

A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Escola U.E.B Padre Paulo Sampaio em Paço do Lumiar, MA

LITERACY OF DEAF CHILDREN: acquisition of the Brazilian Sign Language (Libras) at the U.E.B Padre Paulo Sampaio School in Paço do Lumiar, MA

Thamires Kelli da Silva Sousa *
Claudia de Oliveira Vale **

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral, conhecer o processo metodológico da aquisição da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, na Unidade de Educação Básica Padre Paulo Sampaio, situada no município de Paço do Lumiar. Compreender esse processo é de suma importância, para que todos tenham conhecimento da realidade da alfabetização desses sujeitos, pois essa modalidade de alfabetização é indispensável para a inclusão desses alunos na escola e, conseqüentemente, na sociedade. O artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como metodologia usada uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, por meio da qual foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica e com dois professores da classe especial das crianças surdas. Essa pesquisa foi viável, devido à possibilidade de analisar a verdadeira realidade em que se encontra o ensino que é oferecido para essas crianças. A partir dessas coletas de dados, foi possível conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores, os recursos utilizados em sala de aula, além de algumas dificuldades encontradas por esses profissionais no que se refere à aquisição da LIBRAS.

Palavras-chave: Alfabetização. Criança. Surdez.

ABSTRACT

This article aims to know the methodological process of the Brazilian Sign Language acquisition (BSL), also known as LIBRAS, at the Basic Education Unit Padre Paulo Sampaio School, in the Paço do Lumiar city. Therefore this process is extremely important for everyone to have knowledge about the deaf literacy reality, because this literacy process is indispensable for this school student inclusion and consequently in society. This article is based on bibliographic research and field research, the methodology used was a qualitative exploratory research that an interview was conducted with the pedagogical coordinator and two deaf special education teachers. This research has been done due to the analyzing possibility the true teaching reality that is offered to these children. Through these data collections, it has been done to know the practices developed by the teachers, the resources used in the classroom, and to discover some difficulties faced by these professionals regarding the LIBRAS acquisition.

Keywords: Literacy. Kid. Deafness.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização de alunos surdos ainda é um assunto bastante discutido nos dias atuais, juntamente com a proposta de uma educação inclusiva, proposta essa iniciada em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia e, logo em

* Graduada do 8º período do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: thamireshelli@hotmail.com

** Pedagoga. Graduada pela Universidade Federal do Maranhão UFMA, especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras, Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA, professora de Libras do Instituto de Ensino Superior Franciscano IESF. E-mail: claudiavale.uemanet@gmail.com

seguida, com a Declaração de Salamanca em 1994, realizada na Espanha, que tinha como objetivo principal educar a todos em um mesmo espaço. Essas ideias foram, então, reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN: nº 9.394/96, que garante às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, seja na rede privada ou pública de ensino, a aquisição da língua nativa dos surdos.

Indivíduos com essa necessidade especial ainda enfrentam muitas barreiras no meio social em que vivem, como por exemplo, a inclusão escolar e inclusão social, e o primeiro passo, para que essas barreiras sejam quebradas, é o oferecimento de uma alfabetização de qualidade para crianças surdas, logo nos anos escolares iniciais.

Esse direito à alfabetização ganhou força, a partir da criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e com o decreto 5.626/05, documentos legais que reconhecem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil, garantindo a oportunidade de ensino para essas pessoas.

O ensino de Libras é o processo inicial que permite à criança surda acesso integral à sociedade, pois muitas dessas crianças são filhos de pais ouvintes. E uma vez que a Libras é a primeira língua deles, faz-se importante a inserção desse público no meio social desde cedo, de modo que a escola propicie uma aprendizagem significativa.

A escolha do tema surgiu a partir da necessidade de análise sobre o atendimento que é oferecido à esses alunos, nesse primeiro momento de sua escolarização a fim de que possa contribuir para a inclusão desse indivíduo de forma autônoma na sociedade.

Com base no que foi exposto, o tema torna-se de grande relevância social, pois o intuito desta pesquisa é contribuir para o conhecimento e reflexão da realidade em que se encontra a alfabetização das crianças surdas no município de Paço do Lumiar, mais precisamente na escola UEB Padre Paulo Sampaio. Nessa perspectiva, compreender como ocorre o processo de alfabetização da criança surda, especificamente nessa unidade de ensino, torna-se a proposta fundamental deste estudo.

Diante disso, serão apresentados, neste artigo, os achados de um trabalho que se propôs a investigar as seguintes hipóteses: o processo de alfabetização prima pela memorização e letramento do aluno surdo? Os professores utilizam recursos visuais nos estímulos e compreensão da Libras? Os alunos são alfabetizados na Libras (L1) e na Língua Portuguesa (L2)?

Este trabalho tem, portanto, como objetivo geral, conhecer o processo metodológico da aquisição da Libras pelas crianças e, como objetivos específicos, observar o processo de ensino aplicado em sala de aula que favoreçam a alfabetização e o letramento do surdo; descrever se os professores usam recursos visuais nesse processo; e analisar se os alunos são alfabetizados na L1 e L2.

Para auxiliar este estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010), “é uma pesquisa que se baseia em materiais já publicados, como livros, revistas, jornais, teses e eventos científicos”. Além disso, trata-se de uma pesquisa de campo que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los” (MARCONE; LAKATOS, 2008). Essas duas metodologias juntas tornam-se indispensáveis na elucidação de possíveis desafios encontrados para a formação da identidade do sujeito surdo.

O universo da pesquisa foi composto por alunos e professores da escola UEB Padre Paulo Sampaio e a amostra contou com a participação de 5 alunos e 2 professores da classe especial das crianças surdas. Vale ressaltar que essa classe especial é multisseriada, ou seja, contém crianças de várias idades e escolaridades diferentes. Embora a sala seja somente de alunos surdos, alguns demonstram outras deficiências.

A coleta de dados fez-se por meio de observação *in loco* que segundo Silva e Aragão (2012), “o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos

sujeitos entre si e com o meio em que vivem”. Teve, assim, como instrumento de coleta de dados, entrevista com a coordenadora pedagógica e professores de alunos surdos. Ribeiro (2008) cita várias vantagens da utilização da técnica da entrevista, como: a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, viabilizar a comprovação e o esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.

2 HISTÓRICO GERAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Na Antiguidade, 476 d. C., em Roma, os surdos eram considerados pessoas incapazes, eram castigadas ou enfeitadas. Ademais, a maneira com que resolviam o problema da surdez era por meio do abandono ou eliminação física, muitos eram jogados no rio Tevere. Somente conseguiam sobreviver aqueles que conseguiam sair do rio ou eram escondidos por seus pais. Mas a liberdade não era alcançada, eles acabavam tornando-se escravos de senhores ouvintes e sendo obrigados a realizar serviços braçais dentro de moinhos de trigo.

Na mesma época, no Egito e na Pérsia, os surdos já eram vistos de outra maneira, eram considerados criaturas privilegiadas. Nesse contexto, o povo acreditava que os surdos eram capazes de se comunicar em segredo com os deuses. Eles não eram educados como os demais, pois a sua forma de comunicação era diferente, a qual a sociedade desconhecia e não tinha domínio.

Na Idade Média, a igreja católica considerava que os surdos não podiam ser imortais, eram proibidos de receber a comunhão, pois eram incapazes de confessar seus pecados. Também havia decretos bíblicos que proibiam a união de duas pessoas surdas, o casamento só era concedido àqueles que recebiam favor do Papa.

Na Idade Moderna, século XVI, começam a surgir relatos de experiências educacionais com crianças surdas. O médico e filósofo italiano Girolamo Cardano interessa-se em estudar o caso do seu filho surdo. Reconhecendo as habilidades da pessoa surda, afirma que a surdez e a mudez não impedem o desenvolvimento da aprendizagem.

Na Espanha, tem-se a contribuição de Pedro Ponce de León, monge beneditino que recebeu créditos como o primeiro professor para surdos. O trabalho realizado com as crianças surdas focou em ajudá-las a aprender como escrever a língua. Desenvolveu um alfabeto manual que permitiria ao seu aluno aprender a soletrar toda palavra (letra por letra).

De acordo com Lacerda e Santos (2013, p. 67),

Pedro Ponce Leon estabeleceu um método formal para a educação de surdos em um monastério de Valladolid. Inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia a dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanga e Pedro se tornou padre, com a permissão do papa. Ainda, Pedro Leon criou métodos para educar surdos por meio de datilologia, escrita e oralização e criou também uma escola para professores surdos. Após sua morte, não houve publicação e seu método caiu no esquecimento, pois a tradição na época era guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos.

Já no século XVIII, foi desenvolvida a Antiga Língua de Sinais Francesas (ALSF) pelo abade Charles Michel de L'Épée que fundou a primeira escola pública da história voltada para a educação de pessoas surdas, cujo nome era “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris”. Essa iniciativa surgiu quando L'Épée voltou sua atenção para obras de caridade em uma zona pobre de Paris, onde encontrou duas irmãs surdas se comunicando através da língua de sinais. A partir disso, decidiu dedicar-se à salvação dos surdos.

A Antiga Língua de Sinais Francesa (ALSF) é considerada a língua mais antiga de sinais da Europa. Era a língua de sinais pertencentes à comunidade das pessoas surdas de Paris.

Pela primeira vez, na França, um grande grupo de crianças surdas estava convivendo e foi essa geração de falantes nativos que desenvolveu a AFSF, tornando-a uma língua propriamente dita. A junção da SFSL, sinais metódicos e, possivelmente, outras influências acabaram por desenvolver a LSF (Langue des Signes Française).

No ano de 1855, o professor surdo francês Hernest Huet chega ao Brasil com o consentimento do imperador Dom Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas e instruí-las por meio da LSF (Língua de Sinais Francesa). Fundou ainda a escola de surdos Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES no Rio de Janeiro em 1857. (LACERDA; SANTOS, 2013.p. 69)

Pode-se observar, assim, que a Língua Brasileira de Sinais Libras e a Língua Americana de Sinais (ASL) têm como influência comum a Língua de Sinais Francesa (LSF), pois a escolarização formal das pessoas surdas brasileiras e americanas foi bastante influenciada pelos primeiros educadores surdos que vieram da França para a constituição das primeiras escolas para surdos nos dois países. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 69).

Alexander Graham Bell, foniatra e inventor do telefone, em 1870, publicou vários artigos, nos quais criticava o casamento entre pessoas surdas, além da cultura surda e das escolas residenciais para surdos, pois acreditava que eram fatores que favoreciam o isolamento dos surdos da sociedade. Ele não era a favor da língua de sinais, para ele, essa não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos.

Em 1878, acontece em Paris o I Congresso Internacional sobre a instrução de surdos. Nesse congresso, os debates promoveram a importância do papel da família na educação e a integração social do surdo. Esse evento também ocasionou alguns ganhos civis para os surdos, como o direito de assinar documentos, o que os tirou da completa marginalidade social em que viviam. Mas, sua total integração social ainda estava longe de acontecer.

O II Congresso Internacional de Surdo-Mudez aconteceu em Milão, na Itália, em 1880, e foi considerado um marco histórico para a corrente oralista. Esse congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por vários especialistas ouvintes na área da surdez, todos em questão eram defensores do oralismo puro. Foi, então, organizada uma votação para escolher o melhor método para a educação de surdos, se era por meio do oralismo, da língua de sinais ou de ambos. Infelizmente, os professores surdos não tiveram o direito de votar e foram excluídos do congresso.

O método escolhido foi o oralismo, dos 164 participantes ouvintes, somente 5 participantes dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro. Com isso, houve a proibição oficial da língua de sinais, pois para os especialistas, essa língua destruía a capacidade de fala dos surdos. Alexander Graham Bell teve grande influência no referido congresso. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 70)

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, sofreu a influência das decisões do Congresso de Milão, e, por conseguinte, foi proibido oficialmente o uso da língua de sinais nas salas de aula, mas mesmo com a proibição, os alunos se comunicavam escondidos dos professores e funcionários, usavam a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola. (LACERDA; SANTOS, p. 70).

Entretanto, apesar das intenções de integração, não se pode dizer que o método oralista tenha tido sucesso indiscutível em atingir seus objetivos.

O oralismo é uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o pleno desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos.

Para Duffy (1987 *apud* QUADROS, 1997, p. 23),

[...] apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda).

Assim, a língua de sinais começou a ganhar novamente a atenção dos educadores de surdos, que acabaram por desenvolver outras filosofias para o atendimento desse aluno. Filosofias como a comunicação total e o bilinguismo surgiram.

A redenção dos Sinais só começou a tornar-se realidade a partir dos estudos pioneiros do linguista americano Willian Stokoe, em 1960, sobre a língua americana de sinais (ASL). A partir da observação do referido linguista no modo como os surdos sinalizavam entre si na universidade em que lecionava, foi possível perceber que a língua de sinais utilizada pelos surdos tem estrutura e função semelhante a outras línguas.

Com base em suas pesquisas, criou termos próprios para classificar os elementos compostos da ASL, como:

- Sinal: a menor unidade da língua de sinais com significado;
- Gesto: movimento comunicativo não analisável linguisticamente;
- Quirema (do grego: kiros = mãos): conjunto de posições, configurações ou movimentos que tenham a mesma função na linguagem, o ponto de estrutura da língua de sinais (análogo ao “fonema” nas línguas orais);
- Alocação: qualquer um dos conjuntos de configurações, movimentos ou posições, i.e., quirema, que sinaliza identicamente na língua. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 30).

Além disso, criou três parâmetros: configuração de mão (C.M), locação da mão (L) e movimento da mão (M).

O trabalho de Willian Stokoe teve grande reconhecimento nos meios linguísticos no mundo todo, pois ele era evidência científica de que a comunicação sinalizada apresentava semelhanças entre as línguas, pois todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

Além de Stokoe, outros estudiosos contribuíram com sua pesquisa. Um desses estudiosos foi Battison, ele criou mais dois parâmetros para serem acrescentados aos três já existentes de Stokoe, orientação da mão (O.R) e aspectos não manuais (NM), pois observou que a mudança desses dois parâmetros mudaria por completo o significado do sinal realizado.

De acordo com histórico apresentado, pode-se perceber que esses acontecimentos foram de grande influência no desenvolvimento da educação de surdos, pois, ao reconhecerem que esse público deveria aprender a língua de sinais, acabaram por identificar o sujeito surdo como ser humano constituído por uma língua própria, diferente da língua utilizada pela maioria.

3 RECONHECIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial da comunidade surda no Brasil. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, o mesmo acontece com pessoas surdas por toda parte do mundo, possuem suas próprias línguas. Existem, portanto, muitas línguas de sinais diferentes, como: a Língua de Sinais Francesas (LSF), Língua Americana de Sinais (ASL), entre outras.

Conforme foi comentado anteriormente, o estudo linguístico da ASL, realizado pelo linguista Willian Stokoe, foi o ponta pé para as pesquisas das línguas de sinais de todo o mundo.

Essa iniciativa contribuiu, para que os movimentos surdos de vários países surgissem com o ensejo de reivindicação de um reconhecimento de sua língua.

Esse movimento no Brasil teve início na década de 1980 e contou com a participação da comunidade surda, estudiosos surdos e também com ouvintes que se sensibilizaram com as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos em diversas áreas na sociedade.

O reconhecimento da Libras como língua só foi possível com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece

[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [...] forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma por primazia pela qual a criança surda adquire a linguagem de forma totalmente natural, permitindo-lhe um pleno desenvolvimento integral de suas capacidades comunicativas e expressivas.

Três anos depois, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436 e faz uma série de determinações, a saber:

[...] 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. (BRASIL, 2005).

Pode-se observar que esta política de educação garante a dinâmica da inclusão de alunos com necessidades educativas específicas na rede comum de ensino, destacando principalmente, nesse contexto, crianças, jovens e adultos surdos que agora estão amparados por uma legislação que visa atender às suas necessidades educacionais, como a presença de intérprete de libras em sala de aula e a promoção da educação bilíngue.

4 A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇAS SURDAS

A alfabetização da criança surda tem se tornado um assunto muito pertinente a ser discutido nos dias de hoje, haja vistas que essa modalidade educativa é o processo que permite o acesso desse indivíduo em sociedade, além de possibilitar uma leitura melhor do mundo que o cerca. Esse procedimento torna-se importante por estar diretamente entrelaçado à proposta de uma educação inclusiva.

As inovações educacionais vêm ganhando destaque à medida que a sociedade vai abrindo caminhos, para que a inclusão desses indivíduos ocorra de forma significativa, e não isolada.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96 transmite claramente em seu art. 58 que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 208, declara que o atendimento aos deficientes deve ocorrer junto com os demais dentro da rede regular de ensino, havendo, quando necessário, apoio especializado para atender o público da educação especial.

A Declaração de Salamanca de 1994 vem reforçar o direito do aluno surdo à educação através da língua de sinais, como versa em seu art. 21:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p. 18).

A alfabetização de surdos deverá ocorrer, primeiramente, em sua língua materna, por meio da qual, o sistema de ensino deverá assegurar a esses alunos currículos, técnicas, métodos diversificados e recursos educativos, de acordo com suas necessidades. Deverá também oferecer professores capacitados para o ensino da língua de sinais e para o ensino da língua portuguesa como sendo sua segunda língua (L2), oferecendo assim uma educação bilíngue para esses alunos.

Lembrando que os surdos deverão aprender a língua de sinais como primeira língua (L1), pois será através dela que ele conhecerá o mundo e garantirá sua independência e depois ou paralelamente poderá ser exposto a modalidade escrita da língua oficial do seu país, no caso do nosso país, a língua portuguesa. Para tanto, o ensino do português deverá contar com recursos visuais para a melhor compreensão dos alunos surdos.

Segundo Honora e Frizanco (2009, p. 43), a alfabetização de alunos com deficiência auditiva em nada se difere da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Entretanto, os professores devem dispor de muito mais recursos didático-pedagógicos, quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes, principalmente os visuais; no entanto, esse tipo de material não é disponibilizado pelas instituições responsáveis pela organização, administração e regulamentação das unidades de educação básica públicas no país.

A busca por uma alfabetização de qualidade requer profissionais que conheçam as concepções e paradigmas que determinem o trabalho educacional com o surdo, refletindo sobre os processos e propostas de ensino a serem adotados nas diferentes áreas do conhecimento (educação L1 - língua de sinais, L2 - língua portuguesa).

O desafio maior que se apresenta no momento é de formar professores bilíngues (língua de sinais e português), para atuarem no ensino superior, na formação de outros profissionais, para garantir o acesso e a permanência de surdos na educação.

5 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PELAS CRIANÇAS SURDAS

O trabalho desenvolvido com os indivíduos surdos, ao longo dos séculos, ainda se mostra como um grande desafio, haja vista que isso ocorra pelo fato de o indivíduo não ouvir, mas o que realmente se torna um problema para as pessoas que não entendem e nem conhecem

a surdez e o indivíduo surdo é o fato de ele não poder falar. Esse fato nos remete a questões de linguagem, linguagem oral e língua de sinais, enfatizando que esse conjunto contribui, para que o indivíduo surdo tenha um desenvolvimento de forma plena nas áreas sociais, cognitivas e psíquicas, da mesma forma que acontece com os indivíduos ouvintes.

Sabe-se que a aquisição da língua acontece de maneiras distintas entre o indivíduo ouvinte e o indivíduo surdo, e é importante enfatizar que esse processo na pessoa ouvinte está diretamente ligada ao canal auditivo, pois ele acaba respondendo aos estímulos ao que ouve. Se escuta algo, ele dá sentido ao que escutou e acaba adquirindo, de forma natural, a linguagem, pois a linguagem faz parte do contexto que ele está inserido.

Mas esse processo não acontece da mesma forma para o indivíduo surdo, que, em muitas das vezes, trata-se de filho de pais ouvintes. Nesse caso, a percepção do mundo acontece de forma muito concreta, eles não conseguem entender o que está sendo transmitido pela linguagem. Em alguns casos, eles podem perceber um ou outro som, e mesmo assim, eles não conseguirão fazer as mesmas associações que as crianças ouvintes fazem de forma natural. A família, preocupada com o atraso da linguagem de seu filho, acaba por procurar ajuda médica e fonoaudióloga atrás de medicinas reabilitadoras, como: aparelhos auditivos e implantes cocleares e apesar disso, percebe que a linguagem não se desenvolve de forma natural.

As pesquisas de Petitto e Marantette (1991 *apud* FERNANDES, 2015, p. 19-20) revelaram que:

[...] os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. [...]. O fato de crianças ouvintes não desenvolverem a língua de sinais após o balbucio se deve apenas ao fato de não estarem expostas a ela (bem como crianças brasileiras desenvolvem a aquisição do português e não do inglês, se não estiverem expostas a essa língua, por exemplo). Do mesmo modo, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez. É uma constatação óbvia. Deveria, no entanto, ser igualmente óbvio que o balbucio nas duas modalidades linguísticas é uma constatação de quão imprescindível a natureza humana demonstra ser a aquisição da língua nas fases naturais a sua maturação. Também deveria ser óbvio que uma criança surda não conseguir adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva no tempo necessário exigido para o seu desenvolvimento.

Nesse caso, para que a aquisição da linguagem ocorra de forma plena na vida da criança surda, é importante que os pais estejam atentos aos sinais de surdez, de modo que possam inserir seus filhos o mais cedo possível para terem contato com os falantes nativos da sua língua materna. A Libras tem que estar presente no universo da criança surda da mesma forma que a língua oral está presente no universo da criança ouvinte. Somente assim poderá adquiri-la de forma plena.

De acordo com Quadros (2005),

Quando a criança surda tiver a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com os pais dispostos a aprender a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando ela narrar em sinais e tiver escutas em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra.

Percebe-se então que o papel da língua de sinais é indispensável no desenvolvimento da linguagem da criança surda. Então, por desempenhar as funções de uma língua, a LIBRAS poderá cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte.

Para Fernandes (2015, p. 18),

[...] através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista essas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à

peessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição, é fundamental ao seu desenvolvimento. (FERNANDES 2015, p. 18).

A aquisição da linguagem inicia precocemente, ou seja, assim que o bebê começa a estabelecer relação com seu meio. Processo esse que ocorre de forma natural e espontânea, sem qualquer processo de intervenção. A criança acaba adquirindo a linguagem na interação com as pessoas que se encontram a sua volta, ouvindo ou vendo a língua de sinais. Por mais que a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sinalizando”, quando se depara com oportunidades de usar a língua ou as línguas. Toda e qualquer criança é capaz de adquirir a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso de crianças surdas que são filhos de pais surdos, esse processo ocorre naturalmente na língua de sinais.

A seguir, no quadro abaixo, destaca-se uma síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com base nos seguintes autores Ruiz e Ortega (1993); Petitto e Marantette (1991); Boone *et al.*, Aimard (1998); e Quadros (1997), que se aplica tanto à língua falada quanto à língua de sinais.

Quadro 1 – Síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem

IDADE	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Do 01° ao 03° mês	<ul style="list-style-type: none"> Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 04° ao 06° mês	<ul style="list-style-type: none"> Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual, emitidos pelos outros.
Do 07° ao 09° mês	<ul style="list-style-type: none"> Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
Do 10° ao 12° mês	<ul style="list-style-type: none"> Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/ a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12° ao 18° mês	<ul style="list-style-type: none"> Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 02 anos	<ul style="list-style-type: none"> Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 03 anos	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 04 anos	<ul style="list-style-type: none"> Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 05 anos	<ul style="list-style-type: none"> Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc., construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase, incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.

06 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> • Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.
-------------------	---

Fonte: QUADROS R. M d.; CRUZ C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre. Artmed, 2011, p.16

6 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA

O ensino da Língua Portuguesa, como sendo a segunda língua para os surdos, tem se tornado um desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais. O primeiro desafio gira em torno dos professores que deverão ensinar o português para indivíduos que desconhecem a oralidade. Essa dificuldade não decorre da surdez em si, mas da falta de conhecimento da Língua Portuguesa falada, pois o diálogo entre as duas línguas se diferencia quanto à estrutura e ao modo de funcionamento.

Lembrando que, antes de se dar início ao processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, é indispensável o desenvolvimento da LIBRAS para esses sujeitos, pois sem esse processo não poderão se expressar e narrar a si mesmo, dificultando a inclusão de outra língua em seu mundo.

Para Vygotsky (1931 *apud* LACERDA; SANTOS, 2013, p. 172),

[...] se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência. No entanto, embora seu desenvolvimento 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, deve ser propiciada a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira.

Entende-se, assim, que a escrita é uma relação com a linguagem do pensamento e das ideias e estabelece uma relação com a linguagem interior que surge no processo de apropriação da primeira língua (L1).

O ensino da Língua Portuguesa escrita visa o aprendizado de sua estruturação gramatical. Então, para uma melhor compreensão dos alunos, os professores deverão repassar esse ensinamento de forma significativa.

De acordo com Lacerda e Santos (2013, p. 177),

As relações com a linguagem escrita devem ser desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros discursivos, considerando, inicialmente, os discursos em LIBRAS trazidos pelos alunos. Para tal atividade, deve-se trabalhar com textos de diferentes esferas de circulação social, historicamente determinados, sempre postos em diálogo com outros, 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.

Devemos considerar que a produção escrita dos surdos será a de um “estrangeiro” no uso da língua portuguesa. Tendo a LIBRAS como base, suas marcas serão sentidas nos textos escritos por eles. Pensando assim, é previsto por lei que, para o acesso dos indivíduos surdos à educação, sejam inseridos

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

Observa-se que o ensino da língua portuguesa, como segunda língua (L2), pode ocorrer, desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças, conhecendo suas particularidades linguísticas e as questões que permeiam seu desenvolvimento e aprendizagem.

7 ASPECTO HISTÓRICO DO CAMPO DE PESQUISA

A Unidade de Educação Básica Padre Paulo Sampaio está situada na avenida 08, quadra 09, nº 01, Bairro Maiobão, município de Paço do Lumiar, MA. A escola possui prédio próprio, com INEP nº 21295409, e CNPJ 22.768.872/0001-37. Inicialmente, era especializada no atendimento de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), com alunos de 3 a 5 anos de idade. Posteriormente, no ano de 2011 a 2013, passou a atender o público do 1º ano do Ensino Fundamental, com uma turma pela manhã e outra pela tarde.

No ano de 2014, a escola estava com um projeto, instituído pela Secretaria de Educação de Paço do Lumiar, destinado ao ensino em tempo integral, o qual não se consolidou devido a problemas estruturais no prédio. Foram criadas, assim, duas Classes Especiais multisseriadas destinadas a alfabetizar, em Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), alunos surdos. Em 2015, a escola funcionou em tempo parcial, matutino e vespertino, com 191 alunos matriculados e com 7 salas em funcionamento, totalizando nos dois turnos 14 salas.

No ano de 2016, foi solicitada a desocupação do prédio pela prefeitura municipal de Paço do Lumiar para reforma. Diante disso, mudaram-se em abril e estão funcionando temporariamente no CAIC, localizado na avenida 13, S/N, Maiobão. Vale ressaltar que essa mudança de endereço ocasionou a desistência de matrícula de vários alunos. Em decorrência disso, houve fechamento de turmas e devolução de funcionários.

A escola está situada em um bairro com alto índice de violência e com uma população de baixa renda. A maioria dos alunos é oriunda de famílias de nível socioeconômico cultural baixo. Os pais ou responsáveis por esses alunos vivem com um baixo nível salarial. Dessa forma, a escola enfrenta grandes desafios sociais, pedagógicos, administrativos, estruturais e financeiros, sofrendo influência direta da comunidade na qual está inserida.

Concomitantemente aos problemas sociais, a escola enfrenta problemas estruturais emergentes. Apesar da escola possuir um prédio próprio, nunca foi efetivada a reforma e a manutenção e, até a presente data, continua utilizando as instalações do prédio do governo federal, cedido pelo estado, que apresenta problemas na infraestrutura, com infiltrações, vazamento, com os gradeados em volta danificados, desgastes na estrutura hidráulica e elétrica. Vale lembrar que boa parte das metas almejadas depende de uma parceria entre secretaria, prefeitura e escola.

A escola vem procurando melhorar o desenvolvimento de sua atuação como instituição educacional, tendo como principal meta o ensino aprendizagem efetivo. Para tanto, muitas conquistas e avanços são notados nas atividades desenvolvidas com a participação da comunidade escolar, baseados em princípios da democratização do ensino e priorização da aprendizagem. Persistem alguns problemas de ordem estrutural que se espera poder resolver. Por essa razão, é feito um planejamento de ações, visando mudanças a serem alcançadas.

7.1 Aspecto físico

Atualmente, a escola conta com 7 salas de aula, divididas pelas seguintes modalidades:

- Matutino: 02 creches, 02 infantil I, 02 infantil II e 01 classe especial.
- Vespertino: 01 creche, 01 infantil I, 01 infantil II e 01 classe especial.
- 6 banheiros;
- 1 sala de diretoria;
- 1 depósito;
- 1 cozinha;
- 1 secretária;
- 1 biblioteca.

7.2 Recursos humanos

- 01 diretora geral;
- 01 diretora adjunta;
- 01 coordenadora pedagógica;
- 09 professores da educação infantil;
- 03 instrutores de libras;
- 02 auxiliares de desenvolvimento infantil;
- 02 merendeiros;
- 02 auxiliares de serviços gerais;
- 01 agente de portaria
- 02 vigias;
- 01 tutor.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi a observação acerca do processo metodológico dos professores na alfabetização das crianças surdas. Ao passo que, como segundo instrumento de coleta de dados, foi aplicada uma entrevista com os dois professores da classe especial, sendo um do turno matutino e o outro do turno vespertino, objetivando-se entender como ocorre e como deve ocorrer o processo de alfabetização dessas crianças, destacando o ponto de vista desses profissionais acerca da importância de incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos primeiros anos de vida dessas crianças.

Quadro 2 – Formação e tempo de serviço

PROFESSORES	TURNO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
Professor A	Matutino	Letras/Português e pós-graduação em Libras e práticas pedagógicas à educação bilíngue para surdos.	14 anos
Professor B	Vespertino	Pedagogia e Letras/Libras	18 anos

O primeiro questionamento foi para descobrir a idade ideal para ser inserido o ensino da LIBRAS para essas crianças. O professor (A) respondeu que “a libras deve ser ensinada à criança surda desde cedo, por ser a língua materna principal desse aluno específico. Assim como as crianças ouvintes já aprendem a oralizar desde cedo, pois seus pais são nativos da Língua Portuguesa. Os surdos necessitam ter contato assim que nascem para garantir seu desenvolvimento linguístico e cognitivo”.

Já o professor (B) limitou-se em responder que a idade ideal para o ensino da LIBRAS é 3 anos.

Giroletti (2017, p. 130) também concorda com a fala do professor A, quando afirma que:

A maioria das crianças não vai ter acesso à Língua de Sinais em casa como L1, é na escola que entram em contato com a Língua de Sinais e começam a aprender, entretanto efetivamente no processo de aquisição de língua. Isto vai depender se desde a educação infantil a criança terá este acesso, pois também é outra realidade dura de ser vivida, sendo que os coordenadores e organizadores de ensino dos municípios onde detém a educação infantil, muitas vezes não compreendem que ela deve estar em contato com Língua de Sinais desde cedo, alegam que a criança não sabe Libras. E não vai saber se não iniciar, assim como com a criança ouvinte, as pessoas conversam com ela e elas também ainda não sabem falar.

O segundo questionamento foi sobre a metodologia de ensino, a metodologia usada com o aluno surdo é a mesma dos ouvintes? Por quê? O professor (A) afirma que “a metodologia de ensino para o aluno surdo é diferente do aluno ouvinte, porque o estudante surdo necessita de um método visual e espacial. E o estudante ouvinte precisa de um método oral e auditivo. Ou seja, imagens, figuras e sinalização tornam o aprendizado do surdo mais eficaz”.

O professor (B) respondeu que “não, os alunos surdos têm dificuldade com a Língua Portuguesa”.

Essas respostas reforçam o que Quadros (1997, p. 111) afirma, a seguir:

A língua portuguesa é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas que a adquirirão como L2. Além do fato de a língua portuguesa não ser a L1 do surdo, há a questão da diferença na modalidade das línguas. A criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade linguística diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL [...]

O terceiro questionamento foi acerca da metodologia usada para o ensino da L1 e L2. O professor (A) respondeu que “ensino de L1 para surdo necessita ter elementos que tragam os contextos linguísticos, culturais e sociais próprios do aluno surdo. Ou seja, histórias em Língua de Sinais, piadas em Libras que abordem aspectos sociais da comunidade surda, atividades adaptadas em Libras e recontação de histórias realizadas para alunos surdos em sua

própria língua. Com relação ao ensino da L2 (português), para piadas, devemos priorizar no primeiro momento a modalidade escrita para, em seguida, trabalharmos a gramática. Tudo isso só será possível quando o aluno estiver fluente na sua língua materna”.

O professor (B) respondeu que “a metodologia é igual a L2, usamos a Língua Portuguesa como a língua de sinais, com palavras e imagens”.

Em relação à metodologia usada para o ensino da L1, Lacerda e Santos explicam que,

[...] a escolha de uma metodologia adequada é fundamental para o estabelecimento de um ambiente favorável ao aprendizado que contemple a todos, atendendo às especificidades de cada aluno. No caso do surdo, a utilização de uma linguagem mais simplificada e o uso de recursos visuais auxiliam na compreensão dos conteúdos. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 214).

As autoras reforçam também que o fato de contar histórias é de suma importância nesse processo de ensino da L1, como citou o professor (A).

O contar histórias é uma atividade riquíssima (respeitando-se a faixa etária e os interesses dos alunos), pois possibilita a construção de narrativas que coloquem em diálogo o que está sendo focalizado na atividade, com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças [...] Nestas relações que, na maioria das vezes, envolve livros, as crianças/ os adolescentes vão se apropriando da LIBRAS, da temporalidade que envolve as enunciações, das referências necessárias para que sejam compreendidas(os), dos processos de manutenção da temática em foco, entre outros aspectos, base para que posteriormente possam colocar em diálogo este conhecimento com a nova língua que lhes será apresentada. (LACERDA; SANTOS, 2013, p. 178).

Em relação à metodologia para o ensino da L2, Quadros apresenta a seguinte sugestão:

Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p. 32).

O quarto questionamento da entrevista foi sobre os recursos mais utilizados para o ensino dessas crianças e quem os disponibiliza. O professor (A) respondeu “hoje em dia é fácil encontrar atividades adaptadas em libras voltadas para a educação de surdos. É importante lembrar que tais recursos têm que conter os seguintes elementos: imagens ou figuras, a datilologia da palavra em libras e o escrito em português”.

O professor (B) respondeu “alfabeto móvel, imagens com vocabulário e quem disponibiliza esses recursos são os próprios professores”.

Em relação aos recursos que devem ser utilizados para o ensino desses alunos, Lacerda e Santos (2013, p. 214) reforça as respostas dos professores, quando afirma que

[...] o uso de outros materiais facilita sua interpretação e auxilia o aluno surdo a uma melhor compreensão do conteúdo escolar, mostrando a complexidade dos processos tradutórios nesse contexto. Figuras ilustrativas sobre um determinado tema, fotos, objetos, maquetes, cartazes, filmes legendados (em português ou em Libras), desenhos na lousa, [...]. Muitas vezes, esses materiais são levados pelos próprios intérpretes.

O quinto questionamento relaciona-se às maiores dificuldades que eles encontram em sala de aula para alfabetizar uma criança surda. O professor (A) respondeu “falta de recursos visuais, livros adaptados para língua de sinais, falta de acessibilidade nas escolas, livros de histórias infantis que contenham adaptação na língua materna do aluno e data show para

exibição de vídeos sinalizados”. Já o professor (B) respondeu que “a maior dificuldade é que os surdos aprendem lentamente, precisamos de mais recursos para melhorar a aprendizagem do aluno”.

De acordo com Lacerda e Santos, “[...] as escolas, principalmente as públicas, sofrem com a precariedade e a falta desses recursos, mas eles existem, e ser claro quanto à necessidade dos mesmos pode fazer diferença na hora de buscá-lo”. (LACERDA; SANTOS, 2013).

O sexto questionamento proposto foi relativo à quais as maiores dificuldades encontradas pela criança surda em seu aprendizado. O professor (A) respondeu que “no geral os alunos surdos não têm apoio em casa, pois seus pais não conhecem a língua de sinais e não têm como ajudá-los de maneira satisfatória. Não adianta o professor surdo ou ouvinte trabalhar todos os conteúdos e atividades em libras, se em seus lares não há reforço desta atividade por parte de seus responsáveis de maneira mais acessível e linguisticamente correta”.

O professor (B) respondeu: “a família não procura aprender libras para ajudar nas tarefas de casa”.

Pode-se observar que as duas respostas estão em comum acordo, quando citam que existe certo desinteresse por parte dos pais em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para ajudar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses alunos. Segundo Lacerda e Santos (2013), isso ocorre devido à maioria da população de surdos ser constituída por filhos de pais ouvintes.

De acordo com Giroletti (2017, p. 149),

[...] é na família que a transformação deve começar a acontecer. A principal luta é quanto à garantia que crianças surdas tenham a língua de sinais como língua materna, no seio familiar, e, posteriormente, seja lhes oferecido o direito de optar pelo uso da modalidade oral, além da obrigatoriedade do aprendizado da língua portuguesa escrita.

Pode-se concluir, assim, que crianças surdas nascidas em lares de pais ouvintes acabam não tendo o devido acesso à forma de linguagem mais importante para sua aprendizagem, ou seja, a LIBRAS, e isso acaba por prejudicar no seu desenvolvimento infantil.

Também torna-se importante investigar a participação da gestão escolar no processo de alfabetização dessas crianças, ou melhor dizendo, o acompanhamento que é oferecido pela coordenadora pedagógica da escola. Para isso, foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica para analisar sua visão, no que cerne à alfabetização e aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no campo de pesquisa.

Quadro 3 – Formação e tempo de serviço da Coordenadora Pedagógica

CARGO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Filosofia, especialista em gestão, supervisão e orientação escolar.	04 anos e 7 meses

O primeiro questionamento foi se, na visão dela, a escola está preparada para oferecer alfabetização para as crianças surdas na L1 e L2. A coordenadora respondeu que “a escola já oferece L1 e L2 para os alunos”.

De acordo com Giroletti (2017, p. 28-29),

As escolas adeptas da proposta do bilinguismo têm por premissa acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. Até o momento esta proposta tem se mostrado a mais coerente na educação dos surdos, haja vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir dela ensinar-se a segunda língua, que é o português na modalidade escrita.

O segundo questionamento foi sobre quais atitudes inclusivas a escola oferece para esses alunos surdos. Ao que a coordenação respondeu: “são feitos projetos e atividades extraescolares”.

Para Dorziat (2004 *apud* GIROLETTI, 2017, p. 29),

A fim de favorecer a inclusão da criança surda, é preciso reorganizar a escola; considerar a interação através da língua de sinais possibilitando o acesso aos conteúdos em língua de sinais; usar metodologias apropriadas para a realidade visual do aluno surdo; inserção da Libras no currículo de formação dos professores; adaptação curricular; proporcionar apoio de um professor surdo conhecedor profundo da língua de sinais; contar com a presença de intérprete de língua de sinais no acompanhamento das aulas; maior aceitação do surdo pela comunidade escolar entre muitas outros aspectos.

O terceiro questionamento foi no sentido de saber se a escola promove algum curso de orientação para trabalhar a inclusão de surdos. A coordenadora pedagógica respondeu que “a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promove encontro e reuniões”.

O Decreto 5.626/2005, em seu Capítulo III, no Artigo 5º, retrata sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, afirma que

[...] a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído língua de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005).

O último questionamento foi se a escola disponibiliza material didático para a classe especial dos alunos surdos. A resposta foi que “os materiais didáticos deveriam ser entregues pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No entanto, a gestão já comprou material didático”.

Com base no que foi observado na classe especial das crianças surdas, os materiais didáticos expostos nas paredes e as atividades distribuídas impressas para os alunos são disponibilizados pelos próprios professores, desde cartazes com figuras, alfabeto em libras, calendário, histórias em português com imagem, entre outros.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade descobrir como ocorre a alfabetização da criança surda, tendo como base a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O objetivo do artigo baseou-se em conhecer o processo metodológico da aquisição da Libras pelas crianças.

Com base na pesquisa realizada, foi possível alcançar o objetivo proposto, além de validar as hipóteses que foram levantadas para sua conclusão. A alfabetização das crianças surdas ocorre de maneira sistemática, favorecendo a memorização, contribuindo assim para que o processo ensino e aprendizagem desse aluno ocorra de maneira significativa, pois esse

processo também conta com recursos visuais e profissionais capacitados para desenvolver a alfabetização na Libras (L1) e no português (L2)

Por mais que esses profissionais não tenham muito apoio do poder público no que tange à sua formação e à distribuição de recursos para a classe especial, o ensino que eles oferecem para essas crianças não sofre alteração. Vale ressaltar que os dois professores entrevistados são surdos, embora a surdez seja de graus distintos, portanto, eles sabem a importância da aquisição da Libras, desde cedo no processo de alfabetização e inclusão desse aluno na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Não obstante esses profissionais, tanto professores como coordenadores pedagógicos façam o que podem para contribuir para o desenvolvimento educativo e social dessas crianças, ainda é possível observar algumas dificuldades na alfabetização delas. Essa dificuldade está relacionada ao acompanhamento dos pais nesse processo e à resistência do aluno na aquisição do português como L2.

Por isso, é fundamental que os pais de crianças surdas estabeleçam contato com a língua de sinais o mais cedo possível, aceitando a surdez de seus filhos como diferença e a Libras como uma modalidade de comunicação inclusiva. A criança surda, através da língua de sinais, pode desenvolver seu conhecimento cognitivo afetivo e emocional, tornando sua inclusão e integração na sociedade verdadeiramente possível.

É importante compreender que no processo da aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, os surdos apresentam, na maioria das vezes, muita dificuldade e resistência no processo. Essa dificuldade está relacionada ao retardamento do processo de aquisição da Libras (L1). O ensino da Língua Portuguesa (L2) torna-se possível, desde que a língua de sinais seja reconhecida. Não se trata de fazer simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim de um processo de aquisição e aprendizagem em que cada língua seja compreendida de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A observação como prática pedagógica no ensino de geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996_Planalto**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 maio 2019

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005_Planalto**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 05 maio 2019

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Salamanca – Espanha, 1994

FERNANDES, Eulalia; SILVA Angela Carrancho. **Surdez e bilinguismo**. 7.ed.- Porto Alegre: Mediação, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed – São Paulo: Atlas, 2010.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padinha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

QUADROS, R. M. d. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In: SURDEZ e bilinguismo*. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1. p. 26-36.

QUADROS, D.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre. Artmed, 2011.

QUADROS. d.; **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, maio, p.129-148, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LIBRAS

A proposta de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada “**A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola UEB Padre Paulo Sampaio em Paço do Lumiar, MA**”, tem como objetivo responder a seguinte questão: Como ocorre o processo de alfabetização da criança surda na escola UEB Padre Paulo Sampaio em Paço do Lumiar? Para responder ao questionamento, é necessário compreender a percepção dos professores de Libras da classe especial da referida unidade de ensino acerca da aquisição da Libras pelas crianças e os desafios, ao longo do cumprimento desse processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, solicitamos o preenchimento do roteiro de entrevista abaixo para compor a pesquisa de campo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LIBRAS

- 1º) Referindo-se à formação, você teve LIBRAS como disciplina curricular ou até mesmo conteúdo referente ao processo educacional de alunos surdos?
- 2º) A partir de que idade deve ser inserido o ensino da LIBRAS para essas crianças?
- 3º) A metodologia usada com os alunos surdos é a mesma dos ouvintes? Por quê?
- 4º) Qual a metodologia usada para o ensino da L1 e L2?
- 5º) Quais recursos mais utilizados? Quem os disponibiliza?
- 6º) Quais as maiores dificuldades que você encontra em sala de aula para alfabetizar uma criança surda?
- 7º) Quais as maiores dificuldades encontradas pela criança surda em seu aprendizado?
- 8º) Em sua opinião, existe resistência por parte dos familiares no aprendizado desses alunos?
- 9) Você recebe formação continuada em relação ao processo de alfabetização dos seus alunos surdos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA

A proposta de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada “**A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na escola UEB Padre Paulo Sampaio em Paço do Lumiar, MA**”, tem como objetivo responder a seguinte questão: Como ocorre o processo de alfabetização da criança surda na escola UEB Padre Paulo Sampaio em Paço do Lumiar? Para responder ao questionamento, é necessário compreender a percepção da Coordenadora Pedagógica da referida unidade de ensino acerca da garantia do processo de alfabetização e aquisição da Libras que a escola oferece para as crianças da classe especial.

Dessa forma, solicitamos o preenchimento do roteiro de entrevista abaixo para compor a pesquisa de campo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1º) Na sua visão, a escola está preparada para oferecer alfabetização para as crianças surdas na L1 e L2?
- 2º) A escola tem alguma participação na contratação desses profissionais?
- 3º) Quais atitudes inclusivas a escola oferece para esses alunos surdos?
- 4º) A escola promove algum curso de orientação para trabalhar a inclusão de surdos?
- 5º) A escola disponibiliza material didático para a classe especial dos alunos surdos?