

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CLARICE DE FÁTIMA SCHULMEISTER

CONTRIBUIÇÕES DO MATERIAL EM LIBRAS PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DISSERTAÇÃO

PONTA GROSSA

2011

CLARICE DE FÁTIMA SCHULMEISTER

**CONTRIBUIÇÕES DO MATERIAL EM LIBRAS PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e Ensino, da Gerência de Pesquisa e Pós-Graduação, do Campus Ponta Grossa, da UTFPR.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Luz Stadler

PONTA GROSSA

2011

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Biblioteca
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa
n.33/11

S386 Schulmeister, Clarice de Fátima

Contribuições do material em LIBRAS para o ensino de ciências na educação infantil. / Clarice de Fátima Schulmeister. -- Ponta Grossa: [s.n.], 2011.

131f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Rita de Cássia da Luz Stadler

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, 2011.

1. Educação infantil - Inclusão. 2. Educação infantil - Surdez. 3. LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais). Ensino de ciências. I. Stadler, Rita de Cássia da Luz. (Orient.). II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. III. Título.

CDD 507



Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus de Ponta Grossa
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



TERMO DE APROVAÇÃO

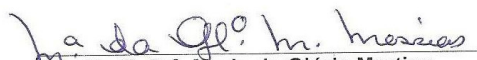
Título de Dissertação Nº 28/2011


CONTRIBUIÇÕES DO MATERIAL EM LIBRAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por

Clarice de Fatima Schulmeister

Esta dissertação foi apresentada às **14 horas** de **07 de abril de 2011** como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, com área de concentração em Ciência, Tecnologia e Ensino, linha de pesquisa em **Educação Tecnológica**, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.


Prof.ª. Dr.ª. Maria da Glória Martins
Messias (UNICENTRO)


Prof.ª. Dr.ª. Divanir Eulália Naressi Munhoz
(UEPG)

Prof.ª. Dr.ª. Rita de Cássia da Luz Stadler
(UTFPR) - Orientador

Visto do Coordenador:

Prof. Dr. Guataçara dos Santos Junior
Coordenador do PPGET

Para Elisete

“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós,
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
“SAUDADES...”

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me proporcionado mais este desafio, pois este trabalho representa resultados de uma história construída por pessoas como Rubia Carla da Silva, Karine Lasquevski e Dilson Aparecido dos Santos, que acreditam na capacidade dos surdos, e juntos construímos uma jornada de erros e acertos, encontros e desencontros, desafios marcados, literalmente, por nossas mãos e que, de uma forma ou de outra, reflete nos bancos escolares e nos materiais pedagógicos.

À amiga Andrea Pietrochinki, principal responsável por abrir esta porta para o meu futuro, pois sem ela não teria conseguido.

Às amigas Eunice, Rita, Lia Mara, que são elos do meu dia a dia.

À Cibele, que em todos os momentos me escutou e ajudou.

À minha família, que no convívio de todos os dias, me impulsiona.

À professora Dra. Rita de Cássia da Luz Stadler, minha orientadora, grande profissional, que sempre acreditou e respeitou a condição do sujeito surdo no contexto de meu trabalho, e de sua relevância no mundo.

A todos os profissionais que participaram, contribuindo com os pareceres para a validação do produto: Material em LIBRAS para o ensino de ciências na Educação Infantil, no contexto de inclusão da criança surda.

Aos professores e amigos que, durante esta caminhada, possibilitaram aprendizagem e convívio de inestimável valor;

Em especial, agradeço aos alunos participantes da pesquisa, pois sem eles não teria conseguido atingir os propósitos almejados;

E a todos aqueles(as) que, direta ou indiretamente, auxiliaram na construção desse trabalho.

“Eu sei!
Que os sonhos são pra sempre
Eu sei!
Aqui no coração
Eu vou!
Ser mais do que eu sou
Pra cumprir
As promessas que eu fiz
Porque eu sei que é assim
Que os meus sonhos dependem de mim...
Eu vou tentar
Sempre!
E acreditar que sou capaz
De levantar uma vez mais.
Eu vou seguir
Sempre!
Saber que ao menos eu tentei!
E vou tentar mais uma vez.
Eu vou seguir...”

(Marina Ele)

RESUMO

SCHULMEISTER, Clarice de Fátima. **Contribuições do material em LIBRAS para o ensino de Ciências na Educação Infantil**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2011.

Buscou-se, por meio desta pesquisa, a elaboração de um material em LIBRAS para contribuir no contexto de inclusão da criança surda na Educação Infantil. Esta pesquisa ocorreu em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, por meio de práticas pedagógicas realizadas com vinte e seis (26) alunos que frequentam a Educação Infantil, na turma de alunos com (06) seis anos de idade, sendo que vinte e cinco (25) alunos são ouvintes e um (01) aluno é surdo, portador de surdez severo-profundo e usuário de Língua de Sinais. Realizaram-se filmagens e fotos das práticas pedagógicas, em situações cotidianas na sala de aula, durante cinco (05) dias do mês de dezembro de 2008. O estudo realizou-se na área de Ciências, com o tema Poluição Ambiental. As atividades envolveram o vocabulário, a contação de história, um filme, visita à feira de Ciências, exercícios e jogos. A comunicação utilizada durante o processo foi português sinalizado, para melhor compreensão dos alunos (ouvintes e surdos) na aquisição do conteúdo. O material na LIBRAS é composto por fichas com sinais e escrita, na Língua Portuguesa, dos vocabulários e personagens da história. O material foi validado por juízes/pareceristas (profissionais e especialistas na área de surdez), em forma de pareceres descritivos em que pôde ser verificada a importância do material na LIBRAS no contexto inclusivo. Durante a aplicação do projeto, tanto os alunos ouvintes quanto o aluno surdo obtiveram uma aprendizagem satisfatória, intermediada pela comunicação na qual o material em LIBRAS foi o elo para a contextualização com a mediação da professora na linguagem. Isso demonstra que o material é instrumento importante na inclusão e que propicia à criança surda e à ouvinte uma aprendizagem para a construção do saber, mesmo falando diferentes Línguas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Surdez. Material em LIBRAS. Ciências.

ABSTRACT

SCHULMEISTER, Clarice de Fatima. **Contributions of the material in “LIBRAS” for teaching Science in Early Childhood Education.** 2011. 131 f. Thesis (MA in Teaching of Science and Technology) – Post-Graduate Education of Science and Technology. Ponta Grossa, 2011. Federal Technology University - Paraná. Ponta Grossa, 2011.

Sought, through this research, the development of a material in “LIBRAS” to contribute in the context of inclusion of deaf children in kindergarten. This research occurred in a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) from Ponta Grossa, Parana state, through teaching practices carried out with twenty-six (26) students who attend kindergarten, in the class of students (06) six years of age, and that twenty-five (25) students are hearing and one (01) deaf student, suffering from severe-profound deafness and sign language user. There were footage and pictures of teaching practice in everyday situations in the classroom for five (05) days of the month of December 2008. The study took place in the science area, with the theme Pollution Environment. Activities involved vocabulary, storytelling, a movie, visit the Science Fair, exercises and games. The communication used during the process was signaled Portuguese for better understanding of students (hearing and deaf) in the acquisition of content. The material in the “LIBRAS” consists of cards with signs and written in Portuguese of the vocabularies and characters of the story. The material was validated by judges/referees (professionals and experts in the field of deafness) in the form of descriptive opinions that can be verified the importance of the material in the “LIBRAS” in the inclusive context. During the implementation of the project, the both students obtained a satisfactory learning, mediated by communication in which the material “LIBRAS” was the link for the background with the mediation of the teacher in language. This demonstrates that the material is important tool in the inclusion and that promote the deaf child and the listener learning to build knowledge, even speaking different languages.

Keywords: Inclusion. Early Childhood Education. Deaf. Material in “LIBRAS”. Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CDs-ROM bilíngues LIBRAS/Português	55
Figura 2 - Sign Writing.....	55
Figura 3 - Interface do curso Letras / LIBRAS.....	56
Figura 4 - Intérpretes de LIBRAS em salas de aula e na televisão	57
Figura 5 - Dicionário de LIBRAS	57
Figura 6 - Vídeo em LIBRAS e com legenda. Portal Nacional da EPT/RENAPI	58
Figura 7 - PDA com conteúdo em Língua de Sinais e legendas para acessibilidade de informações em Museus e Centros culturais.....	58
Figura 8 - Legendas tipo <i>close caption offline</i> , estenotipia, closed caption on line em programas televisivos e videos	59
Figura 9 - Telefone para surdos (TDD)	59
Figura 10 - Celular para surdos com LIBRAS	59
Figura 11 - Celular para escrever e receber mensagens de texto.....	60
Figura 12 - Aparelho auditivo	61
Figura 13 - Implante coclear.....	62
Figura 14 - Apresentação de aula gestão de conhecimento buscando inovações tecnológicas a Libras para crianças surdas- 2008	68
Figura 15 - Reflexões sobre a estrutura gramatical da LIBRAS e Língua Portuguesa	69
Figura 16 - Ambiente da sala de aula (CMEI)	73
Figura 17 - Fichas confeccionadas para o vocabulário correspondente Material na LIBRAS utilizadas na Pesquisa.....	77
Figura 18 - Exemplo do material na Libras utilizado na pesquisa	77
Figura 19 - Aluno realizando seu sinal	79
Figura 20 - Composição de cada ficha.....	81
Figura 21 - Explicação do vocabulário e os alunos, fazendo o sinal e oralizando.....	81
Figura 22 - Exemplo da praticidade do material pelo aluno no momento dos vocabulários	82
Figura 23 - Exemplos de alguns dos vocabulários trabalhados	82
Figura 24 - Aluno no momento do jogo, pegando uma ficha de vocabulário e realizando o sinal para a professora	83
Figura 25 - Crianças realizando os sinais correspondentes aos vocabulários	85
Figura 26 - Exemplo de fichas com vocabulários relacionados às cores	87
Figura 27 - Trabalho realizado primeiro em grupo	87
Figura 28 - Alunos realizando o sinal e depois, oralizando	88

Figura 29 - Aluno realizando o sinal, individualmente	88
Figura 30 - Exemplo de exercício	89
Figura 31 - Sinal de colorido - sinal da cor preta - sinal da palavra sujo	91
Figura 32 - O aluno apresentando a história individualmente	92
Figura 33 - Grupo apresentando a história.....	92
Figura 34 - História do “Mano o peixinho teimoso”	93
Figura 35 - Atividades realizadas	95
Figura 36 - Experiência realizada.....	96
Figura 37 - Atividade realizada em sala de aula.....	96
Figura 38 - O aluno Marcos sinalizando.....	97
Figura 39 - Crianças sinalizando os vocabulários	97
Figura 40 - Alunos recontando a história e assistindo ao DVD	98

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
FMS/WFD	Federação Mundial dos Surdos/ World Federation of the Deaf
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSCB	Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROLIBRAS	Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 QUEM SOU EU PARA OS SURDOS	13
1.2 JUSTIFICATIVA	19
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo Geral	20
1.3.2 Objetivos Específicos	20
1.4 ESTRUTURAÇÃO	21
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
2.1 COMENTANDO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.2 CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3 HISTÓRIA DO SURDO	29
3.1 O SURDO NO BRASIL	32
3.2 CULTURA SURDA	35
3.3 SURDEZ	39
3.4 AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	41
3.4.1 Oralismo	42
3.4.2 Comunicação Total ou Bimodalismo	44
3.4.3 Bilinguismo	45
3.5 LIBRAS OU LSCB?	48
3.5.1 Língua de Sinais: Processo Linguístico enquanto Língua	50
3.6 ACESSIBILIDADE: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA SURDOS	53
3.7 INCLUSÃO: O QUE GARANTE ESSE DIREITO	62
3.8 MATERIAL NA LIBRAS	67
4 METODOLOGIA	71
4.1 PESQUISA PARTICIPATIVA	71
4.1.1 Passos para a Pesquisa	72
4.2 CONFECÇÃO DO MATERIAL	75
5 ANÁLISE DOS DADOS	78
6 VALIDAÇÃO POR JUÍZES/PARECERISTAS	100

6.1 RESULTADO OBTIDO COM OS PARECERES SOLICITADOS PELOS JUÍZES/PARECERISTAS	101
6.1.1 Pontos Positivos	101
6.1.2 Críticas Construtivas	106
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7.1 CONCLUSÃO	109
7.2 LIMITAÇÕES	110
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A - Termo de Autorização	123
ANEXO A - Lei Municipal da LIBRAS / PR	125
ANEXO B - Lei Estadual da LIBRAS / PR.....	127
ANEXO C - Lei Federal da LIBRAS	130

1 INTRODUÇÃO

1.1 QUEM SOU EU PARA OS SURDOS

Em 1989, iniciei minha caminhada rumo à educação de surdos. Isso aconteceu durante o curso de Pedagogia, enquanto ainda era acadêmica na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Na ocasião, conheci a Professora Dalva de Oliveira Marques, a qual já trabalhava com alunos surdos no CEPRAF – Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas.

Após conhecer um pouco sobre o assunto, interessei-me e procurei uma maior interação nesse contexto, e por isso, em março de 1990, fui contratada pela direção do CEPRAF para trabalhar como professora. Lá o trabalho desenvolvido obedecia à proposta do oralismo e técnicas próprias para a aquisição da oralidade e escrita, portanto, o uso de sinais não era permitido.

Até aquele momento nunca havia tido contato com a comunidade surda e, após um mês de trabalho, percebi que não estava obtendo resultados positivos; então, solicitei a demissão, por acreditar que ainda não estava preparada. Para que não desistisse, a direção do estabelecimento propôs uma troca de turmas, em que eu atenderia alunos de 3ª e 4ª séries, oralizados, e com uma comunicação de fácil compreensão. Esses alunos também frequentavam o ensino regular no contraturno.

Desse modo, continuei trabalhando na instituição no período da manhã, e no período da tarde busquei um estágio para adquirir mais conhecimento teórico e prático sobre a proposta oralista e as técnicas utilizadas pelo Centro. Este período foi muito importante para a formação de minha identidade como professora, em especial na área de surdez, pois não tinha maturidade profissional suficiente para elaborar hipóteses ou questionamentos sobre a situação do surdo na sociedade, família e escola.

Com o objetivo de aprender mais, em 1991, assumi o trabalho como auxiliar na educação precoce (crianças de 0 a 3 anos de idade). Depois disso, atuei por seis anos como professora titular, fase que me trouxe muitas alegrias, aprendizagens e dificuldades, porque trabalhar com os pequenos requer responsabilidade dobrada, pois é a fase em que acontece a formação e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Paralelamente ao trabalho, realizava estudos e cursos eram direcionados ao oralismo e à reabilitação da criança surda; além disso, buscava saber mais sobre as fases de desenvolvimento da criança para compreender e poder atender com qualidade meus alunos surdos.

Em 1992, conclui o curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, fazia o Curso de Estudos Adicionais na Área de Deficiência Auditiva, em nível de Ensino Médio (antigo 2º grau), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em 1994, conclui o curso de Estudos Adicionais na Área de Deficiência Mental, também em nível de Ensino Médio, no Instituto de Educação Prof^º Cesar Prieto Martinez.

Nesse mesmo ano, começaram a surgir os primeiros trabalhos com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – marco inicial de uma nova caminhada de questionamentos e reflexões sobre a educação do surdo. Nesta época iniciou-se uma forte corrente de estudos e pesquisas sobre o Bilinguismo e, concomitantemente, aconteceu a transição da educação de surdos em Ponta Grossa, da qual, orgulhosamente, fiz parte. Para isto, participei de inúmeros cursos, oficinas, palestras, seminários e congressos, e assim desenvolvi a paixão e a maturidade profissional para acreditar numa educação melhor e de mais qualidade para os surdos.

Nesta transição do Oralismo para o Bilinguismo, percebi o quanto a LIBRAS é importante, não somente para a aquisição do conhecimento propriamente dito, mas principalmente para o desenvolvimento social, pois é por meio dela que encontramos a possibilidade de entrar no “mundo do surdo” e compreender as angústias, vontades e desejos por respeito social, familiar e educacional, além da conquista da independência que a pessoa surda busca, podendo, enfim, ser percebida como qualquer pessoa que pode “caminhar com suas próprias pernas”.

A partir de então, especialmente na sala de aula, tornou-se mais simples compreender a situação em que o aluno se encontrava e as possibilidades de atuar com maior margem de êxito aumentaram.

Apesar de todos os cursos de que participava, ainda achei que precisava me aperfeiçoar no assunto, portanto, iniciei em 1995, na Faculdade Tuiuti do Paraná, a pós-graduação Lato Sensu na Área de Deficiência Auditiva. Na monografia abordei a linguagem do sujeito surdo quanto ao processo linguístico, educacional e social, buscando compreender o papel da LIBRAS neste processo.

Fascinada pela causa, continuei buscando estudos, reflexões e informações sobre a LIBRAS e a proposta Bilíngue. Em 1996, surgiu o interesse em aprender mais, com o objetivo de, futuramente, tornar-me intérprete.

Em 1998, fui a Curitiba realizar a difícil avaliação para intérprete da LIBRAS, que era feita por Surdos experientes, Mestres no assunto, e neste primeiro momento não fui aprovada. Segundo meus avaliadores, foi pela falta de domínio da LIBRAS e a falta de experiência com a comunidade surda.

Com a persistência como minha companheira, não me deixei abater e iniciei uma nova caminhada de estudos em que dedicava meus dias com o objetivo de qualificar-me na área. Assim, participei de várias oficinas de LIBRAS para intérpretes, ministradas pelo Pastor Marco Antônio Arriens, na Igreja Batista, em Curitiba. Além das oficinas, fiz cursos básicos da própria Língua Brasileira de Sinais e participações em Seminários, Congressos e Palestras.

Nos finais de semana frequentava a Igreja Batista em Ponta Grossa, em que funcionava o Ministério de Surdos Clamor do Silêncio. Ali eu passei a conviver e a participar ativamente da vida dos surdos, participando com eles das atividades da Igreja, dos cultos, teatros e de algumas viagens. Nesta época, também participei da fundação da Associação de surdos de Ponta Grossa, auxiliando a comunidade surda.

No trabalho, ainda no ano de 1998, junto aos Instrutores de Sinais (surdos), iniciei a elaboração de materiais pedagógicos utilizando a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com o objetivo de auxiliar os alunos e professores a compreenderem-se mutuamente em sala de aula, além de facilitar e melhorar o processo de compreensão dos conteúdos estudados.

Baseada nas experiências vivenciadas nas oficinas de LIBRAS de que participei, em 1999, tive a oportunidade de desenvolver um projeto de teatro, com o objetivo de trabalhar a expressão corporal e facial com os alunos surdos, o que, além de auxiliá-los a se expressarem para que sejam mais bem compreendidos, muito os auxilia na sua própria compreensão de mundo por meio de sua língua.

Em 2001, novamente fiz a avaliação para intérprete, e dessa vez atingi esse objetivo; passei na avaliação e então poderia atuar profissionalmente servindo às necessidades da comunidade surda.

Colaborei na elaboração do projeto para a implantação da Escola Municipal para surdos Geny de Jesus de Souza Ribas, que mais tarde passou a se chamar

Escola Municipal Professora Elizete Delgobo, ficando responsável pela LIBRAS nas disciplinas curriculares. Fui convidada pela direção a exercer o cargo de Pedagoga no ano de 2002 e, assim, permaneci por quatro anos.

Junto à direção da escola, elaborei currículo escolar adaptado para surdos, apostilas adaptadas para Educação Infantil, projeto de leitura e outros projetos idealizados na educação de surdos. Com o projeto de leitura e os materiais feitos na LIBRAS, a escola participou em 2003/2004 da Feira do Livro, evento promovido pela Prefeitura de Ponta Grossa.

Participei, em 2003 do 14º COLE (Congresso de Leitura do Brasil), em Campinas (UNICAMP), com apresentação da comunicação oral “Informática na educação de surdos”. Na ocasião, tive a oportunidade de expor, durante o Congresso, livros infantis elaborado na LIBRAS, que puderam ser apreciados pelos participantes.

Em 2004, em Foz do Iguaçu, participei do XXI ENPAESP (Encontro Paranaense de Estudantes de Pedagogia), com a apresentação de Banner e Comunicação Oral intitulada “Uma nova concepção dos níveis de alfabetização para o aluno surdo.”

Em 2005, no III CIEL - Ciclo de Eventos em Linguística da Universidade Estadual de Ponta Grossa, apresentei a palestra “Atuação e Competência ao assumir a Proposta Bilíngue.”

Em 2006, participei do evento I JAIS – Jornada Acadêmica Integrada SECAL, com apresentação da oficina “Conhecendo o mundo dos surdos – LIBRAS”. Neste mesmo ano, na Universidade Estadual de Ponta Grossa participei do EDUCAUEPG – I Semana de Integração da Pedagogia, com a apresentação oral “Linguagens de Sinais – mãos que falam, olhos que ouvem.”

Em 2005, fui nomeada Diretora da escola de surdos, na qual atuei por um ano e meio, procurando garantir e lutar pelos direitos dos surdos à educação de qualidade e ao uso da língua materna como primeira língua a ser utilizada para a compreensão de conteúdos e do mundo que os cerca.

A Secretaria de Educação do Município implantou o regime de “Inclusão”, em que se acredita que o aluno precisa estar na escola regular para sentir-se incluso na sociedade, e, neste processo, a escola especial para surdos Elisete Delgobo fechou suas portas, dando a mim a oportunidade de trabalhar nas escolas

municipais como professora de apoio na inclusão de alunos surdos. Além disso, por meio de um novo concurso, trabalho desde 2008 como interprete de LIBRAS no CEEBJA – com jovens e adultos surdos, da Secretaria de Estado da Educação.

Também atuei em várias palestras, congressos, tribunal (julgamento), consultório médico, fórum e, por dois anos, no curso de Formação de Docentes (2005 a 2007), e acompanhei um adolescente surdo na Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente em nível municipal, estadual e federal, além de outras participações junto aos surdos, sempre que eles necessitavam.

Por acreditar no surdo, na sua luta por uma educação de qualidade e no seu direito ao uso de sua língua materna como primeira língua, e baseando-me nas Leis e Políticas Educacionais da Inclusão e na situação linguística em que vive o surdo no contexto escolar e social, inscrevi-me no mestrado, com a pesquisa de ampliação de materiais na LIBRAS para a Educação Infantil na área de Ciências. Certamente não será o último passo. Ainda há muito a conquistar no campo da educação dos surdos e, certamente, estarei lá.

A história da educação dos surdos passou por várias fases de lutas com sucessos e fracassos para garantir seus direitos. A comunidade surda tem procurado conquistar seu próprio espaço, lutando por seus direitos e enfrentando a discriminação social mesmo diante das pressões que a sociedade impõe.

Atualmente, a luta está concentrada nas mais diferentes esferas da sociedade, como escolas, igrejas, associações, dentre outras. A escola, sendo espaço social da criança surda, desempenha papel importante para assegurar o direito e acesso à educação, onde desde pequenos estão adquirindo conhecimento e tendo acessibilidade à LIBRAS. A sociedade coloca a escola como gestora de conhecimento, responsável pelo desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, por meio da inclusão.

A garantia e a promoção da inclusão educacional e social do surdo em diferentes categorias estão pautadas na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, aprovadas em 2001, pela Lei Federal 10.436 de 24/04/2002, e no Decreto 5.626, de 22/12/2005, em que a proposta bilíngue é o suporte para a efetivação da inclusão do surdo no ensino regular. Para isso, é importante compreender que “a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada” (QUADROS, 1997, p. 28).

O entrelaçamento das culturas envolvidas enfatiza-se com a inclusão sendo o ponto de partida para o desenvolvimento integral da criança, seja ela surda ou ouvinte. Este entrelaçamento inicia-se pela construção da linguagem na interação surdo/ouvinte com o ambiente que à criança será oferecido na inclusão escolar. A dificuldade encontrada pela escola e pelos professores que atuam com os surdos é a barreira da comunicação, ou seja, os professores não conseguem se comunicar com o aluno, e vice-versa, porque são usadas duas línguas totalmente diferentes. E “muitas crianças surdas chegam às escolas, não com um bilinguismo, mas com uma defasagem linguística em uma ou em ambas as Línguas” (STROBEL, 1995, p. 62).

Além da comunicação, a escrita da Língua Portuguesa é outro agravante que atormenta os alunos surdos e também os professores, pelas diferenças estruturais das Línguas de Sinais e da Portuguesa, em que o trabalho do professor se desdobra, pois “a criança surda é mais dependente dele e do sistema escolar” (CICCONE, 1996. p. 151). Como consequência, ocorre a reprovação, o abandono aos estudos, a falta de interesse, pois o aluno surdo não consegue compreender o que a escola quer ensinar. Para tanto, é necessário oferecer condições como recursos didáticos, metodológicos e humanos para a escola e os educadores, com a finalidade de melhorar o ensino e aprendizagem do aluno surdo. Recursos humanos, como intérprete da LIBRAS e professores de apoio (segundo professor) ainda é algo precário, e não são todas as escolas que têm este profissional à disposição. Há outros recursos, como DVDs, dicionários com vocabulários, histórias infantis contextualizadas, mas poucos materiais de LIBRAS que contenham a contextualização dos conteúdos disciplinares trabalhados na sala de aula e de fácil acesso para alunos e professores na Educação Infantil.

Por isso, há a necessidade de criar o material em LIBRAS direcionado à Educação Infantil para auxiliar a inclusão da criança surda no ensino regular. O material é recurso visual com escrita da Língua Portuguesa e sinais para interação comunicativa entre os alunos e professor no mesmo contexto, e, ao mesmo tempo, para atender às necessidades do grupo como um todo e individualmente. Para o aluno surdo, o referido material proporcionará a compreensão do conteúdo trabalhado e, principalmente, ele não se sentirá alheio aos demais componentes do grupo.

1.2 JUSTIFICATIVA

No ambiente familiar, a criança tem a oportunidade de conviver e adquirir uma Língua, absorvendo a que os pais usam e internalizando-a, resultando em aprendizagem, cujo processo a acompanha durante todo seu desenvolvimento. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, ou seja, entre pessoas (interpsicológica) e depois no nível individual, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1988a, p. 75). A criança ouvinte tem a oportunidade de se apropriar com naturalidade de sua Língua. As crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado/apropriação, já que, na maioria das vezes, não têm acesso à Língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no ambiente familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada e incompleta, justamente por sua dificuldade de acesso à Língua que lhe está sendo exposta.

A inclusão está, atualmente, presente em toda a sociedade. O objetivo é que todas as pessoas portadoras de deficiências façam parte da escola regular. Nesse contexto, a escola deve adaptar-se ao aluno e atender às suas necessidades sociais, afetivas e pedagógicas, sem lhe causar constrangimento. A política da inclusão está pautada em documentos e leis que asseguram os direitos a todos os que buscam a inclusão, independente da origem étnica, social ou linguística. A inclusão do aluno surdo na escola regular deve garantir o acesso aos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos, respeitando-se sua condição linguística que a diferencia da criança ouvinte: uma educação bilíngue – LIBRAS (modalidade espacial, visual e gestual) e a Língua Portuguesa (escrita ou oral).

A escola tem a preocupação de atender as necessidades linguísticas da criança surda, buscando recursos didáticos que viabilizem sua aprendizagem. As crianças estão diante de uma situação bilíngue e o professor precisa aprender a Língua de Sinais para se comunicar e ensinar os conteúdos. Há poucos recursos didático-pedagógicos direcionados à área da surdez e muitos desses recursos não atendem às necessidades das crianças na idade de Educação Infantil, que não adquiriram a Língua de Sinais.

Portanto, o material em LIBRAS é um recurso que pode auxiliar pedagogicamente o professor a trabalhar os conteúdos em Ciências e a criança surda em adquirir a Língua de Sinais, assimilando os conteúdos necessários ao seu

conhecimento, além de facilitar a comunicação no ambiente da sala de aula, no contexto da inclusão.

E como a presença de material em Libras (Livro Infantil), no contexto escolar, pode auxiliar a criança surda na construção de conceitos em Ciências? Com o objetivo de encontrar uma solução para o problema apresentado é que serão desenvolvidos os seguintes objetivos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição do material na LIBRAS para alunos inclusos, como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de Ciências, na Educação Infantil.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Confeccionar material na LIBRAS para alunos inclusos, como recurso didático pedagógico;
- Possibilitar a fácil compreensão e o manuseio do material na LIBRAS pela criança surda e ouvinte, para uma melhor interação comunicativa, por meio do tema abordado;
- Proporcionar à criança surda a construção de conceitos sobre poluição ambiental, por meio de material em LIBRAS, no contexto da inclusão na Educação Infantil;
- Verificar a qualificação do material em LIBRAS produzido, por intermédio de pareceres por validação de juízes/pareceristas (profissionais e especialistas da área de surdez).

1.4 ESTRUTURAÇÃO

A presente dissertação foi organizada em capítulos. O capítulo 2 aborda as Leis, os objetivos da Educação Infantil e o estudo da criança e a infância segundo as teorias de Rousseau, Froebel, Piaget e Vygotsky. Apresenta os principais eixos que norteiam a área de Ciências no contexto da Educação Infantil. Relata a história do surdo, sua cultura, a surdez, as metodologias presentes nas escolas brasileiras. Aborda a LIBRAS como processo linguístico e enquanto língua e, finalmente, descreve sobre as tecnologias assistivas para surdos.

O capítulo 3 destaca a pesquisa participativa, com o objetivo de averiguar a veracidade do produto elaborado pela pesquisadora. Descreve o local, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados, o envolvimento da equipe escolar e a confecção do material na LIBRAS. O capítulo 4 apresenta a análise dos dados e a descrição da execução do projeto na área de Ciências na Educação Infantil, no contexto da inclusão. O capítulo 5 apresenta a validação e os resultados dos juízes/pareceristas sobre o material na LIBRAS. Na conclusão, apresentam-se as limitações e sugestões para novos projetos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 COMENTANDO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, o termo Educação Infantil está presente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA, Lei nº 8.069, de 13/07/90 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 1996, no atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade para creches e crianças de 4 a 6 anos de idade em pré-escola. No artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LDBEN, 1996, art. 29).

Para desenvolver todas as necessidades da criança, a Educação Infantil estabelece objetivos gerais, conforme descreve o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI):

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63)

Além desses objetivos gerais, a Educação Infantil está organizada em âmbitos e eixos para direcionar a ação metodológica do professor no contexto da sala de aula. O primeiro âmbito diz respeito à Formação Pessoal e Social: é a formação da identidade da criança, pela socialização por meio de atitudes, confiança e a valorização. O âmbito que se refere ao conhecimento do mundo está interligado com a cultura: produção simbólica científica presente na humanidade ao longo da história. Os eixos como o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e a Matemática ajudarão a criança em sua inserção na sociedade.

No Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), afirma-se que os valores atribuídos à criança acompanham as mudanças sociais e culturais historicamente ocorridas na sociedade no tempo e espaço.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (BRASIL, 1998, p.20)

No Brasil, por exemplo, na época de escravidão, as crianças com a idade de 6 a 12 anos auxiliavam em algumas atividades. A partir dos 12 anos, a criança já era vista como adulto, considerada pronta para o trabalho e para a vida sexual. A criança branca, com 6 anos, já começava seus estudos e vestia-se de modo igual ao adulto. A concepção de infância acompanha as mudanças da história e da sociedade, conforme cita Ribeiro (2006, p.16):

Perceber a infância na contemporaneidade é ter a compreensão de que se trata de uma fase da vida que é marcada profundamente pela história e pela sociedade, é compreender que a humanidade e seus grupos estão em permanente transformação.

Para melhor compreender a infância é que a partir do século XVII, teóricos como Rousseau (1712 a 1778), Froebel (1782 a 1852), Piaget (1896 a 1980),

Vygotsky (1896 a 1934) iniciaram os estudos sobre a Educação Infantil. As teorias sobre a criança e infância continuam influenciando a educação e a sociedade.

Na teoria sobre a Educação Infantil, segundo Rousseau, o homem nasce bom, e a sociedade é que o corrompe. A criança, para esse pensador, é um ser que precisa de cuidados especiais, porque ela “é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, p. 21). Enquanto Rosseau vê que a criança precisa de cuidados, para Froebel a família é essencial, pois é nela que “a criança abre-se para o mundo e cria laços que vão proporcionar seu desenvolvimento e aprendizagem” (TRIBECK, 2010, p. 31).

Além de ser considerado o pai dos jardins de infância por fundar o primeiro, Froebel teve a preocupação de preparar o professor para trabalhar com a criança. Ele também se dedicou a métodos e equipamentos para a Educação Infantil, enfatizando a importância do brinquedo, porque é na brincadeira que a criança cria as primeiras representações de mundo de forma concreta para entendê-lo. De acordo com sua teoria, a educação, deveria ocorrer sem imposição, uma vez que a criança passa por estágios de capacidade para a aprendizagem, antecipando, assim, os estudos e ideias de Piaget. Segundo Froebel, a criança passa por três estágios: primeira infância, infância e idade escolar.

Piaget, em sua teoria, destaca que o pensamento simbólico e abstrato estabelece a diferença entre o homem e os animais. Para ele, a maturação biológica estabelece etapas para o desenvolvimento cognitivo da criança, e que essa deve passar por todos os estágios para se chegar ao pensamento abstrato.

Já na teoria desenvolvida por Vygotsky, a interação tem papel fundamental na aprendizagem da criança. Ela é um ser social, aprende desde o momento de seu nascimento, pois está interagindo com o meio social e cultural que vive e pela mediação do adulto. No meio social em que a criança vive, deve estar em constante movimento. Vygotsky define a vida social como “processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Em sua teoria, Vygotsky (1991b, p.97) utiliza-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal para compreender o desenvolvimento e o aprendizado da criança.

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Tribeck (2010) esclarece que a zona de desenvolvimento proximal é quando a criança não consegue realizar uma atividade sozinha e precisa de ajuda, porém irá fazê-la a partir do momento que conseguir superar o estágio de desenvolvimento. Essa superação ocorrerá com o auxílio de um mediador (interação social com adulto). O fato de a criança saber realizar tarefas sozinhas, sem a ajuda do mediador, mostra que atingiu a maturidade, passando então para a zona de desenvolvimento real. No processo ensino-aprendizagem, a escola deve partir da zona do desenvolvimento real da criança, do que ela é capaz de realizar sozinha, conforme os objetivos adequados à faixa etária em que se encontra.

O papel do professor, na zona de desenvolvimento proximal da criança, é de interferir para uma boa aprendizagem e, para isto, a interação é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.2 CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O eixo referente ao conhecimento de mundo envolve temas do mundo social e natural, conseqüentemente, a pesquisa científica deve ser desenvolvida desde cedo. Os objetivos gerais que contemplam a Educação Infantil estão interligados com os temas propostos por este eixo. De modo geral, os objetivos auxiliarão a criança nos seguintes aspectos: desenvolver a confiança; a independência; conhecer sua limitação; o conhecimento do próprio corpo (hábitos, atitudes e cuidados); adquirir afetividade; saber relacionar-se com os outros; a curiosidade; a investigação; o brincar; o aprender sobre a cultura; a diversidade, e utilizar várias formas de linguagens para se comunicar. Mesmo com todos os objetivos desenvolvidos, a criança será única na sua essência, e isso é que a diferencia das outras, não existindo, portanto, homogeneidade. Eis um dos grandes problemas para o educador, pois:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 22)

Desde que nasce, a criança se relaciona com o mundo. E aos poucos vai aprendendo e interagindo social e culturalmente, pela mediação do adulto, e por meio da curiosidade, investigação, formulação de hipóteses, estará concebendo o mundo e a natureza a cada etapa de seu desenvolvimento.

Para a criança, tudo é importante, é explorável, como referido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 163), ao mostrar que não interessa se são “pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos, etc.”.

De 0 a 3 anos, observar e explorar a natureza permite que aprendam as primeiras noções de respeito às pessoas do grupo social. Os conteúdos devem ser desenvolvidos por projetos para integrar o mundo social e o natural. Os objetivos da Educação Infantil nessa faixa etária apontam para a participação em brincadeiras, jogos, histórias, canções que lhes ensinem sobre a cultura de sua comunidade, como também de outros grupos. Neste objetivo destaca-se a importância da Educação Infantil para a criança como um espaço para produzir cultura, considerando o contexto sociocultural em que está inserido, pois:

O espaço para as crianças deve considerar o contexto sócio-cultural no qual se inserem, priorizando a observação, o envolvimento das crianças na tomada de decisões, a interação, atentando para a condição da criança como alguém que produz cultura (RIBEIRO, 2006, p.21).

Para produzir cultura, a criança precisa também estudar Ciências por meio da exploração de objetos diferentes, do contato com animais, plantas e o conhecimento de seu próprio corpo, por meio de atividades adequadas à idade. Dos 4 aos 6 anos, os conteúdos indicados são os mesmos para 0 a 3 anos, mas desenvolvidos com mais profundidade, sendo, gradativamente acrescentados outros. Eles são organizados em cinco blocos: “Organização dos grupos e seu modo

de ser, viver e trabalhar; Os lugares e suas paisagens; Objetos e processos de transformação; Os seres vivos e Fenômenos da natureza.” (BRASIL, 1998, p. 168).

Para o professor, a divisão dos conteúdos em blocos auxilia na prática e organização, além de oferecer a visibilidade às especificidades dos diferentes conhecimentos e conteúdos deste eixo. As metodologias precisam estar de acordo com os conteúdos e as atividades, para que a criança não apenas aprenda, mas reflita e questione desde cedo sobre a realidade, por meio de formulação de hipóteses, da experimentação e da observação do meio onde está inserida, porque a descoberta do mundo pelos olhos infantis é encantador.

É importante que a criança desde cedo encontre prazer nas atividades que envolvem as brincadeiras, os jogos, porque isso, segundo Tribeck (2010, p.34), “possibilita o desaparecimento da fronteira entre o trabalho, que é obrigatório e exige esforço.” Para que a criança alcance os objetivos propostos na Educação Infantil, são necessárias atividades lúdicas que promovam o conhecimento e o desenvolvimento infantil, além de um planejamento desafiador e bem elaborado.

Assim, o desafio torna-se uma palavra-chave nesse novo contexto do ensino de Ciências, uma vez que, de certa forma, o professor está desafiado a montar aulas bem planejadas e interessantes, em que seja possível desafiar o aluno a aprender. (VALLE, 2010, p.22)

O desafio no contexto de Ciências está em que o professor realize um bom planejamento, “cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.” (BRASIL, 1998, p. 30). É necessário “jogo de cintura” para saber conduzir a criança na realização das atividades propostas e registrar para que ela assimile o que aprendeu por meio de pequenos textos, desenhos, aulas práticas e visitas. Aproveitar o que as crianças trazem consigo como explicações de muitos dos fenômenos que acontecem na natureza, pelas experiências do cotidiano em contato com o meio ambiente. É recomendável ensinar as terminologias científicas corretamente de forma progressiva para que a criança se habitue. Porém, é preciso verificar se as crianças estão entendendo, pois:

Para aprender Ciência é necessário saber alguns nomes, conhecer algumas classificações, deter a estrutura e a lógica de certos conhecimentos. Isso amplia a capacidade de compreender e dar sentido ao mundo, da forma como a comunidade escolarizada o entende. (BIZZO, 2007, p.60)

Aprender Ciências desde a Educação Infantil é importante para conhecer o mundo de forma mais prazerosa, fazendo parte dele, tornando-se pequenos cientistas desde cedo. Estudar ciências estimula a criança aos questionamentos para entender o mundo, conhecer e preservar o meio em que vive, classificar, investigar, experimentar. Para a criança, “Estudar Ciências é, portanto, descobrir o mundo.” (VALLE, 2010, p. 21).

3 HISTÓRIA DO SURDO

Dos gregos até a Idade Média, fatos evidenciam como os surdos-mudos (na época assim chamados) sofriam discriminações, e como eram julgados incapazes de aprender uma ocupação e de serem instruídos. Diante dessa situação acontecia a seleção natural, pois a sociedade tinha como princípio a capacidade física do indivíduo.

Assim, em períodos anteriores, como na Antigüidade, os deficientes, os desviantes passavam por um processo de seleção natural, pois a organização social baseava-se na adaptação pessoal quanto à capacidade física. As crianças deficientes, quando não morriam precocemente, eram abandonadas explicitamente ou exterminadas. Já no período medieval, começa a haver um atendimento caritativo, segregando os deficientes em instituições, somado à prática punitiva. (PINTO, 2007, p.7)

No desenvolver da história da educação dos surdos, observa-se que estes eram submetidos a sofrimentos como na Idade Antiga, na China e em Esparta, onde os surdos morriam ao serem jogados de penhascos ao mar. Eram sacrificados a deus Teutates em festas de colheitas. Em outros lugares, como em Atenas, a crueldade não era tão perversa, e os surdos eram abandonados em praças públicas e em campos. Os romanos não os matavam, não os sacrificavam e não os abandonavam em praça pública. Os surdos que não falassem perdiam o direito sobre a herança deixada pela família e não eram reconhecidos como cidadãos; neste caso, a fala tinha papel fundamental no reconhecimento do surdo na sociedade, pois “o significado da surdez está ligado à ausência da linguagem” (GODINHO, 1982, p. 44)

A capacidade e o aperfeiçoamento da linguagem foi uma conquista na história da espécie humana e das sociedades. Só o ser humano tem essa capacidade, pois para Aristóteles, a “linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo” (ARRIENS, 2001. p. 7). Aristóteles diferencia o homem dos animais pela fala, esclarecendo que os animais têm voz, mas somente o homem é capaz de falar e de se comunicar, e pela falta da audição, indispensável para a maioria da sociedade, os surdos permaneciam inferiorizados e marginalizados (GODINHO, 1982). Os surdos não eram percebidos como seres humanos, pois acreditava-se que não eram capazes de desenvolvimento intelectual e moral, sendo considerados

retardados.

Com o Código Justiniano, no século VI, é feita uma classificação dos graus de deficiência pela primeira vez: surdo mudez; surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida (LULKIN, 2000). Além disso, nesta classificação os que nasciam surdos eram comparados aos idiotas, incapazes para a prática da vida jurídica. (ARRIENS, 2001). A classificação não trouxe muitos benefícios para os surdos, pois alguns precisavam depender de outras pessoas, os tutores. No entanto, para gozar do pleno direito, o surdo tinha que garantir a superação da condição patológica e seguir o padrão daqueles que falavam e ouviam. (THOMA, 2006).

A partir do século XVI, surgiram precursores que foram utilizando a leitura dos lábios, o treinamento da voz e também os sinais. Um deles foi o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), que, por ter o seu primeiro filho surdo, realizou estudos sobre o ouvido, nariz e cérebro. O médico afirmava que as pessoas surdas podiam aprender. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi considerado o primeiro professor de surdos, ensinando os sinais, treinava a voz e a leitura labial, especialmente para os filhos dos nobres, pois se o primeiro filho fosse surdo, deveria aprender a falar; caso contrário, ficaria impossibilitado de receber o título e a herança.

Em 1620, Juan Pablo Bonet apropriou-se das técnicas de trabalho de Ponce de Leon e publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos, *Reducción de las Letras y arte para Enseñar à Hablar los Mudos*. O principal objetivo era a aprendizagem por meio do alfabeto manual, preconizando a intervenção precoce e alertando que as pessoas envolvidas na educação com a criança surda tinham que utilizar o alfabeto manual. Nesse livro, o alfabeto manual era usado para ensinar a ler e a gramática era ensinada por intermédio da Língua de Sinais. É interessante observar a preocupação em relação à educação do surdo, que, aos poucos, foi tomando conta das pessoas.

A primeira escola para surdos, com a filosofia manualista e oralista, foi criada na França por Abbé de L'Epeé (1712) e, pela primeira vez, os surdos adquiriam o direito a uma língua própria (KOJIMA, 2008, v. 1). Seu trabalho começou com duas irmãs surdas, com as quais ele utilizava os sinais que os surdos já conheciam para ensinar-lhes os conceitos abstratos. Abbé de L'Epeé fez da sua casa a primeira escola pública para surdos – Instituto de Surdos e Mudos em Paris,

com a abordagem gestualista (THOMA, 2006).

Em 1790, Abbé Sicard tornou-se diretor da escola de Paris no lugar de Abbé de L'Epeé, que contribuiu com a publicação de dois livros sobre a gramática geral e um relato de treinamento com um surdo. Jean Marc Itard tornou-se médico cirurgião residente no Instituto de Surdos e Mudos, o primeiro a realizar estudos e fazer treinamento auditivo com hipoacúsicos¹. Com isso, a leitura labial e o treinamento auditivo, método oral, passam a serem mais conhecidos.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) começou seu trabalho com surdos quando conheceu a filha surda de um vizinho, Alice Cogswell, o que lhe motivou a visitar o Instituto de Surdos e Mudos para conhecer os trabalhos lá desenvolvidos. Ao conhecer o aluno Laurent Clerc, convidou-o para abrir uma escola nos Estados Unidos, em Connecticut, com o uso da Língua de Sinais. Os professores contratados para ensinar os surdos, nessa escola, aprendiam a Língua de Sinais Francesa, que foi sendo modificada pelos alunos, tornando-se a Língua de Sinais Americana. Mais tarde, foi criada a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje Universidade Gallaudet, na mesma época que acontecia na Itália, em 1800, o Congresso de Milão, no qual se defendia o método oral na educação de surdos.

O século XVIII foi considerado o mais próspero da educação para os surdos. Com a construção de várias escolas, a educação dos surdos teve um salto grande, porque sendo a Língua de Sinais mediadora, as pessoas com surdez começaram a dominar diversos assuntos, e também exercer diversas profissões.

[...] o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989, p. 37)

No Congresso de Milão, em 1880, considerou-se que a melhor forma de educar o surdo seria por meio do Oralismo.

¹ Hipoacusia - refere-se a uma redução na sensibilidade da audição, sem qualquer alteração da qualidade de audição. O aumento da intensidade da fonte sonora possibilita uma audição bastante adequada.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, p. 30-31)

Entretanto, na década de 60, com a publicação do artigo "*Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf*", escrito por Willian Stokoe, demonstrou-se que a *American Sign Language* (ASL), a Língua de Sinais Americana, recebia todas as características da linguagem oral. A partir desta publicação, surgiram várias pesquisas sobre a Língua de Sinais, principalmente porque a maioria dos educadores estava insatisfeita com o método do oralismo. Começaram, então, a trazer novamente os sinais para dentro das salas de aula dos surdos.

Enquanto os sinais voltam a ter força, firmando-se cada vez mais como a Língua natural do surdo, na Dinamarca, os pais das pessoas com deficiência começam um movimento o qual reivindica o direito à educação dos deficientes em escolas comuns. (FERNANDES, 2007). A preocupação com os cidadãos ditos especiais vai ganhando força internacionalmente, como em Salamanca, na Espanha, com a Declaração dos Portadores de Necessidades Especiais, uma grande reunião que discutiu ações práticas para a inserção destes na sociedade, bem como as devidas modificações que os ambientes necessitarão. Enfim, os países vão encontrando maneiras de melhorar a vida de todos. A ONU (Organização das Nações Unidas), entre outras atribuições, tem o propósito de defender não somente os surdos, mas todas as minorias sociais contra qualquer tipo de discriminação.

3.1 O SURDO NO BRASIL

Em 1855, chegou ao Brasil o professor francês Hernest Huert discípulo de l'Epée, surdo, que usava o Método Combinado, a convite do imperador D. Pedro II, o qual veio para cá a fim de iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas (GOLDFELD, 1997).

O professor recém-chegado, fundador do Instituto de Surdos-Mudos no

Brasil, lecionava no Instituto de Paris, e dirigia o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Para a criação do Instituto, foi apresentada uma carta do Ministro da Instrução Pública da França, Saint Georg, ao governo brasileiro. No início, o Instituto funcionou na sala do Colégio Vassinon (rua Municipal, n. 8), com duas alunas surdas que residiam no Rio de Janeiro, em 1856, e recebiam ajuda por parte do Imperador. A influência do Instituto Nacional de Paris foi muito importante para a criação do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro na época do Império.

Neste Instituto, os surdos deveriam aprender atividades manuais com o objetivo de serem aproveitados no mercado de trabalho, recebendo aulas de formação profissional. Além das atividades manuais aprendidas, os surdos recebiam a educação baseada no oralismo, pelo fato de a fala ser o fator principal para que o surdo pudesse se integrar à sociedade.

Isto é condizente ao padrão imposto pela sociedade, em que todas as pessoas devem ser perfeitas, e aquelas que não o são ficam de fora, e são ignoradas. Esta atitude demonstra que, no Brasil, os surdos não eram reconhecidos ainda como cidadãos, mas vistos como deficientes sem capacidade para a aprendizagem, passando pelos mesmos problemas que os surdos de outros países.

Soares (1999, p.10) reforça essa discriminação quando declara que “a educação comum esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através de luta, mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência.” Mesmo diante das discriminações na educação dos surdos, a luta continua com o objetivo de garantir seus direitos, porque acreditam na vitória de serem iguais na sociedade, mesmo sendo a minoria linguística.

No Brasil, o marco inicial da educação de surdos na luta por uma educação melhor é o Instituto Nacional de Educação de Surdos, entretanto, outras escolas e institutos também idealizaram a educação dos surdos, como o Instituto Nossa Senhora de Lourdes-INSL (1908). Este instituto já objetivava a interação da criança surda com a criança ouvinte. Em salas de aulas comuns, as crianças são estimuladas à solidariedade e à simpatia, além do interauxílio. Com recursos audiovisuais e aulas de reforço, com recreio comum, lazer, procura-se afastar a discriminação entre as crianças, com o objetivo de estimular a criança surda a estabelecer o coleguismo e a amizade entre as crianças ouvintes (SOARES, 1999).

Em 1923, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo; em 1954

em Porto Alegre (RS), e no ano de 1957 em Vitória (ES). O Instituto é particular e atende à clientela feminina. Muitas outras escolas foram sendo implantadas, como a Escola Hellen Keller, em Caxias do Sul (RS) e da Ann Sullivan, em São Caetano do Sul (SP), além de outras espalhadas pelo Brasil.

O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) foi a primeira instituição a dar forma à Educação Especial no país, tendo o início com os europeus do Instituto de Surdos Mudos de Paris. Este Instituto é mantido pelo governo federal e atende crianças, jovens e adultos surdos. Com o INES, os surdos brasileiros tiveram a possibilidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Americana.

A educação dos surdos no Brasil passou e passa por fases, sendo que as duas primeiras constituem a educação dos surdos: o Oralismo e o Bimodalismo. Tanto na fase do Oralismo quanto a do Bimodalismo, a sociedade permanece na espreita para lidar com os surdos e quais atitudes a serem tomadas em situações corriqueiras com que o surdo se depara diante da comunidade majoritária.

Ainda os surdos representam para a sociedade um grupo que precisa do paternalismo social, como se fossem coitados. Seria por falta de conhecimento ou discriminação por parte da sociedade? Para tentar responder a esta questão e a outras, as comunidades surdas estão, por meio da Língua de Sinais, isto é, a LIBRAS, reestruturando os conceitos para a surdez e Língua de Sinais com o objetivo de que a sociedade reconheça-as como cidadãos com direitos linguísticos.

Profissionais ouvintes da área de surdez organizaram a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), com o objetivo de dar suporte aos surdos. Porém, por ser organizado por ouvintes e os surdos não terem uma participação ativa, e, ainda, pela falta de experiência dos profissionais ouvintes envolvidos é que se deixou de lado a cultura dos surdos, a Língua de Sinais e seus anseios.

Contudo, com o objetivo de ajudar os surdos, em função da crescente demanda de trabalho, foi reestruturado o estatuto da instituição e, em 1987, em assembléia geral, foi designado o nome que até hoje permanece com a sede no Rio de Janeiro: FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo), que tem caráter filantrópico; todavia, é reconhecida como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. É isenta da contribuição do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social) e de encargos sociais, além de estar registrada no Conselho

Nacional de Assistência Social e no Ministério da Previdência Social.

A FENEIS é uma Instituição forte que representa a comunidade de surdos em vários órgãos nacionais e Internacionais, como: Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A FENEIS é filiada também à Federação Mundial dos Surdos (FMS/WFD).

A FENEIS continua se destacando na realização de seus trabalhos e a sua importância nos dias atuais é imprescindível para a inclusão dos surdos nos mais diversos setores da sociedade (educação, mercado de trabalho, acesso à cultura). Ela lutou junto ao governo federal para a oficialização e a regulamentação da LIBRAS como sistema linguístico de comunicação gestual-visual. Também mantém parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), produzindo recursos tecnológicos e pedagógicos para a educação do surdo e o fortalecimento da Língua de Sinais à comunidade surda do país.

Com o direito linguístico assegurado por lei e a continuidade do apoio dos órgãos privados ou públicos e de instituições aqui apresentadas, em rápidas pinceladas, percebe-se como é possível pensar numa inclusão social e educacional mais humana e, acima de tudo, mais realista, com perspectivas positivas, não somente para o cidadão surdo, mas para todo brasileiro.

3.2 CULTURA SURDA

A cultura é um instrumento valioso para a transformação e adaptação do homem na humanidade, o qual, para se organizar, precisou adquirir cultura não isoladamente, mas em grupos, pois o ser humano.

[...] em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge como homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas. (STROBEL, 2008, p.19)

Compreende-se, portanto, cultura como conhecimentos, costumes e Língua

de um povo que se transforma no tempo e no espaço. As pessoas herdam a herança cultural do povo ao qual pertencem. Uma sociedade pode ser composta de diferentes grupos culturais, como o índio, o negro e o surdo. A situação dos surdos, assim como a de outros grupos na sociedade, é de uma constante luta para serem reconhecidos como comunidade que tem sua própria cultura diante da sociedade ouvintista, porque o “ouvinte estabelece uma relação de poder” (SKLIAR,1998, p.59).

Essa relação de poder que a comunidade ouvinte exerce sobre a comunidade surda acaba não deixando o surdo provar que pode exercer sua própria cidadania, pois as pessoas não-surdas não conseguem ver o surdo como diferente, mas apenas como deficiente, e então continua a tratá-lo como tal.

As pessoas não-surdas têm muita dificuldade em admitir que os surdos têm processos culturais específicos, então, muitos continuam a tratar os surdos apenas como um grupo de deficientes ou incapacitados. Os surdos são um grupo minoritário que está lutando para que sua cultura seja incluída, no contexto social, como legítima. (SILVA, 2008, p.4).

No contexto social, o surdo como grupo minoritário hoje já discute sobre a importância de sua Língua e de que forma a sociedade precisa atender as suas necessidades. Isso não era considerado no Oralismo, em que o surdo deveria seguir os padrões da sociedade, em que era proibido comunicar-se pela Língua de Sinais, como se a oralidade fosse a única forma de comunicação.

Os surdos, hoje, ao relatarem o que passaram na época do Oralismo, em que a Língua de Sinais era proibida e tinham que aprender a falar para fazer parte do mundo do ouvinte, garantem ter sido uma época muito difícil. Os que aprendiam a falar facilmente tinham acesso à sociedade. Mas os que não conseguiam aprender a falar, ou melhor, que não tinham o potencial para fala, geralmente ficavam à margem da sociedade. Com a Língua de Sinais, os surdos podiam expressar suas ideias, opiniões e, sobretudo, garantir seus direitos.

Em todos os lugares que os surdos frequentam, eles sentem que são observados pelos ouvintes pela forma de se comunicarem. Alguns surdos não dão importância para esse tipo de comportamento, mas outros acabam por inibir a sua própria comunicação, pois sentem-se inferiorizados. Outros continuam comunicando-se como se nada estivesse acontecendo.

Interessante pensar que os ouvintes, quando se comunicam, também gesticulam, expressam sentimentos por meio do corpo, e nunca foram questionados por isso. Como o ouvinte utiliza a sua voz para determinar a força de sua comunicação, o surdo utiliza-se de suas mãos e de seu corpo para expor suas ideias, vontades, direitos, como um grupo socialmente constituído, e, portanto, os surdos como grupo social são iguais a qualquer outro grupo presente na sociedade, ou seja,

Os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum, mas, sendo um grupo social, como outro qualquer, dentro de sua própria configuração, acontecem tensões semelhantemente verificadas em outros grupos. (SILVA, 2008, p. 5)

A sociedade é composta pela maioria de ouvintes e, pela história da educação dos surdos, pode-se observar o esforço do surdo para ser aceito. Uma das imposições é se comunicar oralmente e escrever conforme os padrões vigentes, porque “a língua oral, assim como a língua escrita, está presente em praticamente todos os momentos de nossas vidas” (STROBEL, 1998, p. 27). Com isso, a comunidade surda ficou na condição de ouvinte, mas isso não quer dizer que a luta cessou, como mostra Janiaki (2007, p. 24).

Nesta luta de contrários, de rupturas, de fragmentações, verifica-se a relação de poderes entre os grupos sociais ouvintes e surdos. Os ouvintes constituem-se em maioria lingüística com o uso da língua oral, reconhecida como a majoritária. Os surdos formam a minoria lingüística, com o uso das línguas de sinais; reconhecida legalmente, porém, não assumida pelos ouvintes como prioritária e fundamental para os surdos.

Mesmo com o reconhecimento lingüístico da LIBRAS, ainda há questionamentos a respeito da cultura surda, porque “as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e fazem suposições errôneas acerca do povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 21). Repensar o mundo dos surdos, para muitos ouvintes, representa algo desconhecido, que gera a impressão de que se trata de pessoas diferentes dos ouvintes. No entanto, é possível romper com os estigmas e conceitos errôneos acerca do surdo. A Língua de Sinais tem papel fundamental neste processo, pois ela “simboliza uma vitória em relação aos ouvintes que

consideravam os surdos incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos.” (JANIÁKI, 2007, p. 26). Não que a comunidade surda seja contra a comunidade majoritária, apenas deseja ter os seus direitos garantidos na sociedade, respeitados na diferença e não na deficiência.

Esta diferença pode ser observada nos artefatos culturais que a comunidade surda produz, tais como: a experiência visual, a linguística, a família, a literatura, a vida social e esportiva, as artes visuais e materiais. Strobel esclarece que artefatos culturais “não se referem apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (2008, p.37).

Deste modo, é preciso refletir sobre a capacidade do surdo e não apenas como um cidadão que necessita de acessibilidade, deixá-lo pensar, ver, entender e transformar o mundo pela sua própria capacidade por intermédio da Língua. Ela é uma das ferramentas que viabiliza ao homem “a construção do conhecimento” (CARRILLO, 2009, p. 213), assim como é um instrumento para a socialização com a finalidade de reunir hipóteses e ideias entre os homens de uma sociedade

A Língua de Sinais é um artefato poderoso para a comunidade surda alcançar seus objetivos, assim como a sociedade, que pode propiciar ao surdo este artefato no contexto em que ele se encontrar (escola, clube, hospital, etc.); isto também é inclusão cultural. O respeito à cultura está refletido nas políticas e sistemas de educação, porém, todos os grupos querem o reconhecimento da própria cultura que influencia a vida de cada um na sociedade. Na verdade, a escola é o local onde se realiza a educação intercultural, cuja proposta é a de que se tenha atitudes diferentes diante da diversidade e da heterogeneidade; isso não se restringe apenas no reconhecimento do outro, mas na aceitação do outro, nos conflitos existentes que acontecem por meio da interação e do convívio de culturas diferentes (CARRILLO, 2009).

Na escola, com a inclusão, os surdos e ouvintes podem manifestar sua cultura e compartilhar experiências. Portanto, a cultura, para Martinez (2009, p. 287), “está presente na história e no corpo social de nossas sociedades e se expressa em diversos campos da vida”. Esses campos da vida aos quais Martinez (2009) se refere é a educação, espaço social em que a cultura se manifesta pelas experiências, atividades e conteúdos ensinados na escola, para se construir uma identidade.

Também para Santana (2005, p. 567), a forma como a surdez é concebida influencia na construção da identidade. Se a surdez é concebida como patologia incurável, a nomenclatura passa a ser “deficiente auditivo”, e se de patologia passa para fenômeno social, os surdos passam a ser “diferentes”. A comunidade surda busca construir sua identidade baseada na cultura e na diferença no contexto da inclusão.

3.3 SURDEZ

Em pleno século XXI, a luta pela inclusão de pessoas que sofrem qualquer tipo de discriminação tem sido objetivo de movimentos sociais no sentido de cobrar do governo atos responsáveis e comprometidos. Utilizam-se os meios de comunicação, as leis, a educação para promover campanhas contra a discriminação. O desejo é que, por intermédio da inclusão, amenize-se e ou diminua toda ou qualquer forma de marginalização, pois os surdos, com a garantia de seus direitos como cidadãos, pertencentes à mesma sociedade como qualquer outra pessoa, devem ser respeitados. No decorrer de sua história, conquistaram estes direitos, e com a oficialização e a valorização linguística da LIBRAS, sentem-se hoje mais fortes para continuar a luta pela inclusão social. A compreensão do conceito de surdez implica em mudanças sociais, políticas e educacionais, conforme o enfoque que se dá no momento histórico.

Para Ciccone (1996, p.11), a surdez implica num “grave distúrbio neurológico sensorial, que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem”. Esta definição de privação do surdo de se comunicar e aprender recai, justamente, nas limitações e na confusão com a deficiência mental (SILVA, 2008). O conceito de deficiência auditiva, na época do Oralismo (que será apresentado no item seguinte), era baseado no modelo clínico de surdez, em que a reabilitação era o melhor caminho para o surdo adaptar-se à sociedade, por intermédio da fala, para igualá-lo a outras pessoas da sociedade. Isto, para Ciccone (1996), aproximaria o surdo do padrão que era julgado o mais normal, o que possibilitaria uma melhor integração social, uma vez que a comunicação oral era o arquétipo da sociedade.

O termo surdo, para Sá (2002, p. 48-49), significa:

[...] aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária que constrói sua identidade calçada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

As pessoas que ouvem não refletem sobre como uma pessoa surda se distancia do mundo real, o que dificulta seu convívio social, familiar e educacional, pois:

Representar a surdez para nós mesmos é algo muito abstrato, se somos ouvintes. Se pensássemos em criar um ambiente, artificialmente preparado onde não pudesse entrar um único som, mesmo assim não poderíamos “viver” o que significa a surdez. Bastaria que nos recordássemos de uma melodia, do nome de alguém, ou de alguma coisa, e estaríamos reauditorizando sons. Estaríamos evocando imagens acústicas. Essas experiências são desconhecidas para quem nasceu diferente de nós. (CICCONE, 1996, p. 19).

O indivíduo que não ouve transforma seus conhecimentos de forma diferente daquele que tem a audição perfeita, pela falta da experiência auditiva. A deficiência auditiva aparece “sob tríplice aspecto: físico, psicológico e social, é uma das mais significativas limitações da oportunidade de crescimento do indivíduo” (GODINHO, 1982, p.15).

Para Strobel, essa deficiência auditiva é classificada segundo os tipos de perdas auditivas:

- (A) Perda Condutiva: São determinadas por patologias localizadas no ouvido externo/médio como, por exemplo: corpo estranho no ouvido externo (grãos, insetos, introduzidos no conduto auditivo) malformação da orelha, do conduto auditivo externo (estreitamento), e também da cadeia ossicular, perfuração da membrana timpânica
- (b) Perda neurossensorial: Local da lesão é determinada na Cóclea e/ou no Nervo Coclear;
- (c) Perda Mista: quando afeta ao tempo ouvido médio e ouvido interno. (STROBEL, 1995, p.7).

Na classificação do Bureau International d'Audiophonologie - BIAP, e na Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, considera-se parcialmente surdo o indivíduo que tenha surdez leve (até 40 decibéis). O aluno tem dificuldade de perceber os fonemas da palavra, a voz distante já não consegue ouvir, ele terá problema articulatório e na leitura e/ou na escrita. Em sala de aula, é percebido como desatento. Já com a pessoa portadora de surdez moderada (40 a 70 decibéis), é necessário que se fale em tom mais alto para que a voz seja percebida; há um atraso na linguagem e alterações articulatórias, e, ainda, apresenta dificuldade de discriminação auditiva. É considerado surdo o indivíduo que tenha surdez severa (70 a 90 decibéis). Esta perda permite que se percebam ruídos familiares, e se apreende somente a voz forte. A criança pode chegar aos 4 ou 5 anos de idade sem falar, e depende da percepção visual para compreender o que está acontecendo à sua volta. O portador de surdez profunda (superior a 90 decibéis) é privado de identificar a voz humana, o que resulta na dificuldade de aquisição da fala. O alcance da linguagem para este tipo de perda é complexo, necessitando-se de um tempo maior, uma vez que o processo envolve o conhecimento do mundo sonoro, a utilização das vias perceptivas e a compreensão da expressão da linguagem.

Portanto, prevenir é importante, iniciando-se com ações que antecedem a surdez, como a realização de campanhas de vacinas contra a rubéola em jovens do sexo feminino, em exames pré-nupciais, no acompanhamento médico durante a gestação, as palestras de prevenção, campanhas de vacinas contra sarampo e meningite. O atendimento especializado deve acontecer em centros especializados em reabilitação auditiva e escolas inclusivas.

3.4 AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Conforme o enfoque de cada época, a educação de surdos teve propostas que foram desenvolvidas nas escolas brasileiras. Acreditava-se que todos os surdos deveriam seguir os padrões da sociedade, numa visão clínico-terapêutica em que o surdo deveria aprender a Língua que a comunidade majoritária usava. Depois, a finalidade era integrar o surdo na sociedade, utilizando-se de todos os recursos para se comunicar (a fala e sinais), e, por fim, a questão da valorização linguística do

surdo por intermédio de sua Língua (LIBRAS). Entre as propostas temos o Oralismo, a Comunicação Total e a Proposta Bilíngue.

3.4.1 Oralismo

O Oralismo é a metodologia utilizada na comunicação de pessoas surdas. Tem por objetivo o desenvolvimento da Língua oral como forma de comunicação e levar a criança a construir e usar a Língua oral, assim possibilitando a sua integração com a sociedade. Cabe salientar que a Língua, além de ser veículo de comunicação que favorece a integração da criança surda à sociedade, é também um meio de identificação da criança com sua cultura. Segundo Brito (1993, p. 88),

O Oralismo considera que a comunicação surdo-ouvinte seja o fator mais importante para a integração social do surdo. Para isso, acham que surdos e ouvintes têm que falar a mesma língua e, como os surdos são a minoria, devem aprender a língua da maioria.

O conceito apresentado envolve a importância do Oralismo para o desenvolvimento da fala pela pessoa surda e de sua inclusão; entretanto, o Oralismo percebe a surdez de uma forma diferente, que deixa o surdo mais deficiente ainda, ao passo que não dá ênfase ao aspecto cultural e sim a integração do surdo com os ouvintes na sociedade, segundo padrões estabelecidos pela mesma, como se suas experiências não tivessem valor e somente os ditos ouvintes tenham competência para aprendizagem.

Portanto, Goldfeld (1997, p.30-31 citado por PERLIN; STROBEL, 2006), enfatiza que:

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

No Congresso de Milão, realizado na Itália, em 1880, o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a Língua de Sinais foi proibida, alegando-se que esta destruía a capacidade da fala dos surdos, e os

congressistas que eram favoráveis ao Oralismo acreditavam que a reintegração do surdo na sociedade se tornaria mais fácil por meio da linguagem. O Congresso de Milão foi um fato decisivo para que as escolas admitissem o uso da fala e deixassem de lado os gestos, conforme Skliar (1998, p. 16) explica:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro.

Rapidamente, muitos países adotaram o Oralismo nas escolas, destacando, assim, a importância de o surdo ser oralizado. Na educação de surdos, o Oralismo firmou-se no final do século XX, predominou por um longo tempo e ainda está presente. Nesta proposta, predomina o uso da Língua majoritária, isto é, do maior grupo representativo na sociedade, os ouvintes. É por este grupo que a educação organiza seu currículo escolar, por ser a comunidade padrão da sociedade vigente. Nesta metodologia, a aprendizagem da fala é primordial, e para isso algumas técnicas próprias para a oralidade são usadas, a exemplo do treinamento auditivo, que é a estimulação auditiva com a finalidade de reconhecer ruídos e sons; o desenvolvimento da fala, com exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, e a leitura labial, com o treino para a identificação da palavra falada, por meio da decodificação dos movimentos orais do emissor (DIAS, 2006).

Contudo, Strobel (1995, p. 31) lembra muito bem a questão da barreira da linguagem que diferencia a criança surda da ouvinte:

A criança surda esbarra num grande problema de aprendizagem: a linguagem receptiva auditiva. A experiência é recebida, o pensamento é elaborado e a transmissão requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana.

Pela falta da audição, quanto antes a criança surda receber atendimento especializado, mais rápido tende a aprender e se comunicar por meio da fala. Segundo Strobel (1995), no Oralismo vários métodos são utilizados para a reabilitação da criança surda. O primeiro a ser destacado é o método materno

reflexivo, criado pelo Dr. Van Uder, na década de 40, na Holanda, que tem dois princípios fundamentais: o desenvolvimento da conversação espontânea, que é a base da aquisição da linguagem, e o processo adicional da reflexão sobre a Língua, utilizada na gramática, em que as crianças podem se expressar com gestos naturais, dramatizações e mímicas.

O método Perdoncini tem como objetivo o restabelecimento dos circuitos normais da comunicação, com o aproveitamento integral da capacidade auditiva residual.

O método Sanders visa familiarizar a pessoa com visão na comunicação com pista visual para que as informações auditivas sejam melhores interpretadas. No uso do treinamento auditivo com sistema de amplificação sonora, as pistas visuais entram como fator importante do significado da mensagem.

Já o Método Verbotonal (oral multissensorial), criado por Peter Guberina, visa à habilitação do indivíduo para a fala, mais próxima dos padrões considerados normais, trabalhando-se entonação, ritmo, pronúncia e a contínua reabilitação da audição deficiente, com o intuito de aproveitar o resíduo auditivo. Com a estimulação deste canal, aumenta-se a capacidade de ouvir e/ou perceber o som. O objetivo deste método é treinar o cérebro para utilizar até mesmo uma mensagem acústica distorcida para a percepção da fala, aproveitando áreas mais sensíveis da audição para desenvolver habilidades de fala e audição.

Para Dias (2006, p.38), a filosofia oralista indica o uso de “prótese individual, que amplifica os sons, admitindo a existência de resíduo auditivo que amplifica os sons, e afirma a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda”.

3.4.2 Comunicação Total ou Bimodalismo

Devido ao fracasso ocorrido com o Oralismo na educação de surdos, a ideia foi unir o Oralismo à Língua de Sinais, como uma alternativa de comunicação. Os defensores da Comunicação Total ou do Bimodalismo fomentam incentivos à comunicação, aproveitando, quando válidas, as alternativas que viabilizam a comunicação, quer por sinais acústicos, quer por sinais visuais. Um programa de Comunicação Total não exclui, entre outras técnicas e recursos, a estimulação

auditiva, a adaptação de aparelhos de amplificação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita (CICCONE, 1996).

Nesta proposta, a Língua de Sinais é permitida para desenvolver a linguagem na criança surda, como um recurso para o ensino da Língua Oral, reforçando mais o aspecto educacional do que cultural. A partir disso, o contato entre aluno e professor na escola tem por base a estrutura da Língua Portuguesa. Então, este sistema artificial passou a ser chamado de Português Sinalizado, no qual não é enfatizado mais o oral, mas o bimodal.

Brito (1993 apud QUADROS, 1997) faz críticas ao Português Sinalizado, devido à impossibilidade de se preservarem as estruturas das duas Línguas ao mesmo tempo, ou seja, utilizar concomitantemente expressões faciais e corporais e os movimentos com a boca na LIBRAS.

Perlin e Strobel (2006, p.23) afirmam que:

Vários autores publicados se pronunciam criticamente dessa modalidade mista, dizem que o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o 'português sinalizado', essa prática recebe também o nome de 'bimodalismo' que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa.

Um desses equívocos é que, ao ser adotado o Português Sinalizado (sistema artificial), esse é chamado de Língua de Sinais. O que acontece é que tanto a Língua de Sinais quanto a Língua Portuguesa perdem sua riqueza enquanto Línguas. Questiona-se, portanto, qual seria a solução, pois há surdos usando a Língua Oral e necessitam da Língua de Sinais para melhor compreensão. O Português Sinalizado é muito utilizado por famílias ouvintes que têm filhos surdos para se comunicarem no contexto familiar e também na área da educação, ou seja, é uma proposta que ainda hoje é utilizada pelas comunidades ouvintes e surdas, priorizando a comunicação em si.

3.4.3 Bilinguismo

Antes de definir a proposta bilíngüe, é importante lembrar que a comunidade surda, mesmo representando a minoria linguística na sociedade, não

deixa de ter cultura própria, a qual deve ser respeitada e cultivada. Pode-se afirmar que existe uma cultura surda e que esta é diferente da cultura do ouvinte, por meio dos valores, estilos, nas atitudes e práticas diferentes. (SKLIAR, 1998).

A cultura é importante para definir a identidade do indivíduo, de grupo, socialmente, e como os surdos representam a minoria linguística diante do grupo majoritário (ouvintes), é por intermédio da cultura que eles lutam por seus direitos, mesmo diante das dificuldades enfrentadas na sociedade. Como grupo social, eles “têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum” (SILVA, 2008, p. 5) e passam por momentos difíceis como qualquer grupo social pertencente à sociedade; nessas situações é que a Língua de Sinais é importante, para promover a compreensão e o equilíbrio entre ouvintes e surdos e, até mesmo, entre os membros da comunidade surda.

No Bilinguismo, Brito (1993, p. 27) fala sobre a importância da Língua de Sinais para o surdo:

Considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento, e, como tal, propicia não apenas a comunicação surdo-ouvinte como também a comunicação surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

No entanto, uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser multicultural, para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte, e essa necessidade precisa ser atendida o quanto antes para que possa lutar na busca de seus ideais, e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Para Quadros (1997), Bilinguismo é uma habilidade do indivíduo em se comunicar em duas ou mais línguas. Com isso, pode-se dizer que o Bilinguismo não é um método de educação e, sim, uma proposta de educação que atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural. Tendo-se acesso às duas Línguas, garante-se o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o passaporte indispensável para o acesso à educação.

Contudo, para que ocorra esse acesso, é necessário que o direito à Língua de Sinais esteja também pautado em leis que deem condições ao surdo de estar na escola e inserido na inclusão, na escola regular. Por este fato é que, na educação de

surdos, Quadros (1997) relata dois tipos de Bilinguismo básicos:

- O ensino da segunda Língua (oral) ocorre paralelamente com a aquisição da primeira Língua (Língua de Sinais);
- A aquisição da primeira Língua (Língua de Sinais) para somente depois aprender a segunda Língua (oral).

Cabe ressaltar que existem as diferenciações nos dois tipos de Bilinguismo observadas por Quadros (1997), fundamentado em Felipe (1989): o Bilinguismo e a Diglossia. O Bilinguismo envolve a competência e o desempenho entre as duas Línguas, e pode ser individual ou em grupo. A Diglossia envolve uma situação linguística em que as duas Línguas estão em relação de complementaridade (uma Língua é usada em determinados momentos que a outra não é usada). O Bilinguismo e a Diglossia podem ocorrer ao mesmo tempo, em situações com surdos nas quais a Língua Portuguesa é usada por eles quando estão em contato com ouvintes, e para a leitura e a escrita. Já a Língua de Sinais é usada em situações informais entre os surdos.

Brito (1993, p. 65) conclui que o Bilinguismo diglósico:

Pode ser considerado a mais eficiente abordagem educacional do surdo, seja este portador de surdez leve ou profunda. Além do mais, constitui-se de na única possibilidade de desenvolvimento psico-social e cognitivo do surdo, na sua plenitude. O bilinguismo, além de favorecer o aprendizado escolar do surdo, estimula a sua socialização que conduz, por sua vez, uma maior integração do surdo na sociedade como um todo.

Além de favorecer a integração e socialização do surdo, o Bilinguismo mostra, no aspecto educacional, a diferença do desempenho acadêmico entre crianças surdas provenientes de pais surdos e ouvintes. Conforme relata Quadros (1997), crianças surdas filhas de pais surdos desenvolvem a Língua de Sinais desde pequenos e não apresentam dificuldades no ambiente que convivem. Não existe a exclusão pelo fato do impor linguístico comum entre pais e filhos e de terem a comunidade surda como referência. O mesmo *input* linguístico não acontece igualmente quando a criança é proveniente de lar ouvinte, em que na maioria das vezes ela é a única surda na família.

Essa mesma dificuldade torna-se evidente também na idade escolar, e será um problema que a escola poderá amenizar por meio da inclusão; isto não quer dizer que se resolverão todas as questões da vida do surdo, mas pode-se garantir uma alavanca para a sua não exclusão, pois “a proposta bilíngue não privilegia uma Língua, mas quer dar condições à criança surda de poder utilizar bem” (STROBEL, 1995, p. 63). O aprendizado da Língua Portuguesa pelo surdo é difícil, mas é preciso aprender, e condições especiais são necessárias para que esse aprendizado se efetive, tendo em vista que esta não é a sua Língua natural.

Portanto, o Bilinguismo é considerado uma proposta adequada para a educação de surdos pelo fato de considerar a Língua de Sinais como Língua natural, além de reconhecer o surdo como sujeito pertencente a uma comunidade diferenciada somente pela Língua, e que, portanto, e deve ser respeitado em todos os segmentos da sociedade. Felizmente, as comunidades surdas estão despertando para o fato de que foram prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e o valor da sua Língua – a LIBRAS.

Além deste despertar por parte da comunidade surda, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações resultantes de pesquisas e estudos sobre as Línguas de Sinais, possibilitando, assim, uma retomada dos conceitos estruturados de surdez, para melhorar e transformar a educação desses alunos.

3.5 LIBRAS OU LSCB?

Referenciar uma breve descrição linguística da LIBRAS não é suficiente para conhecê-la na sua estrutura linguística, como um todo homogêneo, nem em suas especificidades enquanto Língua de uma comunidade. É importante salientar que a LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira) já recebeu outra nomenclatura: LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). Em outubro de 1993, em reunião na FENEIS (Federação Nacional de Integração e Educação do Surdo), a decisão foi a de adotar o nome LIBRAS por meio de votação para eleger entre duas

nomenclaturas – LSCB e LIBRAS – para a nossa Língua de Sinais². Embora o nome LIBRAS fuja aos padrões internacionais de denominação das Línguas espaço-visuais, foi em respeito aos anseios dos surdos brasileiros que se deu o nome para sua Língua nativa.

Autores como Quadros e Karnopp, Ferreira Brito e outros realizam estudos linguísticos sobre a LIBRAS, referenciando aspectos estruturais, o que legitima seu lugar entre as línguas universalmente usadas e comprova a sua integridade como Língua e expõe diante da sociedade o valor linguístico que possui, o que proporciona à comunidade surda crédito como minoria linguística que precisa ser respeitada.

Conforme apresenta Brito (1993), existem duas Línguas de Sinais no Brasil: a Língua de Sinais utilizada pelos índios urubus-Kaapor, há diversas gerações e totalmente nativa do Brasil, na floresta Amazônica, denominada Kaapor Brasileira (LSKB), que pertence à família tupi-guarani³; e a Língua de Sinais utilizada pelos surdos nos centros urbanos do país, a LSCB. Essas Línguas diferem-se sociolinguisticamente e em alguns sinais e estrutura. A outra Língua de Sinais Brasileira é usada nos centros urbanos do Brasil. Em pesquisa realizada entre surdos, desde 1979 proporcionaram-se algumas evidências para a conclusão de que a LSBC (LIBRAS) é uma Língua usada em vários estados do Brasil, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Santa Catarina.

No Brasil foi criada a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – modalidade espacial, gestual e visual. Segundo Brito (1993), a LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da Língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam

² Conforme Fernando Capovilla, “Língua de Sinais é uma unidade, que se refere a uma modalidade linguística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há a Língua de Sinais Brasileira (porque é a Língua de Sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira), e há a Língua de Sinais Americana, Francesa, Inglesa, e assim por diante.

³ Uma considerável porção da população dessa tribo é surda por nascimento e, em 1965, Kakumasu (1968) encontrou sete surdos em um número estimado de 500 indivíduos. Nos meses de janeiro e fevereiro do ano 1982, estimou-se então a população em menos de 500 indivíduos, incluindo 5 surdos (3 crianças e 2 adultos).

especificidade, mas seguem também princípios básicos gerais. Estes são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número infinito de regras e dotada de componentes convencionais, codificados no léxico e nas estruturas e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas das LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da Língua. A LIBRAS é uma linguagem própria que o indivíduo surdo tem para interagir na sociedade, tendo a possibilidade de estudar, de trabalhar, de viver como um cidadão comum.

Strobel mostra a importância da LIBRAS para a comunidade surda e o seu valor enquanto Língua:

A LIBRAS é capaz de expressar idéias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, empregos moda, etc. A LIBRAS pode expressar poesia, humor. Como outras Línguas, a LIBRAS aumenta o vocabulário com novos sinais introduzidos pela comunidade surda em resposta da mudança cultural e técnica (STROBEL, 1995, p.22).

Assim como as Línguas naturais, especificamente a LIBRAS “tem o papel de comunicação para os surdos, tem outra função, de ser suporte linguístico para a estruturação do pensamento” (BRITO, 1993, p. 87).

3.5.1 Língua de Sinais: Processo Linguístico enquanto Língua

É importante compreender e ressaltar que a Língua de Sinais apresenta-se numa modalidade diferente das Línguas Orais, sendo espaços-visuais, e que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, caracterizada por compartilhar uma Língua espaço-visual. Podemos analisar as condições que a Língua de Sinais propõe a essa comunidade como mudanças histórico-políticas e educacionais.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 30)

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, conforme discutido anteriormente.

Analisar e descrever uma Língua torna-se um desafio constante em que se enfrentam seus mistérios e se arca com as perguntas que se projetam sobre nossa reflexão, numa busca frenética de respostas que venham a esclarecer e propiciar argumentos quanto à sua aquisição, independente da modalidade e cultura em que se apresentem. Os indivíduos de uma mesma cultura partilham de um sistema de signos, ou seja, a mesma Língua, o que permite que interajam entre si. Imagine-se uma situação na qual indivíduos de culturas diferentes tentem interagir sem que um conheça a Língua do outro. Concebe-se Língua não somente como o saber falar; pressupõe-se conhecer sua estrutura, organização e como fazer uso de seus princípios.

Pesquisas realizadas em diversos países procuram descrever, analisar e demonstrar o *status* linguístico das Línguas de Sinais, desmistificando concepções inadequadas em relação a esta modalidade de Língua, as quais são especificadas a seguir por Karnopp (1994, p. 24-32).

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.
- e) As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.
- f) As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Pode-se tomar como base que estudos e pesquisas têm demonstrado como

a comunidade surda (neste momento torna-se relevante conceituar esta comunidade como veículo de pesquisa), ou qualquer outra que seja, está lidando com a questão da aquisição de uma segunda Língua com a mediação da primeira Língua (LIBRAS).

A Língua de Sinais constitui-se em um elemento identificador dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma Língua, já que interagem cotidianamente em um processo de comunicação eficaz. Isto é, desenvolvem as competências linguística, comunicativa e cognitiva por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade. Sabe-se que a Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante na educação da pessoa surda.

O pesquisador Vygotsky (1988), em torno do ano de 1931, publicou o texto “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal”. Neste, faz uma revisão da relação entre os diferentes tipos de linguagem do surdo, destacando a mímica (como se referia à Língua de Sinais, pois ela ainda não tinha esta denominação), e propõe, ainda, poliglossia, ou seja, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. Percebe-se, desse modo, que ele já não defendia mais o método oral e, sim, sua substituição, pois com a Língua de Sinais o surdo pode não somente tomar a palavra, mas também interagir com o mundo.

As Línguas de Sinais são ainda naturais, internas e externas, pois refletem a capacidade humana para a linguagem, surgindo da mesma forma que as outras Línguas, isto é, a partir da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. São naturais porque, como as Línguas Orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e a sua estrutura permite a expressão de qualquer conceito, como: emotivo, racional, concreto, abstrato, entre outros, e também permite a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade de comunicação do ser humano.

Portanto, a Língua de Sinais tem sua especificidade dentro da necessidade de comunicação do surdo. Veja-se a fala a seguir:

As Línguas de Sinais são sistemas lingüísticos independentes das Línguas orais. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passam de geração em geração de pessoas surdas, são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. (QUADROS, 1997, p. 46-47).

Como a comunidade surda se faz parte integrante no mundo todo, a Língua de Sinais também está presente em cidades, países, integrando o surdo por este meio de comunicação, para que ele possa viver em sociedade.

Agora, com o estudo do Bilinguismo, tudo pode melhorar, pois haverá mais respeito e os direitos dos surdos enquanto minoria linguística intensificar-se-á. Com o Bilinguismo, o surdo ficará mais livre, poderá expressar suas ideias, falar suas poesias, questionar e progredir. O surdo poderá escolher seu caminho. Na época do Oralismo, os surdos cresciam fracos em sinais; a oralização até poderia ser perfeita, porém eles não chegavam a conhecer bem as palavras e seus significados, só decoravam, mas não conheciam o que falavam.

3.6 ACESSIBILIDADE: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA SURDOS

As Técnicas Assistivas estão proporcionando a acessibilidade aos surdos no contexto da inclusão. Apesar disso, elas não são muito conhecidas pela sociedade, mas trata-se de um termo que identifica os recursos e os serviços que auxiliam as pessoas com deficiência e proporciona uma vida independente e inclusiva (BERSCH, 2008, p.1).

Bersch (2008, p.3) destaca o conceito aprovado em 14 de dezembro de 2007 pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Conforme o conceito aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas visa à qualidade de vida, às pessoas com deficiências, Ferreira mostra o que as Técnicas Assistivas utilizam para este fim:

A Tecnologia Assistiva utiliza-se de recursos, serviços e estratégias que buscam solucionar ou minimizar os problemas cotidianos das pessoas que apresentam limitações ou desvantagens decorrentes da idade, de acidentes ou de alguma deficiência. (2010, p.21).

Como os surdos apresentam limitação linguística, a TA apresenta recursos, os quais são citados por Guimarães como os que estão proporcionando à comunidade surda uma vida melhor:

- a) Telefone para surdos (TDD) e telefone celular (por meio de envio de mensagens curtas escritas);
- b) Legendas tipo close caption offline, estenotipia, closed caption on line em programas televisivos e vídeos;
- c) Janela em língua de sinais: tecnologias de produção de vídeos com conteúdos em LIBRAS que podem ser disponibilizados em livros eletrônicos, cursos e em sítios eletrônicos na internet;
- d) Dicionário de LIBRAS;
- e) Dispositivos portáteis multimídias (PDAs) equipados para reproduzirem vídeos com conteúdos em língua de sinais e legendas disponíveis para informações sobre obras de acervos em Museus e centros culturais;
- f) Tradutores eletrônicos de LIBRAS;
- g) Livros eletrônicos e DVDs interativos com literatura, cursos, jogos, atividades pedagógicas, lúdicas e educativas bilíngues. (consultar Editora Arara Azul, LSB vídeo, e a produção de material eletrônico do INES)
- h) Produção de Glossários de sinais digitais em diferentes áreas de conhecimento;
- i) A internet por meio de diversos programas, plataformas acessibilizadas interfaces visuais gerando interatividade e produção de conhecimento. (GUIMARÃES, 2009, p.49)

Exemplos de Tecnologias para pessoas surdas estão na sociedade, mas o acesso ainda é limitado para muitos surdos. Isto não quer dizer que a sociedade não esteja se mobilizando na busca de tecnologias Assistivas para oferecer a acessibilidade. Também há recursos tecnológicos desenvolvidos para a área de biologia, matemática, histórias infantis (teatro) e mesmo para a aquisição da Língua de Sinais/Língua Portuguesa (escrita) em forma de jogos. Ainda na internet podem ser encontrados jogos, dicionários digitais (em DVDs e na internet), vocabulários.



Figura 1 - CDs-ROM bilíngues LIBRAS/Português
Fonte: Guimarães (2009, p.50)

A educação de surdos, por intermédio da Língua de Sinais, vem atingindo seus objetivos e, conseqüentemente, essas pessoas estão tendo acesso ao espaço social, político e educacional, e, portanto, valorizando sua cultura. As Línguas de Sinais atendem às necessidades de comunicação entre os surdos. Contudo, quando se trata da necessidade de comunicação por meio da escrita, os surdos têm de recorrer à escrita na Língua da sociedade falante em que vivem.

As alternativas pedagógicas em relação à aprendizagem da escrita ainda são poucas, e as que existem, são mais relacionadas aos recursos tecnológicos provenientes do surgimento da LIBRAS, como o sistema Sign Writing, que representa a Língua de Sinais de forma gráfica e funciona como sistema alfabético (símbolos desenhados que visualizam os sinais que são realizados visualmente), que ainda está sendo estudado com vistas a melhor aprimoramento. Entretanto, surdos já fazem uso dele em muitos lugares e dos softwares desenvolvidos na Língua de Sinais por surdos ou mesmo por pesquisadores ouvintes.

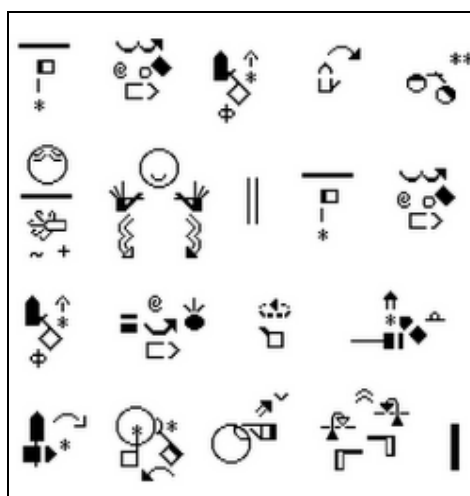


Figura 2 - Sign Writing
Fonte: Curiosidades (2011)

Outra forma de acessibilidade para o surdo são os profissionais intérpretes que estão em salas de aula e na televisão. Ainda essa realidade para muitos não existe. Os governos municipal, estadual e o federal estão assessorando a inclusão dos surdos a estes materiais pedagógicos e tecnológicos, que facilitam a aprendizagem das crianças, trazendo mais informações e conhecimento. Isso acarreta uma melhor qualidade de vida a todos e proporciona a formação desses profissionais.

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/LIBRAS está sendo ministrado em diversas universidades do Brasil, e a tendência é que se espalhe ainda mais. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), já teve início a Licenciatura e Bacharelado em Letras - LIBRAS, segundo Guimarães (2009, p.54), pois

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS é uma iniciativa Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e tem como objetivo formar profissionais na língua de sinais brasileira (professores e tradutores-intérpretes). Desenvolvido na modalidade à distância em rede nacional em dezoito instituições educacionais no Brasil.



Figura 3 - Interface do curso Letras / LIBRAS
Fonte: Letras LIBRAS (2011)



Figura 4 - Intérpretes de LIBRAS em salas de aula e na televisão
Fonte: Curiosidade (2011)

Outras tecnologias disponíveis fazem parte da sociedade, por meio da internet, televisão e telefones.

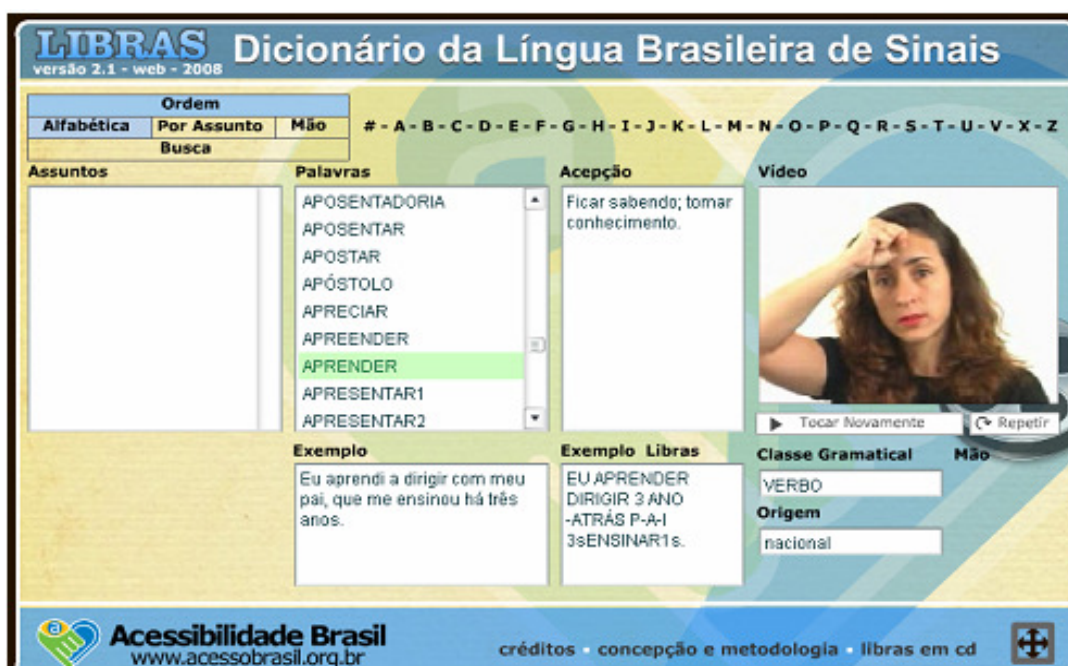


Figura 5 - Dicionário de LIBRAS
Fonte: Guimarães (2009, p.50)



Figura 6 - Vídeo em LIBRAS e com legenda. Portal Nacional da EPT/RENAPI
Fonte: Guimarães (2009, p.51)

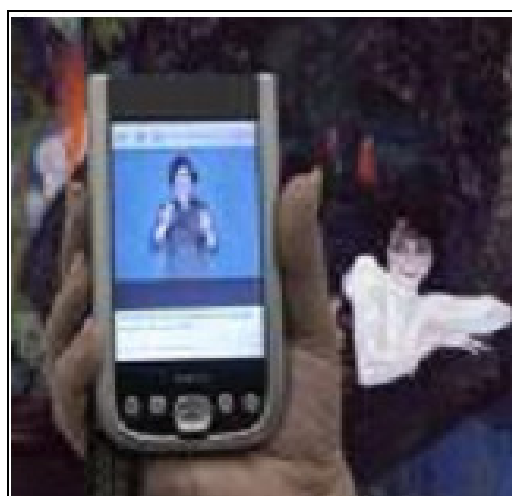


Figura 7 - PDA com conteúdo em Língua de Sinais e legendas para acessibilidade de informações em Museus e Centros culturais
Fonte: Guimarães (2009, p. 50)



Figura 8 - Legendas tipo *close caption offline*, estenotipia, closed caption on line em programas televisivos e videos
Fonte: Juntos (2011)



Figura 9 - Telefone para surdos (TDD)
Fonte: CPqD (2011)



Figura 10 - Celular para surdos com LIBRAS
Fonte: Sabe Tudo (2011)



Figura 11 - Celular para escrever e receber mensagens de texto
Fonte: Curiosidades (2011)

Os progressos advindos da Ciência e da Tecnologia em relação à surdez vêm ocorrendo desde os primeiros aparelhos auditivos, como já foi estudado. Os aparelhos auditivos, no Oralismo, eram o principal objeto de apoio para o surdo aprender a falar e eram indicados por médicos, pois acreditava-se que o mesmo resolveria os problemas da fala. Ciccone (1996, p.18) reforça que o aparelho auditivo deve ser indicado “para toda criança com surdez periférica”⁴ e Strobel complementa a questão do uso do aparelho auditivo:

Alguns problemas acarretados pela deficiência auditiva podem ser corrigidos ou amenizados através do uso de aparelhos de amplificação, que permitem ao paciente com perda auditiva, o acesso ao mundo sonoro, obtendo maior facilidade de compreensão e controle de sua própria fala. Esses aparelhos devem ser utilizados segundo indicação médica e sob orientação de profissionais que procederão a educação ou reeducação auditiva, conforme o caso. (STROBEL, 1995, p.10)

Cada vez mais os aparelhos auditivos foram sendo estudados e adaptados por meio da tecnologia, a fim de favorecer aos surdos que necessitavam. Então novos aparelhos auditivos surgiram, como o aparelho auditivo de carbono comercial,

⁴ O ouvido humano possui uma parte periférica e uma central. A parte periférica é formada pela orelha externa, média, interna e nervo auditivo.

depois o aparelho auditivo elétrico funcional com transmissor de carbono com uma bateria, tão grande que a pessoa que usasse não poderia segurá-lo, tendo que deixá-lo sobre uma mesa.

No século XX, os aparelhos tornaram-se digitais e, no século XXI, menores e mais ajustados aos ambientes auditivos com a tecnologia da computação. Com essa nova tecnologia, esses aparelhos são cada vez mais aperfeiçoados em qualidade, som e tamanho, fazendo com que os usuários sintam-se bem e mais confortáveis.



Figura 12 - Aparelho auditivo
Fonte: Ahmad (2011)

Outra tecnologia que tem chamado atenção em pleno século XXI é o implante coclear, e cada vez mais os pais e governos se mobilizam para que os implantes cocleares sejam mais frequentemente utilizados em crianças em tenra idade. Trata-se de um dispositivo eletrônico, conhecido como ouvido biônico, que estimula eletronicamente as fibras nervosas, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, que vai ser decodificado pelo córtex cerebral.

Os resultados dos implantes cocleares podem variar, e alguns pacientes implantados conseguem comunicar-se sem apoio de leitura labial; outros apenas conseguem escutar sons ambientais e melhorar a habilidade de leitura labial.

As crianças implantadas apresentam surdez pré-lingual ou perda congênita – não tem memória da linguagem falada –, e as crianças utilizam o som produzido pelo implante coclear para desenvolver a fala e habilidades auditivas.



Figura 13 - Implante coclear
Fonte: Guimarães (2011)

Segundo Bazzo (1998), a Ciência e a Tecnologia fizeram elevar a qualidade de vida da espécie humana, desde o momento que começa a fazer parte de nossas vidas e faz com que os progressos científicos e tecnológicos tornem-se precursores do mundo atual, dando ao homem a possibilidade de buscar cada vez mais novos horizontes. Toda tecnologia é necessária desde que traga o progresso e a valorização da pessoa, enquanto ser humano, devendo ser utilizada por todos.

3.7 INCLUSÃO: O QUE GARANTE ESSE DIREITO

A inclusão ganha um espaço maior na sociedade em favor dos portadores de deficiências e de outros que necessitam deste direito. Na Conferência Mundial de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, na qual há a famosa Declaração de Salamanca, já se defendia uma escola única para todas as crianças, independente de suas condições (sociais, culturais, econômicas e educacionais).

A Declaração destaca:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações ou distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p, 17).

Hoje, continua forte a tendência político-social para promover a inclusão de portadores de deficiência ou não, e evitar o máximo possível a exclusão social. Na área da Educação, mesmo que o aluno apresente características diferenciadas decorrentes das deficiências, ou outros distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento, ainda com diferenças socioculturais e econômicas, tem direito à educação com adaptações inclusivas.

Sassaki (1997, p.3) conceitua a inclusão social como sendo um

Processo de adaptação pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social se constitui, então, em um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Como parte integrante da sociedade, a educação deve cumprir seu papel, atendendo às necessidades dos alunos com deficiência no contexto da inclusão. A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é bem clara quando trata da oportunidade de ter acesso ao sistema público de ensino e representa uma mudança na história da educação desses indivíduos.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.20).

Portanto, a inclusão contribui com pequenas e grandes transformações nos vários ambientes, como transportes, adaptações adequadas a cada tipo de deficiência, seja arquitetônica, pedagógica, física ou social. A inclusão causa transformações na forma de pensar e agir das pessoas e até mesmo no portador de deficiência. (SASSAKI, 1997).

Na Constituição Brasileira (1988), o artigo 208 torna mais forte a inclusão escolar, preconizando o atendimento ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição Federal (1988) esclarece que:

Art.208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Fernandes (2007, apud MANTOAN, 2005) esclarece sobre esse artigo, no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência, as quais estão na idade de frequentar o Ensino Fundamental. Segundo ele, elas devem ser matriculadas obrigatoriamente e frequentar com regularidade as escolas comuns, e ter acesso assegurado em horário contrário, para o atendimento especializado.

Na LDB da Educação Nacional nº 9394/ 96, Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, entende-se por Educação Especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Fernandes (2007) refere-se à palavra ‘preferencialmente’ para que o atendimento não seja somente por instituições especializadas, mas deve acontecer em escolas regulares. O que se destaca em relação ao atendimento também em escolas comuns, igualmente se confirma na LDB nº 9394, a educação especial como uma modalidade de educação escolar.

No documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgada pela Resolução CNE nº 02/2001, define-se no art. 3º

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a educacionais comuns, de modos de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O capítulo IV, artigo 53 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), também contempla o direito à Educação para as pessoas com deficiência, assegurando-lhes:

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino.

A Lei é clara quanto à inclusão, muito bem “amarrada” quanto à responsabilidade das escolas do ensino regular, contudo, não se esquece da importância do atendimento específico dos centros de atendimento especializado. Essa insistência no atendimento especializado e nas escolas comuns de ensino é pela possibilidade de um dos lados arcar sozinho com o atendimento, restando-lhe toda a responsabilidade no caso do fracasso do aluno.

No contexto escolar, a legislação aponta dois contextos possíveis para o atendimento educacional especializado. É a escola inclusiva, que promove, além da matrícula, projeto político-pedagógico flexível, voltado para o atendimento, que evite ao máximo a exclusão do aluno e a discriminação social e educacional. Por outro lado, o atendimento a ser viabilizado por instituições privadas de ensino, ou conveniado com o poder público, ou oferecido por escolas especiais ou, ainda, centros especializados que farão parceria com a área da saúde, assistência social e do trabalho para a garantia do atendimento integral dos alunos em situação de deficiência.

Esses atendimentos estão prescritos na LDB, nos parágrafos do artigo 58.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as potencialidades 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 do ensino regular.

As pessoas com deficiência devem lutar por seus direitos, uma vez que a legislação é clara quanto aos direitos à busca por adaptações arquitetônicas, curriculares e linguísticas. Considera-se que a inclusão também é linguística, pois os surdos enfrentam problemas para participar na educação, devido à perda auditiva e a falta de estruturação pedagógica adequada a eles, podendo ser prejudicados por vários fatores, dentre os quais a falta de estímulos adequados à Língua de Sinais, como adequações político-culturais e social-afetivas. (DAMAZIO, 2007).

A respeito disso, Quadros (2004, p.14) afirma que à “medida que a Língua

de Sinais do país passou a ser reconhecida enquanto Língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico”.

Ferreira Brito (1993) descreve resumidamente os Direitos Linguísticos do Surdo, escrito por Gomes de Matos, na Revista *Cultura* (VOZES, 1984, n. 2):

1. Direito à igualdade linguística;
2. Direito à aquisição da linguagem;
3. Direito de aprendizagem da Língua Materna;
4. Direito ao uso da Língua Materna;
5. Direito a fazer opções linguísticas;
6. Direito à preservação e à defesa da Língua Materna;
7. Direito ao enriquecimento e à valorização da Língua Materna;
8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma de segunda Língua;
9. Direito à compreensão e à produção plenas;
10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação;
11. Direito linguístico da criança surda;
12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas;
13. Direito linguístico do surdo aprendiz da Língua oral;
14. Direito do professor surdo e de surdos;
15. Direito linguístico do surdo enquanto indivíduo bilíngue;
16. Direito linguístico do surdo enquanto conferencista;
17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com os outros surdos.

A CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) garante a cidadania aos surdos, conforme Dias (2006, p.33): “O Poder Público, por meio do Decreto nº 93.481 de 29.10.1986, criou essa Coordenadoria, órgão que foi incumbido de elaborar os planos e programas que compõem a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência”

Uma vitória para a educação dos surdos no Brasil foi a Oficialização em LIBRAS pela Lei Estadual e pela Lei Municipal e Federal (Anexos A, B e C). Outros acontecimentos importantes em prol da educação de surdos (DIAS, 2006) ocorreram para fortalecer o direito do surdo na sociedade, por exemplo, LIBRAS como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores (médio e superior), exame de proficiência em Libras, Prolibras, Criação da primeira universidade Bilíngue, Português-Libras (INES), e a Publicação da Norma Complementar sobre acessibilidade na TV.

3.8 MATERIAL NA LIBRAS

Na educação Bilíngue, tanto a Língua de Sinais como a Língua Portuguesa têm o seu valor, enquanto Língua, e por esta razão o material na LIBRAS em forma de livrinho também é importante para a Educação Infantil, Este material pode ficar na biblioteca ou na sala de aula, no canto da leitura, no baú da leitura (dependendo do nome que se dá ao espaço para a leitura pelo professor ou escola).

Para o professor que é especialista ou não, e para aqueles que nunca tiveram experiência com a inclusão, o material adaptado torna-se recurso didático que auxilia na aprendizagem e no planejamento dos alunos ouvintes e surdos, para mediar a interação da comunicação entre os alunos (ouvintes e surdos). Mesmo assim, é necessário reafirmar o papel do professor na interação na inclusão. Nos PCNs da Educação Infantil, enfatiza-se a responsabilidade quanto à presença do aluno surdo incluído:

Cabe ao professor da educação infantil uma ação no cotidiano visando a integrar todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. Além da inclusão em creches e pré-escolas regulares, as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado. (PCNs, 1998. p. 139)

Na área pedagógica, o material em LIBRAS é recurso para o professor trabalhar com o aluno surdo e, ao mesmo tempo, com o ouvinte, e realizar diversas brincadeiras, como: jogos, autoditado visual, colocar a história em sequência lógica, associação de ideias entre vocabulário e história para a criança contar e recontar a história oralmente ou por sinais, e outras atividades que o professor possa criar. Outro fator importante deste material é o visual (principal canal de comunicação), para a contextualização da criança surda por meio da mediação da Língua de Sinais, e o ouvinte pela oralização. Por isso é que a linguagem utilizada nas fichas é o português escrito e o sinal, a figura é referente ao sinal, e o nome da figura à palavra escrita.

Tanto para a criança surda quanto à criança ouvinte a figura é significativa visualmente. O sinal identifica o significado na Língua de Sinais da figura para o

surdo e para a criança ouvinte que estará aprendendo o vocabulário na Língua de Sinais, e essa interação vem auxiliar a comunicação com o surdo na aquisição de conceitos na área de Ciências.

A escrita fornecerá à criança ouvinte e à criança surda a visualização da palavra, mesmo que essas crianças ainda não saibam ler. Para os surdos, em particular, pois muitas vezes eles não gostam de folhear um livro, nem para ver como é, e esta modalidade de livro tem a função de incentivar os surdos já no início de sua alfabetização, porque quando ingressam na Educação Infantil eles não têm nenhuma vivência cultural; e os que têm, têm muito pouco da cultura ouvinte somente.

De que forma a criança surda realizará a leitura da ficha, ou mesmo do livro?

Exemplo:

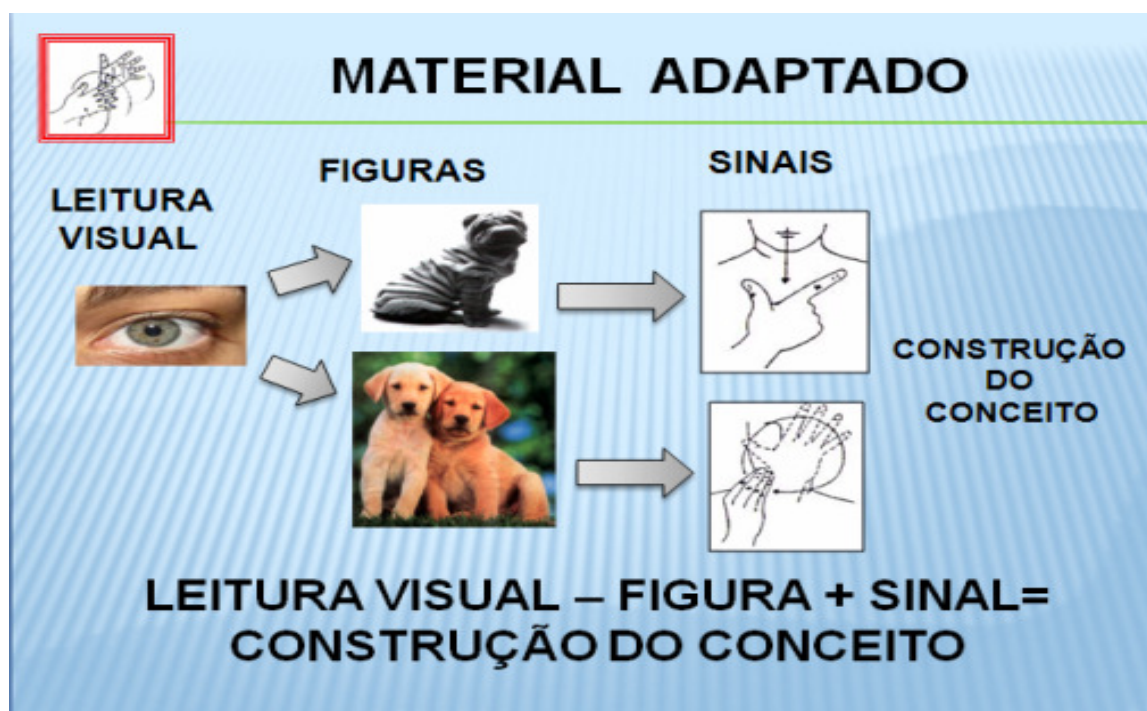


Figura 14 - Apresentação de aula gestão de conhecimento buscando inovações tecnológicas a Libras para crianças surdas- 2008
Fonte: Autoria própria

No exemplo da Figura 14, mostra-se de que forma a criança surda pequena realiza a leitura (visual-gestual-espacial). Primeiro a criança faz a leitura visual da figura; em seguida, passa para a leitura dos sinais, que determina a construção do conceito.

Este exemplo representa de que forma o surdo percebe o mundo, diferentemente da pessoa ouvinte, como mostra Coneglian (2009, p. 6).

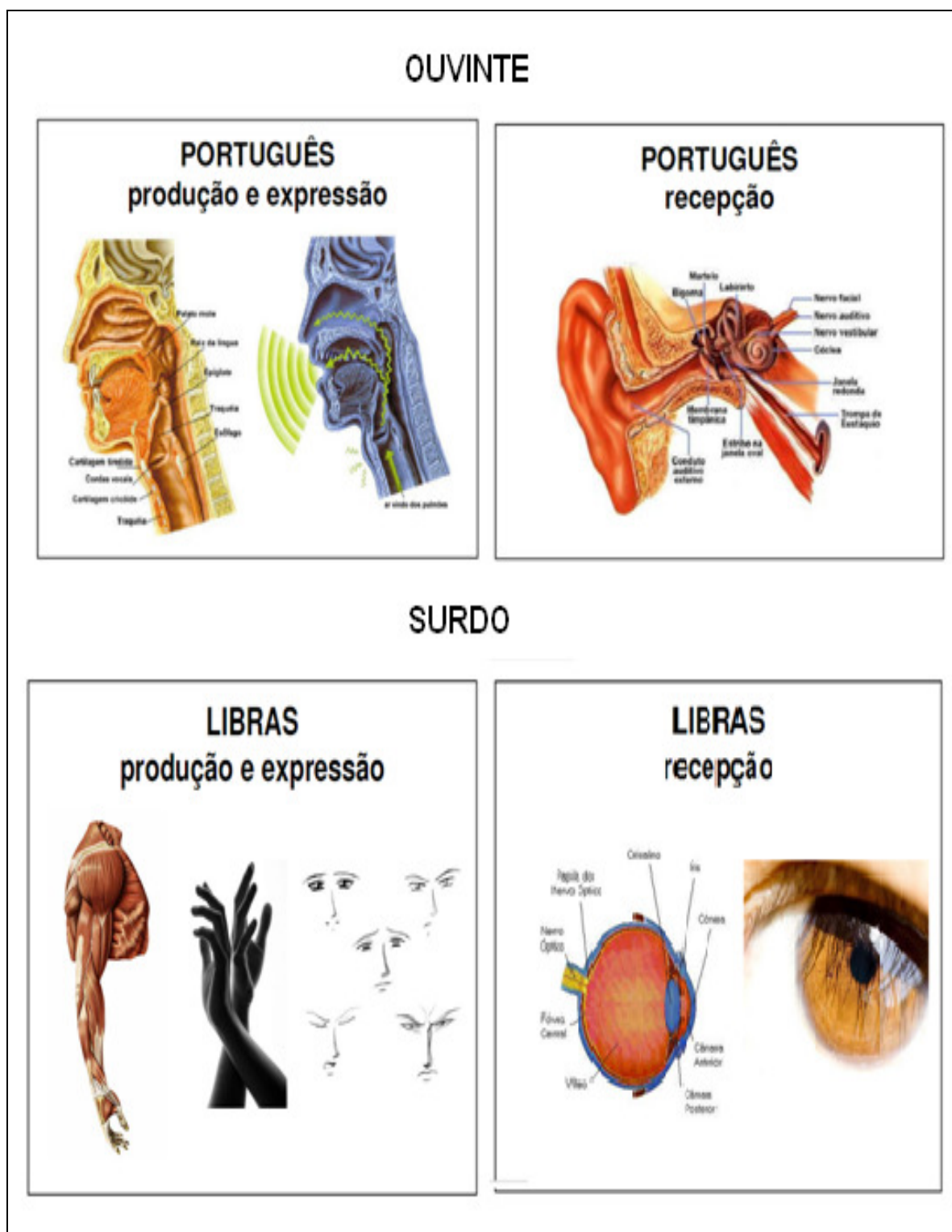


Figura 15 - Reflexões sobre a estrutura gramatical da LIBRAS e Língua Portuguesa
Fonte: Coneglian (2009, p.6)

O uso do material na Língua de Sinais não é tão remoto assim, tendo sido iniciado há cerca de 15 anos, em Ponta Grossa, com ideias mais rústicas e simples, e com a implantação da proposta bilíngue. Pensando-se no surdo e em sua

dificuldade de adquirir a Língua portuguesa – modalidade escrita é que foi iniciada a construção do material com sinais, como recurso didático para o professor e para o aluno; com a inclusão acontecendo, teria que se pensar em outras formas de constituir recursos, pois agora não eram somente crianças surdas lendo, mas também crianças ouvintes que estão nos CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) e escolas regulares que também fazem parte deste processo de acolhida dos alunos surdos.

4 METODOLOGIA

4.1 PESQUISA PARTICIPATIVA

A dificuldade na aquisição e compreensão da Língua Portuguesa escrita e a comunicação pelos surdos em todos os níveis de ensino refletem diretamente na prática pedagógica do professor e na aprendizagem do aluno na sala de aula.

A partir desta dificuldade, buscou-se uma linha metodológica que contribuísse na busca de solução dos problemas e de acordo com a realidade, para se obterem os melhores resultados da investigação, além da análise do produto utilizado.

A pesquisa participativa tem por objetivo averiguar a veracidade do produto e os processos de mudança da experiência no campo educacional e social. Para Brandão (1984), ela trata de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. A comunidade escolar participa dentro de sua própria realidade, que leva o conhecimento à ação para o próprio crescimento dos participantes (alunos ouvintes e surdo), porque tanto o pesquisador quanto os que participam constroem juntos o conhecimento, ao mesmo tempo.

É por meio da ação aplicada na sala de aula que foram observadas as mudanças decorrentes do uso do material na LIBRAS, por intermédio da observação dos sujeitos envolvidos no ambiente social e histórico, restabelecendo o cotidiano enquanto espaço no qual se manifesta, a escola, envolvendo duas realidade linguísticas diferentes. Quanto à averiguação da veracidade do produto, é importante o envolvimento juízes / pareceristas (profissionais envolvidos na área de surdez) para analisarem a importância do material na LIBRAS, para o uso da comunidade envolvida.

A pesquisa participativa insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (1981), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, á prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor

metodológico”. Há, na pesquisa participativa, um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social. Trata-se aqui da educação no seu sentido mais amplo, abarcando desde o (re) aprendizado da linguagem até as reflexões acerca da condição humana.

Se essa cumplicidade acerca da dimensão da educação se estabelece entre pesquisador/pesquisado, surgirá daí o entendimento do homem (seja ele pesquisador ou pesquisado), enquanto “ser capaz de transcender os condicionamentos materiais e culturais de sua existência, enquanto ser apto a interferir criadoramente na determinação de seus modos de vida [...]” (BEISIEGEL, 1992, p.29). O pesquisador aprende a desenvolver um olhar clínico voltado para o problema de seu estudo, a fim de alcançar os objetivos propostos, aliado à teoria.

Para Valentim (2008), a metodologia da pesquisa participante difere em vários sentidos da pesquisa convencional, sendo que o objeto de pesquisa deve ser definido pela população interessada, a comunidade surda considerada “pesquisadora”, mediante a assessoria de um ou vários investigadores profissionais de fora da área – no caso a surdez –, comprometidos com a causa popular, que é a educação de surdos. Os pesquisadores profissionais devem tomar conhecimento da realidade na qual vão trabalhar por meio de estudos prévios, dados secundários e entrevistas com as lideranças locais.

Na pesquisa participativa não existe uma fase de “trabalho de campo”, como na pesquisa tradicional, mas os pesquisadores profissionais e a população interessada se beneficiam mutuamente. Em alguns casos, são usadas as técnicas de coleta de dados da pesquisa convencional, como o questionário, a entrevista e a observação. A proposta de ação da pesquisa é de atender as necessidades da comunidade surda, que é identificada como grupo oprimido, por ser a minoria linguística no campo educacional.

4.1.1 Passos para a Pesquisa

- **O local**

A pesquisa realizou-se no ambiente educacional de um CMEI (Centro

Municipal de Educação Infantil) da cidade de Ponta Grossa - Paraná em uma turma de educação infantil. O local é organizado e aconchegante, e o corredor, os banheiros, as salas de aula e as paredes são enfeitadas e coloridas, com móveis adequados à idade das crianças.

A sala de aula é provida de recursos visuais bem estabelecidos e com a Língua de Sinais, como o quadro com Língua de Sinais, o calendário, o alfabeto manual, a chamada, cartazes com vocabulários e outros.



Figura 16 - Ambiente da sala de aula (CMEI)
Fonte: A autora

- **Sujeito(s) da pesquisa**

A turma de Educação Infantil era composta por 26 alunos ouvintes e um aluno surdo, grupo de 6 anos de idade. Para a referência ao aluno surdo incluso na turma será utilizado o pseudônimo *Marcos*, durante a descrição da prática do projeto.

Marcos é surdo severo-profundo e, para comunicar-se, faz uso da Língua de Sinais. Por ser filho de pais ouvintes, a comunicação utilizada em casa é a oral. A mãe do aluno tem contato com a Língua de Sinais, porque além deste filho, tem mais um filho surdo e um bebê ouvinte. Ela o leva e busca todos os dias no CMEI e

de acordo com seu relato, ele é receptivo, encontra-a com um sorriso quando vai buscá-lo à tarde, e no portão ele imediatamente se refere ao seu irmão surdo com o seu sinal, como se perguntasse: “onde ele está?” O irmão estuda na escola ao lado do CMEI. Marcos, além de frequentar o CMEI durante todas as tardes, também frequenta o CEPRAF Geny Ribas⁵, durante o período matutino.

A Língua de Sinais, comunicação utilizada pela mãe em casa, são vocabulários isolados, sinais para os objetos e coisas mais importantes do dia a dia, juntamente com a oralidade. A mãe demonstra preocupação com os sinais ao se comunicar com seus filhos surdos. No dia a dia no CMEI, o aluno mostra-se tímido com os colegas, não se comunica com frequência e a maior parte do tempo na sala de aula fica quieto. Mas nas atividades, sociabiliza-se sem dificuldades. As crianças ouvintes puxam-no para todo lado para brincar, para integrá-lo, mostrando tudo o que estão fazendo por meio de sinais habituais, utilizados no ambiente da sala de aula. Percebe-se que Marcos está incluído, mesmo sendo quieto e tímido. Ele não ri muito e comunica-se pouco com os colegas, na Língua de Sinais. Sua comunicação é mais visual, fica observando atentamente tudo o que acontece ao seu redor.

- **Coleta de dados**

Para a coleta de dados foram utilizadas filmagens, fotografias e observação de atividades realizadas pelos alunos. Para o uso das fotos e filmagens, foi solicitada a devida autorização dos pais (Apêndice A).

- **Envolvendo a equipe escolar**

Não seria possível a realização da pesquisa e o desenvolvimento do projeto sem o apoio da equipe pedagógica e das professoras do CMEI, as quais prestaram todo o apoio necessário para o alcance do resultado positivo, afinal, “mais do que a

⁵ Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala Geny de Jesus Souza Ribas. O Centro possui equipe técnica constituída de fonoaudióloga, pedagogo, assistente social, psicóloga, e lá desenvolvem-se vários projetos. Atende alunos surdos inclusos ou não da rede municipal e estadual, e de regiões vizinhas.

utilização de uma Língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos” (DAMÁZIO, 2007. p.14). Após um rápido relato sobre a forma de como o trabalho seria realizado durante a semana, e que o tema proposto era "Poluição Ambiental", as crianças demonstraram entusiasmo e queriam que os trabalhos iniciassem o quanto antes fosse possível.

4.2 CONFECÇÃO DO MATERIAL

Para o desenvolvimento do material na LIBRAS foi necessário o envolvimento de um instrutor surdo, atuante na área, o qual foi responsável em adequar a Língua de Sinais (gramaticalmente), e um intérprete da LIBRAS. Para a elaboração do material, o tema “Poluição Ambiental” foi selecionado por ser um polêmico e atual, e porque a ele as crianças têm acesso por intermédio da televisão, revistas, internet e outros meios de comunicação. Além disso, considerou-se a relevância do tema em face de que é essencial trabalhar com a sensibilização dos alunos sobre o que está acontecendo com o meio ambiente onde vivemos.

Os recursos utilizados para a elaboração do material na LIBRAS foram:

- O computador, com o programa Word Office 2007;
- O programa Paint⁶;
- Scanner;
- Dicionário de vocabulário da LIBRAS (no computador construído para facilitar a estruturação linguística da LIBRAS, desenhos, gravuras);
- Livros didáticos na área de Ciências;
- Livros na Língua de Sinais e na área de surdez.

O material na LIBRAS é composto de:

⁶ O Paint é um programa auxiliar para a criação de desenhos artísticos. É limitado, se comparado ao CorelDraw, por exemplo, mas o Paint presta-se muito bem para criar figuras ilustrativas. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/informatica/conhecendo-elementos-windows-atraves-paint.htm>>

- 9 fichas medindo 30 cm de largura por 22 cm de comprimento, plastificadas, contendo os sinais e escrita na Língua Portuguesa dos vocabulários e personagens (coloridos) específicos da história com o tema proposto;
- 11 fichas medindo 42 cm de largura por 30 cm de comprimento, plastificadas. Em cada ficha foram elaboradas partes da história em sequência (começo, meio e fim), com Língua de Sinais e escrita da Língua Portuguesa.

A história trabalhada, intitulada *Mano, o peixinho teimoso*, apresenta um peixe azul que vive em um aquário limpo, junto a outros peixes de tamanhos diferentes e cores diversas. O peixe azul tem o nome Mano, e tem um desejo: mudar de cor. Então, pega várias tintas e começa a se pintar. Pinta-se de uma cor, mas logo muda, e assim vai se pintando até que, ao misturar as cores, fica colorido. Então, Mano sente-se feliz. Entretanto, Mano não percebe a sujeira que causa no aquário com as tintas que usou para se pintar. Os outros peixes ficaram bravos com ele. Até que a menina que era dona do aquário percebeu a sujeira e limpou-o. E tudo voltou ao normal. Mano permaneceu colorido, como queria, e muito feliz.

O material na LIBRAS é bem colorido, com detalhes esclarecedores, figuras de tamanhos adequados, que atraem a atenção e a curiosidade dos alunos, de modo especial os surdos, que ainda não têm acuidade visual e nem concentração. A curiosidade e a atenção estão também em detalhes que não aparecem na história, justamente para que os alunos venham a questionar, e para que o professor possa usar de recursos variados para aguçar-lhes a curiosidade. Se a história mostrasse todos os detalhes, não prenderia a atenção do surdo. Além do recurso visual, é preciso contextualizar, dramatizando a história, porque apenas mostrar cada ficha e fazer o sinal que está abaixo não será atrativo, ainda mais que a Língua de Sinais está na expressão facial e corporal e nos sinais, enfim, no corpo de quem está contando. Por serem plastificadas, as fichas não sujam, permanecem conservadas por bem mais tempo, e podem ser manuseadas e levadas para diferentes lugares pelas crianças.

O livro consta da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa – escrito, o qual contextualiza o tema proposto. A história foi trabalhada por meio da Oralidade e da Língua de Sinais (Português Sinalizado), tendo como mediador o professor.

Para contextualizar o tema poluição ambiental, inicia-se pela etapa das fichas com conceitos linguísticos para apropriação da história *Mano, o peixinho teimoso*, como o exemplo da Figura 16, a seguir:

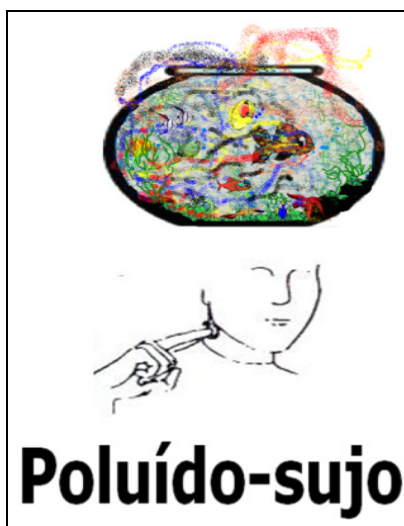


Figura 17 - Fichas confeccionadas para o vocabulário correspondente Material na LIBRAS utilizadas na Pesquisa
Fonte: Autoria própria



Figura 18 - Exemplo do material na Libras utilizado na pesquisa
Fonte: Autoria própria

A ideia de confeccionar este material surgiu a partir de outro material similar, porém mais simples, feito à mão, com folha sulfite, cartolina, xérox, desenho e lápis de cera e de cor. Cada ficha continha no centro o desenho de um peixe pintado pela cor correspondente que ia ser trabalhada separadamente.

Para contextualizar melhor, foi escrito em cada ficha uma frase com a cor do peixe e acrescentados os sinais principais: peixe e cor. Este trabalho foi realizado com uma turma de surdos na Educação Infantil não inclusos (entre 1998 e 1999). Desde então, a ideia de elaborar um livro infantil na LIBRAS para surdos surgiu.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Para que o projeto fosse aplicado de forma tranquila e também dentro do tempo previsto, foi planejado o tempo de cinco dias consecutivos, com tema especificamente escolhido, com atividades e filme apropriados, contação de história, além da visita à feira de ciências em uma escola do município. Como já relatado, o tema proposto foi sobre a poluição, na área de Ciências. Para o desenvolvimento do projeto, foi confeccionado material na LIBRAS e Língua de Sinais, com a escrita da Língua Portuguesa, para atender às necessidades de compreensão e comunicação entre alunos ouvintes com o aluno surdo no ambiente inclusivo.

As sete atividades utilizadas na aplicação do projeto foram desenvolvidas a partir desse tema proposto, como descrito abaixo:

1. Vocabulários (do contexto da história);
2. Contação da história com o tema proposto;
3. Exercício de ligar;
4. Marcar X no meio de transporte que não polui o planeta;
5. Encontrar objetos recicláveis;
6. Exercício com labirinto: levar as crianças ao lugar certo para plantar árvore;
7. Levar o peixe até o aquário com água limpa;
8. Visita à feira de ciências na escola Theodoro Batista Rosa;
9. Passeio ao exterior do CMEI;
10. Assistir ao filme: "Espanta tubarões".

PRIMEIRO DIA

É importante esclarecer que os alunos ouvintes e o aluno surdo participam do projeto de LIBRAS, realizado pelo CEPRAF Geny Ribas, a cada 15 dias, ministrado por um instrutor surdo, acompanhado por um professor ouvinte para a mediar a comunicação. São aulas planejadas pelo próprio instrutor, conforme a necessidade do grupo. É necessário que cada criança do grupo tenha um sinal, para identificar melhor cada um, como um apelido (Figura 18). Assim, uma vez que o

ouvinte tem apelido, a comunidade surda também atribui um sinal em particular para se identificar, como se fosse um apelido (somente o surdo pode dar sinal a alguém, faz parte da sua cultura). Isso acontece para que todos do grupo integrem-se e juntos aprendam.

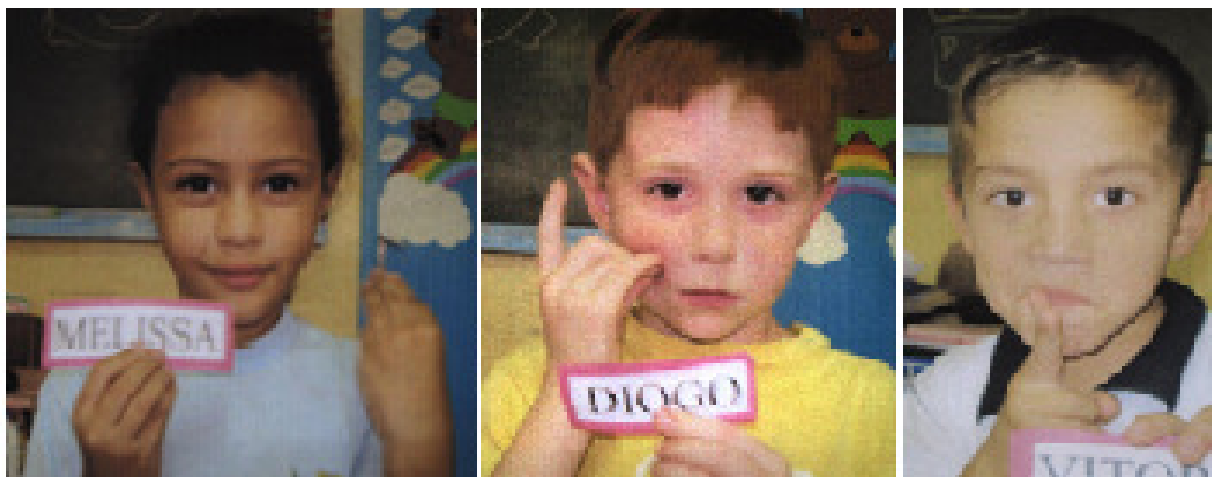


Figura 19 - Aluno realizando seu sinal
Fonte: Autoria própria

Durante a execução do projeto, foi utilizado o Português Sinalizado na sala de aula, para que ambas as comunidades tivessem acesso às informações. No entanto, o Português Sinalizado já foi mencionado anteriormente por Perlin e Strobel (2006), que ressaltam vários autores que criticam este tipo de modalidade de comunicação. O maior problema é a mistura de duas Línguas, a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, que resulta em uma terceira modalidade, sendo o Português Sinalizado, também conhecido como por Bimodalismo, que faz o uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, porém ambas possuem gramática diferenciada. O Português Sinalizado traz uma limitação da riqueza das duas Línguas utilizadas neste processo, descaracterizando-as.

Contudo, mesmo se conhecendo a situação da descaracterização das duas Línguas utilizadas no uso do Português Sinalizado, tomou-se a liberdade de utilizá-lo para atingir os objetivos, além de garantir o acesso ao material adaptado pelos alunos, que foi muito importante para a interação comunicativa das comunidades inseridas no contexto da inclusão.

O uso do Português Sinalizado é comum nas famílias de ouvintes com filhos surdos, e na educação, porque há surdos que, mesmo usando a Língua Oral,

necessitam da Língua de Sinais para melhor compreensão. Além disso, seu uso é contínuo no contexto da inclusão, desde a hora da entrada no CMEI, e mesmo durante o estágio, porque em nenhum momento foram modificadas as atividades de rotina.

O primeiro dia “diferente” já despertou a curiosidade das crianças em saber o que se estava carregando nos braços. Para eles, parecia algo diferente naquele dia, pela rotina a que estão acostumados. A idade que os alunos estão também contribui, ficam logo interessados e curiosos. Não se fez questão de mostrar o material de imediato, pois primeiramente era necessário explicar o que iria acontecer. Já de início, eles perceberam que eram desenhos grandes e com sinais. Imediatamente a reação foi de buscar o amigo surdo para entender o que estava acontecendo.

Os alunos perguntaram: *“O que é isso?”* Outro aluno já se adiantou: *“É para nós!”* Um dos alunos foi ao encontro de Marcos, pegou-o pelo braço para mostrar o que foi trazido para a sala de aula, apontando para o envelope e, ao mesmo tempo, fazendo um sinal que apontava para a pesquisadora deste trabalho, mostrando, em Língua de Sinais, o sinal referente ao significado “nós”. Isso indica que o aluno ouvinte estava querendo expressar a frase: *“Olhe o que a professora trouxe para nós!”*

Interessante observar os demais alunos, os quais, ao comunicarem-se com Marcos, não usam a fala direta, e procuram fazer mais sinais. Às vezes, esquecem e falam com ele, como se fosse ouvinte, então é preciso avisar que devem fazer sinal para ele.

Logo após o pequeno tumulto causado pela curiosidade, começou-se a conversar: *“– Olha! Como estamos trabalhando com a questão da higiene, limpeza e as diversas formas de poluição, eu trouxe pra vocês uma história que será contada esta semana.”*

Uma das meninas fez uma pergunta: *“Tem sinal aí, professora?”*

Após um rápido relato sobre a forma de como o trabalho seria realizado durante a semana e que o tema seria poluição ambiental, as crianças demonstraram entusiasmo e queriam que se iniciasse a história, pois gostam muito do momento de ouvir, ver história.

Primeiramente foi necessário aprender algumas palavras na Língua Portuguesa – oral e escrita – e na Língua de Sinais: *“A Língua de Sinais é para*

aprendermos e nos comunicar com o Marcos na sala de aula.”

Os vocabulários foram feitos em fichas, facilitando o manuseio pela pesquisadora e pelos alunos. Mostrava-se na ficha o desenho, a escrita da palavra, falando oralmente, fazendo o sinal simultaneamente, e dando exemplos: água de torneira, água de rio, água do mar, do chuveiro (diversas gravuras foram mostradas).

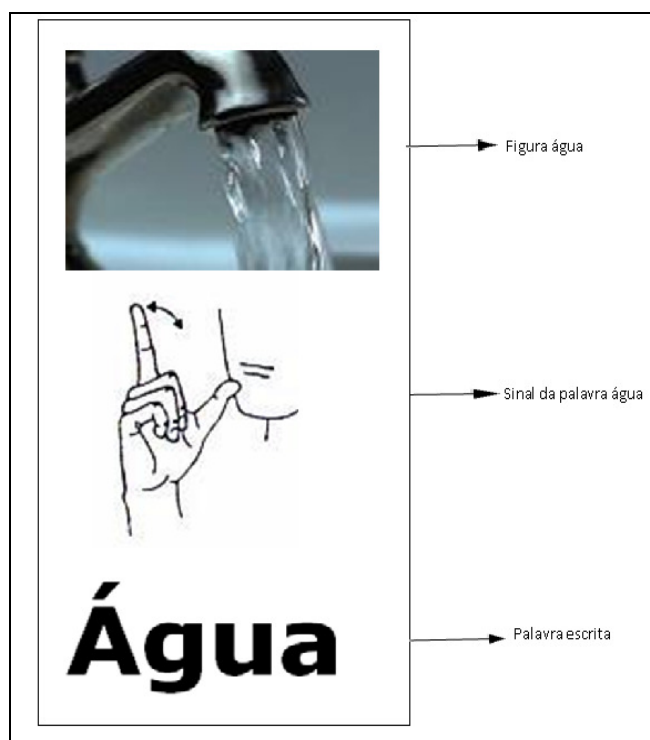


Figura 20 - Composição de cada ficha
Fonte: Autoria própria



Figura 21 - Explicação do vocabulário e os alunos, fazendo o sinal e oralizando
Fonte: Autoria própria



Figura 22 - Exemplo da praticidade do material pelo aluno no momento dos vocabulários
Fonte: Autoria própria

Os vocabulários trabalhados neste dia foram palavras que teriam significado no contexto da história, com: limpo, colorido, sujo, poluído, água, aquário, menina, cor, amarelo, vermelho, azul, preto, alaranjado, tinta, peixe, etc.



Figura 23 - Exemplos de alguns dos vocabulários trabalhados
Fonte: Autoria própria

Foi interessante observar que, tanto na oralidade como na Língua de Sinais, o grupo correspondeu a tudo o que era solicitado. O material proporcionou liberdade para os alunos comunicarem-se com Marcos, bem como de internalizarem os conceitos propostos no trabalho. Houve um momento em que um aluno ouvinte pegou a ficha com o vocabulário *água*, que estava em cima da mesa, mostrou-a para Marcos, dizendo: *“faça assim, desse jeito o sinal, água.”* O aluno ouvinte repetiu por várias vezes o sinal e Marcos ficou observando, e, em seguida, sorriu e copiou o sinal. O sinal *água* já era conhecido por Marcos e pelos demais alunos, pois é um vocabulário comum utilizado no dia a dia. Marcos não tem o hábito de ensinar os colegas, ele observa de longe, normalmente são os alunos ouvintes que fazem entre si as correções dos sinais, e Marcos só observa.

SEGUNDO DIA

Depois das atividades de rotina, como banheiro, tomar água e chamada, realizou-se a revisão do vocabulário da aula anterior, apresentando-se um por um; depois foi solicitado que cada aluno fizesse o sinal. A cada vocabulário mostrado, de imediato os alunos já davam exemplos correspondentes aos sinais. Em seguida, realizou-se um jogo em que as fichas ficavam expostas no chão e cada aluno pegava uma, fazia o sinal e repetia o nome da gravura na oralidade.



Figura 24 - Aluno no momento do jogo, pegando uma ficha de vocabulário e realizando o sinal para a professora
Fonte: Autoria própria

O material na Língua de Sinais impresso é empírico, de fácil manuseio, é

muito útil, e aproxima a criança ouvinte e a surda da realidade do que está sendo trabalhado, além da interação do professor-aluno.

Quando Marcos ia pegar uma ficha, os outros queriam ajudá-lo, indicando qual ele deveria pegar: *“Pega essa! Pega aquela! Deixa eu ajudar ele, professora?”*. Os alunos ouvintes levantavam do lugar e iam até à frente de Marcos e falavam: *“Hei pega essa, é fácil”*, falando ao mesmo tempo e tentando fazer o sinal de pegar. Diante dos pedidos feitos e da insistência por parte dos colegas ouvintes, Marcos permanecia quieto no lugar, sem saber o que fazer. Então, a interferência da professora foi necessária neste momento, para pedir que todos tivessem um pouco de calma, porque Marcos estava um pouco perdido diante dos pedidos feitos pelos colegas, sem saber o que fazer. *“Calma, calma crianças, sei que vocês querem ajudar, mas é ele quem vai escolher.”* Interferir para amenizar a situação é importante para se manter a ordem na sala de aula, mas é preciso ter “jogo de cintura” para não causar constrangimento aos alunos.

Colocado na situação de tomar decisão aos pedidos dos colegas, Marcos ficou calmo, nem um pouco irritado. Esta atitude chama a atenção porque a irritação é comportamento comum em surdos pequenos e na maioria dos surdos adolescentes e adultos, quando a insistência é demasiada, ainda mais quando há cobrança. Por isso a importância de explicar a necessidade de ter que realizar tal tarefa. O fato de Marcos não se irritar facilmente demonstra que ele tem um temperamento calmo para a maior parte das situações vivenciadas. Segundo a mãe, assim também ele se comporta em casa, mas às vezes, quando briga, briga “de verdade”.

A preocupação de que ele acertasse o sinal era de todos. Mesmo já estando há um bom tempo juntos na mesma turma, a amizade e a vontade de ajudar continuam sendo a mesma.

Por outro lado, a questão de Marcos ser ajudado preocupa, porque é preciso que ele tenha autonomia na sala de aula. Contudo, é preciso saber lidar com a situação, lembrando aos alunos que ele é capaz de realizar, sozinho, as atividades desenvolvidas na sala de aula, de ir ao banheiro, de pegar o lápis e de fazer outras coisas. É uma situação delicada, pois, por um lado, é cômodo para o surdo ser ajudado, é mais fácil depender do outro, mas por outro lado, isso pode causar uma situação incômoda no grupo, de as crianças não quererem mais ajudar quando realmente for necessário. É importante que, desde pequena, a criança surda

aprenda a ser independente, assim ela sofrerá menos quando tiver que “caminhar com suas próprias pernas”, e, assim, a inclusão não se configura como “pena, dó”, mas como um direito.

Em muitas situações em sala de aula, os alunos ouvintes colaboram. Quando Marcos precisa de algo, os colegas auxiliam-no. Nos dias em que estão todos na sala de aula, a ajuda é bem-vinda. Na maioria das vezes, Marcos senta próximo à mesa da professora, mas há dias em que ele quer se sentar em outro lugar. Num primeiro momento ele vai, porém é mais adequado trazê-lo novamente para perto, para que o acompanhamento das atividades seja mais eficiente e efetivo.

Depois que todos participaram do jogo, cada um, em sua carteira, pegava uma ficha da mão da professora e, individualmente, faziam o sinal da figura correspondente e oralizavam. Com os alunos ouvintes, o foco era a oralização da palavra. Evidentemente, o sinal era reforçado se houvesse erro. A Língua de Sinais era feita para que Marcos pudesse associar o sinal com a palavra escrita e a figura, e até chegar sua vez, ele ficava atento, observando os colegas. Quando chegava a sua vez, os outros ficavam atentos para ver se ele acertava e na expectativa de querer auxiliá-lo. Se ele não acertasse, perguntava-se quem sabia, e quem levantasse a mão dirigia-se à frente do grupo, fazia o sinal e todos repetiam juntos, e “Marcos” depois fazia sozinho. Assim também era feito com os alunos ouvintes.



Figura 25 - Crianças realizando os sinais correspondentes aos vocabulários
Fonte: Autoria própria

As cores foram trabalhadas também com fichas. Cada ficha tinha uma figura de peixe pintado com as cores trabalhadas, o sinal e o nome da cor.

Primeiramente, foi apresentado ao grupo cor por cor, em sinais, e na

oralidade. Os alunos foram questionados sobre onde, na sala de aula, havia a cor vermelha. Eles movimentavam-se pela sala à procura da cor na parede, nos cartazes, em objetos, etc. E falavam: *“Olha, a cor vermelha!”* *“Achei o vermelho no cartaz, na minha blusa também tem vermelho!”* Confirmadas as cores que mostravam, eles recebiam o incentivo: *“É, sim a cor vermelha, muito bem!”* Nessa atividade de cores, Marcos acertou todas: o sinal e a cor. Enquanto os alunos ouvintes rapidamente procuravam, bem tranquilo ele ia procurando, e quando encontrava, vinha ao encontro da professora, cutucando e mostrando, ou conduzindo-a até o local onde se encontrava a cor.

Às vezes, Marcos respondia com o sinal da cor; outras vezes, apenas aponta para a cor. Questionou-se na LIBRAS: *“Que cor é essa, Marcos?”* Ele respondeu por meio de sinais à pergunta feita.

Depois de fazer o mesmo processo com todas as cores com o grupo, eles faziam o sinal da cor e oralizavam-na, e depois individualmente. Esta parte do desenvolvimento da atividade demorou um pouco porque era realizada com todas as cores. Para não tornar-se cansativa a aula, usou-se o intervalo do lanche para depois continuar. No lanche, as crianças observaram a salada de frutas e mostraram-na em sinais, oralizando as cores. O aluno Marcos também o fazia junto aos colegas.

Para fixar bem as cores, os alunos realizaram atividades de ligar as cores aos sinais. Foi elaborada uma atividade em que as crianças tinham que ligar o peixe colorido aos seus respectivos sinais. Antes, foi perguntando que cor que era, pela fala e por sinais; ali misturavam-se os sinais com a fala ao mesmo tempo. A observação nesta hora é importante, pois ocorre de o aluno ouvinte em vez de oralizar, fazer o sinal, daí é necessário fazer com que o aluno repita a cor, oralizando.

O professor precisa cuidar para não alternar a valorização: ora a fala, ora os sinais. Às vezes, a situação ficava um pouco delicada, pois era difícil fazer sinais sem falar para os ouvintes, assim como somente oralizar sem sinais para o aluno surdo. Acaba-se fazendo o Português Sinalizado para poder atingir a todos, e isso é o que apresenta melhores resultados. Para o ouvinte é tranquilo, a via auditiva capta tudo; por outro lado, o surdo acaba "pegando" sinais soltos. Aos poucos, individualmente, vai-se ajudando, e é por isso que, nesta hora, é importante poder contar com um aluno astuto para ficar perto do aluno surdo, porque ele vai ajudando

também. É importante reforçar o cuidado com a questão da dependência por parte do aluno surdo. O professor precisa ficar atento.

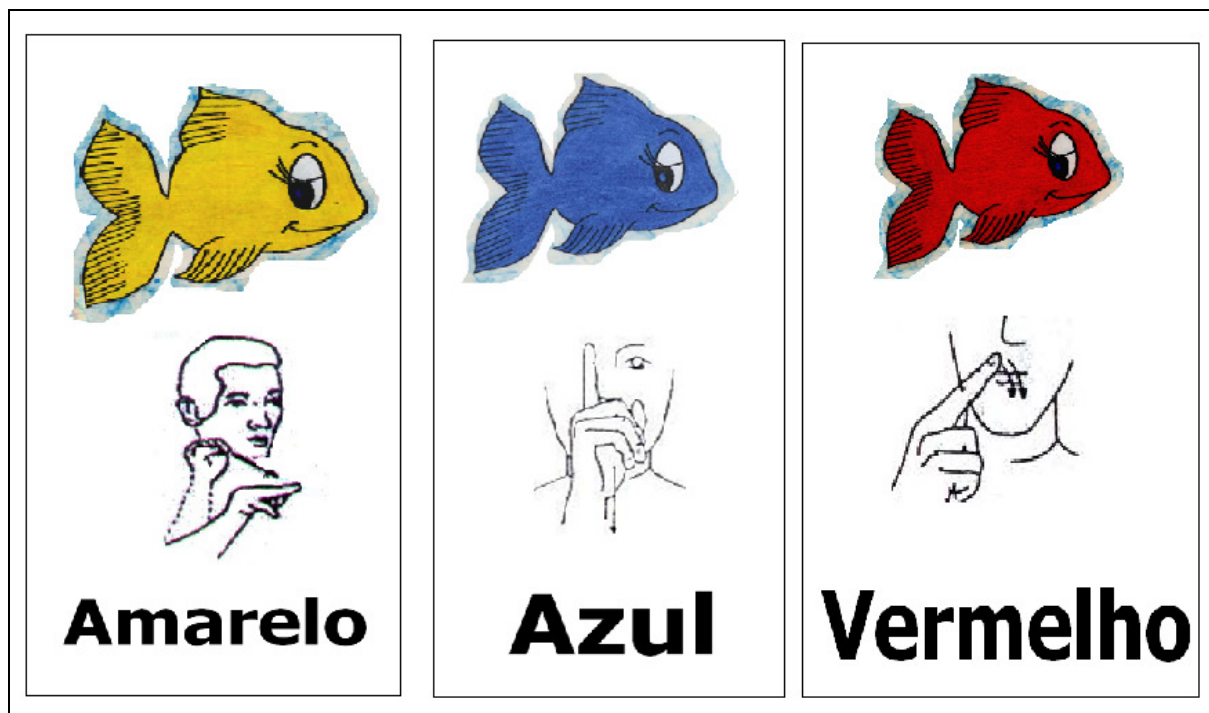


Figura 26 - Exemplo de fichas com vocabulários relacionados às cores
Fonte: Autoria própria

O trabalho com os vocabulários foi realizado da seguinte forma: o vocabulário é apresentado ao grupo pela professora (oralmente e depois em sinais). Em seguida, os alunos oralizam e fazem o sinal do vocabulário trabalhado, e depois individualmente.



Figura 27 - Trabalho realizado primeiro em grupo
Fonte: Autoria própria



Figura 28 - Alunos realizando o sinal e depois, oralizando
Fonte: Autoria própria



Figura 29 - Aluno realizando o sinal, individualmente
Fonte: Autoria própria

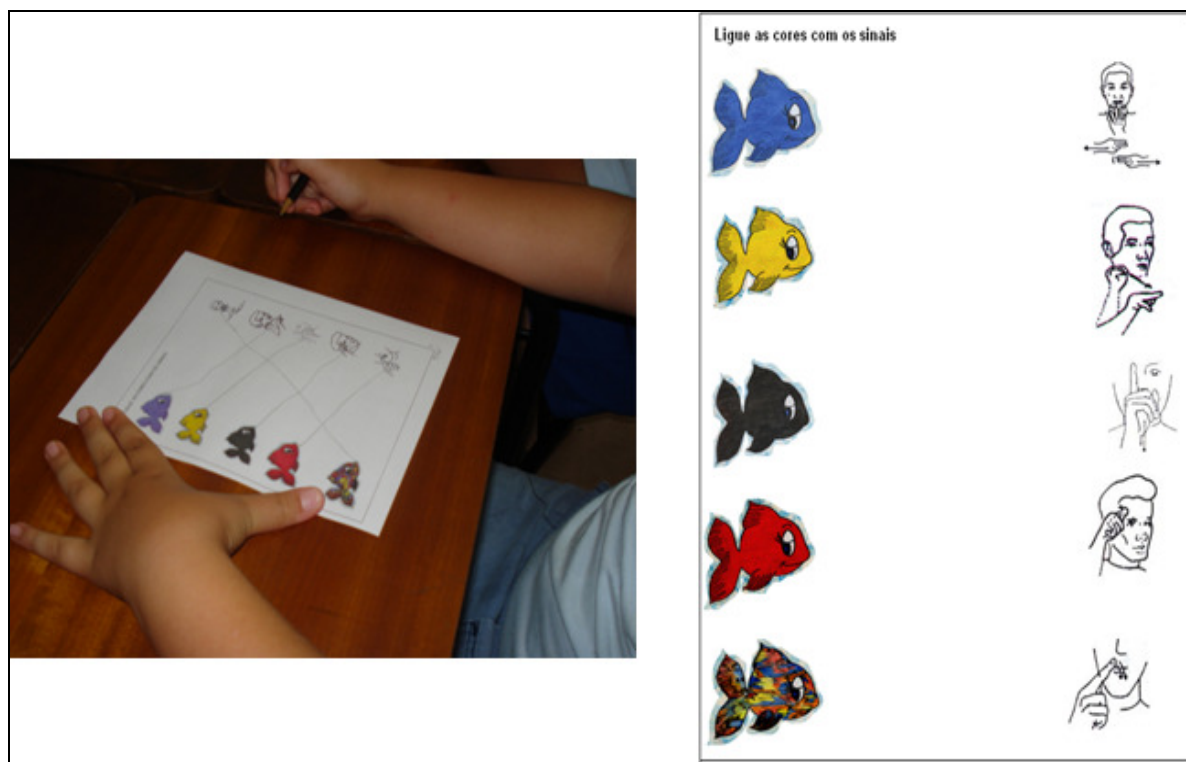


Figura 30 - Exemplo de exercício
Fonte: Autoria própria

TERCEIRO DIA

Iniciou-se com a rotina do dia.

Como o vocabulário que envolve o tema proposto já havia sido trabalhado, o próximo passo era apresentar a história para o grupo. Marcos ficou sentado na frente, preocupado em prestar atenção. Apresentado o nome da história “Mano, o peixinho teimoso”, foi perguntado por que o peixinho Mano era teimoso. Quando foi realizado o sinal do peixinho, do seu nome ‘Mano’, as crianças perguntaram se era igual ao sinal que eles tinham. Aproveitando o gancho do aluno, solicitou-se que Marcos mostrasse alguns sinais dos amiguinhos, os quais eram pedidos.

Ao desenvolver da história, muitos questionamentos foram feitos, detalhes que a própria história não mostra claramente, para que o professor possa utilizar de outros recursos também para contextualizar a história com dramatização, teatro. Cada ficha representa uma fase da história em sequência, perguntas eram feitas para os alunos: *“Onde o peixinho mora? Se o cachorrinho e nós temos casa será que o peixinho também tem? Mas onde ele mora mesmo?”*

As respostas eram na Língua de Sinais e com a oralidade junto. Várias

respostas eram ditas, como: *“na água, no rio, no mar”*, sempre voltando aos termos trabalhados, primeiro porque estavam presentes na história, e segundo por ser uma forma de fixar, reforçar e garantir continuidade da aprendizagem.

Ao mostrar a ficha do lugar onde o peixinho Mano morava, Marcos imediatamente falou que a água do aquário estava limpa. Então, foi perguntado novamente onde o peixinho morava. A resposta foi: *“no aquário”*. Todos queriam falar e sinalizar ao mesmo tempo.

A importância da filmagem durante o desenvolvimento do projeto auxiliou na percepção de detalhes, a exemplo de como Marcos observava com atenção a narração da história, com sinais e oralização. Como havia uma pessoa diferente filmando, ele fazia o sinal do que estava sendo apresentado, e reproduzia os sinais diante da câmera. Ele fez isso porque, anteriormente, foi-se filmando outros momentos que depois eram mostrados a eles, e Marcos se entusiasmava, ficava atento quando via que alguém estava filmando. Em vários momentos da história, ele procurava a câmera e fazia sinal correspondente ao que estava percebendo.

Nas fichas da história não havia todas as informações, que eram contextualizadas pela pesquisadora. Exemplo disso foi o momento que Marcos viu os outros peixes; não havia ficha que mostrasse a cena, mas era explicado. Em todo momento da narrativa da história, os alunos participaram repetindo os sinais, falando e respondendo às perguntas. Quando os alunos ouvintes respondiam, era repassado a Marcos pelos sinais. É natural, nessa idade, as crianças não manterem a atenção totalmente voltada para o momento preciso, e em face disso a história foi recontada mais de uma vez.

No grupo, o uso da Língua de Sinas, de vocabulário e frases curtas foi e é possível porque não envolve somente os sinais, mas a estrutura da Língua que nem ouvintes e tampouco surdos têm. Para um melhor nível de comunicação, esta forma de como estão aprendendo a Língua de Sinais (LIBRAS) atende a mais necessidades da criança surda e ouvinte na socialização, aceitação, cooperação. Mas é relevante compreender que a inclusão não começa na sala de aula, no CMEI, mas em casa, com aceitação dos pais das crianças surdas e ouvintes de que seu filho compartilhe essa nova realidade.



Figura 31 - Sinal de colorido - sinal da cor preta - sinal da palavra sujo
Fonte: Autoria própria

A dificuldade apareceu no momento de usar as duas Línguas. Falar duas Línguas ao mesmo tempo é difícil para o professor e para a criança ouvinte e surda acompanharem. Autores como Quadros (19997), Brito (1993), Ciccone (1996), Strobel (1998) e Perlin (2006) esclarecem vários pontos sobre as diferenças linguísticas da Língua de Sinais LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua Portuguesa, e ressaltam que são processos distintos. A LIBRAS, com sua modalidade visuo-espacial, estrutura e gramática organizada independente das línguas orais, com o canal de comunicação visual, representa uma cultura e a comunidade minoritária, os surdos. A Língua Portuguesa, com sua modalidade oral-auditiva, organizada estruturalmente e gramaticamente, representa o grupo majoritário, a comunidade ouvinte.

Ambas as Línguas devem ser respeitadas e garantir o acesso a essas comunidades na sociedade, no contexto da inclusão, e isso é ponto pacífico. Por isso, a importância de educadores, pessoas envolvidas no processo da inclusão ou mesmo fora dela de conhecerem sobre a Língua de Sinais, a história do surdo, suas lutas na busca de seus direitos, enquanto sujeitos linguísticos e tudo mais o que se refere à pessoa surda (cultura, tipos de surdez, comunidade surda, etc.). é extremamente indispensável.

A dificuldade em se expressar nas duas Línguas para atender às necessidades de ambas as comunidades requer muito cuidado. Porém, o Português Sinalizado foi a opção mais adequada. Perde-se a riqueza das duas Línguas, mas

ainda é o recurso mais prático e facilitador para repassar as informações dentro da inclusão.

Na sequência, cada um contou a história. Neste momento necessitaram auxílio, porque utilizaram a fala e os sinais, e ficavam de lado, ou ao contrário, ficavam em silêncio e tentavam fazer os sinais.



Figura 32 - O aluno apresentando a história individualmente
Fonte: Autoria própria



Figura 33 - Grupo apresentando a história
Fonte: Autoria própria

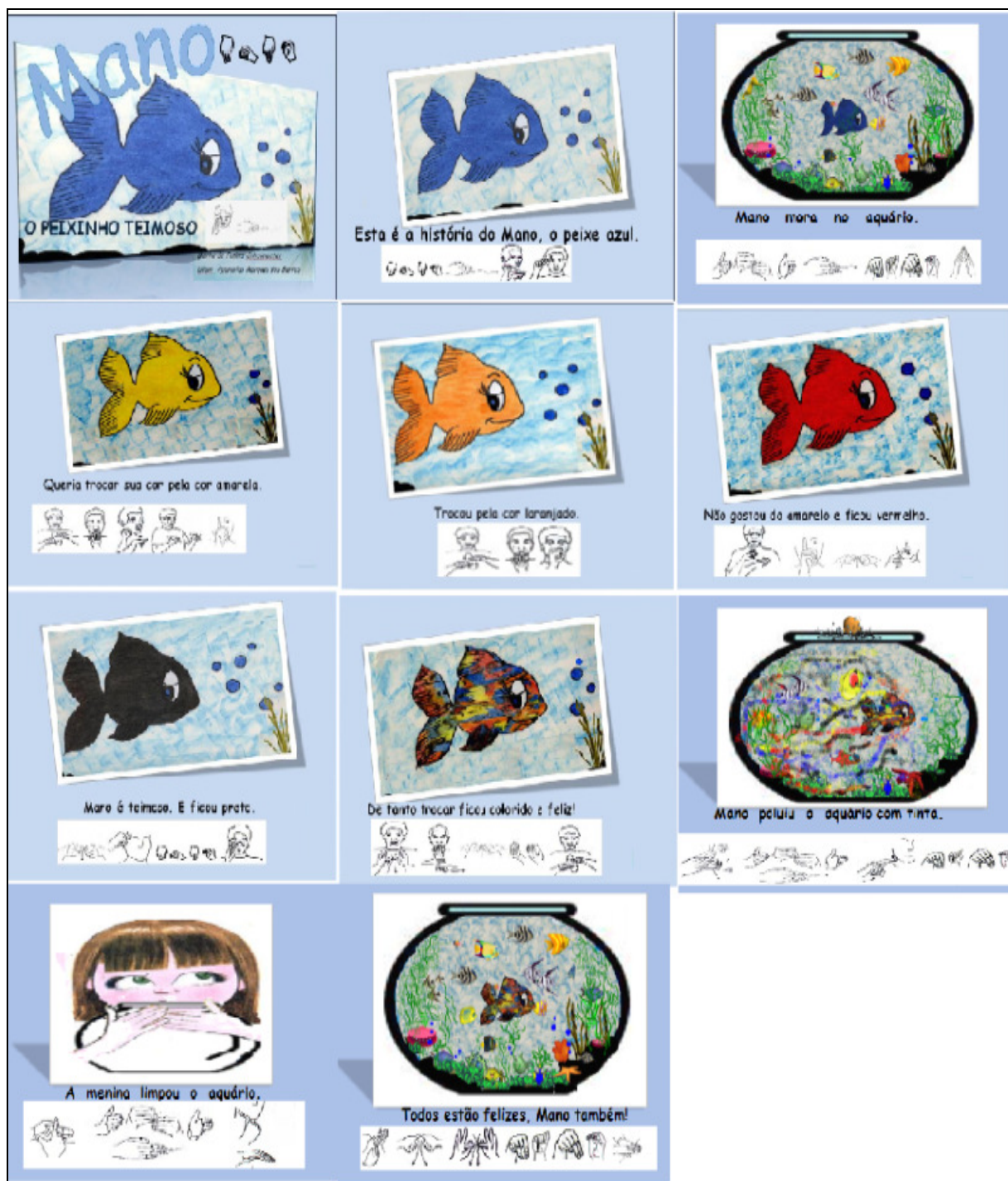


Figura 34 - História do “Mano o peixinho teimoso”
Fonte: Autoria própria

QARTO DIA

Depois da rotina, um passeio pelo pátio do CMEI foi realizado para observar o ambiente em volta e verificar que tipo de poluição pode ocorrer neste local. Antes de sair da sala de aula, os alunos receberam algumas orientações: “Vejam a

poluição, não é só com a água, rio sujo, como vocês aprenderam. Podemos ter também lixo como papel amassado no chão, cigarro, plásticos e outros. A poluição que as fábricas e carros fazem prejudica a nossa saúde, e vocês sabem também que hoje o nosso planeta está sofrendo com a poluição e o desmatamento. Hoje, no Brasil, há vários projetos para proteger a natureza, como o reflorestamento, a limpeza dos rios. Então, nós precisamos e devemos cuidar do nosso planeta, começando aqui e em nossa casa." (orientação da professora aos alunos). Aproveitando a oportunidade, foi solicitado às crianças o sinal de poluição. Marcos foi rapidamente até a mesa e pegou a ficha do sinal correspondente à palavra e sinalizou. Um dos alunos comentou: "Profe, ele fez o sinal!". "Viu só como ele aprendeu? Vocês também sabem fazer o sinal?" (professora). Continuando a conversa: "E que o homem deve ter consciência e responsabilidade, cuidando da natureza e do planeta" (professora).

Como ventou pelo período da manhã e em frente do CMEI havia lixo, e coincidiu que, na frente, há um campo e ali muitos moradores jogam lixo. Para não perder a oportunidade, as crianças foram questionadas se era certo jogar lixo ali. (sempre usando-se sinais e oralidade). *"Na minha casa também jogam lixo, meu avô fica brabo!"* (comentário de uma aluna). A aluna repetiu a fala e sinalizou, com auxílio da professora, para que Marcos compreendesse o que havia comentado. Marcos é um pouco desatento, sempre é preciso chamar sua atenção, os outros alunos já se acostumaram a vê-lo ser chamado, e eles também chamam a sua atenção. Enfim, acabam ajudando, assim não é preciso chegar até a carteira do aluno. Sendo assim, ali bem perto foram juntados os lixos que estavam espalhados e ensacados.

Neste mesmo dia os alunos da escola municipal ao lado do CMEI estavam realizando uma exposição de Feira de Ciências e fomos convidados a visitar. Na exposição, os alunos do Ensino Fundamental apresentavam um trabalho sobre a poluição dos rios, mares e o cuidado com a higiene. Outro grupo apresentou como a água pode ser tratada. Cartazes alertavam sobre os cuidados com a natureza e materiais reciclados. A visita realizada foi muito importante para o projeto, porque auxiliou na conscientização e cuidados com a natureza, quanto à poluição estudada pelas crianças.

Durante a visita realizada à feira de ciências, os alunos foram vendo os cartazes e as maquetes. Marcos ficou mais perto da professora e observava também

os cartazes, as maquetes e, às vezes, apontava para algum detalhe e olhava para a professora buscando uma explicação, que lhe mostrava os sinais dos objetos, desenhos e letras. Em alguns grupos, os alunos explicavam as informações que os cartazes ou as maquetes apresentavam. Era explicado para Marcos, de forma mais sucinta, o que o aluno estava falando. Para auxiliar com os alunos, uma das atendentes do CMEI acompanhou o grupo, mas boa parte já sabe se comportar em locais diferentes. Os alunos puxavam Marcos, para mostrar tudo o que viam na feira “*Veja, como a água entra no cano*”. O aluno ouvinte falava para Marcos e fazia os sinais de água e entrar. Percebe-se que não é uma comunicação simples, e nota-se a interação comunicativa e visual entre os alunos ouvinte e surdo.

Depois de voltarem para o CMEI, e aproveitando a oportunidade da visita, os alunos realizaram atividades mais convencionais como: ligar, marcar x, procurar as garrafas, entre outros.

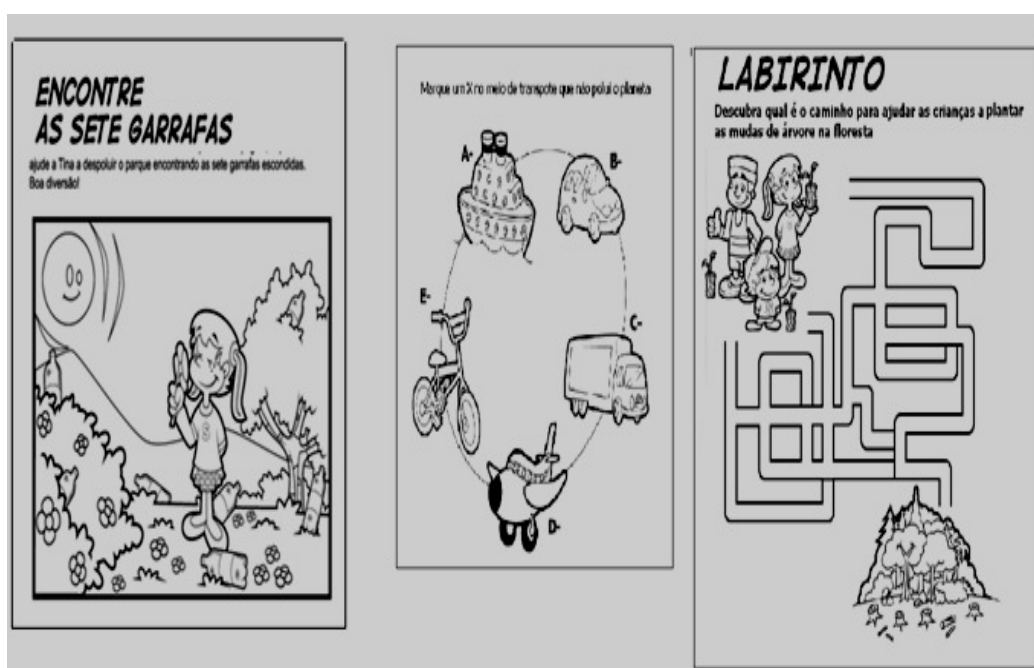


Figura 35 - Atividades realizadas
Fonte: Autoria própria

Para a realização da atividade abaixo, uma demonstração foi feita com as crianças: 2 recipientes com água e um deles com várias cores da tinta (que o peixinho usou para se pintar). Com essa representação, pôde ser mostrada às crianças a diferença da água limpa e suja, lembrando que a água suja prejudica a saúde das pessoas e dos animais, bem como os cuidados que se precisa ter para manter a água limpa.



Figura 36 - Experiência realizada
Fonte: Autoria própria

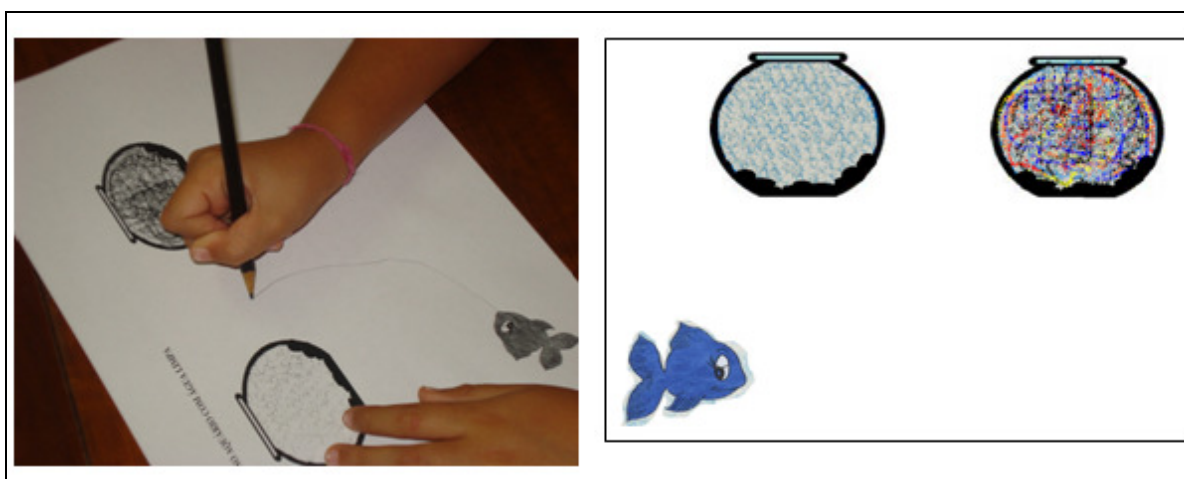


Figura 37 - Atividade realizada em sala de aula
Fonte: Autoria própria

QUINTO DIA

A tarde iniciou com a rotina.

A revisão dos vocabulários aconteceu por meio de jogo, em 2 grupos, em que um grupo recebeu fichas de vocabulário das cores. O outro mostrava o sinal e procurava onde havia as cores na sala de aula. Depois, com figuras de diferentes ambientes: rio limpo e sujo, lixo espalhado no chão, lixo armazenado corretamente. Depois de pegar a ficha, encaminhava-se à frente e sinalizava para a professora e depois para os colegas.



Figura 38 - O aluno Marcos sinalizando
Fonte: Autoria própria



Figura 39 - Crianças sinalizando os vocabulários
Fonte: Autoria própria

As fichas individuais do vocabulário facilitaram o manejo, sendo utilizadas por todas as crianças ao mesmo tempo, para várias atividades, jogos e brincadeiras.

A história, colocada igualmente em fichas para as crianças, torna-se mais fácil para o manuseio e para a contação, podendo ser carregadas para onde eles quiserem. A história foi recontada pelos alunos; grupos de dois em dois contavam a história, colocando as fichas em sequência lógica. Nesta ocasião, perguntava-se aos alunos os sinais dos desenhos da história. Em outro grupo, narrava-se a cena e eles procuravam qual ficha correspondia à cena descrita. Marcos participou das duas partes e mostrou que conhecia a história.

Em seguida, foi apresentado um filme em DVD, O Espanta Tubarões. O

DVD tem relação com o tema presente no material adaptado, pois mostra o fundo do mar, peixes coloridos, limpeza do fundo do mar. O que chamou a atenção dos alunos foram as cenas em que os peixes limpam baleias que estão sujas. De vez em quando, o filme era interrompido para se explicar a Marcos o que estava acontecendo.



Figura 40 - Alunos recontando a história e assistindo ao DVD
Fonte: Autoria própria

Depois de assistirem ao DVD, todos voltaram para seus lugares, lançaram-se perguntas sobre o desenho, como: de qual cena gostaram mais? E perguntas sobre como estava a água do fundo do mar e em que parte parecia bem a maneira de se lidar com a sujeira. Os alunos responderam que gostaram do desenho, mesmo que alguns deles já tiveram assistido há algum tempo: *“profe, eu já vi este desenho, mas fazia tempo já que minha mãe não me dava pra ver”*. Outro aluno relacionou a limpeza com a baleia suja: *“Achei legal a baleia sendo limpa, ela tava muito suja”* Para Marcos foi bem interessante o filme, e quando perguntado se ele tinha visto esse desenho, ele respondeu, na Língua de Sinais, que não. Ele ficou admirado com o desenho e associou com a história.

Ao se indagar às crianças se gostaram da história e das atividades que foram feitas, os alunos responderam que gostaram e também queriam mais, histórias. Todos puderam manusear à vontade as fichas, houve interação entre os alunos no momento de montar a história.

Para finalizar, foi dado um peixinho com um saquinho com doces, para

fechar a semana. Pode-se observar que a inclusão é possível desde que o educador se proponha a ser facilitador, mediador entre o mundo trazido pela criança e o mundo escolar. Incluir é não ter medo, muito menos preguiça!

Nos PCNs está prescrito o papel do professor:

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (PCNs,1998. p.43)

6 VALIDAÇÃO POR JUÍZES/PARECERISTAS

Para a validação do material na LIBRAS, ocorreu a seleção de profissionais ouvintes e surdos – graduados e pós-graduados, professores e instrutores surdos – aos quais foi solicitado parecer escrito, além de conhecerem o instrumento a ser validado com a finalidade de observação criteriosa para a análise.

Acrescentam-se a eles, ainda, critérios indispensáveis para a validação do produto, como:

- a. Conhecimento na área de educação de surdos;
- b. Serem conviventes (surdos e ouvintes) com a LIBRAS;
- c. Estar atuando ou tenha atuado (mínimo 3 anos) na educação de surdos;
- d. Experiência na área;
- e. Ter conhecimento do contexto cultural do mundo surdo;
- f. Ter conhecimento linguístico da LIBRAS.

Os juízes/pareceristas validaram o produto com base nas seguintes questões⁷ determinadas, elaboradas pela pesquisadora:

- A criação de material na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – impresso, para a Educação Infantil possibilita a aprendizagem e a aquisição da Língua de Sinais na inclusão (surdo/ouvinte) nas escolas regulares e em escolas especiais (surdos).
- O manuseio empírico do material na LIBRAS pela criança surda (a visão é o principal canal de comunicação para o surdo, ainda quando pequena, a criança ainda não consegue direcionar sua visão) especificamente facilita a aquisição da acuidade visual e concentração, para, posteriormente, a apropriação do conhecimento (vocabulário, conteúdo) no contexto escolar?
- O material na LIBRAS, sendo recurso didático pedagógico importante

⁷ Obs.: As questões são para orientar o juiz a relatar seu parecer em paralelo com o material, porém, compete a cada um escrever sua opinião, seguindo ou não a ordem.

para a interação na comunicação, entre a criança surda com as crianças ouvintes, no contexto escolar pode ser instrumento transformador da inclusão em que a criança surda sinta mais tranquilidade para enfrentar as dificuldades do dia a dia na escola?

- O material na LIBRAS torna fácil a aprendizagem e a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda (aprendizagem) e a ouvinte (ter acesso a Língua de Sinais) na inclusão na Educação Infantil?
- Visualmente, como você vê este material quanto aos aspectos cor, conteúdo, tamanho dos desenhos, escrita e sinais?
- Você, profissional atuante na área, fale sobre o material e as possibilidades de sua utilização e o que pode ser melhorado.
- É possível haver aprendizagem, utilizando este material pela criança surda, que esteja incluída ou que receba atendimento em uma escola especial ou com seus pares?
- Este material, como recurso didático no dia a dia, pode ser importante na sala de aula pelo professor, instrutor etc.

6.1 RESULTADO OBTIDO COM OS PARECERES SOLICITADOS PELOS JUÍZES/PARECERISTAS

Considerando a importância do material na LIBRAS, na área de Ciências para a Educação Infantil, no contexto da inclusão, foram selecionados 20 juízes/pareceristas. Dos 20 selecionados, 17 aceitaram o desafio⁸. Na análise realizada dos pareceres, destacam os pontos positivos e críticas construtivas, ou os a serem melhorados.

6.1.1 Pontos Positivos

É importante destacar que os pontos positivos destacados pelos

⁸ Serão respeitadas na íntegra as falas dos pareceristas.

pareceristas sobre o material na LIBRAS é que é atrativo e visual, além de propiciar comunicação entre surdos e ouvintes, fazendo com que se torne mais amena a inclusão.

Tendo a Língua de Sinais, o material desperta a curiosidade dos surdos em manipular livros de leitura, pois dificilmente o surdo tem o gosto pela leitura, justamente pela falta de vivência cultural. Outro fator que contribui é o manuseio concreto do material na LIBRAS, impresso, que auxilia a aquisição da acuidade visual e a concentração da criança surda, por ser a visão seu canal de comunicação.

O material na LIBRAS torna-se um recurso didático muito rico na caminhada pedagógica do professor especialista e que não é especialista na área, para o uso na sala de aula, devido à carência que há nas escolas de material para a criança surda, seja ela inclusa ou não.

Conservar os pontos positivos apresentados pelos pareceristas sobre o material na LIBRAS mostra que o caminho até aqui trilhado vem de acordo com o objetivo proposto, que é o de proporcionar à criança surda a construção de conceitos sobre o tema escolhido para a Educação Infantil, além do conhecimento compartilhado entre ouvintes e o surdo no contexto da inclusão por meio da comunicação na escola comum. Mesmo com a diferença linguística que a Língua de Sinais apresenta, o material faz a “ponte” de comunicação entre surdo-ouvinte com o professor no contexto da sala de aula.

A utilização do Português Sinalizado facilita a comunicação e explicação, e o material tem a função de intermediar a compreensão do conteúdo para a criança surda, por meio da Língua de Sinais, e à criança ouvinte a oralidade, complementando com a comunicação. É um recurso necessário para o professor trabalhar com os dois grupos diferenciados pela Língua e, ao mesmo tempo, tornar possível a aquisição do conhecimento, respeitando a individualidade de cada aluno.

O material é importante para o surdo e o ouvinte porque na sala de aula, quando ensino, os ouvintes e surdos se comunicam. Com o material o surdo sente segurança na inclusão. O material está bom, os desenhos e os sinais estão bons. O material é um recurso pedagógico importante para ela, como para as crianças, e aos professores na inclusão ou fora dela. (JUIZ/PARECERISTA A)⁹

⁹ O parecerista “A” é surdo e foi respeitada na íntegra a sua escrita.

É importante destacar a relevância da produção de materiais em LIBRAS, principalmente impressos, visto que há uma evidente carência deste tipo de recurso que auxilia sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. O livro em questão é uma produção para a Educação Infantil, mas este tipo de material deveria ser produzido para as diversas etapas de escolarização, com temas e estilos diversos, uma vez que a Língua de Sinais proporciona uma melhor compreensão de mundo pelo aluno surdo, e que a riqueza nas ilustrações proporciona a contextualização do texto que se deseja anunciar. Isto posto, ficará muito mais atrativo e interessante para o aluno surdo o aprendizado da palavra escrita em Língua Portuguesa. O material analisado proporciona não somente o auxílio pertinente ao aluno na compreensão e apreensão de conteúdos, mas também auxilia o professor que não é especialista, em sua caminhada pedagógica com o aluno surdo, pois, é sabido que os professores, em sua maioria, não possuem instrumentalização adequada para o trabalho com os portadores de necessidades especiais. Sendo assim, o material na Língua de Sinais auxilia o professor em sua tarefa docente, uma vez que o coloca em contato direto com a representação gráfica do sinal, tornando-o um aprendiz da Língua Brasileira de Sinais, otimizando a comunicação entre professor e aluno, e deixando de lado a ilusão de que o aluno surdo é apenas aluno da Intérprete que se encontra em sala de aula para auxiliá-lo. O livro Mano: O peixinho Teimoso é um material muito atrativo visualmente, traz uma história que contextualiza o conteúdo proposto, fazendo com que o leitor compreenda a aplicabilidade do que está aprendendo através da leitura. A sugestão é que se produzam mais materiais em LIBRAS para uso nas escolas. Sentimos uma carência muito grande de qualquer tipo de material, principalmente livros de literatura infanto-juvenil, e penso que este seja o caminho mais eficiente para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. (JUIZ/PARECERISTA B).

Importante acho conhecer de LIBRAS como inclusão (surdos e ouvintes). Surdo tem dificuldade, falta ouvir, entender português, palavras, surdo só visão, figuras e sinais. Bom material desenho e sinal surdo gostar, fácil aprender. Ajuda surdo e ouvinte conversar. O material recurso para instrutor usar bom e para ouvinte professor e aluno. (JUIZ/PARECERISTA C).¹⁰

Aprovo o material porque o ouvinte estará obtendo uma oportunidade de melhor compreensão da Língua do surdo (LIBRAS) e para o surdo é muito visual, possibilitando melhor a compreensão, pois com a inclusão todos os profissionais da área educacional deverão se inserir no contexto. O material só vem a enriquecer a aprendizagem e levá-los a uma melhor compreensão de sua realidade com o mundo que o cerca. Esse material de apoio certamente auxiliará surdos e ouvintes a uma melhor compreensão da realidade da inclusão, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. É um material chamativo, rico em cores, detalhes, com uma linguagem clara e objetivo e irá contribuir para uma melhor comunicação entre surdo e ouvinte, não só no momento em que o professor estará ministrando sua aula, mas em todos os momentos. É um material rico para trabalhar todas as áreas do conhecimento, propiciando uma melhor compreensão tanto de surdos como de ouvintes na aquisição do processo ensino-aprendizagem. (JUIZ/PARECERISTA D).

Aprovo o material apresentado pela professora Clarice e parablenzo-a pelo mesmo, pois a criação do material adaptado em Língua de Sinais – LIBRAS impresso, para a Educação Infantil, possibilita a aprendizagem e a aquisição da língua de sinais na inclusão (surdo-ouvinte) e em escolas especiais (surdos). (JUIZ/PARECERISTA E).

¹⁰ O parecerista “C” é surdo e foi respeitada na íntegra a sua escrita.

A criação de material em LIBRAS na educação de crianças surdas é importante. Verifico, no meu trabalho, que o surdo muitas vezes mostra aversão por textos (histórias) em Língua Portuguesa, devido a sua dificuldade de interpretação, por tratar-se de uma segunda língua para ele. Com a adaptação para língua de sinais, facilita a compreensão da história e também um processo de análise paralela do texto (Língua Portuguesa) e sinais. A utilização deste material com alunos inclusos no ensino regular é viável sim, desde que o surdo tenha um conhecimento e domínio prévio da Língua de Sinais, caso contrário servirá apenas como a visualização de símbolos sem significado. Todo e qualquer apoio que possa ser utilizado para a aprendizagem da criança deverá ser levado em conta, pois o processo de inclusão atualmente tem priorizado uma “inclusão social”, deixando a aprendizagem em segundo plano, e nós, professores de surdos, queremos que o mesmo participe da sociedade em todos os aspectos. (JUIZ/PARECERISTA F).

É muito difícil a comunicação surdo/ouvinte, é impossível, para a criança surda aprender na sala de ouvinte. Sim, o material para o profissional de sinais (instrutor) é importante tem facilidade de e perceber mais claro a aprendizagem da criança surda. Aproveitar a idéia do material adaptado na LIBRAS e elaborar mais material próprio para os surdos para que eles entendam melhor e aprendam. O material de didático (adaptado) é muito bom e sinto que vai fazer o bem para os alunos surdos. Mas os surdos não entendem as leituras de livros com a escrita na língua portuguesa. Eles entendem só o visual e a imagem porque eles aprendem pela visão. Antes, aqui me refiro ao grupo no Cepraf que eu fazia parte e pensamos e construímos textos em língua de Sinais (LIBRAS) para ajudar os surdos a entenderem melhor os conteúdos trabalhados na escola. Então é por isso que o material em LIBRAS é especial para os surdos. (JUIZ/PARECERISTA G)¹¹.

O material para o surdo apresentado com certeza ajudará tanto os surdos como os ouvintes a aprender e entender a Língua de Sinais. O material é de grande importância para a aprendizagem da criança tanto na escola especial como no ensino regular. O material apresentado é de fácil entendimento, esclarecedor ao objetivo a que se propõe. Será de fácil aceitação tanto para a criança surda como para a criança ouvinte. Como profissional na área, sinto muita dificuldade pela falta de material para o trabalho com criança surda inclusa. Vejo ser de grande valia o interesse dos profissionais neste tipo de material a ser produzido. Sim, o material na LIBRAS só trará benefícios para a criança inclusa ou que frequente escola especial. É um material de fácil entendimento, que pode ser utilizado pelo professor, instrutor, visualmente atrai a atenção da criança. Independente de a criança ser surda ou não, ela precisará que sua atenção e concentração sejam direcionadas, existindo o material o mesmo estará auxiliando para que a aprendizagem desta criança seja efetivada. O material ajudará o surdo incluso e ao professor sentirem tranquilidade com relação às dificuldades encontradas por ele no dia a dia e, ao mesmo tempo, sendo recurso didático que facilitará a aprendizagem, aquisição e o aperfeiçoamento da Língua de Sinais pela criança surda e a ouvinte na inclusão. (JUIZ/PARECERISTA H).

Aprovo o material na LIBRAS que contempla o tema poluição ambiental porque tem uma linguagem gostosa e fácil de ser entendida por todos sejam os ouvintes como os surdos. Faz com que a criança ouvinte e surda percebam as semelhanças no contexto da história com a realidade que trabalhamos no ambiente da sala de aula. Eu realmente adorei a historinha, porque os surdos e ouvintes conseguem perceber que são sujeitos importantes na sociedade dentro da inclusão. Para adquirir vocabulário, conteúdo, o material auxilia,

¹¹ O parecerista “G” é instrutor surdo e foi respeitada na íntegra a sua escrita.

pois os sinais estão logo abaixo das palavras, facilitando o entendimento visual das palavras e sinais, prendendo a atenção ainda mais das crianças e facilitando o nosso trabalho na compreensão dos sinais e das palavras. O material tem cores bem vivas e a escrita de fácil entendimento e os sinais são bem visíveis também. O livro é uma maneira mais fácil da criança ter acesso, por isso é mais importante, pois chama mais a atenção onde as crianças podem interagir entre si, mostrando as figuras e sinais sobre o mesmo assunto num só contexto. A criança surda não fica tão alienada da realidade que está acontecendo à sua volta. (JUIZ/PARECERISTA I).

É muito importante ter um livro na Língua de Sinais - LIBRAS nas séries iniciais, ou seja, na Educação Infantil. Porque os alunos surdos, quando vem para a escola, a maioria não tem uma vivência cultural, e os que a tem é muito pouco. Com este livro de história, vão ter a oportunidade para observarem e descobrirem a sua língua materna de sua cultura. Ajuda também a construir uma linguagem motivada para a aprendizagem, porque os surdos muitas vezes não gostam nem de folhear um livro para ver como é, e este livro poderá incentivar os surdos já no início de sua alfabetização. (JUIZ/PARECERISTA J).

O material na LIBRAS impresso possibilita a aprendizagem e a aquisição da língua de sinais na inclusão e em escolas especiais. Para a aquisição dos conhecimentos em vocabulário e conteúdos na escola, o material ajuda no processo da acuidade visual na concentração do aluno surdo principalmente da Educação Infantil, que ainda não tem esse treino. Por isso, é importante o manuseio concreto da criança desse material. Na interação da comunicação surdos/ouvintes, o material se torna uma possibilidade e ao mesmo tempo o de transformar a inclusão mais amena para a criança e a escola. A linguagem utilizada no material parte da linguagem própria do surdo. Quanto ao recurso didático, com certeza facilita o acesso a Língua de Sinais e para a ouvinte também, pois vai eliminar algumas barreiras da comunicação/compreensão do surdo. Visualmente importante, pois o visual auxilia na interpretação. Este material é importante para melhorar a comunicação entre surdo e ouvinte pelo menos no momento da aula. Como recurso será ótimo para os professores, os instrutores e para criança surda, tanto a inclusa quanto em escola especial (Centros). (JUIZ/PARECERISTA K).

A criação de material em Língua de Sinais – LIBRAS impresso, para a Educação Infantil possibilita a aprendizagem e a aquisição da língua de sinais na inclusão (surdo-ouvinte) e em escolas especiais (surdos) para adquirir do conhecimento (vocabulário, conteúdo) no contexto escolar, o manuseio concreto do material para a criança auxilia o no processo da acuidade visual e concentração. (JUIZ/PARECERISTA L)¹²

A proposta do manual é bem interessante. O texto é atrativo para as crianças, com boa disposição por páginas. No mais, vocês tiveram uma ótima elaboração. (JUIZ/PARECERISTA M).

Está ótimo, de fácil compreensão, o texto simples para as crianças, ilustrações ótimas com os sinais também, seus objetivos foram alcançados, com o material podemos trabalhar não só o meio ambiente, mas cores e outros. Parabéns. (JUIZ/PARECERISTA N).

¹² O parecerista “L” é surdo(a) e foi respeitada na íntegra a sua escrita.

A História “Mano, o peixinho teimoso” é bem ilustrada, chamando a atenção do público-alvo. Apresenta frases curtas, de fácil compreensão por aquelas que estão em fase de letramento. E a visualização dos sinais está adequada na maioria das aparições. Contudo, são em tamanho adequado para o aprendizado e entendimento da ideia. (JUIZ/PARECERISTA O).

Buscou-se esclarecer alguns aspectos fundamentais na elaboração de material didático ou literário de qualidade. Nota-se ainda que o material em questão apresenta uma proposta fundamental para a educação dos surdos. A preocupação em se elaborar algo dessa natureza evidencia a preocupação e eterno envolvimento da mestrandia com uma comunidade que luta por ter sua Língua divulgada e aceita em todo e qualquer lugar. Mais uma vez se faz necessário o engrandecimento da ideia. A qualidade das imagens, as abordagens ideológicas, as possibilidades de aprendizado sendo proporcionadas desde tenra idade a crianças surdas. Esse letramento tão falado, mas pouco entendido, se confirma na elaboração do livro “Mano, o peixinho teimoso”, por considerar fundamental a educação bilíngue, em que se privilegia tanto a Libras como a Língua Portuguesa. Adequações são necessárias, claro. Todo excelente projeto exige essa postura. Se assim se procede, estar-se-á certo o sucesso para futuras produções e quem sabe até publicações literárias. (JUIZ/PARECERISTA O).

Fiquei muito feliz em ver este material, pois acredito e sei da necessidade que temos em tê-lo para trabalharmos em sala de aula. A luta é grande para que realmente se concretize e está acontecendo em boa hora, pois nossos alunos surdos e nós, que atuamos nessa área, poderemos trabalhar, sim, de uma maneira mais objetiva, repassando os conteúdos de uma forma mais clara e ampla dentro da realidade dos surdos, explorando ainda mais seu visual e motivando-os à tão famosa inclusão. Desejo de coração sucesso a essas pessoas que realmente se preocupam e se dedicam com nossos surdos, pois acredito que Deus estará sempre os recompensando. (JUIZ/PARECERISTA P).

O material bom, cores e escrita. O desenho é fácil e bonito. O material é bom ajuda sala de aula para alunos surdos e ouvintes, ouvinte professor. (JUIZ/PARECERISTA Q)¹³.

6.1.2 Críticas Construtivas

É fundamental rever os pontos construtivos para tornar o material mais eficaz no contexto escolar, com o objetivo de atender as necessidades dos alunos no contexto da inclusão, além de ser um recurso pedagógico ao alcance do professor, o que facilita seu trabalho e auxilia na interação entre os alunos. Isso faz com que o aluno incluso não se sinta alienado da realidade que está acontecendo na sala de aula.

Dos pontos construtivos apontados, tem-se:

¹³ O parecerista “Q” é surdo e foi respeitada na íntegra a sua escrita.

- A necessidade de separar os sinais da escrita para facilitar o campo visual do aluno surdo;
- Aplicar mais nitidez nos sinais que compõem a história;
- Observar a estrutura linguística correta da Língua de Sinais;
- Ter mais pistas visuais para desenvolver o raciocínio da criança e constar um vocabulário à parte para que os alunos tenham acesso antes da contextualização da mesma;
- A importância da escrita dos sinais (Sign Writer) no livro, pois atualmente está sendo discutido o uso da mesma.

É importante separar desenho de um lado e a escrita e os sinais do outro lado, na mesma folha. A escrita de sinais o Sign Writer é muito difícil para a criança surda pequena aprender, porque não tem o domínio da LIBRAS. (JUIZ/PARECERISTA A)

O código da escrita agora não bom para educação infantil surdo pequeno não sabe LIBRAS nem português, confusão também filho de ouvinte. É importante separar desenho da escrita com os sinais, de um lado o desenho e do outro lado a escrita e os sinais, na mesma folha. (JUIZ/PARECERISTA C)

Sugiro se possível criar mais materiais, pois só vai acrescentar, facilitando a melhor comunicação entre seus pares e outros. (JUIZ/PARECERISTA D)

Devemos também pontuar alguns pontos negativos com relação à apresentação dos sinais junto com o texto escrito, pois o surdo irá direcionar sua atenção para os sinais, muitas vezes deixando passar despercebido o texto escrito; neste caso, cabe ao professor, instrutor, intérprete etc. direcionar o trabalho, mostrando a importância da aquisição da Língua Portuguesa escrita para o surdo, pois o mesmo necessita da mesma para sua comunicação, já que vive em uma sociedade onde a Língua Oral é majoritária. Poucas pessoas conhecem a Língua de Sinais, e a aquisição e domínio da escrita fará com que a inclusão do surdo nesta sociedade aconteça com maior facilidade. Como sugestão, você poderia incluir em seu livro também escrita dos surdos (Sign Writer), pois já se discute sobre a implantação desta forma de escrita como forma de comunicação e avaliação de alunos surdos. (JUIZ/PARECERISTA A F)

O material muito bom poderá ser utilizado, talvez tenha que ter mais slides. (JUIZ/PARECERISTA K)

Em relação ao conhecimento para crianças Surdas que ainda não conhecem Libras e Português, as figuras não correspondem com o raciocínio, exemplo: uma página mostra: não gostou do amarelo e ficou vermelho e tem um peixe vermelho dentro do aquário; se a criança vê a figura com peixe vermelho, não entenderá através do desenho, pois está incompleto. Então, vejo que deve haver mais pistas no aquário para corresponder com o raciocínio, como: mostrar no desenho vários elementos que constroem a ideia de que não gostou do amarelo e outros elementos mostrando que quer ficar amarelo. Serão muitas páginas só para mostrar só aquela figura, sim, mas é assim que deve ser para completar o raciocínio. Outra observação, penso que devem colocar a escrita de sinais desde já, pois ela é a correta e não o desenho em libras para um livro. Antes, usávamos muito o desenho de libras, pois não tínhamos acesso à escrita de sinais, mas agora já está sendo lançado em todos os livros para Surdos. E não sei se você já percebeu: todos os surdos que lançam os livros infantis já usam a escrita de sinais. (JUIZ/PARECERISTA L)

Um dos aspectos que não ficou bem nítido foi o desenho de alguns sinais. É lógico, se quisessem acrescentar com o SignWriting, ficaria bem mais completo. (JUIZ/PARECERISTA M)

Por se tratar de imagem escaneada, algumas devam ter melhor nitidez. Ao fim da história, a elaboração de um vocabulário em que se teria a correspondência entre as duas línguas. Isso auxiliaria o professor que estaria trabalhando com o material, os pais para maior compreensão entre as estruturas sintáticas distintas e ao próprio surdo na assimilação entre imagem-escrita-sinal. A transcrição da Libras através dos seus sinais gráficos, em substituição aos desenhos dos sinais, propriamente ditos. Esse registro da Libras vem se tornando a cada dia mais estudado. Mas precisamos atentar com certa cautela para o real entendimento desses sinais gráficos. O material se apresentaria mais completo quanto aos aspectos exigidos atualmente nos materiais para surdos. Mas, inicialmente, os infantes surdos precisam ter conhecimento do sinal em si, como nós temos dos sons das palavras ainda quando crianças, em fase de balbúcio e primeiros sons. Ao longo do tempo é que temos contato com o registro de termos que já usamos. Igualmente raciocínio se faz às crianças surdas. O contato com o sinal em si é fundamental para a sua comunicação. Posteriormente sim, ter o acesso ao registro dos sinais que correspondem a outros registros igualmente escritos em outra Língua. (JUIZ/PARECERISTA O).

Portanto, a contribuição dos pareceristas foi importante para a continuidade desse trabalho, esclarecendo dúvidas do que pode ser melhorado e na certeza de que é recurso viável na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo e para o ouvinte no contexto da inclusão.

O material é recurso didático que atende às necessidades do professor e dos alunos (ouvintes e surdos) na comunicação, melhorando a qualidade do ensino, e que pode ser ampliado para outras necessidades educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 CONCLUSÃO

O material na LIBRAS como recurso didático deve estar presente na aprendizagem e ampliar a comunicação entre os alunos na inclusão. As atividades desenvolvidas na sala de aula foram de grande valia porque proporcionaram a aprendizagem.

Um dos aspectos relevantes é que a criança ouvinte se dispõe a ajudar sem preconceito na inclusão, diferentemente da visão que o adulto tem sobre a inclusão. A inclusão não somente tornou-se lei como está presente nas escolas e, portanto, deve ser praticada. Na inclusão da criança surda, a Língua de Sinais é o referencial, e é extremamente indispensável que os educadores e demais pessoas envolvidas no processo da inclusão – ou mesmo fora dela – conheçam a Língua de Sinais, a compreendam a história do surdo e suas lutas e tudo mais o que se refere à pessoa surda, como a cultura, os tipos de surdez, a comunidade surda, etc.,

Um aspecto importantíssimo abordado foi o uso do Português Sinalizado no desenvolvimento do projeto. Mesmo perdendo a riqueza das duas Línguas, é o recurso mais prático e facilitador para repassar as informações dentro da inclusão. Também pelo fato de que não há como atender linguisticamente duas comunidades ao mesmo tempo, justifica-se que o Português Sinalizado viabiliza a condição da comunicação simultânea na qual os ouvintes e os surdos estão compreendendo o que está acontecendo.

Para promover a participação dos alunos, a troca de ideias com o objetivo de buscar em conjunto uma aprendizagem com significado real para os sujeitos envolvidos na pesquisa, o material na LIBRAS foi criado, por meio da comunicação, respeitando os direitos linguísticos do surdo e ao mesmo tempo tendo as duas comunidades acesso às mesmas informações e conhecimentos.

A validação realizada do produto trouxe muitas expectativas e ao mesmo tempo a tranquilidade de que este pode ser um caminho para auxiliar a criança surda na sua jornada; para o professor, um recurso à mão que facilita o trabalho, fornecendo-lhe condições de avançar na aprendizagem do aluno sem o medo de enfrentar a inclusão.

Por outro lado, as críticas construtivas foram muito bem colocadas e aceitas, para que efetivamente sejam realizadas as devidas mudanças, com o objetivo de tornar o material mais eficiente e atender às expectativas dos usuários.

Ao finalizar todo o processo percorrido, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados com êxito, havendo resultados positivos baseados nas pesquisas realizadas.

A importância da valorização do material não apenas por parte da pesquisadora, mas de outros profissionais competentes que, com integridade, participaram, emitindo parecer tão significativo e colocando pontos construtivos que deram crédito ao produto desenvolvido, assim como as críticas relevantes, mostram o que se deve melhorar para que o resultado torne-se o mais adequado ao uso pelo aluno surdo e no contexto inclusivo do qual a criança ouvinte faz parte. O material, sendo empírico, visual e desenvolvido em fichas, facilitou o manuseio por parte das crianças e da pesquisadora na sala de aula. Confeccionado em fichas grandes, possibilitou o manejo por todas as crianças, desde o momento da reconstrução da história individualmente, como em grupo, o que fez com que as crianças participassem mais coletivamente. A diferença é que se fosse um livro tornaria o trabalho mais cansativo, por serem crianças pequenas e dinâmicas.

Os conceitos produzidos em fichas menores facilitou a compreensão dos vocabulários da história pelos alunos (surdo e ouvintes), e também a forma de trabalhar é diferente, pois foi possível trabalhar com jogos e brincadeiras. Isso facilitou a comunicação dos alunos dentro de um mesmo contexto, o que configura um momento relevante no qual o aluno surdo não se sentiu alienado do contexto na sala de aula, igualmente às as crianças ouvintes, em virtude de que houve trocas de ideias por ambas comunidades envolvidas no processo.

Podemos concluir que este projeto foi muito valioso e compensador para o aluno surdo, os alunos ouvintes e para a autora, dentro da proposta do contexto inclusivo.

7.2 LIMITAÇÕES

Durante a execução do projeto, foi utilizado o Português Sinalizado na sala

de aula, para que ambas as comunidades tivessem acesso às informações. No entanto, o Português Sinalizado (uso simultâneo de duas Línguas) já foi mencionado anteriormente por Perlin (2006), que ressalta vários autores que criticam este tipo de modalidade de comunicação. O maior problema é a mistura de duas Línguas – a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais –, que resulta em uma terceira modalidade, o Português Sinalizado, também conhecido como por Bimodalismo, porém ambas possuem gramática diferenciada. O Português Sinalizado acaba por tirar a riqueza das duas Línguas utilizadas neste processo, descaracterizando-as.

Contudo, mesmo conhecendo a situação da descaracterização das duas Línguas utilizadas no uso do Português Sinalizado, tomou-se a liberdade de utilizá-lo para se atingir os objetivos, além de garantir o acesso ao material na LIBRAS pelos alunos, o que foi muito importante para a interação comunicativa das comunidades inseridas no contexto da inclusão. O uso do Português Sinalizado é comum nas famílias de ouvintes com filhos surdos, e na educação também, porque há surdos que, mesmo utilizando-se da Língua Oral, necessitam da Língua de Sinais para melhor compreensão. Além disso, seu uso é contínuo no contexto da inclusão, desde o instante da entrada no CMEI, e durante o estágio, porque em nenhum momento foram modificadas as atividades de rotina.

A observação nesta hora é importante, pois ocorre de o aluno ouvinte, em vez de oralizar, fazer o sinal, e então é necessário fazer com que o aluno repita a cor, oralizando. O professor deve cuidar para não valorizar ora a Língua de Sinais, ora a Língua Portuguesa. Às vezes, a situação pode ficar um pouco delicada, tanto para o ouvinte quanto para o surdo, pois se acaba fazendo o Português Sinalizado. O professor precisa estar bem preparado com a inclusão, em virtude de que está trabalhando com duas realidades e Línguas diferentes. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Educação Infantil, afirma-se a questão da interação social:

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. (PCNs, 1998, p.25)

Para o ouvinte é tranquilo, a via auditiva capta tudo; por outro lado, o surdo acaba pegando sinais soltos. Aos poucos, individualmente, vão se ajudando, por isso é interessante que haja um aluno mais “esperto” perto do aluno surdo, que o auxiliará, sem, no entanto, se deixar de atentar para o cuidado com a questão da dependência por parte do aluno surdo.

A dificuldade surgiu no momento de usar as duas Línguas (LIBRAS-Português), pois usá-las ao mesmo tempo é difícil para o professor e para a criança ouvinte e surda acompanharem. Autores como Quadros (1997), Brito (1993), Ciccone (1996), Strobel (1998) e Perlin (2006) esclarecem vários pontos sobre as diferenças linguísticas das Língua de Sinais LIBRAS e a Língua Portuguesa, e ressaltam que são processos distintos. A LIBRAS, com sua modalidade visuo-espacial, estrutura e gramática organizada independente das línguas orais, com o canal de comunicação visual, representa uma cultura e a comunidade minoritária, os surdos. A Língua Portuguesa, por sua vez, com sua modalidade oral-auditiva, organizada estruturalmente e gramaticamente, representa o grupo majoritário, a comunidade ouvinte.

Para trabalhos futuros, pretende-se buscar, por meio de estudos e pesquisas, aprimorar este material, com base nos pareceres descritos na validação deste projeto de pesquisa, conservando-se os pontos positivos e melhorando os pontos construtivos, a fim de se atingir o aperfeiçoamento em termos de qualidade.

A ideia é que o material seja conhecido por outros profissionais e utilizado em favor do aluno surdo e da inclusão, por meio da confecção de outros materiais que tenham por referencial a LIBRAS. Além de continuar as pesquisas e os estudos na área de LIBRAS, também se pretende editar materiais na LIBRAS e continuar a contribuir com novos projetos.

REFERÊNCIAS

AHMAD, L. A. S. **Um breve histórico da infância e da instituição de educação infantil**. São Paulo, Junho de 2009. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp>. Acesso em: 21/10/10.

_____. **Aparelhos auditivos**. Disponível em: <<http://www.telexbr.com.br/mockup/aura/php/produtos.php>> Acesso em: 24 jan. 2011.

ARRIENS, M. A. **Oficina I e II**. Curitiba: Provilis, 2001.

_____. **A falta que faz o ensino da ciência para crianças**. Disponível em: <<http://vidaeducacao.com.br/?p=439>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

_____. **Atividades pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

_____. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, v. II, p. 9-25. Disponível em: <www.ufrgs.br/nepes/ESPTMP.doc>. Acesso em: 08 nov. 2009.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <www.assistiva.com.br/Introducao%20TA%20Rita%20Bersch.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2011.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2007. p.28-63.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 3/12/96, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional Secretaria de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2/2001**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: MJ/Corde, 1994.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos Educadores. Brasília. MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação dos Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CARRILLO, U. G. **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Organizado por Ignácio Hernaiz. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

CICCONE, M. **Comunicação Total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2.ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONEGLIAN, A. L O. **Reflexões sobre a estrutura gramatical da LIBRAS e da Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/reflexoes.pdf> Acesso em: 27 set. 2009.

_____. Celular para surdos com LIBRAS. **Disponível em:** <<http://www.sabetudo.net/tecnologia-avanca-celular-para-surdos.html>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. Celular para escrever e receber mensagens de texto. Disponível em: <<http://curiosidadessobreacomunidadesurda.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado – pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

_____. **Close caption offline, estenotipia, closed caption on line**. Disponível em: <<http://juntoseaprendendo.blogspot.com/2010/04/closed-captions-function-righte-if.html>> Acesso em: 25 jan. 2011.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1981. 159p.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – Faculdade de Educação. 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 14 dez. 2010.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba. IBEP, 2007.

_____. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Junior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

_____. **Fisiologia do ouvido**. Disponível em:
<<http://www.afh.bio.br/sentidos/Sentidos3.asp>>. Acesso em: 12 out. 2009.

GESUELI, Z. M. **Língua (gem) e Identidade**: a surdez em questão. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 maio 2010.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda** - Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GOÊS, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GODINHO, E.S. de. **Surdez e significado social**. São Paulo: Cortez, 1982.

GUIMARÃES, A. D. S. **Leitores surdos e acessibilidade Virtual mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2009. 71 p. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Cuiabá, MT. Disponível em:
<http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471angela_deise_santos_guimaraes.pdf>. Acesso em 15 out. 2010.

_____. **História da educação infantil:** Disponível em:
<[www.uff.br/feuff/departamentos/.../educacao infantil e leis.doc](http://www.uff.br/feuff/departamentos/.../educacao_infantil_e_leis.doc)>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **INES 150 anos de história.** Disponível em:
<<http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp>>. Acesso em: 02 nov. 2010.

_____. **Informações básicas sobre deficiência auditiva.** Disponível em:
<www.fapedangola.org/temas/saude/tipos.../defic_auditiva_info.pdf> Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. **Intérpretes em sala de aula.** Disponível em:
<<http://curiosidadessobreacomunidadesurda.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

_____. **Implante coclear.** Disponível em: <<http://mundodosilencio.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

_____. **Implante coclear.** Disponível em:
<<http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=oquee>> Acesso em: 22 fev. 2011.

_____. **Implante coclear.** Disponível em:
<http://www.forl.org.br/pdf/seminarios/seminario_1.pdf> Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. **Interface do curso Letras LIBRAS.** Disponível em:
<<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>> Acesso em: 21 fev. 2011.

JANIAKI, R. R. M. **Um estudo sobre os significados atribuídos à língua portuguesa por surdos universitários.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

JÚNIOR D. R. dos R. **Construção e Validação do Questionário QWLQ-78.** Dissertação (Mestrado em Gestão Industrial) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2008.

KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais – Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, 1994.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S.R. **Libras**: Língua Brasileira de Sinais – a imagem do pensamento. v. 1. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **Libras**: Língua Brasileira de Sinais – a imagem do pensamento. v. 3. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **Letras LIBRAS**: Disponível em:
<<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. **Lei Estadual de LIBRAS**. Disponível em:
<http://www.feneis.com.br/page/legislacao_resultado.asp?1>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. **Lei Municipal de LIBRAS**. Disponível em:
<http://www.feneis.com.br/page/legislacao_resultado.asp?1> Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. **Lei Federal de LIBRAS**. Disponível em:
<http://www.feneis.com.br/page/legislacao_resultado.asp?1>. Acesso em: 22 abr. 2009.

_____. Legendas tipo close caption offline, estenotipia, closed caption on line em programas televisivos e vídeos. Disponível em:
<<http://juntoseaprendendo.blogspot.com/2010/04/closed-captions-function-righte-if.html>> Acesso em: 22 fev. 2011.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED, Porto Alegre, 2000.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINEZ, W. H. **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Organizado por Ignácio Hernaiz. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009.

NORONHA, O. M. **Pesquisa participante**: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001, p.137-143.

_____. **O espanta tubarões**. Bibo Bergeron e Vicky Jenson. Estados Unidos, 2004. 90 min. Animação- DVD. Disponível em:
<http://www.animatoons.com.br/movies/shark_tale/>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **O surdo e a história de sua educação**. Disponível em:
<http://www.ines.gov.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 06 nov. 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotski**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Paint**. Disponível em:
<<http://www.brasile scola.com/informatica/conhecendo-elementos-windows-atraves-paint.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

_____. **Pesquisa participante**. Disponível em:
<<http://giselacastr.vilabol.uol.com.br/pesquisapart.htm>>. Acesso em: 27 set. 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis. Centro de Comunicação e Expressão, Centro de Educação e Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS. UFSC, 2006.

PINTO F. B. **Vendo vozes**: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf>
Acesso em: 05 nov. 2009.

_____. **O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro.** Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/03%20ARTIGO%20FERNANDAPINTO.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2009.

PINHEIRO, D. A. de O. F. **A educação infantil em creches de zero a três anos:** um Estudo de Caso. 2008. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unesp, Bauru, Unesp.

POSTMAN, N. **Tecnopólio:** a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Estudos surdos I** – Petrópolis: Arara Azul, 2006. 324 p.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

RIBEIRO, N. N. M. **Diálogos na educação infantil:** concepções de infância. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTANA A. P. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 07 fev. 2011.

SEED. Secretaria do Estado da Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

SILVA, R. C. **LIBRAS**: Língua Brasileira de Sinais uma possibilidade de segunda língua para ouvintes. Monografia (Especialização). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL K. L.; DIAS S. M. S. **Surdez**: abordagem geral. Curitiba: Apta, 1995.

_____. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. **Sign Writing**. Disponível em: <http://curiosidadessobreacomunidadesurda.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

_____. **Sign Writing**: Disponível em: <http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/pt/SignWriting>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Surdez na infância**. Disponível em: <http://www.hospitaldocoracao.com.br/conteudo/dica.php?tx=YToxOntzOjI6ImkljtzOjI6Ilgzljt9>>. Acesso em 19 jun. 2010.

_____. **Telefone (TDD)**. Disponível em: <http://www.cpqd.com.br/1/597+telefone-para-surdos-comunicaca-deficientes-auditivos-tdd-evolucao-tec>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **Educação dos surdos**: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES M. C. (Org.). A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v.II, p 9-25.

TRIBECK, P. M. de A. **Construção do conhecimento infantil**: sequências didáticas para o ensino de ciências e matemática. 139f.:il., 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Ponta Grossa, 2010.

VALENTIM, M. **Métodos de pesquisa**: Pesquisa Ação / Pesquisa Participante. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988b.

_____. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VALLE, L. de L. D. **Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências naturais**: Educação Infantil. Curitiba: Fael, 2010.

APÊNDICE A - Termo de Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ mãe de
(a) _____ autorizo, à
professora Clarice de Fátima Schulmeister, Mestranda do Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR –
Ponta Grossa/Pr, a divulgação de filmagem e fotos realizadas no
estágio para fins acadêmicos.

Clarice de Fátima Schulmeister
(mestranda da UTFPR)

Desde já agradeço sua colaboração.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2008.



ANEXO A - Lei Municipal da LIBRAS / PR



Câmara Municipal de Ponta Grossa

Lei Ordinária nº 6820/2001 de 20/11/2001

Imprimir

Sair

Ementa

Reconhece oficialmente no Município de Ponta Grossa, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências.

Texto

LEI Nº 6.820

SÚMULA: Reconhece oficialmente no Município de Ponta Grossa, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, ESTADO DO PARANÁ, decretou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte

L E I

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente pelo Município de Ponta Grossa, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo Único – Compreende-se Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a língua natural na modalidade gestual-espaco-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas Surdas e que consubstancia a forma de expressão do Surdo e sua cultura.

Art. 2º - A rede pública de ensino, através da Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir o acesso à educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa), no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional aos alunos Surdos.

Art. 3º - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no currículo da rede pública de ensino.

Art. 4º - Incumbe à administração direta e indireta do Município de Ponta Grossa:

I - manter em seus quadros funcionais vinculados ao processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino, profissionais Surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, mediante concurso público;

/SEGUE/...

Cont. fl/02 – Lei nº 6.820

II - oferecer cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;

III - oferecer cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em diferentes níveis, para Surdos e seus familiares, professores de educação especial, professores de ensino regular e comunidade em geral;

IV - manter em suas repartições, bem como nos estabelecimentos bancários, hospitais públicos, o atendimento aos Surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art. 5º - Para os fins desta Lei, os intérpretes serão ouvintes e os instrutores Surdos.

Art. 6º - Fica o Poder Executivo autorizado a celebrar os convênios que se fizerem necessários à execução desta Lei, bem como a sua divulgação.

ANEXO B - Lei Estadual da LIBRAS / PR

Lei nº 12095

Data 11 de março de 1998.

Súmula: Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

A Assembleia Legislativa do Estado do Paraná

decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural.

Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

Parágrafo único. Fica a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais.

Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no

processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

Art. 5º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores de ensino regular e comunidades em geral.

Art. 7º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas estaduais e municipais do Estado do Paraná, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 8º. Para os propósitos desta lei e da Linguagem Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 11 de março de 1998.

Jaime Lerner
Governador do Estado

ANEXO C - Lei Federal da LIBRAS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002