



LIBRAS E PORTUGUÊS: DUAS LÍNGUAS EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ianê de Albuquerque Silva

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de contribuir através dos capítulos aqui abordados, para mudanças no ensino da Libras e do Português a alunos surdos apresentando sugestões necessárias ao entendimento da educação de surdos apresentada como uma educação linguístico-cultural, problematizando a diferença da língua materna e língua estrangeira, uma vez que em detrimento da falta de audição o surdo apreende os conceitos por via visual. Dessa forma torna-se evidente a dificuldade na construção da escrita do Português exigindo dos professores novos paradigmas. A legislação brasileira já favorece essa condição, quando apresenta a educação bilingue e as salas regulares para estudantes surdos, além do apoio nas salas de AEE. Urge o desafio de garantir o acesso das duas línguas – Libras e Português de forma igualitária, entendendo a Libras como língua materna e o Português como língua estrangeira. Alguns fatores como o aprendizado tardio tanto da língua de sinais como do Português pelos estudantes surdos; uma escola na qual o currículo seja apresentado ao estudante surdo por meio da língua de sinais; um ambiente que possa garantir o desenvolvimento linguístico do surdo no mesmo período e em prazos idênticos aos da educação de ouvintes; o aumento do número de horas destinadas ao apoio especializado; poderiam ser um caminho para uma educação bilingue mais eficiente. Portanto é imprescindível essa educação bilingue seja viabilizada, pois ela permitirá que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades através do suporte linguístico da língua materna.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Língua materna. Salas de AEE.



1 INTRODUÇÃO

A sobrevivência na atual sociedade depende, em grande parte de competências linguístico-interacionais. Pensando na questão da comunicação, visivelmente implícita na surdez, percebe-se a dificuldade na inclusão do aluno surdo, desde em relação à interação com colegas ouvintes, professores e comunidade escolar até o seu desenvolvimento linguístico em Português tão necessário para sua futura vida profissional.

Citando Silva (2001, p.21):

[...] há o conflito na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escola, considerando a condição bilingue do aluno surdo.

Adquirir língua é uma condição imprescindível para a sobrevivência do ser humano, não apenas como um instrumento de comunicação, é a língua que expressa e ao mesmo tempo constrói o pensamento, sendo mediadora da construção do desenvolvimento de todo conhecimento humano, é um passo efetivo para o exercício do pensar.

Seguindo em direção à inclusão de surdos, o caminho mais viável aponta para uma proposta pedagógica que valorize a aquisição da língua materna, como primeira língua, para que depois outras línguas possam ser introduzidas na formação acadêmica. No momento da aquisição da língua o indivíduo elegerá uma para se comunicar geralmente àquela que melhor se identifica a que o ajudará a se expressar afetiva e confortavelmente em qualquer circunstância. Essa língua será a sua língua materna (MARQUES, 2002), que no caso dos surdos é a Libras.

Nos escritos de Formozo (2009) ela revela que é importante:

[...] proporcionar à criança surda, o mais cedo possível, o contato com a língua de sinais, pois é através dessa língua que ela construirá sua identidade surda, inserindo-se dessa forma, na comunidade surda e partilhando as experiências culturais surdas (p.35).

Este artigo objetiva analisar o ensino do Português a surdos nas salas regulares e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a utilização da Libras no espaço inclusivo entendendo que as duas línguas têm relevante importância na educação numa perspectiva inclusiva e no desenvolvimento global do estudante surdo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVOS PARADIGMAS

A funcionalidade da educação numa perspectiva inclusiva perpassa pela necessidade de uma sociedade inclusivista, onde todos são vistos como cidadãos independentemente das diferenças físicas, sensoriais ou atitudinais que apresentem. Mas:

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta? (ROPOLI, 2010 et.al., p. 9).

Assim sendo, a educação inclusivista deve pautar-se na compreensão do termo inclusão. Longe de ser efêmero, esse novo modo de educar objetiva garantir constitucionalmente o direito de cada cidadão. Voltando ao termo inclusão, Ferreira (2001, p.410) define como “[...] fazer tomar parte, abranger”. Sasaki (1997, p.3), conceitua inclusão como:

O processo pelo qual a sociedade adapta-se 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 constitui então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda exclusivas e a sociedade, buscam em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O fato é que para entender o real significado desse vocábulo, toda a sociedade, e isso inclui em especial a escola e a família deve entender que a prática inclusiva dá a todos a mesma oportunidade de acesso e ainda mais importante, permanência do aluno respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem e as especificidades presentes nesse grupo específico. Quando uma sociedade assume a responsabilidade da inclusão está formando cidadãos que respeitam as diferenças, que compreendem e aceitam os outros como são, que são mais justos e solidários, que aprendem a vencer desafios e dificuldades, e com certeza uma sociedade assim, se tornará mais justa e eficaz.

Constitui-se um exercício complexo tentar compreender as transformações ocorridas recentemente, lidar hoje com essa nova maneira de pensar e agir evidencia mudanças na prática do professor que na sua maioria tem uma visão estática das possibilidades de desenvolvimento do estudante surdo, imaginando que todos os surdos são iguais e desvalorizando a diferença. Pois:

O reconhecimento de que alunos aprendem segundo suas capacidades não de uma hora para outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência (SANTOS, 2010, p. 14).



E então ele ensina a todos indistintamente e não somente àquela parcela que consegue atingir o desempenho esperado. Nessa linha de pensamento para o professor “[...] não importa apenas ensinar, urge saber se as formas de ensino atendem às diferentes formas de aprendizagem. Por isso, por um lado o (a) professor (a) regula sua prática educativa para ajustá-la às reais necessidades dos aprendentes” (SILVA, 2011, p.40).

É indispensável que o professor procure desenvolver nos estudantes surdos competências linguístico-interacionais, pois para a sua efetiva inserção na sociedade, inclusive no mercado de trabalho eles “[...] precisam saber falar, ouvir, ler e escrever com adequação, tendo em vista as especificidades de cada evento enunciativo de que estarão sujeitos a participar” (NASCIMENTO, 2011, p.101). (grifo da autora), evidenciando a importância deles “[...] aprenderem a lidar com o poder da linguagem” (NASCIMENTO, 2011, p.104).

A despeito da necessidade de comunicação entre professor/ouvinte- estudante/surdo, para esse professor atuar em salas inclusivas, a presença do intérprete é essencial. De acordo com Quadros (2007, p. 7), o tradutor/intérprete de Libras é conceituado com “[...] a pessoa que interpreta de uma dada língua, ou de uma para outra língua para uma determinada língua de sinais [...]”, sugerindo que a presença do intérprete aumenta as chances do surdo desenvolver-se e construir novos conhecimentos, pois a informação escolar está sendo transmitida em língua de sinais, através de uma pessoa competente nessa língua.

Por outro lado, a presença do intérprete não garante o desenvolvimento linguístico do surdo em Português se não forem consideradas as adaptações curriculares que contemplem as peculiaridades educacionais específicas da pessoa surda. Por esse motivo é importante que o professor regente de classe regular conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação e da educação do estudante surdo sobre o intérprete. É importante ressaltar que a responsabilidade pela educação do surdo não pode recair sobre o intérprete, essa função é do professor regente.

Outra problemática que envolve a educação de surdos em salas inclusivas é a avaliação do Português escrito. Como avaliar o surdo se na proposta educacional bilíngue o Português é sua segunda língua e para os ouvintes é a primeira? Esse é o momento propício para o professor solicitar o auxílio do instrutor surdo e do professor da Sala de AEE. O Decreto 5.626/2005 considera que o estudante surdo tem direito a uma avaliação diferenciada e apresenta no Artigo 14, §1º VI- “adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística

manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL- PLANALTO, s.a). Dessa forma o professor precisa traçar objetivos para os surdos, pois não é concebível que por ser surdo, conclua o Ensino Fundamental I sem saber escrever textos que sejam coerentes e tenham sentido; é claro que sempre considerando o Português como segunda língua.

É direito do surdo, apoio na Sala de AEE, que será comentada em outro capítulo, haja vista a sua importância na educação de surdos. Segundo Damázio (2007), a sala de AEE envolve momentos pedagógicos que se dividem em: atendimento especializado em Libras; atendimento especializado de Libras e atendimento especializado de Língua Portuguesa; os dois primeiros atendimentos sendo realizados pelo instrutor surdo e o último pelo professor ouvinte, dada a importância de que o aluno surdo tenha uma oportunidade extraclasse de aprender o Português escrito.

A proposta educacional de salas inclusivas está na legislação brasileira, dando a garantia do direito à educação das pessoas surdas, a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.625/2005, prevê a criação de classes bilíngues e as denomina “[...] aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (ARTIGO 22 § 1º) e ainda no § 2º diz: “[...] os alunos tem o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação”. (BRASIL, s.a).

Diante do exposto, o professor é desafiado a estabelecer uma forma de comunicação para minimizar as barreiras existentes entre a educação de surdos e a de ouvintes. Pereira e Mendes (2009, p. 43), são taxativas ao afirmar que: “O que a criança surda precisa estabelecer para ser incluída, é uma forma efetiva de se comunicar com o mundo, e a forma ideal será aquela compatível com suas características e possibilidades.” O principal parâmetro então, é a necessidade individual.

Diante de todas as discussões aqui levantadas não se pode esperar fórmulas prontas e didáticas já estipuladas para o ensino a estudantes surdos em classe regulares. Cada estudante, surdo ou ouvinte, tem suas potencialidades, necessidades e anseios específicos. Os processos de homogeneização precisam ser evitados. É primordial entender que no contexto educacional inclusivo, a língua é o elemento essencial quando se trata do ensino ao surdo, o respeito à sua língua e a valorização do seu campo visual talvez seja a única afirmação que pode ser feita com certeza absoluta visível nesse contexto educacional.



3 LÍNGUA ESTRANGEIRA E LÍNGUA MATERNA: O CAMINHO PARA A INCLUSÃO

A capacidade de comunicação por meio de uma língua é o que difere o homem dos animais, pois é através dela que se expressa ideias, sentimentos, desejos, anseios, como também auxilia a desenvolver conceitos, resolver problemas. Cada indivíduo é único, negar a utilização da língua a qualquer pessoa é negar-lhe a possibilidade de ser humano de se expressar de forma individual, de poder conviver em sociedade e desenvolver sua capacidade de cognição, além de outras infinitas finalidades que a língua proporciona ao indivíduo como informar, aconselhar, persuadir, entreter, entre outras. “Falar é tão fundamental na nossa sociedade, que quem não fala é visto como alguém que não pensa” (REILY, 2004, p.67).

Em um artigo sobre a linguagem no qual Monroe e Ratier escrevem sobre a teoria de Vygotsky eles relatam:

Por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com a da linguagem e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma. A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem” (MONROE e RATIER, 2011, p. 105).

Vê-se então, a importância da criança surda conviver com surdos dominantes da Libras o mais precocemente possível.

Ao ler manuscritos de alemães que tratam do ensino da Língua Portuguesa às crianças das colônias alemãs no Brasil, Bredemeier (2010) citando Rotermund (187?) relata a importância do aprendizado da língua natural destacando os aspectos pedagógico e linguístico, como indica a frase: “A criança não pode aprender uma língua estrangeira se ainda não compreende sua própria língua” (ROTERMUND, 187? apud BREDEMEIER, 2010, p. 106). Nesse caso, qual seria a língua natural para o surdo? De acordo com a Lei Nº 10436/2002, a Libras, pois ela é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.

Nesse momento, é importante que se faça uma breve explanação sobre a diferença entre língua natural ou materna e língua estrangeira.

Para Bakhtin (1992, p.301):

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários, não a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.



Percebe-se então, que a língua materna é aquela que para o indivíduo é natural, que ele aprende sem necessariamente ter que se ensinada, mas que é inata, recaindo mais uma vez sobre o professor no sentido de aceitar as diferenças que estão fora dos padrões da gramática dominante, entendendo a escrita do surdo como advinda de outra cultura. Freire (1996, p.121) é muito claro quando afirma:

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura?

Observando por esse prisma, a língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, sendo assim o Português uma língua estrangeira para eles, que precisa ser ensinada formalmente na escola, utilizando uma metodologia diferenciada da que é usada para ensino de ouvintes, uma vez que Português e Libras apresentam modalidades diferentes, uma oral-auditiva e a outra, espaço-visual. Como forma de nomenclatura a língua materna é denominada L1 e a língua estrangeira, L2. No caso específico dos surdos a L1 é a Libras e a L2 é a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nesse sentido, Quadros (1997, p.84) afirma que: “A necessidade formal do ensino da Língua Portuguesa, evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para as pessoas surdas [...]”, ou seja, o Português é para o surdo uma língua estrangeira e precisa ser ensinado ao surdo como tal, da forma mais natural possível, atendendo aos interesses da pessoa surda. Quanto mais cedo se expõe a criança à língua, melhor será sua competência em relação à mesma, possibilitando a construção de conceitos. Para a criança surda a falta de uma língua torna-se um entrave para que a aprendizagem se concretize, devendo o Português ser ensinado como língua estrangeira a partir dos anos iniciais de escolarização, numa situação didática bilingue.

Cabe então nesse momento a análise, a discussão com vistas em eleger alguns critérios de avaliação diferenciados em relação à Língua Portuguesa. Na educação de surdos, as línguas estão em relação permanente. É essencial:

Utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão, e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social

e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender (KARNOPP, 2004 apud STÜRMER, 2009, p.94).

É importante compreender que na avaliação do estudante surdo o professor precisa inovar e evitar uma visão conservadora, além da ajuda do intérprete que é essencial, e essa reformulação na forma de tratar a avaliação do Português escrito pelo surdo, é um passo significativo rumo ao respeito à língua materna, como prevê o Decreto 5.626/2005.

Conclui-se que o dispositivo da inclusão escolar salienta a diversidade e algumas questões merecem discussão: “[...] a competência do educador em língua de sinais, o desconhecimento das especificidades do sujeito surdo, o currículo preso aos objetivos da sequência linguística e [...] prática avaliativa tradicional [...]” (STÜRMER, 2009 apud KARNOPP, 2009, p.12).

Durante todo esse capítulo a intenção foi a de traçar em linhas gerais um ensino da língua que fosse mais coerente e significativo e que favorecesse o desenvolvimento do surdo nas duas línguas, a Libras e o Português. Não se pretendeu oferecer um modelo a ser seguido, mas sim subsídios para a compreensão das diferenças entre língua materna e língua estrangeira e especialmente a importância que cada uma delas ocupa na educação dos surdos numa perspectiva inclusiva, não elegendo uma ou outra como mais ou menos essencial para os mesmos.

4 SALAS DE AEE: TRABALHANDO COM A DIFERENÇA

Antes de iniciar esse subitem sobre as salas de AEE, é preciso esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado, assim denominado pela LDB nº 9.694/96, diz no Art. 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1997), apresentando duas formas de interpretação.

A primeira levou à organização de salas especiais com matrícula apenas para pessoas com deficiência, substituindo a escolarização das classes regulares. Nesse caso o Ministério da Educação sugere que o professor dessas salas tenha habilitação na área de Educação Especial.

A segunda forma de interpretação defende a frequência de todos os estudantes num mesmo ambiente, independente das peculiaridades educacionais que possam apresentar. Nesse caso, o Ministério da Educação dispõe de diretrizes operacionais para o AEE na educação básica.



A concepção da Educação Especial nessa perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL/MEC, 2010, p.65).

Os serviços de apoio que complementam a formação acadêmica da pessoa com deficiência são oferecidos nas salas de AEE e diferencia-se daquele realizado nas salas regulares, não sendo substitutivo à escolarização. Ele complementa e/ou suplementa a formação do estudante com deficiência, apontando para a construção da autonomia e independência na escola e fora dela.

A função dessas salas é, considerando as necessidades específicas do estudante, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras que possam existir, criando um ambiente propício para o pleno desenvolvimento desse estudante.

[...] para a surdez e a deficiência auditiva, a escola deve providenciar um instrutor de Libras (de preferência surdo), para os alunos que ainda não aprenderam essa língua e cujos pais tenham optado pelo seu uso. Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da Libras deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos (FÁVERO, et al., 2007, p.39).

O desenvolvimento das atividades nas salas de AEE é organizado de forma a abranger às necessidades dos estudantes com deficiência em hora/dias agendados com esses estudantes. De acordo com Fávero (et al., 2007, p.29) a função dessas salas é:

Garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino da Língua Portuguesa para surdos; [...] enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades de vida autônoma e social, entre outras.

De acordo com Damázio (et al., 2007), considerando as necessidades específicas do estudante surdo na área linguística, o trabalho pedagógico com esses estudantes deve ser oferecido na escola em um ambiente bilíngue, onde o surdo possa utilizar a língua materna - Libras e a língua estrangeira – Português, simultaneamente. Um período adicional de estudo é indicado para suprir a defasagem linguística apresentada pela falta de audição. A autora sugere então três momentos didáticos distintos para serem trabalhados nas salas de AEE.

Esses momentos serão elencados em uma ordem que não necessariamente coloca um momento como mais importante que o outro, pelo contrário, eles se completam.

O primeiro é o momento do Atendimento Educacional em Libras na escola comum, “[...] em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por

um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo” (DAMÁZIO, et al., 2007, p.25). O objetivo seria oferecer condições mentais mais elaboradas para o desenvolvimento do pensamento e consequentemente avanços cognitivos. Nesse momento os estudantes surdos recebem explicações em Libras dos conteúdos estudados na sala regular. “Os professores utilizam imagens virtuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo” (DAMÁZIO, et al., 2007, p.29).

O segundo momento pedagógico é o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras. A Libras é certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Sabe-se que na proposta inclusiva é oferecida a presença do intérprete de Libras na sala de aula regular. Mas de que adiantará o intérprete de Libras se o surdo não for usuário da língua? Portanto, o objetivo desse momento na sala de AEE é aumentar o vocabulário do surdo em Libras, como também, caso não existam sinais para designar determinados termos científicos, criá-los. Para isso é necessário que o professor seja um usuário da língua, como sugere Damázio (et al., 2007, p.32), “[...] este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) de acordo com estágio da Língua de Sinais em que o aluno se encontra”.

O terceiro momento é o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa. Deve ser desenvolvido por professor ouvinte, que compreenda o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. O objetivo é auxiliar o surdo a utilizar o Português na sua forma escrita com a elaboração de textos com coerência, diminuindo a distância existente entre surdos e ouvintes no que se refere ao Português escrito. Esse estudo é focalizado “[...] nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos as palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos [...]” (DAMÁZIO, et al., 2007, p.40).

O estudante surdo precisa aprender as regras gramaticais da Língua Portuguesa e incorporá-las nas suas produções textuais. De acordo com Damázio (et al., 2007, p.45): “O atendimento em Língua Portuguesa é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez na sala comum”.

É notório que existem dificuldades reais nos estudantes surdos para aprender a Língua Portuguesa escrita. Damázio (et al., 2007, p.21) afirma: “[...] porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado”.

Pode-se constatar que um dos problemas na escolarização dos surdos são as práticas pedagógicas utilizadas. Nas salas inclusivas, as aulas são ministradas por professores ouvintes que

não tem competência na Libras, o que compromete significativamente a escolarização desses estudantes, mesmo com a presença do intérprete, pois nem sempre os surdos são dominantes da Libras. Nas salas especiais, apesar das aulas serem ministradas em Libras, a maioria dos professores não busca desenvolver as capacidades cognitivas dos surdos, nem utilizam metodologias adequadas para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa de forma simultânea.

Percebe-se então, a importância primordial das salas de AEE no ensino aos estudantes surdos, que de acordo com os princípios de sua criação, sua forma de atuação deveria ser de que elas preconizam que o ato de aprender não é linear, elas não discriminam, não rotulam, pelo contrário, levam sempre em conta as peculiaridades de cada estudante, consideram as habilidades de ler e escrever como uma construção individual oferecem os conteúdos de forma rica e plural, reconhecem e valorizam as diferenças criando espaços necessários à construção da identidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção na produção desse artigo foi a de analisar o ensino do Português ao aluno surdo mostrando o valor que as duas línguas- o Português e a Libras exercem na educação desse aluno.

Constatou-se a necessidade de haver: mudanças nas práticas pedagógicas em relação ao ensino a surdos; formação inicial e continuada para professores, intérpretes e instrutores tanto para atuação em salas regulares como nas salas de AEE; problematizar as diferenças existentes na educação de pessoas surdas, especialmente no que diz respeito à utilização da Libras como língua materna e do Português como segunda língua; mostrar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no aprendizado do Português quando for ensinado a surdos com as mesmas estratégias para ensino a ouvintes e ainda priorizar a importância do apoio especializado nas salas de AEE e as adaptações curriculares necessárias para o ensino da Língua Portuguesa a surdos.

Sugere-se ainda a presença de professores bilingues em salas de AEE e instrutores surdos que tenham um maior conhecimento da Língua Portuguesa escrita, além do aumento de número de horas para frequência dos alunos nessas salas.

Ao concluir a pesquisa, é notório que há muito que se pesquisar sobre as duas línguas - Libras e Português e sua importância no processo inclusivo apontando para o desafio de intensificar estudos nessa área, na tentativa de desconstruir algumas verdades que vem justificando o sucesso



ou o fracasso escolar dos surdos, que está intimamente ligado com as reflexões feitas neste texto em relação ao ensino das duas línguas.

Alimenta-se a esperança de que o ensino do Português a alunos surdos respeite a língua materna e sua cultura, não desmerecendo também a importância do Português escrito para o futuro acadêmico desse aluno e que os saberes aqui elencados conduzam a uma reflexão e contribuam para que o leitor se aproprie de conhecimentos sobre a qualidade do ensino das duas línguas ao surdo através de um modelo de educação que admita novas formas de aprendizagem, partindo de uma proposta bilíngue.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Emenda Constitucional. Lei Nº 9.394/96. Brasília, 1997.

_____,/MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: v.5, n. 1, p. 65 – 68. Jan/ Jul, 2010.

_____, s.a. Lei nº 10.436/2002. Decreto nº 5.626/2005. Disponível em: <<http://www.dicionariolibras.com.br/website/artigo>> Acesso em: 31 Jan. 2012.

_____, PLANALTO, s.a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625htm> Acesso em: 22 abri 2012 e 22 maio 2012.

BREDEMEIER, Maria Luísa Lenhard. O aprendizado perfeito da língua do país necessário aos filhos de pais alemães. IN: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (org.). Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.



DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo . Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez (et.al). São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica et al. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORMOZO, Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (org.). Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p.32-48.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37 ed., 1996 (Coleção Leitura).

KARNOPP, Lodemir Becker. Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (org.). Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p.7-14.

MARQUES, Emeli. Perguntas sobre a questão da surdez: FENEIS responde. Revista da FENEIS, Jan.2002, p. 7-9.

MONROE, Camila; RATIER, Rodrigo. A força da linguagem. Revista Nova Escola: Editora Abril, Ano XXVI, nº 244, Agosto 2011. p. 104 a 106.

NASCIMENTO, Gláucia R. P. do. A variação linguística como eixo de práticas pedagógicas da formação de professores de língua materna para o Ensino Fundamental. IN: MELO, Cinthya Torres; BARROS, Ana Maria de (org.). Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. Universitária. 2011. p.95-107.



PEREIRA, Verônica Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise conceitual da deficiência auditiva: Perspectivas históricas e educacionais. In: COSTA, Maria da Piedade R. da (Org.) Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p.29-46.

QUADROS, Ronice Müller. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____, Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, Lúcia. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]. Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SANTOS, M^a Terezinha da Consolação T. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida [et.al.]. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]. Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

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

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Janssen Felipe. Ciclos de aprendizagem e as implicações na avaliação do ensino e da aprendizagem: novas exigências e velhos limites. In: MELO, Cynthia Torres; BARROS, Ana Maria de (Orgs). Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, p.35-56. (Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas, V. 1).



Identificação da Autora:

IANÊ DE ALBUQUERQUE SILVA



Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professora no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Garanhuns (CAEEG) e nas Universidades: ULBRA, CESAC, Cândido Mendes e Parfor (UPE). Mestra em Ciências da Educação na Universidad Americana-Assunção/PY. Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Americana-Assunção/PY.

E-mail: albuquerque-silva.iane@gmail.com