



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE  
DO PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

Giselle Rodrigues de Oliveira Tebom

**GÊNERO DISCURSIVO CONTO DE FADAS NA SALA DE  
AULA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA ESCRITA A ESTUDANTES SURDOS**

**GISELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA TEBOM**

**GÊNERO DISCURSIVO CONTO DE FADAS NA SALA DE  
AULA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA ESCRITA A ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

T254g      Tebom, Giselle Rodrigues de Oliveira  
              Gênero discursivo conto de fadas na sala de aula:  
              formação docente para o ensino de língua portuguesa  
              escrita a estudantes surdos / Giselle Rodrigues de  
              Oliveira Tebom; orientador Leticia Jovelina Storto -  
              Cornélio Procópio, 2019.  
              65 p.

              Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade  
              Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências  
              Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
              Ensino, 2019.

              1. Ensino. 2. Inclusão. 3. Surdos. 4. Língua  
              Portuguesa. 5. Libras. I. Storto, Leticia Jovelina ,  
              orient. II. Título.

GISELLE RODRIGUES DE OLIVEIRA TEBOM

**GÊNERO DISCURSIVO CONTO DE FADAS NA SALA DE  
AULA: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA A ESTUDANTES  
SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de defesa pública o trabalho foi considerado:

---

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

---

Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

---

Profa. Dra. Priscila Carozza Frasson Costa  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 06 de dezembro de 2018.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participante tem contato com pessoas surdas .....	45
Gráfico 2: Avaliação geral do curso por cursistas sem contato com surdos .....	46
Gráfico 3: Adequação das sugestões para o trabalho com texto no ensino a estudantes surdos .	49
Gráfico 4: Viabilidade do trabalho com as atividades bilíngues propostas.....	49
Gráfico 5: Relação das atividades propostas com as vivências sociais dos alunos surdos.....	49
Gráfico 6: Relação das atividades propostas com aspectos culturais da comunidade surda .....	49
Gráfico 7: Contribuição do curso para a prática pedagógica .....	49
Gráfico 8: Curso deixou pontos a desejar.....	49
Gráfico 9: Avaliação geral do curso .....	51

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os cinco parâmetros da Libras.....	39
Figura 2: A simultaneidade da Libras.....	40
Figura 3: Variação linguística geográfica em Libras.....	44

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
Referências das considerações iniciais .....	12
1 O ENSINO PARA SURDOS NO BRASIL: QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	13
1.1 O Ensino para Surdos em Documentos Oficiais Brasileiros .....	13
1.2 Documentos Internacionais sobre Inclusão .....	14
1.3 Documentos Nacionais sobre Inclusão .....	15
1.4 A Educação dos Surdos em uma Perspectiva Histórica .....	20
1.5 Contexto Histórico da Proposta de Educação Bilíngue No Brasil .....	23
1.6 Trajetória da Educação de Surdos no Brasil .....	26
2 PRODUTO EDUCACIONAL .....	31
2.1 Curso “Educação Bilíngue a Estudantes Surdos” .....	32
REFERÊNCIAS .....	37
3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	38
3.1 Libras: uma língua visual.....	38
3.2 Relato da Implementação do Produto.....	41
3.3 Considerações Finais do Relato .....	53
3.4 Referências do Relato .....	54
APÊNDICE.....	56
APÊNDICE 1: Avaliação do Curso .....	56
APÊNDICE 2: Fotos do Curso.....	56
ANEXOS.....	63
ANEXO 1: Cartaz de divulgação do minicurso .....	63
ANEXO 2: Atividade de relacionar imagem a um conto de fadas.....	64
ANEXO 3: Imagens da história “O patinho surdo” .....	65

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Rubem Alves)*



TEBOM, Giselle Rodrigues de Oliveira. **Gênero discursivo conto de fadas na sala de aula: formação docente para o ensino de língua portuguesa escrita a estudantes surdos.** 2018. 65f. Orientadora: Letícia Jovelina Storto. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2019.

## RESUMO

A fim de a comunidade surda conseguir interagir com os indivíduos não surdos e ter acesso à cidadania plena, é preciso que aprenda também o português escrito com o objetivo de romper com a trajetória histórica que acompanha os surdos como pessoas estigmatizadas. Assim, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de ensino da língua portuguesa escrita a estudantes surdos. Como produto foi elaborado um minicurso para formação docente sobre o assunto, o qual foi implementado junto a alunos de licenciatura, professores da rede básica de ensino e a intérpretes de Libras (língua brasileira de sinais). Como metodologia, foi empregada pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Por meio da análise dos dados, viu-se que há necessidade de um efetivo ensino bilíngue (Libras e língua portuguesa escrita) a alunos surdos, com corpo docente devidamente qualificado e que possa auxiliá-los nesse caminhar. Na opinião dos participantes, produto educacional implementado mostrou-se muito satisfatório; além disso, sua análise e avaliação possibilitará mudanças para cursos futuros e sua aplicação em outras turmas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Inclusão. Surdos. Libras. Língua Portuguesa.

TEBOM, Giselle Rodrigues de Oliveira. **The discursive genre fairy tales in the classroom**: teacher training for the teaching of written Portuguese language to deaf students. 2018. 65p. Supervisor: Letícia Jovelina Storto. Dissertation (Master's in teaching) –State Univesity of Northern Paraná. Cornélio Procópio, 2019.

## **ABSTRACT**

In order for the deaf community to be able to interact with non-deaf individuals and have access to full citizenship, it is also necessary to learn written Portuguese in order to change the historical trajectory that accompanies the deaf as stigmatized people. Thus, this study aims to present a teaching proposal of written Portuguese language for deaf students. As a product a minicourse was developed for teacher education on the subject, which was implemented with undergraduate students, teachers of basic education system and interpreters of Libras (Brazilian sign language). As our methodology, bibliographical and documentary research was used, whose data were analyzed quantitatively and qualitatively. By means of the analysis of the data, we noticed that there is a need for effective bilingual education (Libras and Portuguese written language) for deaf students, with a duly qualified teaching staff that can assist them in this journey. In the participants' opinion, the educational product implemented was very satisfactory; in addition, its analysis and evaluation will enable changes in future courses and their implementation in other classes.

**KEYWORDS:** Teaching. Inclusion. Deaf people. Libras. Portuguese language.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação do homem com o mundo é perpassada pela linguagem. Por meio dela, constitui-se a referência às coisas nesse mundo. Nomeia-se e identifica-se aquilo que se conhece. Da mesma forma, o homem emerge como sujeito pela linguagem quando é nomeado e é possível considerar que a identidade do sujeito se constrói na/por meio da linguagem, pois o ser humano é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Contudo, como se dará a materialidade do sujeito no mundo se esse sujeito for privado do uso da palavra, caso do surdo? Até o início do século XX, para muitos, o surdo trazia consigo o estigma da condição não humana, deficiente, incapaz de se engajar nas práticas comunicativas e de se constituir como sujeito no social (CAPOVILLA, 2000).

A linguagem que outrora trazia à existência, agora marginaliza, gera conflitos e coerções sociais que repercutem nos mais diversos discursos (da religião, da escola, da família, da medicina etc.) sobre os processos de construção identitária desse sujeito surdo (PICONI, 2015). A visão sobre o surdo dialoga com concepções de língua que existiam e existem até hoje, e circulam por meio de discursos que atravessam instituições e práticas sociais que no decorrer da história vão constituindo sentido sobre o surdo e a surdez (PICONI, 2015).

Em decorrência de lutas pela valorização das minorias que reivindicavam seus direitos como cidadão e o respeito à sua cultura, por volta da década de 1970, negros, índios, mulheres, homossexuais e outros grupos ditos minoritários consideravam que suas culturas eram discriminadas e que deveriam ser protegidas e amparadas pela lei, além de terem reconhecimento público. Foi nesse cenário que os surdos investiram de forma mais contundente na reivindicação de seus direitos como cidadãos e no reconhecimento de sua língua. Os surdos empenharam-se para que sua língua (de sinais) fosse usada na sua educação de forma que deixassem de ser vistos como deficientes e passassem a ser vistos como diferentes.

Esses movimentos sociais contra a imposição do homogêneo, do preconceito e da segregação oportunizaram discussões para o reconhecimento legal dos direitos dessas ditas minorias. Os surdos, inseridos nesse grupo minoritário, começaram a vislumbrar a garantia por Lei ao acesso à educação, por meio da língua de sinais e de uma proposta bilíngue de ensino, já que o Brasil não é um país de

apenas uma língua. Segundo Piconi (2015), costuma-se afirmar erroneamente que o Brasil é um país monolíngue centrado na língua portuguesa. Essa crença garante a imposição de uma língua única nacional em detrimento de outras línguas presentes no país, como as indígenas e das línguas maternas de imigrantes. A própria língua portuguesa apresenta variação dentro do Brasil (BORTONI-RICARDO, 2004; SILVA, 2004). “Essa representação [monolíngue] camufla a própria diversidade linguística da nação, que compreende mais de 200 comunidades linguísticas diferentes em todo o território” (PICONI, 2015, p.15), entre as quais está a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na verdade, o Brasil é uma nação plurilíngue (PICONI, 2015).

Pensar em bilinguismo<sup>1</sup>, que é a coexistência de duas línguas em uma coletividade, exemplo: língua portuguesa e língua de sinais no ensino de surdos, requer a revisão de concepções acerca do que se compreende por língua e cultura. Quadros (2008) relata que a definição de bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. De acordo com a autora, o que observamos são políticas linguísticas tendenciosas a “subtrair” as línguas, ao invés de se utilizar uma política linguística “aditiva”. Na questão da educação de surdos, o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve aprender<sup>2</sup> a língua de sinais de sua comunidade e a língua oficial de sua nação, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa.

Para que a educação com bilinguismo aconteça, é preciso que as línguas sejam respeitadas em sua integridade no ambiente escolar. Embora esse quadro esteja mudando, muitas instituições escolares públicas e estaduais da rede básica e pública de ensino Paraná, da educação infantil até o fim do ensino médio, ainda não possuem um tradutor-intérprete em língua de sinais que acompanhe os surdos em todas as disciplinas (HIRATA; DUTRA; STORTO, 2013) ou que possuem professores que dominem a língua de sinais. Tal fato tem acarretado vários problemas e o que se tem observado que, nas escolas brasileiras, não há uma educação bilíngue,

---

<sup>1</sup> Referente ao uso de ou ao conhecimento de duas línguas (para mais informações, conferir MEGALE, 2005).

<sup>2</sup> Gesser (2012, p.27-28), com base em Krashen, define e diferencia os termos “aquisição” e “aprendizagem”: “aquisição como o processo ‘subconsciente’, onde a língua se desenvolveria informalmente sem a necessidade de instrução formal. É o entendimento daquilo que ocorre quando adquirimos nossa língua materna. Já o termo aprendizagem está relacionado com o processo ‘consciente’ envolvido no estudo de uma língua. Na aprendizagem, pressupõe-se um ensino formal, enquanto na aquisição entende-se que a língua é adquirida naturalmente”. Como a maioria das pessoas surdas não tem pais surdos (CRUZ, 2016), não sendo, portanto, a língua de sinais sua língua materna, optou-se por utilizar, neste trabalho, apenas o termo “aprendizagem” e seus derivados.

porém existe uma sobreposição da língua oral sobre a língua de sinais quando professores sem conhecimento ou sem formação sobre essa língua transformam-na em português sinalizado pela decodificação dos sinais (HIRATA; DUTRA; STORTO, 2013).

Além disso, o interesse nesse tópico deriva da formação da pesquisadora, a qual é licenciada em Letras (2004) e tem Especialização em Gestão e Organização da Escola (2006), Especialização Educação Especial Inclusiva (2015), Tradução e Interpretação em Libras (2016), Licenciatura em Pedagogia (2016) e Especialização em Libras (2018), cursos que ofereceram condições para a escolha do tema em tela.

Além da formação, o exercício docente também contribuiu para o interesse. A pesquisadora atuou como professora no ensino regular em 2009 com uma aluna surda; 2010 e 2011, como professora de apoio dessa mesma aluna e de outro aluno com múltipla deficiência (surdez e deficiência intelectual), ratificou a vontade de aprofundar estudos nessa área de conhecimento. Durante os anos de 2009 e 2010, fez um curso de capacitação ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procopio, e Prefeitura Municipal com uma professora surda na disciplina de Libras. Dessa forma, vivenciar a experiência de quanto é difícil para o professor trabalhar com essa área e a pouca oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas colaboraram para instigar a problemática estudada.

A relevância deste trabalho se justifica pela contribuição que as Universidades podem oferecer, com programas e metodologias que contribuam para a formação do futuro professor em sua prática docente para que seja capacitado ao atendimento das necessidades linguísticas e educacionais do surdo. As instituições de ensino superior têm um papel de extrema relevância nesse processo por se caracterizarem como espaços de formação de docentes e/ou pesquisadores que podem contribuir para a disseminação do conhecimento e sua extensão à comunidade na qual estão inseridas. Contudo, elas ainda se deparam com grandes dificuldades na implementação da proposta, algo que precisa ser suscitado e enfrentado por meio de discussões e estudos. Compartilhar dificuldades e experiências pode ser também um caminho na busca de respostas.

Feitas essas considerações iniciais, o presente estudo objetiva apresentar uma proposta de ensino de ensino da língua portuguesa escrita a

estudantes surdos, cuja língua natural/materna<sup>3</sup> é a Libras (Língua Brasileira de Sinais). O produto educacional, um minicurso de formação docente, buscou auxiliar na formação de professores para que possam atuar junto a alunos surdos, auxiliando-os na aprendizagem da referida língua. Os procedimentos empregados na realização deste trabalho foram: a) identificação de produções científicas que abordassem a educação bilíngue de surdos; b) produção de um *paper* sobre políticas linguísticas direcionadas à língua brasileira de sinais; c) produção de um curso de formação de professores para auxiliar no ensino de língua portuguesa escrita a alunos surdos; d) implementação do curso a estudantes de licenciaturas da Universidade Estadual Norte do Paraná, a professores da rede básica de ensino e a intérpretes de Libras; e e) relato da implementação do curso.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, como metodologia, foi empregada a pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado etc. que abordam o tema em análise, além da pesquisa documental em decretos, legislações nacionais e internacionais que regulamentam o ensino de línguas a alunos surdos (SEVERINO, 2007). Também foi realizada uma pesquisa de campo participante (SEVERINO, 2007), em que ocorreu a implementação do curso. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente.

Esta dissertação encontra-se estruturada no formato *multipaper*, que é uma forma de apresentação de dissertações de mestrado ou teses de doutorado constituídas por um conjunto de artigos individuais (já publicados ou não), e não por capítulos/seções sequenciais, como no formato tradicional (COSTA, 2014). Cada *paper* apresenta suas considerações iniciais e finais, metodologia, base teórica e resultados. O primeiro analisa o ensino para surdos no Brasil de acordo com os documentos oficiais; segue-se com a apresentação do produto educacional; o *paper* seguinte apresenta o relato da implementação do curso e as últimas considerações sobre a pesquisa.

---

<sup>3</sup> A Libras é a língua natural de pessoas surdas quando os pais não são surdos; quando um dos pais do surdo é também surdo, a Libras é sua língua materna.

### Referências das considerações iniciais

BORTONI-RICARDO, S.M. Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p. 99-116.

COSTA, W. N. G. Dissertações e teses multipaper: uma breve revisão bibliográfica. *In*: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, v. 8, n. 1, mar. 2014, Campo Grande-MS. **Anais [...]**. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086/2512>. Acesso em: nov. 2018.

CRUZ, R.C.V. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. 2016. 104f. Orientador: William Mineo Tagata. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

HIRATA, T.C.S.; DUTRA, A.; STORTO, L.J. Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em escola pública da cidade de Londrina. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.3, p.205-225, 2013.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v.3, n.5, p.1-13, ago. 2005.

PICONI, L.B. **Políticas e educacionais para pessoas surdas no contexto brasileiro**: na trama do discurso. 2015. 247f. Orientadora: Elaine Fernandes Mateus Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R.V.M. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

## **1 O ENSINO PARA SURDOS NO BRASIL: QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

O objetivo deste *paper* é discutir as atuais condições linguísticas e educacionais de alunos surdos matriculados em escolas regulares com base nos documentos oficiais. Assim, trouxe contribuições importantes, abordando a educação dos surdos em uma perspectiva histórica. Além disso, fez um recorte do contexto em que ocorreu o movimento inclusivo e a proposta de educação bilíngue no Brasil, propondo caminhos para que essa educação realmente instrumentalize o estudante surdo a aprender a mesma quantidade e qualidade de conhecimentos e habilidades, o mesmo grau de maturidade pessoal e autoconfiança e o mesmo nível de ajuste social esperado para um estudante ouvinte da mesma idade escolar.

### **1.1 O Ensino para Surdos em Documentos Oficiais Brasileiros**

Embora a proposta de uma escola inclusiva tenha começado na década de 70 a nível mundial e, no Brasil, em 1994, influenciada pela Declaração de Salamanca, a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras no Brasil só foi oficialmente obtida a partir da Lei Federal nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22/12/2005. Esse reconhecimento resultou principalmente dos movimentos sociais das comunidades surdas no país juntamente com publicações acadêmicas que reiteravam o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais. Traz a Lei Federal nº 10.436/2002 como estímulo de movimentos que já floresciam em outros países, como os Estados Unidos, abrindo espaço para o ensino bilíngue de surdos e, conseqüentemente, para o reconhecimento da existência de uma “cultura surda” que precisa ser compreendida a fim de que a inclusão realmente se torne realidade.

No Brasil, do mesmo modo que vários países do mundo, tem sido difundida e analisada uma proposta de educação para surdos denominada genericamente de educação bilíngue. As portas começam a se abrir para essa perspectiva como a solução dos problemas enfrentados na educação para surdos. Porém, para que a educação bilíngue não seja entendida e assimilada como mais uma novidade por vias ainda conservadoras, mas sim entendida como a prática dos direitos humanos e da democratização da educação no âmbito da surdez, torna-

se imprescindível o conhecimento e a compreensão dos seus pressupostos fundamentais.

As evidências provenientes do contemporâneo cenário educacional brasileiro demonstram a ineficiência das instituições de ensino em oferecer às crianças e adolescentes surdos o mesmo desenvolvimento escolar, acadêmico, social e profissional de ouvintes (LEBEDEFF, 2010). Esse fato tem mobilizado educadores e pesquisadores da área da surdez em todo o mundo para a busca de novas perspectivas educacionais para essa população. Referida mobilização tem provocado intensas transformações nos paradigmas de educação para surdos até então vigentes.

Constata-se, pois, que o tópico em tela se mostra atual e relevante, tendo sido tema inclusive da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2017: “PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista” (INEP – ENEM 2017 - LC - 1º dia, caderno 1, azul, p.19)<sup>4</sup>.

## **1.2 Documentos Internacionais sobre Inclusão**

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Como resultado dessa Conferência surgiu a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Nesse documento, é citada a necessidade da universalização do acesso de todos a uma educação de qualidade e reconhecida a importância de se promover a equidade. Além disso, é assumido o compromisso de superar as disparidades educacionais dos grupos considerados como excluídos. Na análise da conferência, observa-se um rigor no que diz respeito à nomeação dos grupos excluídos, além de uma ênfase nas indicações de que eles não devem sofrer nenhum tipo de discriminação no acesso educacional. O documento indica os grupos excluídos e enfatiza em seu terceiro artigo, cujo título é “Universalizar o acesso à educação e

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2017/cad\\_1\\_prova\\_azul\\_5112017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf). Acesso em: out. 2018.

promover a equidade”, a importância da garantia de igualdade de acesso educacional às pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013). Os grupos considerados como excluídos, são: meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias das zonas urbanas e zonas rurais; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; e as pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013). Para esses grupos são elencadas medidas para uma construção mais inclusiva de educação.

*A Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* é fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Nessa Declaração, é reafirmado o compromisso estabelecido na *Declaração de Educação Para Todos*, além do reconhecimento da urgência de uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - DTGDAAS (BRASIL, 2013) dentro do sistema regular de ensino. Além da importância do documento no que diz respeito à ênfase da matrícula de alunos com DTGDAAS (BRASIL, 2013) no sistema regular de ensino, após a análise, é possível observar a ampliação do termo necessidades educacionais especiais, que passa a incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola. Dessa forma, é possível observar que as pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013) não são as únicas beneficiadas com a declaração.

*A Declaração Mundial de Educação Para Todos* e *a Declaração de Salamanca* contêm princípios inclusivos para uma inserção na sociedade, quando recomenda o apoio para a participação em uma sociedade ativa e competitiva e, parte de princípios inclusivos também no aspecto educacional, pois defende o acesso de todos à educação, enfatizando sua importância em espaços comuns a todos. Em ambos os documentos, a educação é vista como importante na eliminação da desigualdade e exclusão, e essa nova visão influenciou a construção de alguns documentos que abordam a temática inclusiva no Brasil.

### **1.3 Documentos Nacionais sobre Inclusão**

Na esfera nacional, além da Constituição Federal de 1988, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) é apontada como documento norteador na construção de uma educação mais inclusiva. A *Lei de Diretrizes e Bases*

da *Educação Nacional* foi influenciada pelos princípios inclusivos da *Declaração Mundial de Educação Para Todos* e da *Declaração de Salamanca*.

A Constituição Federal também colabora com os princípios inclusivos quando em seu artigo 5º garante o direito de todos à educação, direito esse que deve visar ao “pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, quando dedica um capítulo inteiro, o de número V, à Educação Especial.

A partir dessa política pública, as discussões sobre inclusão deixaram de ser interesse somente dos especialistas da área e passaram a ser ponto de discussão de todos os educadores, mas até se chegar ao paradigma da inclusão, a educação da pessoa com DTGDAAS (BRASIL, 2013) no Brasil passou por várias mudanças. Para uma observação mais aprofundada sobre esse paradigma no Brasil, principalmente no aspecto educacional, faz-se necessária uma análise das mudanças que o antecedem, principalmente em relação às pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013).

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, são considerados marcos históricos da educação especial no Brasil. Foi inspirada na experiência europeia e marcou o final do século XIX (MENDES, 2010). É importante ressaltar que, nesse período, não havia legislação específica para a pessoa com DTGDAAS (BRASIL, 2013), portanto, para alguns historiadores da educação, a ação foi considerada inusitada devido ao contexto da época, em que ações direcionadas às pessoas deficientes eram baseadas no modelo médico.

Em tal modelo, a deficiência caracteriza-se pela persistência dessa condição no tempo. Na medida em que enfatiza a lesão que leva à deficiência e se podem criar algumas condições de dependência, a pessoa passa a ser percebida como alguém totalmente incapaz. Como afirma Carvalho (2010, p.29), “parece que o modelo médico destaca a condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem”.

As baixas expectativas em relação às potencialidades das pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013), como inspira o modelo médico, fortalece a ideia da deficiência como incapacidade generalizada e definitiva. A falta, ou a deficiência em si, era ressaltada, bem como uma visão organicista e higienista. Nesse período, o

modelo médico norteou os atendimentos e a busca por respostas em teorias educacionais. O “ensino emendativo”, expressão criada na década de 1930, significando corrigir a falta, tirar o defeito, reflete a influência do modelo médico nas tentativas de promover a educação das pessoas deficientes. Observa-se que a aprendizagem era vista como secundária, pois a prioridade era que a pessoa com DTGDAAS (BRASIL, 2013) desenvolvesse habilidades para se adequar à sociedade.

Na educação do deficiente no Brasil, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias. Não havia ainda o atrelamento direto ao desenvolvimento econômico do país, embora evidentemente enfatizassem o trabalho existente na organização social; por isso, nos primórdios dessas instituições com alguma preocupação educacional o ressaltado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente (JANUZZI, 2004, p. 15).

No Brasil, o surgimento de instituições privadas marcou o fortalecimento da filantropia e do assistencialismo como fatores preponderantes na história da educação destinada à pessoa com DTGDAAS (BRASIL, 2013). As instituições privadas tinham uma situação de destaque, já que o número de atendimentos realizados por elas era bem superior aos que eram realizados em instituições públicas. De acordo com Mendes (2010), o caráter assistencialista passou a influenciar as tentativas de educação da pessoa com DTGDAAS. O fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica, deu-se, segundo alguns autores, devido a uma omissão por parte do setor de educação pública (CARVALHO, 2010; MENDES, 2010; VIDAL, 2016). Houve uma mobilização comunitária com o objetivo de preencher as lacunas do sistema escolar brasileiro, com isso essas instituições tornaram-se parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área social (MENDES, 2010).

A criação, em 1958, do Ministério de Educação, que prestava assistência financeira e lançava campanhas nacionais para a educação de pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013), fortaleceu as mobilizações comunitárias e contribuiu para a discussão sobre a educação dessas pessoas no Brasil. As principais campanhas nacionais do período foram: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960 (MENDES, 2010). As campanhas fortaleceram

ainda mais as mobilizações comunitárias e influenciaram a elaboração de leis que abordavam a temática, como por exemplo a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961 que criou o Conselho Federal de Educação e citou pela primeira vez a expressão “educação dos excepcionais”<sup>5</sup>, conforme texto abaixo:

Art. 88. A **educação de excepcionais** deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.  
 Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à **educação de excepcionais**, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p.15).

Ocorrem muitos debates sobre a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013), levando ao conseqüente fortalecimento das instituições que prestavam atendimento influenciaram a legislação brasileira. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 é considerada como um marco inicial das ações do poder público frente a essas pessoas. A década de 1970 no Brasil representa um momento muito importante na educação desse indivíduo. A área fica cada vez mais em evidência a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como objetivo definir metas específicas para a educação especial. Com a criação desse órgão junto ao MEC, no Brasil, a educação especial foi institucionalizada e setores específicos passaram a ser criados no âmbito das secretarias de educação (MENDES, 2010).

“No *I Plano Nacional para a Educação Especial*, elaborado em 1972, percebe-se a tendência em privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de educação especial” (MENDES, 2010, p.100-101). A implantação dos setores de educação especial nas secretarias de educação possivelmente teve como objetivo administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP, e tinha como foco a política de formação de professores (MENDES, 2010). “No final da década de setenta, são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial em nível de terceiro grau e os primeiros programas de pós-

---

<sup>5</sup> Mantivemos a terminologia utilizada no texto de base, a qual foi alterada em 2013 para *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* - DTGDAAS (BRASIL, 2013). O termo original foi mantido em todas as citações diretas.

graduação a se dedicarem à área”, evidenciando a temática e a importância de debates e estudos sobre a questão (MENDES, 2010, p.101).

Os discursos da década de 1980, no país, ressaltaram um novo paradigma, o da integração. De acordo com esse paradigma, houve uma busca para fazer as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - DTGDAAS (BRASIL, 2013) participarem também de todas as atividades realizadas pelos demais sujeitos. Continuava a ênfase na deficiência, ou no modelo médico, embora se ressaltasse também a influência do contexto na inserção da pessoa com DTGDAAS, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na sociedade. O paradigma da integração sugere a preparação prévia dos alunos com DTGDAAS, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para a entrada no ensino comum, observando o fracasso do aluno com DTGDAAS como sua responsabilidade e não do contexto em que ele está inserido (VIDAL, 2016).

Os alunos com deficiência deveriam demonstrar condições para acompanhar os colegas não deficientes. Nessa proposta a não aprendizagem do aluno era vista como uma responsabilidade individual focada na deficiência do aluno e não no processo educacional e no contexto em que estava inserido, com apoio de um sistema de suportes com práticas alternativas de intervenção que facilitassem seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p.31-32).

Na década de 1980, um fator fundamental nas discussões sobre a educação desse sujeito foi a *Constituição Federal Brasileira de 1988*. A Constituição assegura que a educação das pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013) deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, além disso, garante também o direito ao atendimento educacional especializado, fortalecendo a inserção das pessoas com DTGDAAS (BRASIL, 2013) nas escolas.

A *Constituição Federal* prevê, em seu artigo 24, o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação. Para se efetivar o direito existem algumas indicações, conforme seguem:

Art. 24. Os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que

vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 1988, p.360).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se reformas no sistema educacional brasileiro sob a justificativa de se alcançar a equidade, a qualidade do ensino e a universalização do acesso de todos à educação, fortalecendo a busca por uma sociedade mais inclusiva (MENDES, 2010).

Na década de 1990, fortalecida pela luta comunitária e as mudanças na legislação, pode-se observar o discurso por uma educação comum para todos, reforçado principalmente pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, em 1990, e pela *Declaração de Salamanca*, em 1994. A partir desses documentos, é possível observar um novo paradigma no que diz respeito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Brasil, o paradigma da inclusão.

#### **1.4 A Educação dos Surdos em uma Perspectiva Histórica**

Foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade em relação à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (DTGDAAS) (BRASIL, 2013) em função do conceito de homem dominante em cada época. Tais concepções vão desde sua eliminação, sua segregação da sociedade, sua classificação em normais e anormais etc., até a valorização do humano que existe em cada pessoa com DTGDAAS, enfoque que começa a ser defendido pelos ideais iluministas do século XVIII (GARCÊZ, 2011).

Considerando-se que, na trajetória social das pessoas surdas, esteve dialeticamente implicada a concepção de homem e de cidadania e que os sistemas modernos de educação são, em última instância, o resultado de princípios que se vão alterando com o tempo, torna-se imprescindível rever, ainda que brevemente, a concepção sobre a pessoa surda e sua educação, para que se possa compreender melhor a perspectiva educacional que tem se estabelecido dentro da área da surdez.

Até mesmo na Bíblia já se falava de determinados comportamentos negativos do ouvinte em relação à surdez. Durante séculos, a crença de que o surdo não seria educável ou responsável por seus atos foi justificada com base em textos

clássicos, tanto sacros quanto seculares. Essa ideia persistiu até o século XV (NUNES, 2014).

A partir do século XVI, a possibilidade de educar o surdo começa a ser cogitada. Tem início, então, o preceptorado, presente nas famílias abastadas que se propunham a educar e desenvolver a fala de surdos da nobreza, como condição necessária para preservar seu lugar social ou seus direitos de herança. O domínio da palavra falada era um meio, entre outros, para obter os fins da educação (SÁNCHEZ, 1990). As primeiras instituições escolares especializadas para pessoas surdas surgiram sob os ideais iluministas do século XVIII, com a concepção filosófica de homem racional, reconhecendo a liberdade e a igualdade como direitos inerentes a todos os homens (SÁNCHEZ, 1990). Segundo algumas afirmações, os primeiros educadores de surdos foram o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), o francês Abade De L'Épee (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806), que desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda (LORDI, 2013). Samuel Heinicke criou, com base na língua falada, o método oral para ensinar os "surdos-mudos" a falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado "leitura orofacial". As bases da filosofia oralista foram lançadas por Heinicke. Essa filosofia atribui grande valor à fala (SLOMSKI, 2010).

Por outro lado, o Abade De L'Épee, após pesquisar as línguas de sinais, língua de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual, ou viso-espacial), criada através de gerações pelas comunidades de surdos, criou o método gestual. Foi DeL'Épee quem fundou a primeira escola pública para surdos, garantindo, pela primeira vez, que os surdos exercessem o direito de aprender uma língua natural. Esse educador foi um dos precursores da mudança do ensino individualizado para o ensino grupal, onde a língua de sinais pudesse ser utilizada entre adultos e pares e, assim, sua aprendizagem mediante o diálogo contextualizado. Já o inglês Thomas Braidwood, com o intuito de facilitar a comunicação com seus alunos surdos, criou o método combinado, constituído somente de códigos visuais, que não se configura como uma língua (SKLIAR, 1998).

Com esses três autores, coexistiram três metodologias de ensino para pessoas surdas, das quais se originaram as disputas metodológicas oralismo/gestualismo, em vigor até hoje na educação para surdos. Em meio às controvérsias entre o método oral e gestual, de meados do século XVIII até a primeira metade do

século XIX, as experiências educativas por meio da língua de sinais perduraram (GARCÊZ, 2011).

As experiências educacionais com as línguas de sinais, porém, escassearam-se cada vez mais a partir do movimento concebido como a Gramática de Port Royal (1660), o qual impôs uma teoria racionalista da linguagem. As investigações que surgiram no campo da Fonologia e as descobertas no campo da Medicina e da Eletrônica contribuíram para que a língua oral fosse mais valorizada, havendo, assim, mais investimento no ensino da fala para os surdos (NUNES, 2014).

Impõe-se, desse modo, o que Sánchez (1990), valendo-se de Foucault (1979), costuma ressaltar quando diz que a pedagogia especial tem origem na Pedagogia Ortopédica, advinda da situação política e econômica decorrente da crise do regime feudal, propondo corrigir aqueles que, excluídos do processo produtivo, tinham sido enclausurados por serem considerados uma ameaça à sociedade. Essa massa incluía os pobres, os deficientes, os doentes mentais e os considerados desadaptados, entre eles os surdos e os asilados em instituições especializadas para seu atendimento (SÁNCHEZ, 1990).

Nesse contexto histórico, especificamente com o advento do segundo Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália (o primeiro havia sido em Paris dois anos antes), fica definido que o Método Oral é o mais adequado para a educação da criança surda. A educação oralista impôs-se com as teses de que só a fala permite integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam não só o desenvolvimento da linguagem, como a precisão das ideias (NUNES, 2014). Desse modo, o domínio da língua oral pelo surdo passou a ser uma condição *sine qua non* para sua aceitação dentro de uma comunidade majoritária. Pode-se dizer que existiram dois grandes períodos na história da educação dos surdos:

[...] um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única “equação” segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral (SKLIAR, 1997, p.109).

Esse contexto gerou a exclusão das línguas de sinais e das comunidades de surdos do contexto escolar. Os surdos, que até então participavam de projetos educativos, servindo de modelo para as crianças surdas, foram excluídos.

Estudos tais como o de Lane (1992) e Skliar (1997) apontam que motivações e ideias que possibilitaram a conclusão de que o método oral é o mais adequado para o ensino das pessoas surdas, não podem, nem devem ser consideradas somente de ordem metodológica, mas, sim, política, religiosa e ideológica, tendo, como objetivo principal, a destruição de uma minoria linguística e cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes. Assim observa-se que o interesse primordial era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela Língua Oral Nacional.

Com a influência do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se dominante na educação de surdos (CAPOVILLA, 2000), algo que durou cerca de um século. O método oral manteve-se hegemônico até a década de 1960, quando novos aportes da Linguística e suas diferentes disciplinas (Psicolinguística, Sociolinguística etc.) introduziram novas concepções de língua e de linguagem, originando novas percepções sobre a pessoa surda e sua educação que, obviamente, resultaram em diferentes alternativas pedagógicas. Além disso, segundo Capovilla (2000), entre 1960 e 1990, o surgimento de novas tecnologias para tratamento da audição (como aparelhos auditivos e programas de computador para auxiliar a percepção da fala, como implantes cocleares) e metodologias de ensino de línguas ajudaram a alterar a percepção sobre a surdez e sobre o sujeito surdo.

### **1.5 Contexto Histórico da Proposta de Educação Bilíngue No Brasil**

A divulgação de estudos linguísticos sobre as Línguas de Sinais e a acumulação de dados experimentais fornecem razões concretas para questionar as práticas que se compõem da superposição de sinais e fala em sala de aula, elevando, assim, a lista de fatores preponderantes para o desenvolvimento da educação bilíngue para surdos em diferentes países.

A década de 1980 foi muito importante na educação dos surdos no Brasil. É nesse período que linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pela contribuição que seu uso poderia dar ao processo educacional da criança surda. A linguista Ferreira Brito iniciou suas pesquisas seguindo um padrão internacional de abreviação das línguas de sinais e adotou a sigla LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) para diferenciá-la da LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor no Estado do Maranhão (LEITE; CARDOSO, 2009).

Já na década de 1990, segundo Maher (2007), seguindo uma tendência mundial, a abordagem educacional bilíngue despertou grande interesse nos profissionais da área da surdez, que começaram a desenvolver estudos seguindo essa filosofia educacional. Acompanhando uma tendência mundial, muitas experiências bilíngues começaram a se desenvolver no Brasil. A partir de 1994, passa-se a utilizar a abreviação “Libras” como referência à Língua Brasileira de Sinais. A sigla foi criada pela própria comunidade surda para designar a sua língua natural. Vários outros acontecimentos marcaram o surgimento dessa postura educacional no Brasil:

- a) a publicação do livro *Integração Social e Educação de Surdos*, da autora Lucinda Ferreira Brito, no ano de 1993, no Rio de Janeiro;
- b) o II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo, realizado no Rio de Janeiro, no ano de 1993;
- c) o I Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação de Surdos, realizado em São Paulo, no ano de 1993;
- d) o reconhecimento pela comunidade acadêmica da sigla Libras, criada para designar a Língua Brasileira de Sinais, no ano de 1993;
- e) a publicação do livro *Por uma gramática da Língua de Sinais*, de Lucinda Ferreira Brito, no ano de 1995, no Rio de Janeiro;
- f) o início das pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional bilíngue em turmas da pré-escola, sob a orientação da linguista Eulália Fernandes, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Como explica Maher (2007), o final da década de 1990 foi marcado por grandes acontecimentos que possibilitaram o conhecimento das experiências que vinham sendo desenvolvidas no Brasil e no exterior. Dentre os trabalhos e eventos científicos destaca-se:

- a) O lançamento do livro da autora Goldfeld, sob o título *A criança surda e a linguagem numa perspectiva sociointeracionista*, no ano de 1997, em São Paulo;
- b) O III Simpósio sobre Comunicação – DERDIC – *Pensando a Surdez*, no ano de 1998, em São Paulo;
- c) V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, no ano de 1999, em Porto Alegre e o lançamento dos livros (ANAIS do Congresso)

sob o título *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 1 *Processos e projetos pedagógicos* v. 2 – Interfaces entre a pedagogia e a linguística, no ano de 1999, em Porto Alegre;

d) 1º Congresso Brasileiro de Educação de Surdos, no ano de 1999, em São Paulo, entre outros.

E o novo milênio foi contemplado com o lançamento do “Dicionário Libras/Português”, no ano de 2000, v. 1 e 2, em São Paulo, seguido da oficialização da Língua Brasileira de Sinais, etc. Além desses marcos que serviram de alicerce para a implementação de projetos de educação bilíngue no Brasil, entre os passos mais significativos, sem dúvida, estão o V Seminário Nacional do INES, que aconteceu no Rio de Janeiro entre os dias 19 e 22 de setembro de 2000 e as Manifestações dos surdos em defesa da oficialização da Libras, ocorridas no Congresso Nacional e em diferentes partes do país como alguns dos fatos que deram ensejo à regulamentação da Libras e ao início de uma nova era na educação e no cotidiano dos surdos brasileiros.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece e legaliza a Língua Brasileira de Sinais por parte dos órgãos oficiais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil. A sigla é Libras. Essa lei trata sobre a legalização e obrigatoriedade da Libras no ensino em todas as escolas do país. O movimento dos surdos em todo Brasil tem colocado a Língua de Sinais como principal bandeira de luta na construção de uma identidade positiva. A regulamentação da Língua de Sinais em estados e municípios brasileiros tem ocorrido desde a década de 1990.

Três anos após a publicação da Lei Federal nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), foi publicado o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Esse documento, promulgado pelo Presidente da República e pelo Congresso Nacional, objetiva regulamentar as ações previstas na Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e, ainda, o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, o qual prevê a formação de intérpretes.

A respeito da construção do texto do decreto, Lodi (2013, p.52) destaca que, no processo de sua elaboração, “buscou-se o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam à redação final do decreto, fato que merece ser destacado”. Essas discussões, no

entanto, são apagadas em observância à própria natureza convencionalizada de um documento legal. Enquanto as discussões são apagadas, a relação intertextual faz-se na retomada de outros documentos legais que o antecedem.

O Decreto nº 5.626/05, explicitamente, objetiva regulamentar as práticas sociais previstas em outros documentos: a Lei nº 10.436/2002, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, que versa sobre a formação de intérpretes da língua de sinais.

Esses fatos, além de inaugurarem as etapas históricas da fase de transição que se vivencia hoje na educação para surdos no Brasil, também contribuíram para uma reflexão crítica e um entendimento maior da proposta de educação para surdos em que se faz presente o bilinguismo.

Cabe aqui ressaltar que os fatos que deram ensejo às publicações citadas, bem como a conscientização da necessidade de mudanças sociais e educacionais no cotidiano da população de surdos e, assim, o início de estudos científicos das línguas de sinais e de pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional bilíngue em institutos educacionais, escolas especiais para surdos, centros educacionais etc., só têm se tornado realidade pela coparticipação de surdos adultos, seja como professores, seja como pesquisadores.

## **1.6 Trajetória da Educação de Surdos no Brasil**

Sabe-se que a implementação de um projeto de educação bilíngue para surdos, com o qual se pretenda mudar a História da comunidade de surdos no Brasil e no mundo, requer mudanças radicais nos pressupostos básicos que definem, no nível sociocultural e antropológico, quem é o aluno surdo.

É por isso que apontar caminhos na direção da proposta do bilinguismo para surdos significa, pensar como Leite e Cardoso (2009), quando falam que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam, necessariamente, de forma idêntica em contextos diferentes, pois a intervenção é histórica, é cultural e política; por isso as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas.

A educação bilíngue para surdos busca instrumentalizar o estudante surdo a aprender a mesma quantidade e qualidade de conhecimentos e habilidades, o mesmo grau de maturidade pessoal e autoconfiança e o mesmo nível de ajuste social esperado para um estudante ouvinte da mesma idade escolar (CRUZ, 2016).

Fernandes e Moreira (2014) ressaltam que os objetivos principais requerem que os estudantes surdos aprendam todas as diferentes disciplinas numa língua que possam entender com a mesma facilidade e conforto com que os estudantes ouvintes compreendem as instruções faladas. O desenvolvimento pessoal e social requer que os jovens surdos estejam cercados de adultos com os quais possam comunicar-se livremente, associar-se e compartilhar ideias de forma tranquila. O único meio de comunicação livre e tranquilo para os estudantes surdos é o uso da Língua de Sinais. A educação bilíngue é essencialmente uma proposta educacional que reconhece a pessoa surda na sua diferença.

Assim, “o objetivo linguístico da educação bilíngue é levar o estudante surdo a ‘desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e na secundária escrita’, isto é, pressupõe que os estudantes surdos desenvolvam a competência e o desempenho em duas línguas, e não só o domínio da língua minoritária ou majoritária” (SLOMSKI, 2011 *apud* SCHNEIDER, 2017, p.101). “Para tanto, o estudante deverá receber uma oferta realista de instrução, a fim de desenvolver suas habilidades bilíngues na Língua de Sinais e no Português escrito, bem como na modalidade oral da Língua Portuguesa” (SCHNEIDER, 2017, p.101).

Segundo Cruz (2016), uma proposta de educação bilíngue, como parte da implementação de uma política linguística, necessita de mudanças estruturais e organizacionais em todos os aspectos da escolarização.

A implementação de uma proposta educacional bilíngue para surdos envolve muito mais que a questão linguística, pois, segundo Skliar (1997), as implicações reais que caracterizam essa alternativa educacional exigem mudanças nas concepções sobre os surdos e a surdez e transformações urgentes nas Políticas, na estrutura escolar, na sequência dos objetivos pedagógicos, no processo de formação de professores, na arquitetura escolar, nos mecanismos curriculares e culturais e, finalmente, nas questões ligadas à identidade na educação para surdos.

### **1.7 Considerações sobre o Ensino para Surdos em Documentos Oficiais Brasileiros**

A educação bilíngue é uma postura político-pedagógica e com a observação da trajetória histórica de construção, por meio dos documentos, eventos e leis que garantiram sua inserção no cenário educacional que exigem a mudança de uma concepção clínica e terapêutica para uma visão psicossocial e pedagógica de

surdez. Esse marco teórico permite um completo conhecimento e aceitação das verdadeiras características das pessoas surdas como seres bilíngues e biculturais.

Isso equivale dizer que o bilinguismo reconhece o surdo na sua diferença, considerando-o como membro de um grupo social que tem uma cultura que lhe é própria, propondo tanto a aprendizagem da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa, cada uma na sua especificidade. Ou seja, é uma postura educacional em que o bilinguismo – duas línguas – atua como um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso desse indivíduo à educação.

Entende-se que, por meio de uma metodologia bilíngue, torna-se possível propiciar a aprendizagem escolar do surdo, estimular seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo, melhorar sua socialização e, conseqüentemente, promover a real integração individual e social da pessoa surda.

Do exposto conclui-se que não obstante o avanço na legislação, o entendimento de que a resposta educativa adequada às reais necessidades dos alunos surdos (as que vão desde a valorização de sua língua e de sua cultura até à participação efetiva da comunidade surda no conjunto de decisões linguísticas educativas e de cidadania) pressupõe um projeto educativo que envolva uma postura de atendimento em que esteja presente o Bilinguismo.

Como última ressalva, é necessário que se considere a multidimensionalidade do conceito de educação bilíngue para surdos, ou seja, a sua não limitação ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas a obrigação de se considerar todas as implicações reais que caracterizam uma alternativa educacional que favoreça o desenvolvimento integral da criança surda.

## 1.8 Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso: 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso: 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 jun. 2016.

CAPOVILLA, F.C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000, p. 99-116.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CRUZ, R.C.V. **Educação bilíngue para surdos:** um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais. 2016. 104f. Orientador: William Mineo Tagata. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FERNANDES, S; MOREIRA, L.C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.2, p.51-69, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCÊZ, R.L. Atendimento Educacional Especializado: Política de inclusão do MEC nega cultura e identidade surda e secundariza a Língua de Sinais. **Revista da Feneis.** Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n.45, p.10-14, set.-nov., 2011.

LANE, H. A Máscara da Benevolência. **A comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, J.G; CARDOSO, C.J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9,

ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Champagnat, 2009, p.3434-3446.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar., 2013.

MACEDO, P.C; CARVALHO, L.T; PLETSCHE, M.D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In*: PLETSCHE, M.D; DAMASCENO, A. **Educação especial e Inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.M (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010. Disponível em: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: set. 2018.

NUNES, V.F. **Narrativas em Libras**: análise de processos cognitivos. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SÁNCHEZ, C. **La Increíble y Triste Historia de la Sordera**. Caracas: Ceprosord, 1990.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos**: resistências e desafios. Orientador: Eldon Henrique Mühl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1275/2/2017RoseleiaSchneider.pdf>. Acesso em: set. 2018.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDUNIC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun./Jul./Ago., n. 8, p. 44-57, 1998.

SLOMSKI, V.G. **Educação Bilíngue para Surdos**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

VIDAL, E. **Entre silêncio e a hiperatividade**: o TDAH em sala de aula. Fortaleza: Premium, 2016.

## 2 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, é apresentado o produto educacional, um curso, cujo objetivo era capacitar profissionais a acolher alunos surdos em escolas regulares e apresentar metodologias de ensino e atividades adequadas à educação bilíngue. O curso teve duração de quatro horas (4h), foi direcionado a alunos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), professores da rede básica de ensino e intérpretes de Libras. O curso foi ministrado no dia 02 de outubro de 2018 das 14h às 18h no *campus* de Cornélio Procópio da referida instituição de ensino, com participação da pesquisadora e de sua orientadora (registro fotográfico no apêndice 2).

Como há uma grande variação do nível de letramento do aluno surdo em correspondência à sua idade e série de matrícula, é difícil determinar o seu nível de aprendizagem linguística. Por isso, o objeto educacional não foi direcionado a uma série escolar específica, mas a estudantes do ensino fundamental nos anos iniciais. Assim, o curso foi elaborado com a possibilidade de ser utilizado em séries distintas desse nível de ensino, cabendo ao professor fazer as adaptações necessárias de acordo com seu público.

Para atender aos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Estaduais da Educação Básica - DCE (PARANÁ, 2008), o curso está centrado no ensino por meio de gêneros textuais, mais especificamente do gênero conto de fadas. Segundo Marcuschi (2002, p.19), os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida social e cultural dos homens, “caracterizam-se como **eventos textuais** altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (grifos nossos). São exemplos de gêneros textuais presentes na esfera escolar o conto de fadas, a parlenda, o romance, o poema, a apresentação oral, a aula, entre muitos outros.

As práticas pedagógicas propostas não têm o condão de ser percebidas como receitas prontas para fazer com que os alunos surdos aprendam a Língua Portuguesa, mas buscam servir como possibilidades que podem propiciar oportunidades de aprendizagem.

## 2.1 Curso “Educação Bilíngue a Estudantes Surdos”

A *produção técnica educacional* (produto) configurou-se como um curso de curta duração ministrado em outubro de 2018 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) a alunos de licenciatura e a professores (o anexo 1 apresenta o cartaz de promoção e divulgação do curso; o apêndice 2, as fotografias tiradas durante o curso). A seguir, apresentamos a proposta do curso e um material didático utilizado para exemplificar o trabalho pedagógico que pode ser implementado em turmas bilíngues Libras-língua portuguesa em turmas regulares de ensino.

**Tema:** Educação bilíngue para alunos surdos

**Carga Horária:** 4h

**Objetivos do Curso:** Capacitar profissionais no atendimento a alunos surdos em escolas regulares; apresentar metodologias de ensino adequadas à educação bilíngue (Língua Portuguesa escrita e Libras) de acordo com as necessidades de formação docente em relação à inclusão de estudantes surdos no ensino de Língua Portuguesa.

**Público-Alvo:** Alunos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (independentemente se já tenham cursado ou não a disciplina de Libras na graduação), professores da rede básica de ensino e intérpretes de Libras.

**Justificativa para o curso:** A necessidade de formação de professores para atuarem junto a alunos surdos é grande. A partir de 2006, passou-se a implementar algumas relevantes iniciativas no Brasil para atender a essa demanda. Dentre elas, destacam-se: os cursos de Letras-Libras, que foram ministrados em todo território nacional, e o Curso presencial de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português, ministrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. No entanto, frente à atual política de inclusão escolar e em razão do aumento de matrículas de surdos em escolas regulares<sup>6</sup>, aliado à demanda muitas vezes não atendida de professores capacitados para atuarem junto a alunos surdos, é necessária e desejável a implementação de outras ações que viabilizem a formação de professores bilíngues (Libras-Língua Portuguesa).

Conforme pesquisa realizada, as principais dificuldades encontradas pelos professores referem-se às estratégias e ao trabalho com atividades bilíngues. Assim,

---

<sup>6</sup> Em 2009, foram matriculados 9.327 alunos (INEP, 2009) nas escolas regulares no Brasil. Em 2013, foram 9385 matrículas (INEP, 2013).

o curso se faz relevante por demonstrar como, na prática, o bilinguismo pode ser trabalhado.

**Metodologia empregada no curso:** Curso presencial mediante aulas expositivas com auxílio de animações e grupos de discussões para trocas de experiências. Antes da implementação, o curso foi validado por quatro professoras que atuam na área de Libras e de ensino a alunos surdos, duas delas trabalham, inclusive, no Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), lecionando a estudantes surdos. A validação buscou verificar a coerência da abordagem teórica e metodológica do curso com os princípios do ensino bilíngue a alunos surdos. Após os ajustes apontados pelas pareceristas, o curso foi efetivamente implementado em outubro de 2018.

**Ementa:** Um olhar sobre a surdez; dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos surdos; metodologia de ensino de Língua Portuguesa escrita a estudantes surdos; proposta didática bilíngue para o ensino de língua portuguesa escrita a estudantes surdos.

## ATIVIDADES PARA TRABALHAR A ESTRUTURA DA NARRATIVA

Para a construção das atividades, realizou-se consulta em “Idéias para ensinar Português para surdos na educação regular”, de Ronice Müller de Quadros e Magali Schmiedt (2006), e no artigo “Trabalhando com gêneros e tipos textuais no ensino de português como segunda língua para surdos”, de Vanessa Gomes Teixeira (2017). As atividades de 1 a 5 a seguir foram adaptadas de Teixeira (2017). As demais atividades foram elaboradas pela autora.

### Atividade 1



**Professor, inicie a aula com uma conversa, a qual deve ser mediada pelo intérprete de Libras caso você não conheça a língua de sinais. Você pode perguntar:**

*Quem gosta de histórias? Que histórias vocês conhecem? Você conhece alguma história infantil? Qual? Como ela é? Quem contou? Converse com seus colegas sobre as histórias infantis e os contos de fadas que a turma conhece.*

**Fonte:** Adaptada de Teixeira (2017).

## Atividade 2



**Professor, apresente para a turma diversas figuras dos contos infantis mais conhecidos e peça que eles relacionem as imagens a seus respectivos títulos (ANEXO 2). Novamente, recomenda-se que os alunos façam essa atividade em Libras. Os surdos podem desconhecer alguns contos infantis; assim, será necessário iniciar com a apresentação dos contos a serem utilizados, quais sejam: “Bela Adormecida”, “Os três porquinhos”, “A Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Rapunzel”. Para a elaboração dessa atividade, sugere-se seguir as recomendações de White e Arndt (1991 apud TEIXEIRA, 2017), que escrevem sobre alguns encaminhamentos de práticas voltadas para a leitura, como: incentivar o interesse e a motivação ao apresentar o assunto do texto.**

**Fonte:** Adaptada de Teixeira (2017).

## Atividade 3



**Professor, solicite aos estudantes que narrem em Libras uma das histórias da atividade 2 e façam um resumo em Português. Nesse momento, fomentar a discussão entre os estudantes, a fim de eles construírem conhecimento de modo colaborativo.**

*Você conhece algum dos contos de fadas trabalhados na atividade 2? Em grupos, narre a história que você conhece. Sinta-se à vontade para contá-la em Libras. Depois, faça um resumo curto, em Português, explicando como é a história. O resumo pode ser feito com frases e palavras-chave que representem os momentos mais importantes da narrativa. Mas tente organizar as ideias como se estivesse contando a história a alguém.*

**Fonte:** Adaptada de Teixeira (2017).

## Atividade 4



**Professor, apresente dois vídeos sobre histórias infantis em Libras. Se preferir, peça ao intérprete (caso haja professor surdo na escola pode ser ele) que conte a história aos estudantes surdos, pois eles podem ter dificuldades em compreender a Libras do vídeo.** Nessa atividade, levar em conta a importância da tecnologia como forma de incentivar o engajamento dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem do Português. Além disso, com os vídeos, busca-se trabalhar o conhecimento dos alunos surdos, que, muitas vezes, não têm acesso às histórias infantis, já que, conforme explicam Negreli e Marcon (2006), a maioria dos pais não sabe Libras, o que prejudica a inserção do aluno nas práticas sociais. Assim, inicialmente, a linguagem do aluno surdo é a linguagem gestual.

**Fonte:** Adaptada de Teixeira (2017).

### Sugestões de vídeos:

Professor, além das sugestões que seguem, você encontra outras mais na página eletrônica da Feneis (disponível em: <https://feneis.org.br/>).

*Chapeuzinho Vermelho em Libras:*Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>*Os três porquinhos em Libras:*Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdpN-Es1p5Y>

Fonte: Teixeira (2017, s/p).

**Atividade 5**

Professor, inicie um debate, em Libras, sobre as ideias principais de ambos os vídeos e as características semelhantes entre as histórias. Por fim, pergunte o que seria, na opinião discente, um conto de fadas e suas principais características. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos elaborem hipóteses sobre a estrutura da história, trabalhando com o tipo textual narrativo, suas principais características, e o gênero conto de fadas. Professor, é importante também relacionar os contos de fadas às mensagens que remetem às vivências dos alunos surdos, aproximando as práticas sociais da contextualização das histórias, como a questão do bullying e do preconceito.

Fonte: Adaptada de Teixeira (2017).

**Tarefa 1**

Professor, como tarefa para casa, solicite que os estudantes realizem uma pesquisa na internet sobre adaptações de histórias infantis que abordem aspectos culturais da comunidade surda. O resultado da pesquisa deve ser apresentado para toda a turma. Os alunos podem utilizar slides ou outro recurso para auxiliar na exposição, que poderá ser realizada em Libras ou em língua portuguesa. A atividade deve ser realizada em equipes, cada uma fica responsável por apresentar uma história. Sugira algumas histórias para eles: “Cinderela Surda”, “Rapunzel Surda”, “Chapeuzinho Surda”, “A cigarra surda e as formigas”.

**Livros disponíveis em:**

ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho Surdo**. Ilustrações de Maristela Alano. Canoas: ed. ULBRA, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8575281526>. Acesso em: set. 2018.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Cinderela Surda**. 2.ed. Ilustrações de Carolina Hessel Silveira. Canoas: ed. ULBRA, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8575280724>. Acesso em: set. 2018.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel Surda**. 2.ed. Ilustrações de Carolina Hessel Silveira. Canoas: ed. ULBRA, 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8575280910>. Acesso em: set. 2018.

**Mais informações em:**

RODRIGUES, Luciana Andrade. **Conto de fadas em Libras**. Disponível em:  
[http://internas.netname.com.br/arquivos/telesala/Oficina\\_Contos\\_de\\_fadas\\_em\\_LIBRAS\\_29\\_10\\_11-EI.pdf](http://internas.netname.com.br/arquivos/telesala/Oficina_Contos_de_fadas_em_LIBRAS_29_10_11-EI.pdf).

**Atividade 6**

Professor, retome a tarefa com os estudantes. Após todas as apresentações, discuta sobre as semelhanças e as diferenças entre as histórias “originais” e as adaptações. Construa coletivamente um quadro com os componentes da narrativa: personagens, tempo, lugar. Discuta sobre as características desses componentes, como aparecem nas histórias, que diferenças e semelhanças são notadas entre os personagens das histórias “originais” e das adaptações.

**Professor, você encontrará mais informações sobre narrativa em:**

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Para Entender o Texto**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Práticas da linguagem: leitura & produção de textos**. São Paulo, Scipione, 2001.

BARBOSA, Severino Antônio M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

**Atividade 7**

Professor, apresente (por meio de cópias impressas e recortadas) diversas imagens da história do “Patinho Surdo”, de Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp, ilustrações de Maristela Alano (no anexo 3 sugerimos algumas imagens do conto “O patinho feio”, que podem ser empregadas para iniciar a discussão). Depois, peça aos alunos que organizem as imagens recontando a história de modo coerente e obedecendo à estrutura da narrativa (apresentação, complicação, clímax e desfecho). Em seguida, discuta com eles sobre a estrutura da narrativa.

**Atividade 8**

Professor, com base na organização das imagens, peça aos estudantes para contar coletivamente a história. Para isso, faça um “ditado ao adulto”, anotando no quadro os trechos da história. Após todos concordarem com o resultado, peça que façam cópia nos cadernos.

### Atividade 9



Professor, leia com os estudantes um conto de fadas (fique à vontade para escolher o conto de acordo com o gosto dos seus alunos) e peça a eles para recontarem a história em Libras, mas com um personagem surdo. Eles devem se atentar aos componentes da narrativa trabalhados em sala. Em seguida, eles devem escrever sua versão da história em língua portuguesa escrita. Peça para eles lhe entregarem o texto produzido, que deve passar por correção e refacção.

### Atividade 10



Já com a versão final dos textos, peça aos estudantes para ilustrarem uma cena representativa de cada fase da estrutura da narrativa. Transforme as histórias em livros infantis e peça aos estudantes para levarem para casa para lerem com seus responsáveis.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

NEGRELI, M.E.D; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

TEIXEIRA, V. G. Trabalhando com gêneros e tipos textuais no ensino de português como segunda língua para surdos. **Revista Escrita**, PUC-Rio, n.22, s/p, 2017.

### **3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Neste último *paper*, apresenta-se um relato da implementação do produto educacional. Para isso, são tecidas algumas considerações teóricas iniciais que fizeram parte das discussões durante o curso ministrado.

#### **3.1 Libras: uma língua visual**

A Libras, assim como qualquer língua, apresenta gramática própria, com todos os níveis estruturais: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o estilístico. Em relação à semântica, podemos destacar que a Libras tem unidades de sentido próprias e convencionais. Já nos níveis fonológico, morfológico e sintático podemos destacar de que maneira ocorre a formação dos sinais: eles são constituídos, geralmente, a partir de cinco parâmetros: a configuração de mão, a locação ou o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais. No nível estilístico, consideramos a particularidade de cada pessoa ao produzir os sinais, além, é claro, do contexto.

O primeiro parâmetro diz respeito à configuração de mão, ou seja, a posição e a forma nas quais a mão deve estar para formar um sinal. Já o segundo parâmetro é a locação, também chamada de ponto de articulação, que se refere ao espaço na frente do corpo ou a uma parte do corpo em que os sinais são executados. O terceiro parâmetro é o movimento direcional que é feito pelas mãos ou pulsos em uma configuração de mão e em um ponto de articulação específicos para que o sinal seja formado. O quarto parâmetro, a orientação, é a direção em que a palma da mão deve estar quando o sinal é executado. Por último, temos o quinto parâmetro, as expressões não manuais, que são as expressões feitas pelo rosto e pelo corpo para que itens lexicais e marcações sintáticas sejam diferenciados (GESSER, 2009).

**Figura 1:** Os cinco parâmetros da Libras



Fonte: Gesser (2009, p.17).

Ainda em relação ao nível fonológico, podemos citar o conceito de pares mínimos (SAUSSURE, 2006). Levando em conta os cinco parâmetros para a formação de um item lexical, podemos contrastar dois sinais com base em apenas um parâmetro. Esse componente será chamado de par mínimo. Como explica Gesser (2009, p.15):

Nas línguas orais, por exemplo, pata e rata se diferenciam significativamente pela alteração de um único fonema: a substituição do /p/ por /r/. No nível lexical, temos em Libras pares mínimos como os sinais família e reunião (que se opõem quanto à CM [configuração de mãos]).

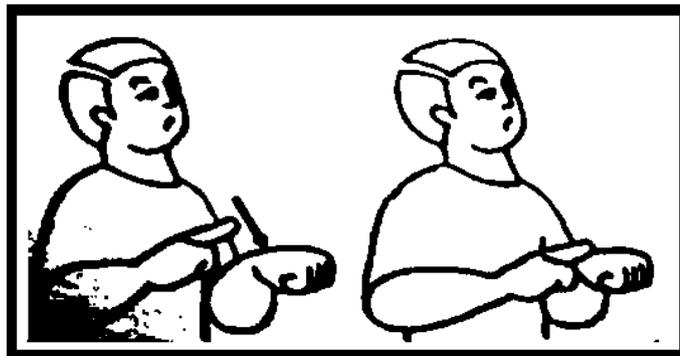
Em relação ao nível sintático, podemos destacar a diferença entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Enquanto esta tem suas frases na ordem predominantemente S-V-O (sujeito – verbo – objeto), aquela tem suas frases na estrutura [tópico – comentário], ou seja, há sempre a topicalização de uma das funções sintáticas da frase. Como exemplo, Salles (2004) apresenta alguns exemplos de frases na ordem da Língua Portuguesa e na ordem da Língua Brasileira de Sinais:

LIBRAS: ANA FILH@  
 LP: Ana tem um filho/ O filho da Ana (ambíguo)  
 LIBRAS: MÃE SABE ANA FILH@  
 LP: A mãe sabe que Ana tem um filho  
 LIBRAS: VOCÊ GRÁVIDA MÃE SABE  
 LP: A mãe sabe que você está grávida? Você está grávida, sua mãe sabe?  
 (SALLES, 2004, p.13).

Podemos destacar também a diferença de canal perceptual entre as duas línguas, pois, enquanto o Português é uma língua oral-auditiva, a Libras é uma língua gestual-visual.

Devido à diferença no canal de comunicação, há a simultaneidade na realização de categorias linguísticas na Libras. Saussure (2006) explica que, como as línguas têm como característica a linearidade, não há a possibilidade de pronunciarmos dois elementos ao mesmo tempo, pois eles se alinham um após o outro na cadeia da fala. Já as línguas de sinais incorporam as unidades simultaneamente. Como exemplo, Gesser (2009) compara a frase *Que horas são?* Em Língua Portuguesa e em Libras: enquanto em Português, a frase é formada a partir do pronome interrogativo QUE + o substantivo HORAS + o verbo SER no presente; em Libras, são utilizados apenas o sinal da palavra HORAS e a expressão facial indicativa de que o emissor faz uma pergunta, como se pode observar na figura que segue:

Figura 2: A simultaneidade da Libras



Fonte: Gesser (2009, p.24).

Logo, a libras apresenta modalidade e estrutura diferentes da língua portuguesa. Essas diferenças influenciam o processo de ensino e de aprendizagem do surdo, que partirá do seu conhecimento de como se estrutura uma língua gestual-visual e simultânea para elaborar hipóteses a respeito da língua portuguesa, uma língua oral-auditiva. Além disso, o ensino/aprendizagem de língua portuguesa a estudantes surdos é voltado especificamente à escrita, modalidade que o surdo desconhece, já que, apesar de haver estudos e *softwares* para a criação de uma escrita na língua de sinais, essa modalidade da Libras ainda não é oficialmente

reconhecida no país. Logo, é fundamental que as diferenças entre as duas línguas e as características da modalidade escrita sejam discutidas quando se pensa no português para surdos. Assim, a Libras deve ser a base para o trabalho com a língua portuguesa (FERNANDES, 2006; ASPILICUETA; CRUZ, 2015; GESSER, 2012; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002). Isso porque ela, na condição de língua natural/materna do surdo, facilita a sua compreensão no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais da língua portuguesa, pois se relaciona diretamente ao desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento.

### **3.2 Relato da Implementação do Produto**

Em 02 de outubro de 2018, a pesquisadora e sua orientadora implementaram o produto educacional no formato de um minicurso de quatro horas (4h) de duração na sala de pós-graduação do campus universitário da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em Cornélio Procópio. Houve divulgação por cerca de um mês na página do Centro de Pesquisas em Letras (Cepel) - pertencente à referida instituição - no *Facebook* e também com cartazes (Anexo 1) distribuídos pela universidade. Matricularam-se no curso dezessete pessoas, com comparecimento de 100%.

Participaram do curso dezessete (17) inscritos, entre professores da rede básica de ensino, intérpretes de Libras e estudantes de graduação (Licenciatura em Letras). No início do curso, as ministrantes se apresentaram e discutiram os objetivos do curso, falaram que fazia parte das atividades de mestrado. Em seguida, todos – inclusive as professoras que ministraram o curso – assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e se apresentaram. Concluídas as formalidades iniciais, o minicurso foi iniciado com um debate sobre a seguinte citação:

Você consegue imaginar-se criança, querendo dizer para sua mãe que sente alguma dor, sem que ela te entenda. Ou mesmo, você sentir medo do "bicho-papão" e ela achar que você está com dor de barriga e te dar aquelas gotinhas no copo e dizer: - "Você vai sarar...", mas o que você realmente está pedindo é a sua companhia; ou ainda você querer dizer o quanto a ama e que ela é importante para você e isto parecer impossível. A vida do surdo é cheia de momentos como estes, desde criança e como adultos também (PEREIRA, 2014, s/p).

A intenção era suscitar a empatia do público, trazer à realidade palpável o que é ser surdo em um mundo de pessoas ouvintes. Apesar de parte dos

participantes lidar com pessoas surdas em seu cotidiano profissional (50% dos 14 cursistas que responderam ao questionário), caso dos intérpretes, outra parte não teve contato com pessoas surdas em toda sua vida. Assim, era importante trazê-los ao universo surdo para compreender e valorizar o debate que seria construído durante o curso. Nesse momento (e em todos os demais), foi assegurado o direito de fala a todos, a fim de que pudessem expor seu ponto de vista, trazer relatos de experiência, esclarecer dúvidas etc. Certamente, o curso foi bastante interativo justamente por esse espaço aberto.

Após essa atividade de motivação, as etapas do curso e sua ementa foram apresentados. A discussão teórica foi iniciada com uma breve discussão sobre como a comunidade surda se autodeclara, a incoerência em se nomear esse sujeito de “surdo-mudo” e/ou de “deficiente auditivo”. Essa etapa foi denominada de “Um olhar sobre a surdez”.

Na etapa seguinte, “Língua portuguesa escrita a estudantes surdos”, as professoras discutiram sobre as peculiaridades do ensino/aprendizagem de língua portuguesa a tais alunos, argumentando, em especial, a respeito do foco na modalidade escrita da língua portuguesa e na conjunção dessa com a Libras, a fim de fomentar um processo de ensino bilíngue e bicultural (MEGALE, 2005; QUADROS, 2005). Foi também ressaltada a importância do imagético nesse processo de ensino/aprendizagem, em que as figuras colaboram para a compreensão global dos textos por parte dos sujeitos surdos, o que facilita sua aprendizagem de língua portuguesa escrita. Também foram apresentados resultados de pesquisa que mostram que o conhecimento em Libras por parte do sujeito surdo favorece o aprendizado da Língua Portuguesa, pois exerce uma função organizadora do seu pensamento (MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

A questão do bilinguismo Língua Portuguesa escrita e Libras foi o tópico da etapa seguinte, em que foi discutida a teoria de bilinguismo e a importância de se respeitar a Libras na educação e na socialização das pessoas surdas (MEGALE, 2005; QUADROS, 2005). As semelhanças e distinções entre essas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) foram esclarecidas (Quadro 1).

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Gramática; Variação linguística; Comunidade falante; Passíveis de ensino/aprendizagem; Transmitidas culturalmente; Etc.	Estrutura diferente; Outra gramática; Etc.

**Quadro 1:** Semelhanças e diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa

**Fonte:** As autoras.

Após essa discussão, a gramática da Libras foi brevemente apresentada aos cursistas, com foco na fonologia da língua. Consoante Pereira (2018, s/p), a fonologia estuda as

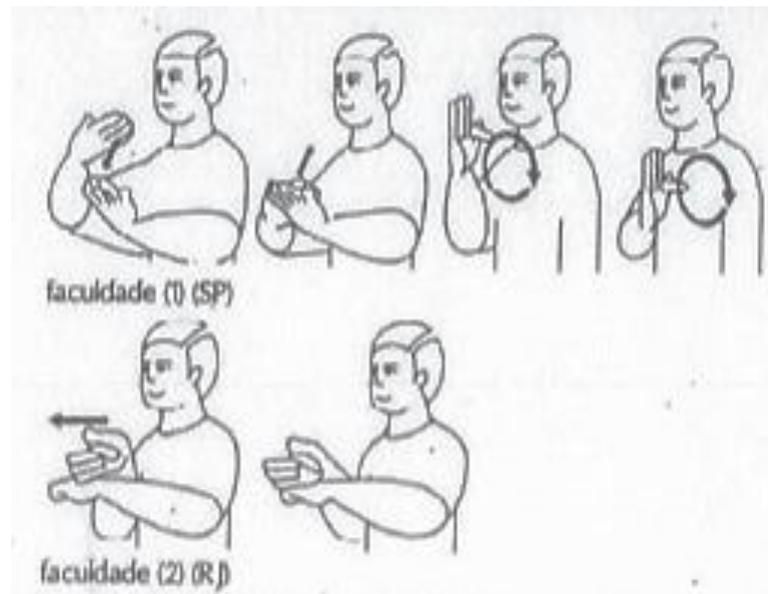
Unidades menores que irão fazer diferença na formação de uma palavra. O termo fonologia tem sido usado também para designar o estudo dos elementos básicos distintivos da língua de sinais. [...] as unidades básicas da fonologia dessas línguas [de sinais] não são fonemas, mas são elementos de natureza icônica, que também são compostos por um conjunto de propriedades distintivas.

Os cinco parâmetros da Libras foram esclarecidos: eles “são unidades mínimas (fonemas) que constituem os morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga (semelhante) aos fonemas que constituem morfemas nas línguas orais” (PEREIRA, 2018). Dos parâmetros, três são “principais ou maiores: a Configuração da (s) mão(s)- (CM), o Movimento - (M) e o Ponto de Articulação - (PA); e outros constituem seus parâmetros menores: orientação de mão – (Or ou Om) e as expressões não-manuais - faciais ou corporais – (ENM)” (PEREIRA, 2018, s/p). A configuração das mãos diz respeito à forma que elas assumem ao realizar o sinal em Libras; o ponto de articulação é o local onde incide a mão configurada, podendo tocar ou não o corpo; o movimento é relativo à presença ou ausência de movimento e ao tipo de movimento realizado; já a orientação/direção das mãos é se ela se direciona para cima, baixo, direita, esquerda, frente e/ou trás, podendo o sinal ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional; por fim, a expressão facial e corporal também serve para distinguir um sinal do outro. Todos esses aspectos foram exemplificados com os sinais produzidos pelas ministrantes e também por imagens presentes nos slides.

Outra questão discutida sobre a variação linguística em Libras, a qual, como qualquer língua, não é homogênea, mas apresenta variações conforme os “fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica” e variam em seus aspectos fonológico, morfológico e sintático (GESSER, 2009, p.39) Isso é

ressaltado por Gesser (2009, p.39), a qual afirma que, “em todas as línguas humanas, há variedade e diversidade”. Assim, ainda segundo a autora, é uma “inverdade dizer que todos os surdos usam a mesma Libras”. Como exemplo, tem-se o sinal de “faculdade” em dois estados brasileiros distintos, São Paulo e Rio de Janeiro (figura a seguir), os quais apresentam distinção no sinal para tal palavra.

**Figura 3:** Variação linguística geográfica em Libras



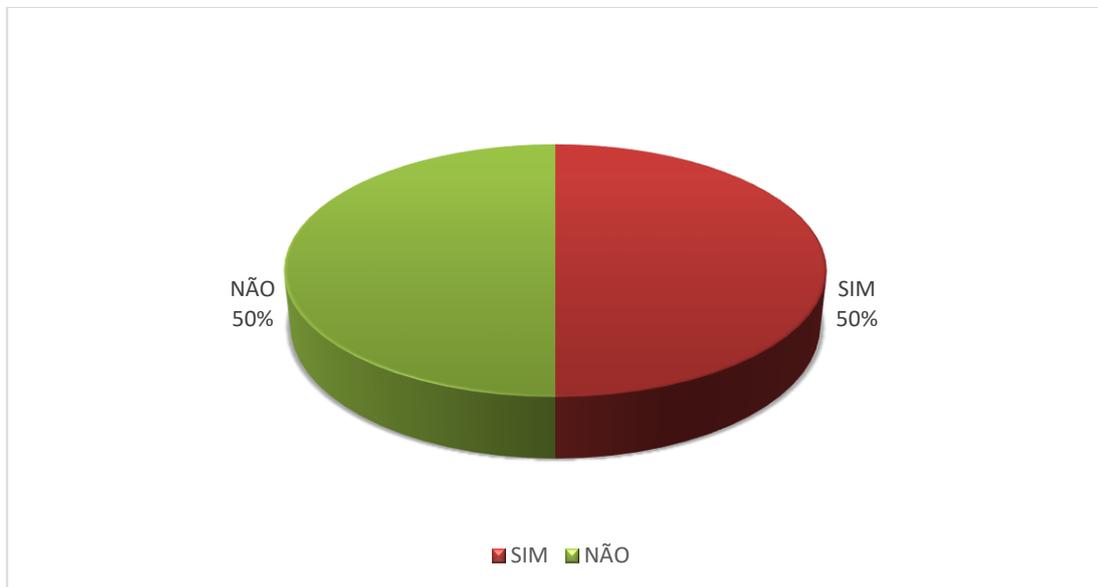
**Fonte:** Gesser (2009, p.40).

A posteriori, as dificuldades que os surdos têm no aprendizado da Língua Portuguesa escrita foram apresentadas e debatidas, como o emprego de conectivos, de pronomes, de tempos e modos verbais. Como penúltima etapa do minicurso, a proposta didática foi apresentada e discutida. Os participantes leram e analisaram as atividades, podendo sugerir ou não alterações, mas apenas uma foi indicada por uma estudante de Letras Libras e intérprete de Libras: que a história do “Patinho feio” e a do “Patinho surdo” fossem alteradas, porque, segundo a participante, elas poderiam dar a entender que o “patinho” só seria aceito se sofresse uma alteração, qual seja, transformar-se em cisne. Após consulta a um especialista em literatura infantil e juvenil<sup>7</sup>, verificamos não ser necessária a mudança, haja vista o “patinho” não se transformar em algo que ele não era (ele sempre foi um cisne),

<sup>7</sup> Gostaríamos de registrar aqui nossos agradecimentos ao professor Dr. Thiago Alves Valente pelos esclarecimentos.

porém em se enxergar como tal e valorizar a si mesmo. No contexto da comunidade surda, isso significa que o surdo precisa se ver como surdo, como pertencente a uma comunidade surda com a qual precisa, sim, interagir, contudo sem deixar de participar de outras comunidades, inclusive a de ouvintes.

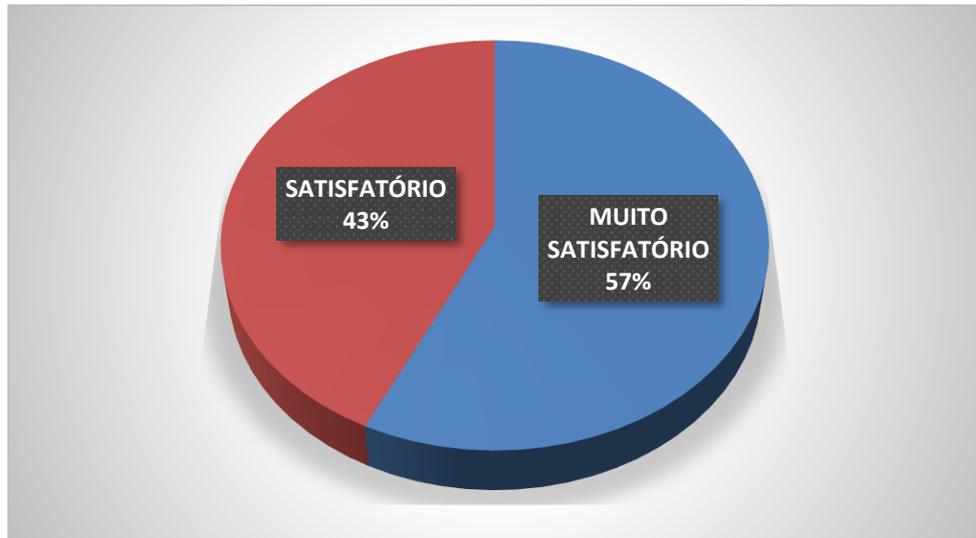
Por fim, os participantes realizaram a avaliação do minicurso, respondendo ao questionário (apêndice 1). Dos dezessete participantes, catorze responderam ao questionário. Desses, como dito anteriormente, 50% têm contato frequente com sujeitos surdos em seu ambiente de trabalho ou na esfera religiosa (caso de intérpretes de Libras que exercem tal função durante encontros/cultos na igreja), conforme ilustra o gráfico 1.



**Gráfico 1:** Participante tem contato com pessoas surdas

**Fonte:** As autoras.

O questionário voltado ao primeiro grupo (sete participantes que não têm contato com surdos) apresentava cinco questões (três fechadas e duas abertas). Nas duas primeiras questões fechadas do instrumento de avaliação, quatro desses cursistas ponderaram como muito satisfatório o minicurso; e três como satisfatório. Os sete foram unânimes ao indicar que o curso não deixou nenhum ponto a desejar.



**Gráfico 2:** Avaliação geral do curso por cursistas sem contato com surdos

**Fonte:** As autoras.

Em relação aos pontos relevantes do minicurso (primeira questão aberta), esse grupo de participantes indicou os seguintes aspectos:

*“Achei muito interessantes as propostas de atividades com os contos de fadas, pois nos dão um norte de como trabalhar com os alunos surdos e fazem a ponte entre a teoria aprendida no minicurso e a prática na sala de aula” (C1)*

*“Conhecer as leis que amparam os surdos, vivências e experiências abordadas e atividades propostas para trabalhar em sala de aula.” (C2)*

*“Gostei bastante das informações teóricas trazidas, as metodologias inovadoras e o trabalho didático com conto de fadas.” (C3)*

*“Esse curso foi muito interessante, importante para o professor se preparar para receber alunos surdos em sala de aula.” (C4)*

*“Os pontos relevantes foram a maneira como é ensinada a língua portuguesa para o surdo, dando ênfase na imersão do deficiente na sociedade.” (C5)*

*“Um dos pontos mais relevantes foram as vivências e as experiências abordadas e as propostas de atividades disponibilizadas.” (C6)*

*“As trocas de experiências a meu ver contribuem muito para ajustes nas práticas, sendo com alunos surdos ou nos ajustes profissionais cotidianos.” (C7)*

Pelos comentários, é possível perceber que a maioria dos participantes desse grupo (sem contato com surdos) indicou a proposição prática (sequência de atividades disponibilizada e analisada) como o mais relevante do minicurso. Isso mostra que o professor precisa de metodologias claras, elaboradas e

voltadas às necessidades do público em tela, de materiais que indiquem um caminho primeiro a ser seguido. Assim, nota-se que, apesar de haver materiais teóricos disponíveis para consulta, contribuições práticas são também necessárias para a formação docente. Isso não quer dizer que o professor seguirá a sequência na íntegra, mas que ela indica modos de se realizar um trabalho, o qual será paulatinamente adaptado e modificado consoante a necessidade de professor e alunos.

Outro fator ressaltado nos comentários foi a troca de experiências e relatos possibilitada pelo formato mais dinâmico e interativo do curso, no qual os participantes puderam discutir seus conhecimentos e suas dúvidas com o grupo. Muito importante nesse momento foi a participação dos intérpretes, os quais colaboram com comentários de situações que ocorrem na rotina de trabalho e de estudo com pessoas surdas. Esse talvez tenha sido o ponto mais significativo do curso, porque sujeitos com mais e com menos experiência no assunto trocaram informações e construíram conhecimentos juntos.

Cumprido comentar que, no comentário de C5, houve ainda o equívoco terminológico de chamar o estudante surdo de deficiente: “[...] *dando ênfase na imersão do **deficiente** na sociedade*”. Apesar de a comunidade surda não considerar os sujeitos como deficientes, porém como surdos, o discurso dos documentos oficiais de educação no Brasil e da comunidade em geral os quais colocam o indivíduo surdo no grupo de deficientes é reiterado no discurso dos participantes, que mesmo tendo debatido tal questão durante o minicurso, ainda se mostram presos a tal nomenclatura (deficiente). Com isso, vê-se que é preciso ressaltar que a comunidade não vê a ausência da audição com deficiência, contudo como uma condição particular que o coloca em uma comunidade linguística própria, dos surdos, daqueles que têm a Libras como língua natural/materna. Certamente, esse ponto deve ser melhorado em cursos posteriores.

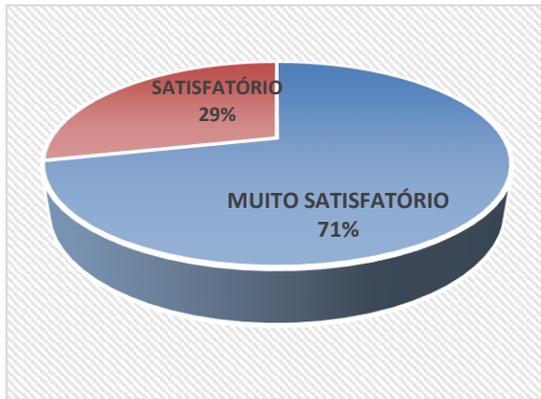
Ainda foi disponibilizado um espaço para elogios e críticas (segunda questão aberta). Dos sete cursistas do grupo, cinco deixaram comentários, dos quais a seguir são transcritos os dois mais relacionados ao curso e não às professoras em si:

*“Gostei bastante da maneira em que as professoras abordaram o tema, apenas achei que faltou maior sincronia entre as falas.”(C5)*

*“Adorei as atividades mesmo não tendo contato com surdo. Mas visualizei todas as tarefas sendo aplicadas em sala de aula, de forma a buscar a integração dos alunos.”(C7)*

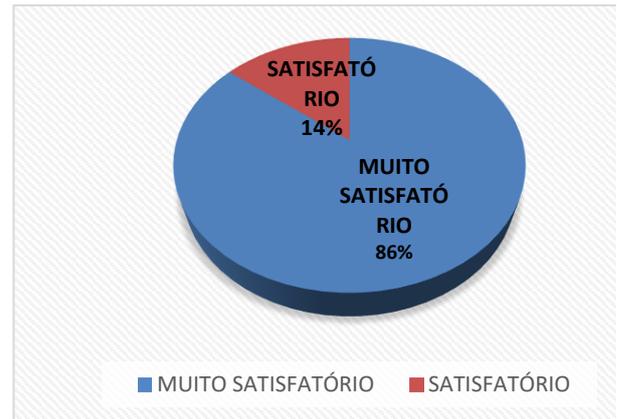
O comentário de C5 deve-se talvez ao fato de as professoras não terem determinados tópicos específicos para cada uma, deixando a mestrandas ter maior tempo de fala e domínio do curso, já que se trata justamente de uma atividade da pós-graduação. Portanto, a crítica não se refere à falta de coerência entre as interlocutoras, as quais não entraram em desacordo durante o curso. Isso certamente não desmereceu o curso, nem prejudicou a compreensão dos cursistas, já que apenas um deles levantou tal aspecto. Já na fala de C7, nota-se que pôde relacionar a proposta apresentada à sua prática docente fomentação a inclusão e o bilinguismo, o que mostra que o curso alcançou seu objetivo maior.

Já o questionário ao segundo grupo (com contato com surdos) apresentava oito questões (seis fechadas, três iguais ao questionário anterior, e duas abertas).



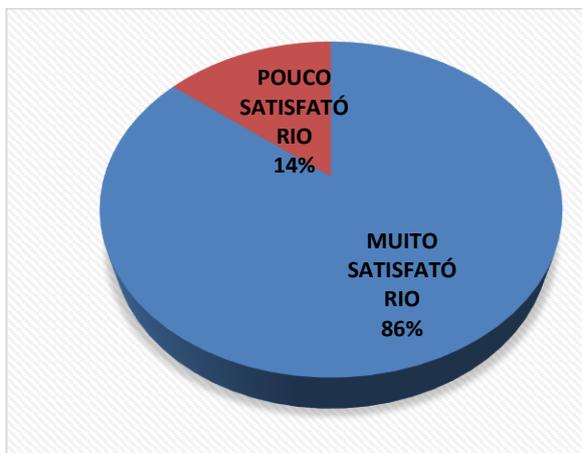
**Gráfico 3:** Adequação das sugestões para o trabalho com texto no ensino a estudantes surdos

**Fonte:** As autoras.



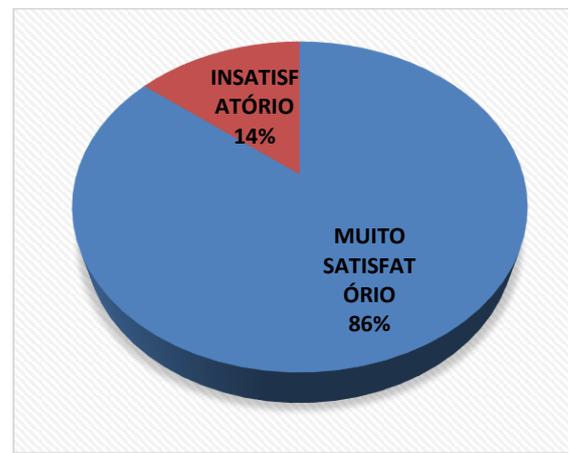
**Gráfico 4:** Viabilidade do trabalho com as atividades bilíngues propostas

**Fonte:** As autoras.



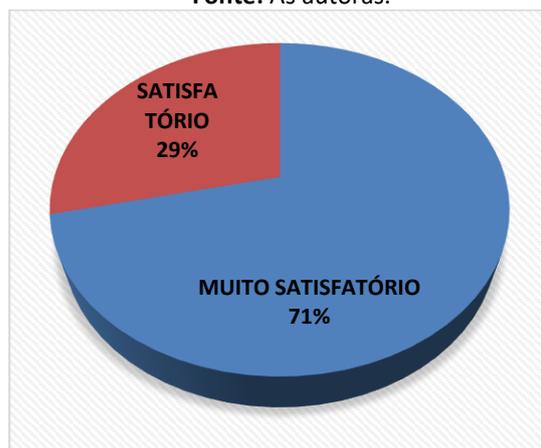
**Gráfico 5:** Relação das atividades propostas com as vivências sociais dos alunos surdos

**Fonte:** As autoras.



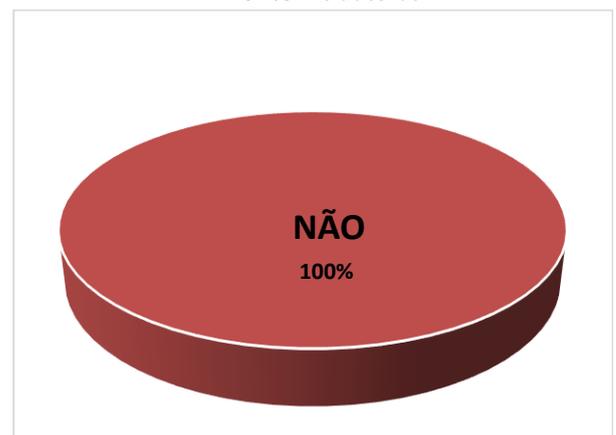
**Gráfico 6:** Relação das atividades propostas com aspectos culturais da comunidade surda

**Fonte:** As autoras.



**Gráfico 7:** Contribuição do curso para a prática pedagógica

**Fonte:** As autoras.



**Gráfico 8:** Curso deixou pontos a desejar

**Fonte:** As autoras.

Dos sete participantes que responderam ao questionário: cinco avaliaram o curso como muito satisfatório (71%) e dois como satisfatório (29%) no

quesito de adequação das sugestões para o trabalho com texto no ensino a estudantes surdos (gráfico 3); no tocante à viabilidade do trabalho com as atividades bilíngues propostas, seis participantes indicaram o curso como muito satisfatório (86%) e um como satisfatório (14%) (gráfico 4); seis participantes indicaram que o curso foi muito satisfatório (86%) e um como pouco satisfatório (14%) sobre a relação das atividades propostas com as vivências sociais dos alunos surdos (gráfico 5); seis avaliaram como muito satisfatório (86%) e um como insatisfatório (14%) o curso no ponto relativo à relação das atividades propostas com aspectos culturais da comunidade surda (gráfico 6); sobre a contribuição do curso para a prática pedagógica dos cursistas, cinco participantes marcaram o curso como muito satisfatório e dois como satisfatório (gráfico 7); os sete participantes desse grupo (daqueles com contato com surdos) foram unânimes ao indicar que o curso não deixou pontos a desejar (gráfico 8).

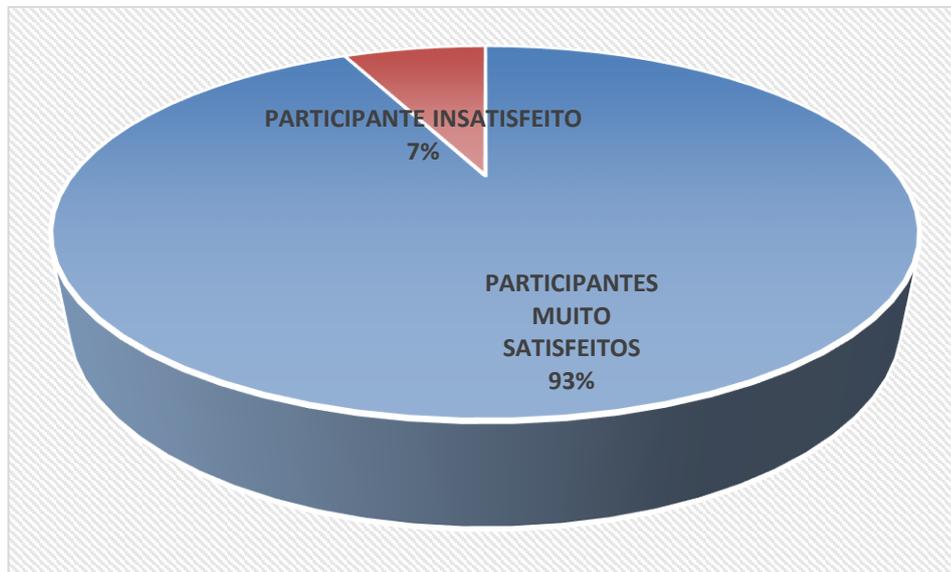
Conclui-se que o curso foi bastante satisfatório, alcançando os objetivos propostos. Em relação ao participante C8 que avaliou negativamente o curso (único participante que marcou insatisfatório na questão sobre aspectos culturais da comunidade surda, pouco satisfatório no quesito da relação do curso com as vivências das pessoas surdas e satisfatório na adequação das atividades para o trabalho textual e na prática pedagógica), não há dados de sua formação, o que se mostrou um ponto negativo do curso, nem há comentários dos motivos para avaliação, outro ponto negativo, já que não havia espaço para comentários sobre cada questão. Não é possível retornar a tal participante já que as avaliações foram anônimas. Ainda cumpre ressaltar que, apesar de avaliar negativamente o curso, C8 indicou que o curso não deixou pontos a desejar; por conseguinte, nota-se a incoerência na avaliação do participante nesse aspecto e nos comentários deixados nas duas questões abertas, em que apresenta alguns aspectos relevantes do curso e tece elogios ao curso em si e às ministrantes:

*“Relevantes: compreender que o surdo precisa muito do olhar, do gestual, nunca falar e ensinar de costas. Ótimo!” (C8)*

*“Ótimas professoras, linguagem clara e aula proveitosa.” (C8)*

Por isso e por representar apenas 14% daqueles com experiência com surdos e 7% do total dos participantes, entende-se que, no geral, o curso foi

realmente muito satisfatório em todos os quesitos avaliados, conforme resume o gráfico 9.



**Gráfico 9:** Avaliação geral do curso  
**Fonte:** As autoras.

A seguir, são apresentadas as transcrições dos comentários sobre os pontos relevantes indicados pelos outros participantes com contato com surdos:

*“Teoria aliada à prática, relacionada ao contexto escolar e à vivência dos alunos surdos inclusos em sala de aula inclusiva.” (C9)*

*“A forma de aplicar os contos.” (C10)*

*“Tipos de correção de textos feitos por surdos para permear e orientar o trabalho docente do professor de português.” (C11)*

*“Ponto relevante: a prática proposta, muito boa e adequada à realidade dos alunos surdos.” (C12)*

*“Relevante: Letramento/ A importância de o professor valorizar e incentivar o aluno surdo.” (C13)*

*“Os pontos mais relevantes foram os esclarecimentos das questões pedagógicas no trabalho com surdos.” (C14)*

Nesse grupo, houve maior variação no tocante aos aspectos mais importantes discutidos no curso, foram indicados a correção textual, a valorização do estudante surdo, a teoria aliada à prática, a proposta didática apresentada e os

esclarecimentos sobre questões pedagógicas. Em geral, pode-se afirmar que o caráter mais interativo e prático do curso foi o aspecto mais meritório do curso. Assim, mesmo entre aqueles com experiência prática no atendimento a surdos, nota-se que discussões práticas e sugestões de atividades são de fato necessárias à formação docente para a inclusão de discentes surdos no ensino de Língua Portuguesa (e talvez de línguas em geral). Cumpre comentar que todos os intérpretes de Libras que participaram do curso têm formação completa (seis participantes) ou em andamento em alguma licenciatura (Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas<sup>8</sup>) mesmo esse não sendo um requisito exigido para tal prática profissional. Isso demonstra o comprometimento deles com a sua atividade e também pode denotar o fato de terem feito uma licenciatura justamente por atuarem como intérpretes em contexto de ensino.

A última parte do questionário, respondida por todos os participantes do grupo, era destinada a elogios e críticas:

*“As atividades apresentadas cumprem o objetivo do letramento do surdo.”*  
(C9)

*“Ótimo conteúdo, clareza na explicação da ideia, material com fundamento na prática; teoria seguida de possíveis resultados contando com minha pouca experiência.”* (C10)

*“Minicurso super relevante e significativo para permear o trabalho docente do professor de português, pois muitos não sabem como direcionar a aula para os alunos surdos.”* (C11)

*“Parabéns pela pesquisa, é realmente relevante para a prática dos professores.”* (C12)

*“Excelente curso, só veio a contribuir. Muito bem elaborado.”* (C13)

*“Gostei muito da proposta de atividade, bastante coerente com as questões pedagógicas surdas.”* (C14)

Os comentários, como se pode perceber, foram bastante positivos, mostrando a importância de alguns pontos discutidos e reiterando o valor de trabalhos com o realizado. O tema da pesquisa, enfim, mostra-se de fato notável, tanto pelos projetos de lei já comentados anteriormente e também na fala dos participantes. Acredita-se que adaptações pedagógicas e curriculares ao ensino de surdos podem

---

<sup>8</sup> Esse dado foi obtido durante a apresentação inicial dos participantes.

(e devem) se estender a todas as áreas de ensino, não se limitando a trabalhos voltados à educação linguística.

### **3.3 Considerações Finais do Relato**

Algumas vezes, instituições de ensino se fecham para pesquisas como esta. Tal atitude, além de prejudicar o amplo diálogo entre a teoria e a prática, gera teorias distantes das necessidades dos alunos surdos que se encontram na sala de aula inclusiva no ensino regular e práticas pedagógicas baseadas apenas na intuição do professor, que, muitas vezes, desconhece a comunidade surda.

Outra reflexão importante é que, ao mesmo tempo em que há escolas regulares com alunos surdos e ouvintes, poucas medidas são pensadas para a real inclusão desses alunos no ambiente escolar. A forma como a inclusão tem acontecido no Brasil, muitas vezes, exclui a comunidade surda, pois apenas a integra no espaço físico da sala de aula, sem respeitar suas especificidades e disponibilizar estrutura que atenda às suas necessidades. Propor a suposta inclusão sem pensar em aulas ministradas em Libras, na formação dos profissionais que trabalharão com os estudantes surdos e em diversos outros fatores também mantêm essa lógica excludente. Outro fator que colabora para isso, é a falta de consciência sobre as distinções entre a língua portuguesa e a Libras, as quais apresentam gramáticas muito diferentes.

Assim, esse produto educacional foi pensado para esse contexto, buscando a inclusão do estudante surdo, o que não acontece sem uma formação de professores coerente e condizente com a realidade enfocada. Além do mais, trabalhos práticos voltados ao fazer docente em sala de aula mostram-se importantes e necessários, sendo muitas vezes desejados por professores, alunos de licenciaturas e intérpretes de Libras, como se pôde notar nos comentários presentes no instrumento avaliativo do curso.

Esse, por sua vez, foi positivamente apreciado pelos cursistas que, em sua grande maioria, julgaram-no como muito satisfatório em todos os quesitos analisados - adequação das sugestões para trabalho textual, viabilidade do trabalho com atividades bilíngues, relação do curso com as vivências de alunos surdos, relação das propostas com os aspectos culturais da comunidade surda, contribuição do curso para a prática pedagógica dos cursistas e sua relevância. Apenas um participante

(7%) avaliou negativamente o curso, mas se mostrou incoerente na avaliação ao tecer seus comentários nas questões abertas. Cumpre comentar que as reflexões apresentadas aqui são experiências de aperfeiçoamento para cursos futuros.

Enfim, as atividades apresentadas no produto educacional não devem ser percebidas como receitas prontas que farão com que todos os alunos surdos aprendam o português, e sim como possibilidades, atividades flexíveis, passíveis de serem adaptadas a cada contexto e que propiciarão oportunidades de aprendizagem. O professor é agente e tem autonomia para harmonizar o material à situação de seus alunos, mudar a ordem dos exercícios, excluir ou adicionar novas atividades ou modificar temas para alinhá-los à realidade dos aprendizes, aproveitando ideias de práticas pedagógicas.

### 3.4 Referências do Relato

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola, 2012.

GESSER, A. **Libras**: que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, v. 36, p. 175-190, 2010.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do context educacional. *In*: LODI, A. C. et. al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.35-46.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v.3, n.5, p.1-13, ago. 2005.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v.9, n.1, p.131-144, abr. 2004.

NEGRELI, M.E.D; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

OLIVEIRA, J. P. et al. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. *In*: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. (orgs.). **Surdez, escola e sociedade**: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak, 2015, p.65-92.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

PEREIRA, G. K. **Libras (Língua Brasileira de Sinais)**. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso\\_de\\_libras\\_-\\_graciele.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf). Acesso em: set. 2018.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R.M. O bi do bilingüismo na educação de surdos *In: Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SALLES, H.M.M.L; FAULSTICH, E; CARVALHO, O.L; RAMOS, A.A.L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. **Projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos**. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo: Secretaria de Educação, 2007.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares**. Proposições de expectativas de aprendizagem. Educação infantil e ensino fundamental. Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo: Secretaria de Educação, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process Writing**. Essex: Addison Wesley Longman Ltd., 1991.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1: Avaliação do Curso

Faça agora a sua autoavaliação, um balanço dos avanços que teve em razão da participação no curso e pontue a relevância de sua participação individual no alcance dos objetivos propostos.

#### INSTRUMENTO AVALIATIVO:

##### Sugestões adequadas de práticas para o trabalho com textos.

- ( ) Insatisfatória                      ( ) Pouco satisfatório  
( ) Satisfatório                         ( ) Muito satisfatório

##### Viabilidade do trabalho com as atividades bilíngues propostas.

- ( ) Insatisfatória                      ( ) Pouco satisfatório  
( ) Satisfatório                         ( ) Muito satisfatório

##### Relação das atividades propostas com as vivências sociais dos alunos (apenas para participantes que têm contato com alunos surdos).

- ( ) Insatisfatória                      ( ) Pouco satisfatório  
( ) Satisfatório                         ( ) Muito satisfatório

##### Relação das atividades propostas com aspectos culturais da comunidade surda(apenas para participantes que têm contato com alunos surdos).

- ( ) Insatisfatória                      ( ) Pouco satisfatório  
( ) Satisfatório                         ( ) Muito satisfatório

##### Contribuição do curso para a prática pedagógica (apenas para participantes que têm contato com alunos surdos)

- ( ) Insatisfatória                      ( ) Pouco satisfatório  
( ) Satisfatório                         ( ) Muito satisfatório

##### Em sua opinião, o curso deixou algum ponto a desejar:

- ( ) Sim                                      ( ) Não

**Destaque os pontos mais relevantes do curso em sua opinião e indique outros pontos que gostaria de ver abordados em cursos posteriores.**

---

---

---

---

---

---

---

---

##### Elogios e/ou críticas:

---

---

---

---

---

---

---

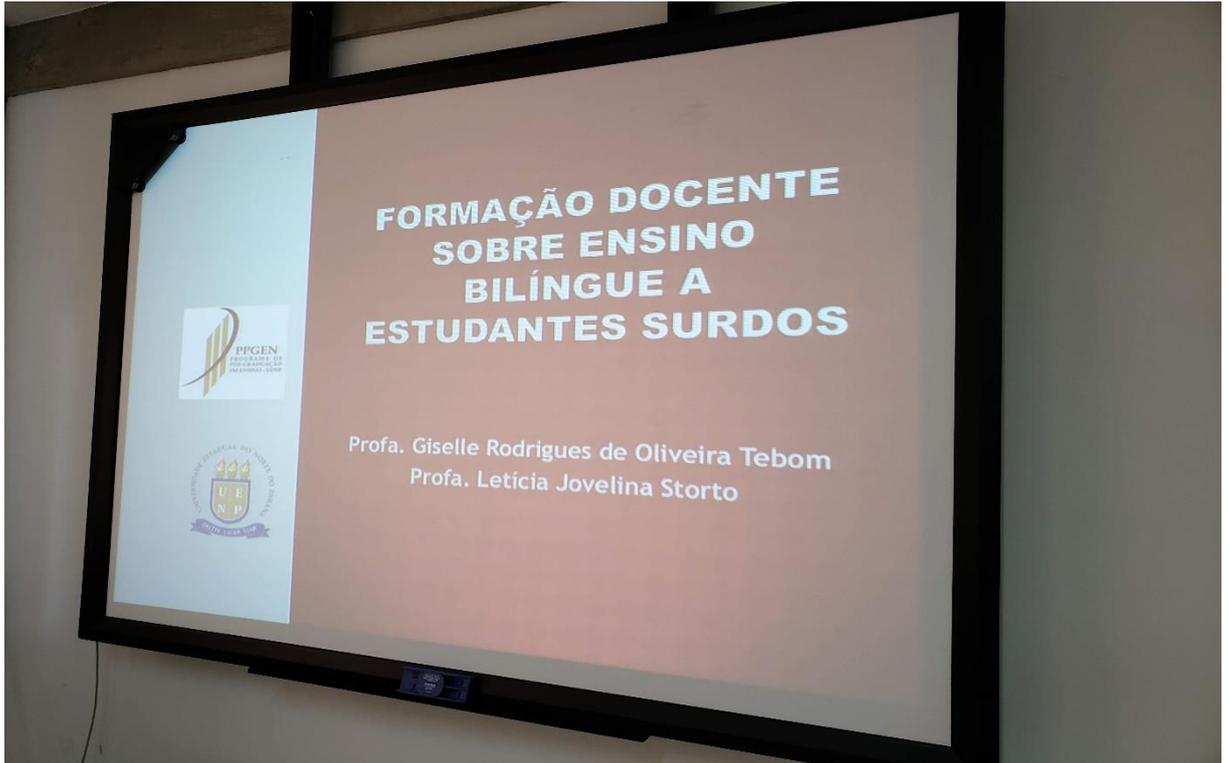
---

**Obrigada!**

*Profa. Giselle Rodrigues de Oliveira Tebom  
Profa. Letícia Jovelina Storto*

## APÊNDICE 2: Fotos do curso







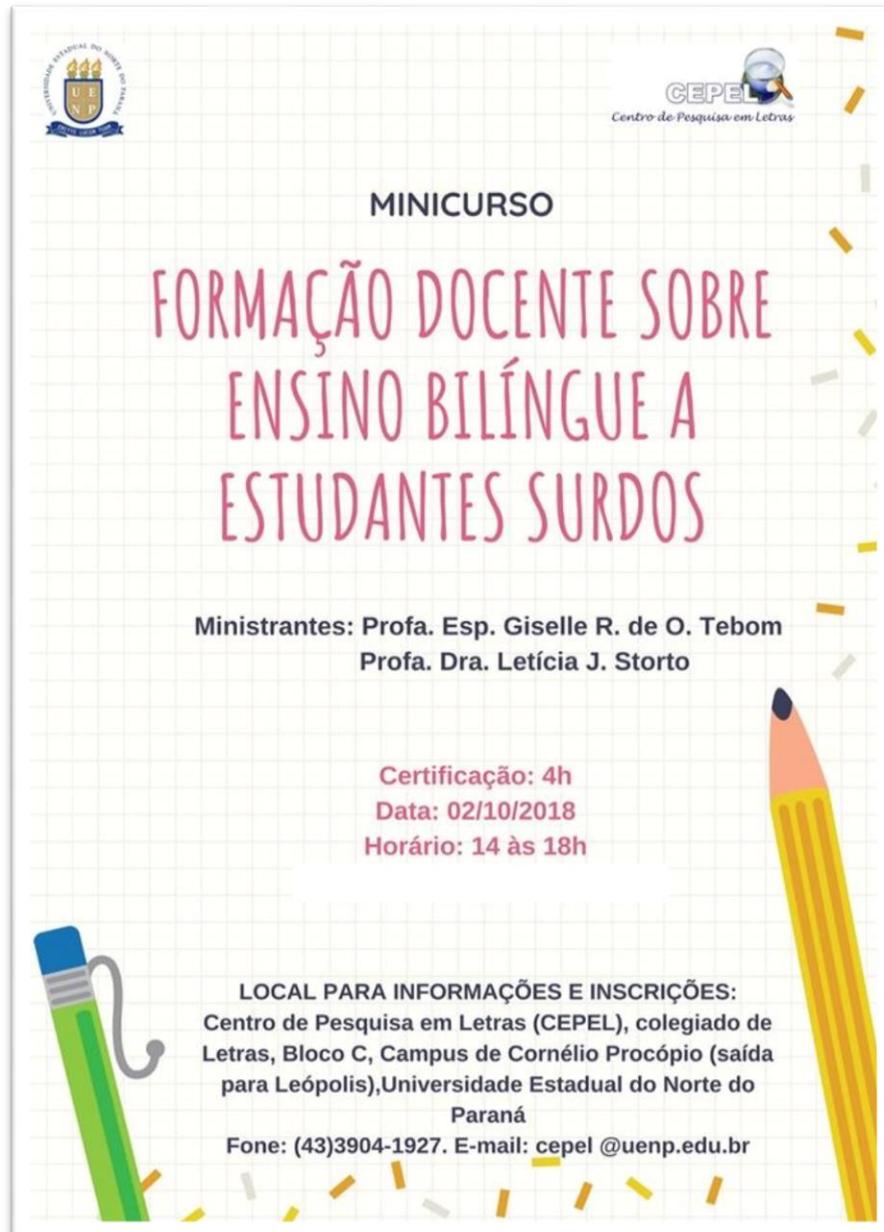






## ANEXOS

### ANEXO 1: Cartaz de divulgação do minicurso



The poster is set on a white grid background. At the top left is the logo of the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). At the top right is the logo for CEPEL (Centro de Pesquisa em Letras), which includes an icon of a magnifying glass over an open book. The main title is written in large, pink, hand-drawn letters. Below the title, the names of the instructors are listed. Further down, the certification, date, and time are provided in pink text. At the bottom, contact information is given, accompanied by illustrations of a green pencil with a blue eraser and a yellow pencil. The right edge of the poster is decorated with a vertical line of yellow and grey dashed lines.

**MINICURSO**

**FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE  
ENSINO BILÍNGUE A  
ESTUDANTES SURDOS**

**Ministrantes: Profa. Esp. Giselle R. de O. Tebom  
Profa. Dra. Letícia J. Storto**

**Certificação: 4h  
Data: 02/10/2018  
Horário: 14 às 18h**

**LOCAL PARA INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES:**  
Centro de Pesquisa em Letras (CEPEL), colegiado de  
Letras, Bloco C, Campus de Cornélio Procópio (saída  
para Leópolis), Universidade Estadual do Norte do  
Paraná  
Fone: (43)3904-1927. E-mail: [cepel@uenp.edu.br](mailto:cepel@uenp.edu.br)

**Fonte:** Cepel. Disponível em <https://www.facebook.com/Centro-de-Pesquisa-em-Letras-CEPEL-315021762411412/>. Acesso em: set. 2018.

## ANEXO 2: Atividade de relacionar imagem a um conto de fadas

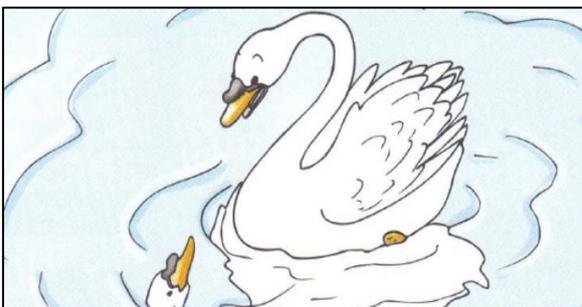
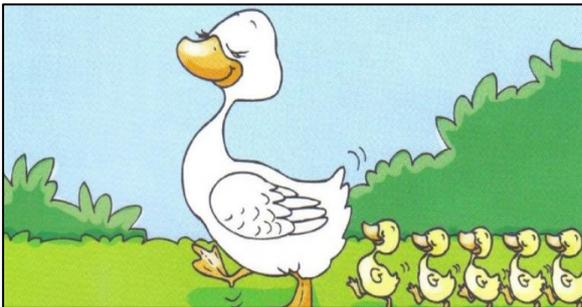
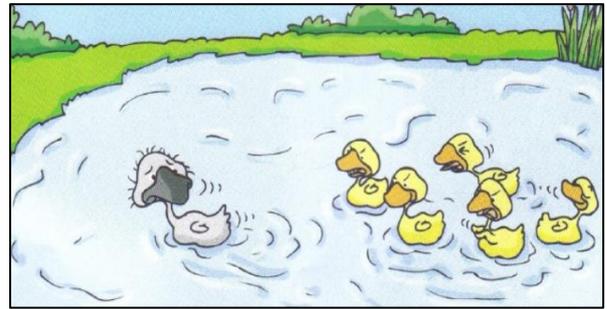
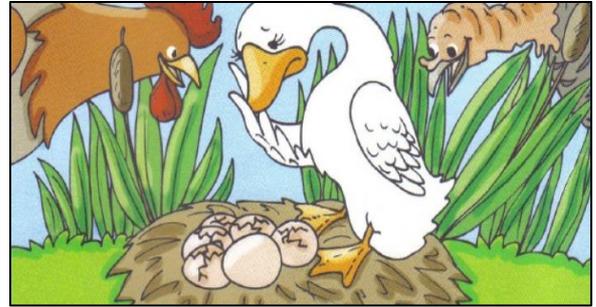
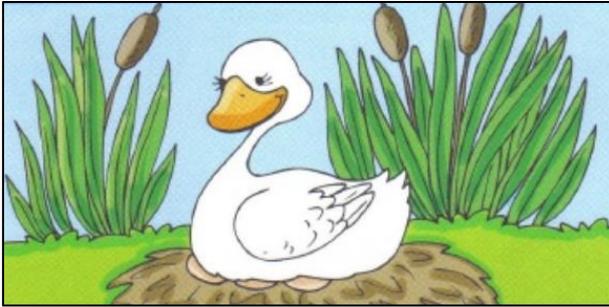
A quais histórias as imagens se referem? Relacione os títulos dos contos de fadas abaixo com suas respectivas imagens

	
( )	( )
	
( )	( )
	
( )	( )
1. Cinderela	4. Os Três Porquinhos
2. Rapunzel	5. A Branca de Neve
3. Chapeuzinho Vermelho	6. A Bela Adormecida

Fonte: Disponível em: [www.google.com.br/images](http://www.google.com.br/images). Acesso em: set. 2018.

Fonte da atividade: Adaptado de Teixeira (2017).

**ANEXO 3: Imagens da história “O patinho surdo”:** recortar e entregar aos alunos para ordenarem as imagens conforme as ações da história.



**Fonte das imagens:** Disponíveis em: <https://pt.slideshare.net/questa03b6/o-patinho-feio-presentation-657989>. Acesso em: set. 2018.