



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DANIELE PEREIRA DOS SANTOS MAGON

**ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DE
REDES SOCIAIS (FACEBOOK E WHATSAPP) NO ENSINO
DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS**

Dissertação de Mestrado submetido à
Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de
Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello



Niterói

2015

DANIELE PEREIRA DOS SANTOS MAGON

**ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DE
REDES SOCIAIS (FACEBOOK E WHATSAPP) NO ENSINO
DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS**

Trabalho desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e
Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado submetido à
Universidade Federal Fluminense como requisito
parcial visando à obtenção do grau de Mestre em
Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello

FICHA CATALOGRÁFICA

M 211 Magon, Daniele Pereira dos Santos
Estratégias e orientações sobre o uso de redes sociais (facebook e whatsapp) no ensino de português escrito para alunos surdos/Daniele Pereira dos Santos Magon. - Niterói: [s. n.], 2015.
136f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação bilíngue. 3. Pessoa com insuficiência auditiva. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Rede social. 6. Internet. 7. Educação inclusiva. I. Título.

CDD.: 371.912

DANIELE PEREIRA DOS SANTOS MAGON

ESTRATÉGIAS E ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DE REDES SOCIAIS (FACEBOOK E WHATSAPP) NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS

Dissertação de Mestrado submetido à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Banca Examinadora:

Dra. Ana Regina e Souza Campello – INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Orientadora/Presidente)

Dra. Cristiane Correia Taveira - INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Titular)

Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Titular)

Dra. Helena Carla Castro - UFF - Universidade Federal Fluminense (Titular)

Dra. Cristina Maria Carvalho Delou - Universidade Federal Fluminense (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor e ensinamentos.

Ao meu marido, pelo amor, companheirismo e todo suporte dado a fim de que eu pudesse superar alguns obstáculos durante a realização da pesquisa e dissertação.

Aos alunos surdos que me permitiram presenciar suas vivências.

A professora orientadora Dra. Ana Regina e Souza Campello, pelas contribuições para a realização desta dissertação.

A coordenadora do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Dra. Cristina Maria Carvalho Delou e aos professores, em especial a Dra. Glauca Torres Aragon e Dra. Helena Carla Castro, pelos conselhos e auxílio prestados.

Aos intérpretes e colegas do CMPDI, com os quais compartilhei dúvidas e experiências, contribuindo de forma significativa na minha pesquisa e formação.

SUMÁRIO

Lista De Figuras.....	VIII
Lista De Quadros.....	XI
Lista De Abreviaturas e Siglas.....	XII
1.Introdução.....	15
1.1. Apresentação.....	15
1.2 Surdo ou Deficiente Auditivo?	19
1.3 Abordagens Utilizadas Para Educação De Surdos.....	23
1.4 Atendimento Educacional Especializado Para Surdos.....	30
1.5 Formação De Professores Voltada À Inclusão Dos Surdos.....	33
1.6 Português Escrito- A Segunda Língua Do Surdo.....	37
1.7 Redes Sociais Como Recurso Tecnológico.....	42
1.7.1 Facebook.....	44
1.7.2 Whatsapp.....	45
1.7.3 Redes Sociais Para Ensino Da L2 Para Surdos.....	47
2. Objetivos.....	40
2.1 Objetivo Geral.....	50
2.2 Objetivos Especificos.....	50
3. Material e Métodos.....	51
3.1 Problematização e Perguntas da Pesquisa.....	51
3.2 Aspectos Qualitativos da Pesquisa.....	52
3.3. Caminhos Metodológicos.....	53
3.3.1 Local da Pesquisa.....	53
3.3.2 Amostra da Pesquisa.....	56
3.4 Etapas da Pesquisa.....	57
3.4.1. Abordando as Questões Éticas (Primeira Etapa)	57
3.4.2 Preparação Para o Ensaio (Segunda Etapa)	58
3.4.3 Uso Das Redes Sociais (Terceira Etapa)	62
3.4.4 Análise Documental (Quarta Etapa)	63
4. Resultados e Discussão.....	64
4.1 Tema 1 - Interesse dos Alunos Pela Leitura e Escrita nas Redes Sociais.....	64

4.2 Tema 2 – A Importância da Mediação Bilíngue no Uso das Redes Sociais para o Desenvolvimento da L2 para Alunos Surdos	81
4.3 O Produto “Português Escrito Para Alunos Surdos: Estratégias de Ensino Através das Mídias Sociais”	92
5. Considerações Finais.....	93
5.1 Conclusões.....	94
5.2 Perspectivas.....	95
6. Referências Bibliográficas	97
7. Apêndices e Anexos.....	105
7.1 Apêndices.....	106
7.1.1 Questionário para os Participantes Surdos.....	106
7.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
7.1.3 Termo de Assentimento do Menor.....	110
7.1.4 Termo de Autorização – Uso dos Diálogos.....	112
7.1.5 Produto Final: Português Escrito Para Alunos Surdos: Estratégias de Ensino através das Mídias Sociais.....	113
7.2. Anexos.....	136
7.2.1 Aprovação do Comitê de Ética.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A relação do bilinguismo com os processos de aquisição de língua e linguagem e os níveis envolvidos.....	21
Figura 2: O Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (Imagem oriunda de: História Ciências e Saúde - Manguinhos vol.20 no.4 Rio de Janeiro out./dez. 2013).....	25
Figura 3: Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE para surdos (Damázio, 2007)	32
Figura 4: Resultados de pesquisa para busca de publicações referente ao ensino de surdos, nas bases "Periódicos CAPES" e "SciELO" com as palavras chave "surdos, ensino e L2" para os últimos cinco anos.....	38
Figura 5: Estágios de Interlíngua na escrita dos surdos em processo de aprendizagem do português como segunda Língua.....	40
Figura 6: Infográfico divulgado Mark Zuckerberg sobre o quantitativo de pessoas no mundo que estão conectadas através de algum tipo de rede social.....	43
Figura 7: Facebook - Página para realização de cadastro gratuito na rede social.....	45
Figura 8: Emojis - representações faciais e símbolos para uso no WhatsApp que representam diferentes emoções de acordo com as expressões utilizadas.....	46
Figura 9: Mapa da cidade de Nova Iguaçu, onde se localiza a escola que foi campo de estudo. Fonte Agência Rio.....	54
Figura 10: Capas dos Livros “Idéias para ensinar português para alunos surdos” de QUADROS; SCHMIEDT, 2006 e “Basic English I” . Este último foi adaptado neste trabalho para uso com os alunos surdos.(Fonte Harvard University. Pro-English Learning System. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).....	58
Figuras 11: Material do livro Basic English I que foi adaptado para português, contendo imagens referentes aos pronomes: Eu/Você/Vocês/Ele/Ela/Esta/Estas (acima) e Contextualizações de “aqui/lá” (abaixo) (Fonte Harvard University. Pro-English Learning System. Basic English I. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).....	59

Figura 12: Aluna surda realizando a releitura da obra de Portinari “Meninos soltando Pipas” através de recorte e colagem. Momento de mediação e auxílio na releitura com orientação da professora bilíngue na atividade de contextualização de novas palavras.....	60
Figura 13: Professora a esquerda orientando aluna surda no Laboratório de informática da escola sobre como sucederia os diálogos virtuais (segundo semestre de 2014).....	61
Figura 14: Fotos dos grupos “Laboratório de prática do português escrito como L2” criado no Facebook e “Quero ser Bilíngue” criado no WhatsApp para o uso no ensino de português como L2 para alunos surdos da escola de Nova Iguaçu.....	62
Figura 15: Exemplo de diálogo entre pesquisadora (verde) e alunos (azul e branco) no ambiente virtual WhatsApp obtida através da captura de imagem utilizando o recurso “print screen”.....	63
Figura 16: Simulação de diálogo em redes sociais realizado em sala de recursos através do uso do papel ofício entre professora bilíngue e aluno A3.....	64
Figura 17: Celular/Tablet “lúdico-virtual” denominado WhatSurdo que pode servir como uma estratégia para o estímulo a escrita em ambientes escolares que não possuam infraestrutura de acesso a rede sociais. Observa-se opções em duas cores, contendo inclusive o local do envio da hora da mensagem dentro dos balões de diálogo e também para inclusão dos nomes dos participantes.....	65
Figura 18: Primeiros diálogos em redes sociais do aluno A3 com o professor mediador no segundo semestre de 2014, obtendo orientação sobre o ato de buscar no Google, reconhecendo-o como local de busca de imagens e sinais.....	67
Figura 19: Aluna A3 (cor branca) utilizando o Google para envio de imagem representando “judô” durante diálogo através do Whatsapp.....	70
Figura 20: Aluna A3 (cor branca) recorre ao Google para busca de imagem relacionada a “basquete” e solicita confirmação de acerto sobre a busca realizada.....	71

Figura 21: Utilização de emojis pela aluna A3 (cor branca) expressando satisfação, após confirmação positiva da pesquisadora (cor verde) sobre imagem enviada sobre “basquete”.....	72
Figura 22: Aluno A3 (cor branca) recorrendo a sua L1 para entendimento da expressão “mais ou menos” e pesquisadora (cor verde) relacionando a expressão entre as duas Línguas.....	73
Figura 23: Sinal de preposição sendo enviado pela pesquisadora através do whatsapp ao aluno A4.....	79
Figura 24: Envio do sinal de globalização pela pesquisadora aos alunos participantes.....	83
Figura 25: Legenda inserida pelo aluno A4 em Língua portuguesa no vídeo enviado em Libras sobre o significado da palavra “SALA DE RECURSOS”.....	85
Figura 26: Vídeos filmados e enviados dos sinais de ano passado (A), esse ano (B) e ano que vem (C).....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da análise da avaliação curricular da disciplina de Libras em cursos de Pedagogia de cinco Instituições de Ensino Superior. Adaptado de Mercado (2012).....	35
Quadro 2: Descrição das características dos quatro alunos surdos (A1-A4) participantes da pesquisa.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AEE – Atendimento Educacional especializado

EUA - Estados Unidos da América

Feneida - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Língua de Sinais

L2 – Língua portuguesa

LDB - Lei de Diretrizes Básicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NI – Nova Iguaçu

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RJ- Rio de Janeiro

Semed - Secretaria Municipal de Educação

RESUMO

Atualmente mídias sociais como o Facebook e WhatsApp têm sido discutidas como ferramentas de ensino para indivíduos de diversas idades e níveis de ensino. Com base nesse cenário, a presente pesquisa voltada para área de estudos envolvendo a Educação de Surdos objetivou o estímulo ao uso do português escrito por alunos surdos através de redes sociais numa perspectiva da Educação Bilíngue. Dessa forma, este trabalho visa contribuir na prática docente para surdos a partir do entendimento do aluno surdo como pertencente a um grupo linguístico diferente. Para guiar esta pesquisa foram utilizados como referenciais: Quadros, Schmiedt, Favorito, Silva, Gesser, Arcoverde, dentre outros. Nossa hipótese foi de que o uso das redes sociais estimula e potencializa a aquisição do português escrito como segunda Língua para alunos surdos. A análise foi realizada através de pesquisa conduzida pelo aporte teórico da etnografia e netnografia combinada com o método de pesquisa-ação, além dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. A análise ficou organizada em dois eixos: a) o interesse dos alunos pela leitura e escrita nas redes sociais e b) a mediação do uso dessas redes em uma perspectiva da formação bilíngue do professor. Quanto ao material e procedimentos de coleta de dados, foram realizadas observação participante dos atendimentos em sala de recursos, anotações de campo e transcrição e análise dos diálogos virtuais do Facebook e do WhatsApp. Participaram da pesquisa quatro surdos, alunos de uma Escola Municipal da Prefeitura de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Os participantes com idade entre 15 e 18 anos eram surdos não oralizados que utilizavam a Libras como primeira Língua (L1) em sua comunicação. Os resultados revelaram que o uso de redes sociais numa perspectiva bilíngue apresenta-se como estimulador da leitura e escrita do português para o surdo de forma natural e sem imposição. De acordo com os dados obtidos, o elemento motivador para a aprendizagem parece ser o ensino a partir da interatividade contínua. Observamos que o desejo pela inserção nas redes sociais, já na esfera escolar, parece contribuir para que o português escrito seja encarado como aliado e não como um obstáculo pelo aluno surdo, fazendo-o se interessar pelo seu aprendizado de forma voluntária e proativa. A mediação do professor bilíngue aparentemente também se mostrou importante nos aspectos de lidar com as dúvidas desse alunado na perspectiva de sua primeira língua (Libras), entendendo-as sem constrangimento para ele ou para os alunos. Assim, ele pôde apoiá-los em suas dúvidas de forma plena e consciente durante todo o processo. Assim, as redes sociais tornam-se uma ferramenta útil para o ensino do português escrito para alunos surdos, no qual o professor, de preferência bilíngue, poderá utilizá-los a fim de desenvolver a L2 deste público, promovendo uma Educação Bilíngue que respeita as diferenças.

Palavras-chave: Redes sociais; Professor bilíngue; Português como segunda Língua.

ABSTRACT

Currently, social media such as Facebook and WhatsApp have been discussed as a teaching tool for individuals of different ages and levels of education. Based on this scenario, the present study that is focused on studies involving Deaf Education aimed to stimulate the use of written Portuguese by deaf students using social networks from the perspective of a Bilingual Education. Thus, this work aims to contribute in teaching practice of deaf people based on the understanding of Deaf student as belonging to a different linguistic group. To guide this research we used as references: Frames, Schmiedt, Favorito, Silva, Gesser, Arcoverde, among others. Our hypothesis was the use of social networks stimulates and enhances the acquisition of written Portuguese as a second language for deaf students. The research and analysis were conducted by the theoretical contribution of ethnography and netnography combined with the method of action-research, beyond the theoretical principles of Applied Linguistics. The analysis was organized in two "themes": a) the students' interest in reading and writing in social networks and b) mediation of using these networks in a perspective of bilingual teacher training. The materials and data collection procedures were conducted through: a) participant observation of care in resource room, b) notes during class, and c) transcription and analysis of virtual dialogues on Facebook and WhatsApp. Participants were four deaf students of a municipal school in Nova Iguaçu Prefecture, Baixada Fluminense from Rio de Janeiro state. Participants aged between 15 and 18 were deaf oralized who used LIBRAS as their first language (L1) for communication. The results revealed the use of social networks in a bilingual perspective as a reading stimulator and Portuguese writing for the Deaf, naturally and without imposition. According to the data obtained, the motivator for learning seems to be teaching with continuous interactivity. We observed that the desire for integration in social networks, already in the school environment, seems to contribute to view Portuguese writing as an ally and not as an obstacle by the deaf student, causing him to take a voluntarily and proactively interest about their learning. The mediation of a bilingual teacher apparently was also important in the aspects of dealing with the questions of these students from the perspective of their first language (Libras), understanding them without embarrassment for him or for students. So the teacher could support them in their questions fully and consciously throughout all process. Thus, social networks become a useful tool for teaching written Portuguese to deaf students in which the teacher, bilingual by preference, can use them to develop the L2 of this audience, promoting a Bilingual Education that respects differences.

Keywords: Social networks; Bilingual teacher; Portuguese as a second language

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A inclusão de alunos surdos nas turmas regulares da rede municipal de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro ainda é considerada desafiadora. A escolha em aprofundar-me na pesquisa aqui descrita está diretamente relacionada com o trabalho que desenvolvo em uma escola da referida rede municipal, em sala de recursos. Minhas inquietações no tocante ao ensino de surdos iniciaram a partir de minha experiência docente na sala de recursos dessa escola e nortearam de forma incisiva a minha visão como futura pesquisadora.

A princípio minha experiência voltada para surdos era restrita a tradução e a interpretação. Atuava como intérprete de Libras em cursos técnicos e em cursos de nível superior há cerca de 13 anos, enquanto minha prática docente era de apenas um ano na rede pública municipal da Prefeitura de Itaguaí-RJ, como professora de Língua portuguesa (6º ao 9º ano) para alunos ouvintes entre 13 e 17 anos.

No ano de 2012, abriu um concurso público para rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro na área de Libras com 3 vagas para professores de Libras. Inicialmente, o concurso despertou meu interesse devido a possibilidade de associar minha experiência em Libras com a oportunidade de trabalhar próximo a minha residência, visto eu ser moradora da Baixada Fluminense.

Na época, fiquei em dúvida se realmente seria a melhor opção, pois eu desejava lecionar Língua portuguesa e percebia que meu conhecimento a respeito dessa Língua se tornava mais claro ao passo que eu me preparava para as aulas. Eu estava dia a dia aprendendo através da prática aquilo que muitas vezes ficou confuso durante a graduação. Contudo, a escola em que eu trabalhava era muito longe, às vezes eu levava cerca de 2h para chegar na escola e 3h para chegar em casa, devido ao trânsito. Após pesar os prós e contras, decidi que, caso eu passasse no concurso para Nova Iguaçu, pediria exoneração da matrícula de Língua portuguesa, passando a atuar apenas como professora de

Libras.

Realizei o concurso e, para minha surpresa, ao sair o resultado eu havia conquistado o primeiro lugar, sendo convocada rapidamente em setembro do mesmo ano. Quando cheguei à escola, fui apresentada à direção e me levaram na sala de recursos onde eu desenvolveria o trabalho. Na mesma semana, recebi a visita de uma pessoa da Secretaria Municipal de Educação- Semed, que me orientou sobre como seria a organização do trabalho, matrículas e entrevistas com os responsáveis dos alunos.

No começo da minha experiência como professora de Libras na sala de recurso, eu atendia aproximadamente uns 20 alunos surdos que eram distribuídos em grupos de até seis alunos. Estabeleci a divisão baseando-me nos seguintes critérios: surdos que não sabiam Libras; os que sabiam o básico e/ou o intermediário da Libras; os que não tinham conhecimento sobre o português e os que conheciam algumas palavras. Em virtude de nunca ter trabalhado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por vezes me sentia perdida sobre por onde começar quando se tratava de ensinar o português. Às vezes eu realizava o atendimento individualmente a fim de tentar ensinar de forma mais significativa.

Após um ano trabalhando na sala de recursos, foi-me sugerido focalizar o trabalho no ensino do português como segunda Língua, na qual eu passaria a atender alunos que estavam incluídos nas turmas de 6º ao 8º ano. Esses alunos utilizavam a Libras e contavam com a mediação de intérpretes na turma regular, contudo, apresentavam sérias dificuldades em leitura e escrita.

Aceitei a proposta, até porque seria uma oportunidade de continuar a exercer a docência em Língua portuguesa. Entretanto, como minha experiência sempre foi maior na área de tradução e interpretação da Libras/Língua portuguesa, encontrei várias dificuldades no ensino de português escrito como segunda Língua para surdos. Utilizava exercícios prontos voltados para ouvintes que não pareciam estimular o interesse dos alunos surdos para o aprendizado da língua portuguesa, apontando a necessidade de outras estratégias de estímulo a esse alunado que possuía necessidades próprias que deveriam ser atendidas.

De fato, imediatamente após iniciar atividade docente com esses alunos pude perceber que não havia “*quase nada*” em termos de métodos de ensino do

português como L2 para surdos que estivessem acessíveis ao meu conhecimento. Comecei a buscar atividades, algum livro didático que pudesse utilizar com meus alunos, mas só encontrava pesquisas, artigos publicados e revistas que apresentavam as dificuldades dos surdos em relação ao português. Isso eu já havia constatado e queria algo mais prático, não teórico. Muitas vezes parecia impossível ensinar português, me desesperava só em pensar o que iria fazer na próxima aula.

Através das redes sociais procurei entrar em contato com outros professores que também trabalhavam com surdos em sala de recursos, com o propósito de observar se os desafios encontrados eram os mesmos; o que eles faziam para lidar com as dificuldades encontradas e quais métodos e abordagens esses profissionais utilizavam que havia se mostrado bem-sucedidas. Surpreendentemente, professores de diversas partes do país também apresentavam as mesmas inquietações e dificuldades.

Nesse ínterim, encontrei um livro disponibilizado gratuitamente: “*Ideias para ensinar português para alunos surdos*” de Quadros¹ e Schmiedt (2006). Esse livro, embora tenha me ajudado, ainda não era o que eu queria. Tal situação fez com que eu desenvolvesse interesse em tentar encontrar algum tipo de abordagem que favorecesse o aprendizado do português para o surdo e que contribuísse de alguma forma para uma prática docente mais direcionada. Mas não encontrava. Então fui seguindo as sugestões de atividades encontradas na internet e das orientações do Ministério da Educação referentes ao ensino do português para surdos.

Percebi que os alunos aprendiam, mas a frequência era irregular descontinuando o trabalho. Havia dias em que eu permanecia na escola aguardando os alunos agendados e eles simplesmente não apareciam. Os alunos que frequentavam de forma regular, muitas vezes, iam obrigados pelos pais e não demonstravam tanta empolgação para aprender a escrita. Eles levavam seus cadernos com as respectivas matérias e me pediam para explicar em Libras, questões de matemáticas, geografia, etc.

Em um determinado dia, após atendimento de uma aluna surda, surgiu uma ideia de ensino. Durante conversa com essa aluna, ela disse que havia

¹ Doutora em Linguística e Letras. Professora e pesquisadora renomada da área de pesquisas referente à Libras. Biografia pode ser acessada em http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page672.htm

perdido o contato com seu pai e que o mesmo a procurou naquela semana. No contexto da conversa, perguntei se ela tinha alguma foto dele. Logo ela mostrou-me diversas fotos do pai no *Facebook*. Em seguida, pediu-me para traduzir o que estava escrito nas fotos postadas. Percebi que poderia aproveitar esse interesse pessoal dos alunos para inserir a leitura e escrita através de redes sociais.

Embora ainda não soubesse como fazê-lo, vi no ambiente virtual uma possibilidade de estimular o interesse dos surdos pelo português como segunda Língua. Até esse momento, não imaginava se já haveria experiências quanto à utilização de tecnologias no ensino de segunda Língua para surdos.

Alguns meses depois, fui aprovada no processo de seleção do programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense com o projeto de “*Ensino de português escrito para surdos através das redes sociais*”. Durante o curso foi possível compreender melhor como alcançar os objetivos referentes a essa pesquisa, resultando nesta dissertação.

O presente estudo envolve uma pesquisa de campo através da observação participante na sala de recursos e em dois ambientes virtuais criados nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*², na qual participaram alunos surdos de uma escola municipal na Baixada Fluminense. É uma pesquisa em que se observa as diversas limitações existentes nessa perspectiva, pois o ensino de português como segunda Língua para os surdos é um tema complexo, que ainda necessita aprofundamento em questões ligadas especificamente a L2. Considerando esse cenário, nosso estudo foca no momento que antecede a esse processo de aprendizado, delimitando o tema para busca de caminhos que instiguem o surdo a desejar a comunicar-se também pela escrita. Entendemos que sem o desejo, não há engajamento na tarefa a ser desenvolvida e, portanto instrumentos estimulatórios à escrita devem ser identificados, divulgados e utilizados no ensino da Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Por isso é importante aos educadores repensarem suas práticas. Este estudo pretende apresentar alguns aspectos relevantes no ensino de surdos, que possa ajudar ao professor nessa área de ensino, independente do município e estrutura em que se atue. Goffman, em sua teoria sobre o estigma diz que uma

² Esta pesquisa refere-se ao aplicativo de mensagens multiplataforma *WhatsApp* como uma rede social, considerando sua função social na comunicação como rede menor.

pessoa pode “*tentar corrigir sua condição de maneira indireta*” (GOFFMAN, 2004). Professores bem-intencionados, mas que desconhecem as especificidades do ensino de surdos podem fazer com que eles acabem sendo estigmatizados como analfabetos ou como sendo incapazes de serem realmente bilíngues. Conseqüentemente, muitos surdos tornam-se “*copistas*”, “*desenhando*” em seu caderno o que o professor escreve no quadro, tornando aquilo que deveria ter sentido para eles em somente letras alinhadas uma ao lado da outra (SILVA; FAVORITO, 2008). Nessas situações, o aluno surdo percebe que seus colegas ouvintes compreendem “aquilo” que foi desenhado. Por conseguinte, optam por fingir que entenderam para esconder dos ouvintes mais essa “*deficiência*”.

Percebe-se uma resposta de correção à base objetiva de um defeito – estigma -, diferença na audição e da fala. O que ocorre nesse caso não é a aquisição de um status normalizado, “mas a transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido” (GOFFMAN, 1988, p. 18, apud TAVEIRA, 2014).

Neste trabalho introduzimos algumas considerações relevantes para aqueles que desejam compreender a importância de uma abordagem bilíngue³ no que tange ao ensino do português escrito como segunda Língua para os surdos, sendo apresentadas algumas estratégias para utilização em sala de aula ou em ambiente virtual das redes sociais.

1.2 SURDO OU DEFICIENTE AUDITIVO?

Ao falar sobre Educação de Surdos, o termo surdo, muitas vezes causa certo estranhamento. A área de estudos relacionados a questões ligadas aos surdos continua em aberto para investigações, mas muitas teorias já conseguiram ser comprovadas. Uma delas, em relação à Língua utilizada na comunicação dos surdos (QUADROS; KARNOPP, 2004). Existem muitas teorias e discussões sobre o que poderia ser considerado: “*o inato e/ou adquirido*”, ou seja, associado

³ Uma das hipóteses existentes em relação a educação bilíngue com imersão “é a de que a língua é aprendida de modo mais eficaz em um contexto estimulante, que aprimore as funções da língua, expondo as crianças a formas naturais da mesma.” (HARMERS; BLANC 2000 apud MEGALE 2005)

às questões puramente biológicas, e aquelas onde envolvem questões externas ao indivíduo, como por exemplo: história e cultura (OTTA; BUSSAB, 2004).

No passado acreditava-se que a Libras não poderia entrar nessas discussões, porém, em meados da década de 60, após uma pesquisa mais profunda na área da linguística referente das Línguas de Sinais, ela foi reconhecida como Língua (SKLIAR, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004; WILCOX, S; WILCOX, P, 2005). Segundo Gomes, a pesquisa inicial feita por Willian Stokoe foi de extrema relevância devido à representatividade que ela gerou para as Línguas de sinais. Conseguiu-se demonstrar *que “os gestos dos surdos não eram uma simples mímica, mas um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases. Estas regras obedeciam a uma gramática própria”* (GOMES, 2010).

Assim sendo ficou evidente que as Línguas de sinais, incluindo-se a Libras, não eram somente uma expressão corporal, mas *“atendia a todos os critérios linguísticos necessários para serem consideradas como uma Língua Natural”* (QUADROS; KARNOPP, 2004). A Libras atende tais critérios em todos os níveis: *“quanto ao léxico, à sintaxe e à capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”*. (WILCOX, S; WILCOX, P, 2005).

Portanto uma Educação de surdos que trate de ensino para um grupo deficiente, está em contraponto dessas questões de ensino de Língua (GOLDFELD, 1997). A questão de ensino de L1 e L2 baseada numa abordagem pautada no Bilinguismo, *“pode ser discutida em dois níveis de linguagem”* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). No primeiro nível, as questões analisadas e discutidas são aquelas internas, essenciais a cada indivíduo, como a aquisição da linguagem. *“Já no segundo nível, relacionadas as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais”* (QUADROS E SCHMIEDT (ibidem). A relação entre elas está representada no fluxograma abaixo (Figura 1):

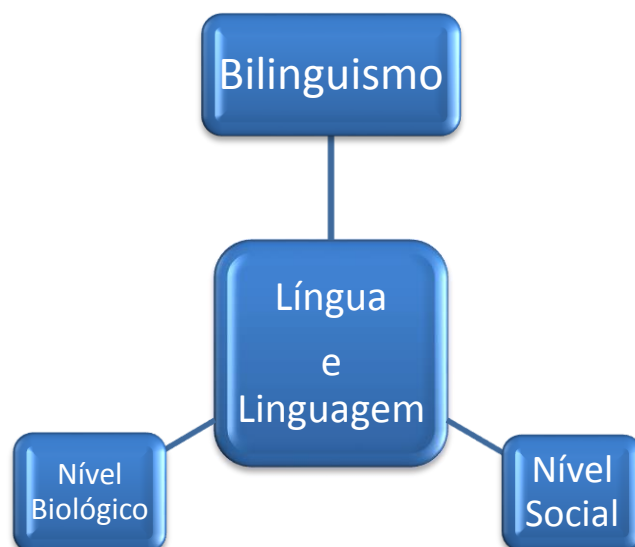


Figura 1: A relação do bilinguismo com os processos de aquisição de língua e linguagem e os níveis envolvidos.

Em vista disso quando se aborda a Educação de Surdos, ela ultrapassa discussões referentes à inclusão de pessoas com deficiência, pois referimo-nos a uma minoria linguística existente no Brasil (QUADROS; KARNOPP, 2004; SILVA; FAVORITO, 2008). Por isso se diz que a inclusão dos surdos, não é uma inclusão dos deficientes auditivos, pois tal nomenclatura remete a um conceito que prevaleceu durante anos quanto aos surdos, uma visão clínica, reduzindo-os a seu aparelho auditivo: um deficiente (SLOMSKI, 2000). Em sua tese de doutorado, Rodrigo Rosso, que é surdo, aponta que ao ser focado aspectos auditivos, parece que ao surdo não existe outra forma do conhecimento a ser processado. Rosso faz um contraste interessante sobre diferença versus deficiência no momento em que comenta:

[...]se o corpo é capaz de superar limitações através da construção de outras significações, então não há o porquê de considerá-lo “deficiente”, uma vez que, modificando-se, supre as necessidades ditas “faltantes”, reagindo de forma diferente em relação ao meio. Então já não se trata de um corpo deficiente, mas de um corpo diferente... (ROSSO, 2008, p. 71).

Essa percepção de Rosso é relevante porque vai muito além de discussões culturais e sociais acerca do surdo ser ou não ser considerado deficiente. Ele apresenta a concepção do surdo ser realmente diferente por conta das

“potencialidades do corpo” que o surdo apresenta. A maneira que este “Ser” apreende o mundo (ROSSO, 2008).

Conseqüentemente, um método de ensino e interações baseadas na oralidade causarão sérias dificuldades ao surdo, visto que sua construção do conhecimento geral e significação das coisas, não ocorrem através da audição, mas através de experiências visuais (QUADROS; KARNOPP, 2004; ROSSO, 2008). Portanto, ao se adotar além da concepção cultural, uma visão linguística da diferença existente, ultrapassamos a visão clínica que se apresenta como limitadora das capacidades de aprendizagem do surdo (SLOMSKI, 2000). Perceber o surdo como alguém que simplesmente utiliza uma outra Língua, segundo Quadros e Campello é garantir os seus direitos:

Os direitos lingüísticos estão sendo vistos não como direito individual, relacionando com a capacidade. O direito lingüístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio de língua de sinais. Por outro lado, o direito lingüístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força, e os desdobramentos das práticas lingüísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades lingüísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngüe como grupo social e lingüístico que precisa ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de território, mas atrelados as comunidades lingüísticas... (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p.32).

Infelizmente os contextos sociais onde os surdos estão inseridos que incluem família, vizinhança, trabalho e escola, usam predominantemente uma língua falada, e muitos dos indivíduos desses contextos elencados não fazem esforço para aprender a Libras. A percepção de Góes e Souza ainda é atual na qual “os surdos em sua grande maioria, se sentem como interlocutores estrangeiros em seu próprio país”. (GÓES; SOUZA, 1997).

No entanto, mesmo adquirindo o direito de serem considerados como minoria linguística, conquista essa que não foi fácil, até conseguirem que seus direitos fossem garantidos os surdos sofreram diversas tentativas de ensino advindas de iniciativas ouvintistas, que para Skliar, representa “*uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores*” (SKLIAR,1999).

1.3 ABORDAGENS UTILIZADAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A proposta educacional voltada especificamente ao ensino de surdos tem sido amplamente discutida entre os próprios surdos, comunidade surda⁴ e pesquisadores (REZENDE, CAMPELLO, 2014). Essas discussões expõem que os modelos educacionais vigentes voltados para eles não estão condizentes com o direito assegurado do surdo. Embora os mesmos sejam considerados como minoria linguística, as políticas públicas relacionadas ao seu ensino sempre estiveram dentro uma perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência.

Quando se fala em Educação de pessoas com deficiência ou Educação para todos e olhamos para trás, ao longo de nossa própria história, sentimo-nos envergonhados ao ver as atrocidades cometidas contra aqueles que não se enquadravam nos moldes pré-estabelecidos da sociedade, em uma época onde o que era valorizado era a perfeição.

Pessoas consideradas fisicamente e mentalmente “imperfeitas” não eram sequer vistas como pessoas dignas de conviverem em sociedade, desfrutando da companhia de outros:

[...] se a criança parecia “feia, disforme e franzina”, indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai (que significa “depósitos”). Tratava-se de um abismo onde a criança era jogada, “pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte sã e rija durante toda a vida... (LICURGO DE PLUTARCO APUD SILVA, 1987, p.105).

Por isso a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994 é considerada um marco para educação inclusiva, pois dentre outras, promoveu:

[...] plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem...(UNESCO, p.15)

⁴Comunidade surda não é formada apenas por pessoas surdas, também estão incluídos: os membros da família, os intérpretes, professores, dentre outros, ou seja, aqueles que dividem interesses em comum. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/26838/a-comunidade-surda#ixzz3eHyBO448>

Observa-se nesse recorte da declaração de Salamanca (1994), que ela fala de um lugar “*de direito numa sociedade de aprendizagem*”. Tal declaração não deixa dúvidas de que não basta somente uma inserção de forma meramente física nos ambientes escolares, mas a necessidade de compartilhar saberes. Porém, até então, os surdos já haviam passado por situações difíceis concernentes ao ensino.

As iniciativas de ensinar aos surdos ao longo dos anos tiveram muita influência de pessoas que desconheciam questões acerca da surdez e, na maioria das vezes, os surdos não puderam ter uma participação efetiva na escolha das decisões (SACKS, 1998). Strobel, apresenta de forma sintetizada a história de surdos e divide a história dos mesmos em três grandes fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.

3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o re-nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos... (STROBEL, 2009, unidade 3).

Na primeira fase elencada por Strobel, podemos citar o período imperial, que segundo dados do portal do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES⁵, corroborando os estudos referentes a história de Educação de Surdos de Sacks, partiu da iniciativa de um surdo francês, chamado Ernesto Huet (SACKS, 1998). Começa ali, a longa jornada até o sonhado Bilinguismo. Sacks, ao contextualizar a história dos surdos, diz que Huet preparou um programa de ensino baseado no que havia aprendido na França. Em meados do século XIX, solicitou ao imperador D. Pedro II permissão para fundar uma escola, sendo-lhe concedido um prédio que passou a ser o primeiro e único Instituto voltado para educação de surdos durante anos no Brasil (ibidem, 1998).

⁵<http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines>

O Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES (Figura 2) passou a funcionar em Laranjeiras na cidade do Rio de Janeiro, em 1856, sendo considerada uma Instituição referenciada, não só no Brasil como também no exterior⁶.

Entretanto, aconteceu um fato histórico que impediu o desenvolvimento dos surdos, o Congresso de Milão, que segundo Strobel, marca a segunda grande fase da história do surdo: a “fase de isolamento Cultural” (STROBEL, 2009). Nesse congresso ocorrido em 1880, na Itália, não foi permitida a participação dos surdos na escolha das decisões referente à própria educação que lhes seria adequada. Sacks ressalta que:

Os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela... (SACKS ,1998, p.40).



Figura 2: O Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. (Imagem oriunda de: História Ciências e Saúde - Manguinhos vol.20 no.4 Rio de Janeiro out./dez. 2013).

Essa decisão influenciou a educação dos surdos no mundo inteiro

⁶ <http://www.jornaldosurdo.comunidades.net/fundacao-do-ines>

trazendo-lhes diversos prejuízos não só referente à aquisição de uma Língua, mas englobando outros fatores, incluindo questões até mesmo emocionais, pois segundo Lulkin:

[...] Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos. No seu lugar, a balança dos poderes pende para as técnicas de treinamento e para as práticas e aparelhos ortopédicos: as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc... (LULKIN, 1998, p.38).

Percebe-se que tal método reduziu o surdo ao seu aparelho auditivo, desconsiderando-se totalmente as peculiaridades linguísticas inerentes aos mesmos. Com tal atitude impuseram-lhes submissão total a uma Língua predominantemente oral.

Somente em 1975, chega ao Brasil outro método de ensino na qual qualquer meio que fosse utilizado para comunicação com surdos era aceito. Esse método foi chamado de Comunicação Total que, segundo Quadros (2004), era chamado assim *“no sentido da instauração da ‘nova ordem’ diante do fracasso do oralismo e juntamente como o movimento na área dos estudos da linguagem com foco na ênfase da comunicação: o importante é comunicar seja lá como for”* (QUADROS, 2004).

Acrescenta-se nesse período o início da terceira fase elencada por Strobel: *“o despertar cultural”*. Embora ainda com alguns entraves, porque não foi concedida a devida atenção às especificidades envolvidas numa Língua visual espacial. Também não foi dada importância à participação dos surdos na tomada de decisões, provavelmente por ainda encará-los como deficientes.

Por exemplo, no Rio de Janeiro, dois anos após a chegada dessa nova abordagem de ensino para os surdos, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) ficou comandada por diretoria ouvinte e passou a difundir a Comunicação Total em todo país, pois sendo composta por diretoria ouvinte, logo a decisão final a respeito de abordagem ficou a cargo de ouvintes (RAMOS, 2004).

Na década seguinte, a partir das pesquisas de linguistas, estudos voltados às questões de ensino na área da surdez, começa a ser apresentado aos surdos

um novo método de ensino: o Bilinguismo. Esse método é diferente da Comunicação Total, pois embora se proponha o uso das duas Línguas, tal uso e ensino não são de forma simultânea (GOLDFELD, 1997). O Bilinguismo pode ser caracterizado da seguinte forma para os surdos: “*deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.*” (ibidem, 1997).

No Bilinguismo observa-se uma mudança na maneira de ser encarada a Libras, sendo apresentada como Língua natural do surdo, portanto ensinada como primeira Língua, e Língua portuguesa como segunda Língua (SLOMSKI, 2000). Essa abordagem é bem diferente dos métodos anteriores porque agora a intenção não é desestimular o uso da Libras, mas ao contrário expô-la o mais precocemente à essa Língua visual:

O fato do processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais, exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos. As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances... (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.20).

As concepções de Educação Bilíngue transcenderam as pesquisas. Leis importantes foram respaldando-as e, por conseguinte, os surdos passaram a ganhar mais espaços em discussões sobre que tipo de abordagem lhes seria mais apropriado. Em termos de respaldos legais, citamos como marco histórico a Lei n. 10.436, pois essa é a lei que reconhece a Libras como a Língua oficial dos surdos. Pouco antes, no ano anterior (2001), o Plano Nacional de Educação (PNE), havia citado dentre os objetivos e metas da Educação no país “*implantar em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para os pais*” (BRASIL, Lei Federal nº10.172/2001). Já havia sido uma conquista, mas com a Lei da Libras, passou a ser direito. Direito esse reafirmado quatro anos depois em 2005, quando foi garantido de forma obrigatória, através do decreto nº5626. O capítulo IV decreta que as escolas devem ser providas de:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV-garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V-apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI-adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII-desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII-disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva... (BRASIL, Nº 5.626/ 2005).

Observa-se que dentre esses serviços que devem ser concedidos aos surdos, dentro do sistema educacional, a presença de um professor para o ensino de Língua Portuguesa (como segunda Língua para surdos), sendo garantido em lei da mesma forma que o professor de Libras.

O mesmo decreto ainda dispõe como deve ser organizada a escola para promoção da Educação Bilíngue:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

[...]

§1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§2ºAs instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação... (BRASIL, Nº 5.626/2005)

Acredita-se que as Escolas e as classes Bilíngues seriam as mais adequadas para ensino dos surdos, visto esse ser o tipo de educação que é defendida pelos movimentos surdos (REZENDE, CAMPELLO, 2014 SILVA; FAVORITO, 2008). Porém, essa não é a realidade prática do que vem ocorrendo na escola, como pode ser observado na fala de uma professora ao expressar-se referente esse assunto:

[...] comecei a vivenciar a comunicação por uso de LIBRAS e percebi que era algo fascinante - pelo menos teoricamente. Mas como era de se esperar, o ensino público causou-me decepções. Notei que na maior parte do tempo os professores e os outros funcionários da escola usavam a língua oral para se comunicar em todos os lugares, desde a sala de aula até os corredores e demais dependências. A frase que as inspetoras mais sabiam sinalizar - e como a usavam! - era "não pode!", empregada sempre que os alunos se envolviam em suas comuns peraltices de criança, correndo pelas rampas e pelo pátio na hora do recreio e da saída. Fora isso, era raríssimo sinalizarem algo. Como é que essas crianças surdas aprenderão o idioma se não estão observando outros utilizarem? Onde entra o bilinguismo? Como irão se desenvolver plenamente? Realmente o descaso traz grandes prejuízos... (SANTOS SAENE, 2008⁷)

Diante dessa triste realidade nas escolas e porque não dizer denúncia, os Movimentos surdos vem ganhando força, representados por lideranças surdas em Federações e Associações em todo país (SILVA; FAVORITO, 2008). Uma dessas conquistas de importância, além da referida lei e decreto sobre a Libras, foi a recente conquista do direito a Educação Bilíngue (REZENDE, CAMPELLO, 2014). Conforme, observa-se por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille

⁷ Comentário retirado de: <http://www.controversia.com.br/blog/7950>

de leitura para cegos e surdos-cegos... (BRASIL, 13.005/ 2014).

Essa conquista foi importante, sobretudo porque partiu da iniciativa dos próprios surdos, acrescentando-se o fato constatado por Capovilla. Ele concluiu após pesquisa que “*os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues e diversas competências linguísticas são significativamente mais desenvolvidas em escolas bilíngues do que em escolas comuns*” (CAPOVILLA, 2011).

Para isso se faz necessário explorar formas de levar o surdo a vivenciar situações que possibilitem um aprendizado significativo e o desenvolvimento de competências bilíngues de fato (SLOMSKI, 2000). Embora o ideal seja que o ensino deva ocorrer em escolas bilíngues e classes bilíngues (CAPOVILLA, 2011) esta, ainda não é uma realidade que contempla a todos os surdos do país. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no entanto, está sendo efetivado nas escolas do Brasil e pode ser visto como possibilidade para ensino de surdos numa perspectiva bilíngue.

1.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS

Segundo Menezes (2006) “*a inclusão social torna-se um direito adquirido no cenário brasileiro*”. Uma das maneiras proporcionadas, atualmente, pelas políticas públicas para contemplar aqueles que são considerados público alvo da Educação Especial, seria através de uma articulação com o AEE:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família

para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas... (BRASIL. Nº 7.611/ 2011)

Inclui-se, portanto, como “*demais políticas públicas*” o Ensino Bilíngue para surdos. Portanto, articular o AEE paralelamente com a Educação Bilíngue, seria uma de suas funções “*elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade*” (BRASIL, Decreto nº 7.611/ 2011.)

Como pretensão de fornecer tal acessibilidade, o Ministério da Educação, em 2007 propôs a implementação de salas de recursos nas escolas, na qual, alunos com deficiência, altas habilidades e também surdos, pudessem receber apoio pedagógico. De acordo com Miranda (2011):

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseadas em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanhar o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar... (MIRANDA, 2011, p. 97).

Mediante o exposto, percebe-se que a sala de recursos multifuncional tem por alvo criar situações que possibilitem ao aluno “suplementar ou complementar” seu aprendizado, estando em harmonia com o Parecer CNE/CEB número 17/2001:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno meios para o acesso ao currículo... (BRASIL, 2001).

No caso dos alunos surdos esse trabalho pode ser feito transformando o ambiente (AEE) num lugar propício para aprendizado da Libras e do português escrito. Segundo Damázio (2007), isso seria possível através da organização mostrada na Figura 3.

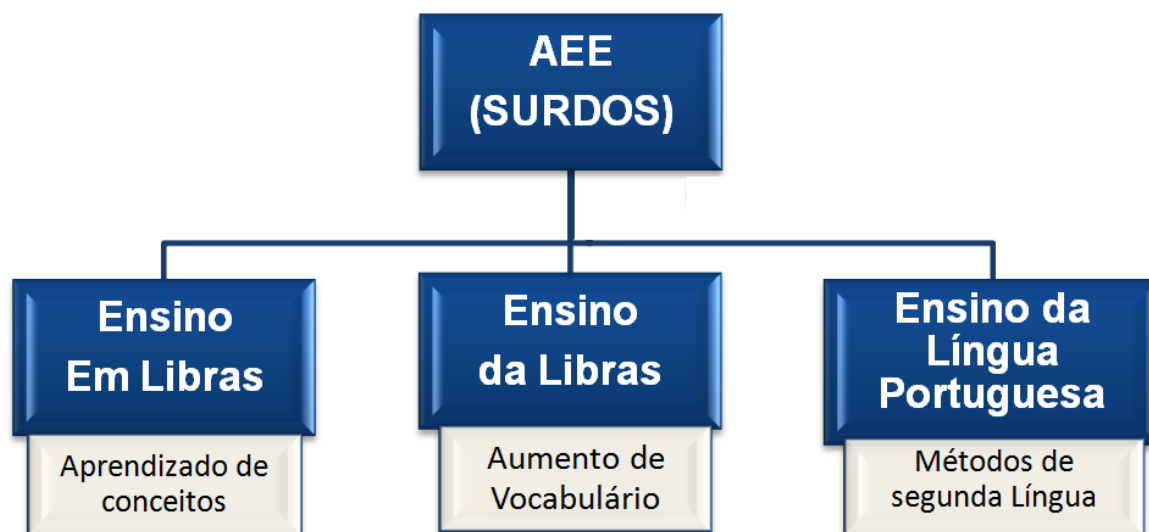


Figura 3: Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE para surdos (Damázio, 2007).

Concernente ao AEE para ensino da Língua portuguesa, é pertinente destacar a formação necessária. O material disponibilizado no portal do Ministério da Educação⁸ diz:

O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos lingüísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez... (DAMAZIO 2007, p. 38).

Entretanto, ao utilizar “*preferencialmente*”, abre-se uma brecha para que seja aceito outras formações, o que seria prejudicial ao surdo. Silva e Favorito⁹ fazem uma observação interessante sobre classes especiais, na qual podemos aplicá-la ao AEE:

[...]a chamada “classe especial” pode ser uma boa solução, sobretudo no caso dos surdos, desde que seus pressupostos e objetivos sejam repensados: é possível criar turmas de alunos surdos, na escola regular, desde que haja investimento na formação do profissional que irá atuar com eles e também que a escola busque se aproximar da comunidade surda, principalmente estabelecendo parceria com educadores surdos”... (SILVA; FAVORITO, 2008, p. 39 e 40).

⁸http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

⁹ Pesquisadora. Mais informações em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/wilma-favorito>

Contudo, por vezes esse profissional que atua com surdos não está preparado, pois aqueles que se formaram antes de 2002, ou seja, antes da lei da Libras, não tiveram nenhum contato com essa Língua na Universidade, e provavelmente, nem outros contextos. Foi somente a partir da regulamentação da lei da Libras que se tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciatura e pedagogia (BRASIL, Lei nº 10.436/2002), o que ainda não seria o suficiente para domínio da língua por esses profissionais.

1.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADA À INCLUSÃO DOS SURDOS

Atualmente existe urgência de reformas e mais investimentos em todos os aspectos que envolvem a educação inclusiva, pois os professores não só se sentem despreparados, mas muitos realmente o estão. Talvez uma formação continuada voltada a essa nova realidade educacional fosse uma das formas de contribuir para realidade prática destes profissionais, dando-lhes mais segurança em suas atuações. (MONTEIRO; ARAGON, 2014)

No caso dos surdos, a situação é muito preocupante, pois equivocadamente acredita-se que basta oferecer cursos de formação que contemplem disciplinas de Libras para garantir o direito do surdo (MERCADO, 2012). Para agravar o quadro são ministradas disciplinas voltadas para o ensino de surdos que na maioria das vezes são lecionadas por profissionais que desconhecem as especificidades do surdo, difundindo um conceito distorcido sobre os mesmos. Segundo Gesser:

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem)...(GESSER, 2009, p.292).

Em decorrência disso, aprendem errado e conseqüentemente, reproduzem o inapropriado. Linguistas da área de Educação de Surdos, como Quadros e Schmieidt (2006) dizem que o que se observa nas escolas são metodologias que são contrárias ao que seria a forma mais adequada de atendimento aos surdos.

As pesquisadoras ressaltam que “a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado” (ibidem, 2006). O fato decorre muitas vezes de formação insuficiente e/ou precária, no qual por exemplo, o português como segunda Língua para o surdo não lhes tenha sido apresentado da maneira correta (MERCADO, 2012). Daí a importância da formação dos docentes, pois segundo Gesser:

[...] que cada profissão demanda de seus profissionais certos adjetivos e/ou características especiais que tornam uma pessoa apta para ser médica, advogada ou professora. Mas isto, sabemos, decorre, em grande medida, da formação profissional, pois ela nos dá subsídios e ferramentas para entendermos questões de ordem teórica e prática. Neste sentido, pode-se afirmar que ensinar é arte, mas é também ciência! Arte porque permite que cada indivíduo exercite habilidades individuais e a criatividade de formas distintas, e ciência porque existem teorizações e sistematizações estabelecidas, legitimadas e reconhecidas dentro da comunidade acadêmica...(GESSER, 2010, p. 42).

A Educação Bilíngue trouxe significativos avanços para esses sujeitos, mas sem a formação adequada não será possível ter uma visão correta a respeito do indivíduo surdo, muito menos como ensiná-lo (SLOMSKI, 2000). Para que chegue aos surdos, métodos voltados para o Bilinguismo, a formação precisa vir acompanhada de mudanças significativas no olhar daquele que se engaja nessa educação: o professor:

A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar... (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 2).

O professor precisa compreender a Língua desse sujeito como uma “*Língua visual*”, a Língua que os surdos utilizam para se apropriarem do mundo. Ele precisa conhecer estratégias para que esses sujeitos possam se apropriar da modalidade escrita da Língua de seu país (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

O Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei 10.436/02 dispõe sobre a

formação de docentes para o ensino de Libras e diz que “*deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior*”. Também, a fim de cumprir tal requisito, o mesmo decreto determina a inclusão dessa Língua como disciplina na matriz curricular “*dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia*” (BRASIL, Decreto 5.626 de 2005).

Porém Mercado (2012) em sua pesquisa sobre a oferta de disciplinas de Libras em cursos de pedagogia de cinco instituições de ensino superior revelou que, do modo como tem sido organizada nas grades das Universidades, essas disciplinas não dão um mínimo de condição para contribuições significativas referentes a problemas futuros encontrados por professores e alunos surdos nas chamadas escolas inclusivas (Quadro 1).

Quadro 1: Resultados da análise da avaliação curricular da disciplina de Libras em cursos de Pedagogia de cinco Instituições de Ensino Superior. Adaptado de Mercado (2012)^a.

Instituição	Período de oferta	C/H	Avaliação	Bibliografia (Número de Referências utilizadas)	
				Básicas	Complementares
I	6°	45h	Provas objetivas e/ou discursivas, debates, análises de filmes, textos e produção de textos, seminários.	3	3
II	6°	20h	Provas bimestrais do conteúdo exposto; 1 Prova prática.	8	17
III	Qualquer período	88h	Provas semestrais práticas	7	6
IV	6°	40h	Trabalho escrito sobre a Língua de Sinais; Trabalho em grupo sobre a influência da Libras na produção escrita do surdo e o papel do professor na construção das adaptações curriculares.	8	30
V	5°	40h	Avaliação individual: prática e conceitual; Leitura e relatório de texto; Avaliação em grupo: análise e produção de texto; Relatório individual: pesquisa de campo – comunidade surda.	2	3

^a (MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. Libras em estudo: ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012).

Segundo essa pesquisa, a Libras tem sido ministrada, na maioria das vezes, durante um período de tempo que impossibilita abarcar questões relevantes para formação. Os alunos que a cursam, muitas vezes, nunca tiveram contato com a Libras ou com algum surdo durante a sua vida. Isso mostra um dado preocupante, porque se acredita que após a formação desses profissionais, os mesmos estariam preparados para atuarem na escolarização dos surdos, apesar de uma formação que não tenha contemplado as singularidades relativas a educação dos surdos (MERCADO, 2012).

A situação piora no que tange ao ensino do Português como segunda Língua, também garantido em Lei, pois ainda segundo dados da pesquisa feita pela autora, dos planos de estudo analisados em cinco instituições diferentes, as mesmas não apresentavam um conteúdo programático consistente para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Isso mostra que embora os surdos tenham conseguido a garantia de leis, as mesmas não estão sendo respeitadas na íntegra, só em parte.

A lei da Libras em seu capítulo II dispõe que *“Para garantir a acessibilidade prevista, as Instituições de ensino deverão capacitar os professores para o ensino e uso da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos”* (BRASIL, 2002). Embora a formação inicial dos professores não tenha possibilitado tal preparação, o professor precisa deixar de lado um papel passivo no ambiente em que atua e passar a ter um olhar crítico e reflexivo sobre sua realidade e de seus alunos, desenvolvendo sua prática a partir de uma experiência empírica correlacionada ao conhecimento adquirido, assim como busca pelo que ainda lhe falta, sabendo que há uma lei a cumprir. Segundo o MEC *“Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”* (BRASIL, 2004). Nessa garantia, depende-se de modo crucial da formação, comprometimento e interesse do professor-regente.

Assim durante sua formação é necessário ao professor questionar e selecionar quais das inúmeras ideias sobre inclusão estão sendo defendidas aos educadores do país, levando-se em conta a realidade vivenciada do mesmo. Por exemplo, referente à inclusão, Crochík (2002) diz que quando se compartilha experiências com os incluídos, isso permite *“... auxiliar os que não sabem com o*

seu saber e aprender pela própria experiência, os seus limites e o dos outros, [experiências que] podem dar-lhes algo que a busca da perfeição impede: o entendimento da vida e a possibilidade de vivê-la". Há que se questionar então quem é beneficiado nesse modelo de inclusão quando não há uma estrutura para isso.

Esses questionamentos devem ser feitos pelo professor, pois quando se trata da inclusão de surdos, a ideia vendida é equivocada. O que é observado está correlacionando a fala de Crochík (2002) e com a realidade mais comumente presente nas escolas na qual todos aprendem apenas o alfabeto em Libras, os alunos acham extraordinário a presença de surdos em sala de aula e acham "bonitinho" eles "falando com as mãos". Realmente deve ser uma experiência incrível para aqueles alunos ouvintes, mas, e para o surdo? O que aprende? A socializar com ouvintes? Neste caso, um professor que não reproduz modelos que levarão ao fracasso escolar do surdo, mas que conhece e entende as especificidades atreladas ao ensino deste sujeito fará tais questionamentos.

Calixto e Oliveira (2010) relatam o que ocorre no processo de inclusão de surdos nas escolas:

[...]Apontaremos três delas. Pode haver, primeiro, um deslumbramento com a língua e com o surdo, permeado de exotismo, como se a Língua de Sinais fosse algo de outro mundo e como se fosse fantástico que uma pessoa surda pudesse ser como qualquer um dos ouvintes. Afinal, para muitos a Libras é legal de aprender, está na crista da onda, ou melhor, na última moda... (CALIXTO; OLIVEIRA, 2010, p.5).

Enquanto isso, as exigências por um ensino de qualidade e práticas pedagógicas que preparem os surdos para a verdadeira inclusão e exercício da cidadania é uma luta constante por parte da comunidade Surda. O professor que aceita o desafio de ensinar surdos, precisa selecionar o que conduzirá o surdo a ultrapassar dificuldades apresentadas pelos modelos e sistemas de ensino vigentes nas escolas, principalmente no que tange ao ensino da Língua portuguesa como segunda Língua, a fim de contribuir com a aprendizagem dos surdos através do respeito à diversidade, garantindo seu direito a cidadania plena.

1.6 PORTUGUÊS ESCRITO- A SEGUNDA LÍNGUA DO SURDO

No Brasil, propostas de programas de ensino de Língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, como segunda língua, requerem mais pesquisas segundo uma breve análise de busca dos últimos 5 anos realizada pela presente autora nas bases "Periódicos CAPES" e "SciELO" com as palavras chave "surdos, ensino e L2" (Figura 4). Neste caso se necessita de pesquisas advindas principalmente de realidade prática, sendo relevante que o professor de surdos, compartilhe métodos aplicados, a fim de contribuir para com uma educação de qualidade para esta comunidade.

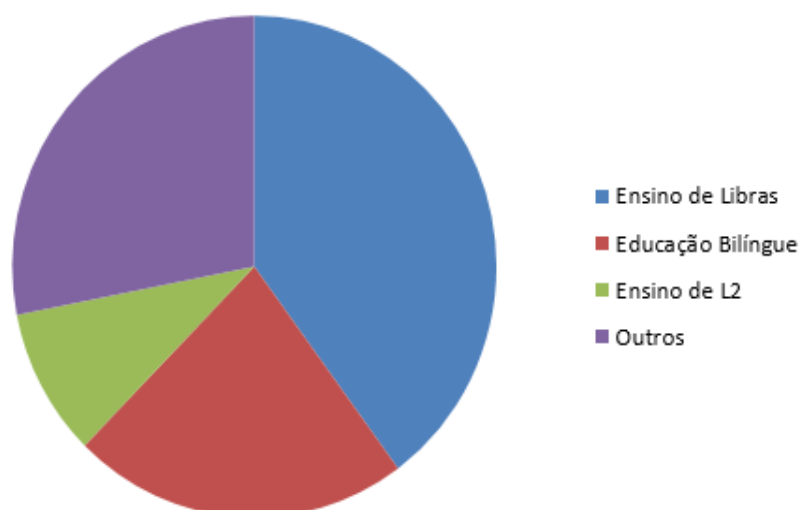


Figura 4: Resultados de pesquisa para busca de publicações referente ao ensino de surdos, nas bases "Periódicos CAPES" e "SciELO" com as palavras chave "surdos, ensino e L2" para os últimos cinco anos.

Dentre as publicações referentes ao ensino L2, que se adequam a proposta Bilíngue encontra-se o livro disponibilizado gratuitamente "*Idéias para ensinar português para alunos surdos*" (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). O livro traz ideias advindas de experiências bem-sucedidas ocorridas no Brasil referente ao ensino dessa modalidade. As autoras destacam algumas questões relevantes a serem consideradas para ensino da L2 (ibidem,p.32):

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para português;
- (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;

- (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita da língua de sinais;
- (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português... (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32).

Essas considerações são importantes para que o professor compreenda que embora os surdos tenham a nacionalidade do país em que nasceram, não utilizam a Língua do país de nascimento, visto a mesma ser predominantemente oral. Somado ao fato de que a maior parte dos surdos são oriundos de famílias ouvintes (aproximadamente 95%), a maioria não sabe Libras (QUADROS, 1997; SILVA; FAVORITO, 2008).

Compreendendo essas questões, ao perceber sobre a importância da Libras como L1, o professor entende o processo de aprendizagem de L2 para o surdo (ibidem, 2008). Durante esse processo, segundo princípios da Linguística Aplicada, será constatado níveis de aprendizagem, também chamados de níveis de interlíngua: *“a Interlíngua (IL) é a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL), em certa altura do processo de aprendizagem”* (MOITA LOPES, 1996).

Na Educação Bilíngue para surdos não é diferente, pois ao passo que o aluno surdo se apropria da escrita, também se observará estágios de interlíngua. Brochado (2003) realizou uma pesquisa minuciosa de textos escritos de surdos e apresentou esses estágios referente às características que seriam encontradas no desenvolvimento da segunda Língua, permitindo ao professor acompanhar o progresso de leitura e escrita por estágios de interlíngua. Quadros e Schmiedt, no livro já citado (2006) apresentaram esses níveis contendo três estágios de Interlíngua (Figura 5):

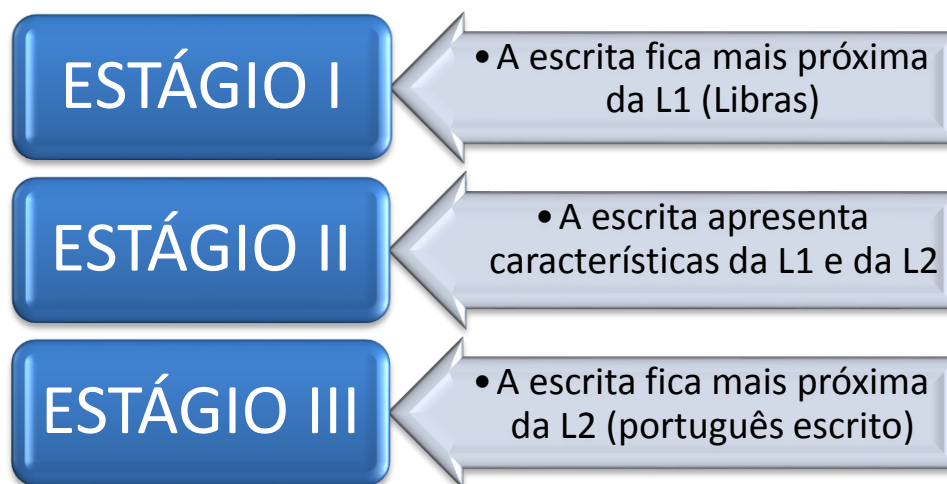


Figura 5: Estágios de Interlíngua na escrita dos surdos em processo de aprendizagem de português como segunda Língua¹⁰.

Conhecer esses estágios permite ao professor mensurar e até mesmo obter um *feedback* de seu próprio trabalho, observando se aluno surdo está ou não progredindo na L2, e posteriormente, verificar o que pode ser feito para potencializar esse processo. Karnopp destaca que:

O ensino da Língua Portuguesa em geral apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos. Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso à gramática da Língua Portuguesa, tendo os sinais como apoio e limitando a tradução dos enunciados do português, ou seja, na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a Língua Portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da Língua Portuguesa... (KARNOPP, 2012, p.170).

A concepção de Karnopp é convergente com a atual tendência na linguística aplicada, que segundo Moita Lopes, prioriza um ensino baseado na vivência e na troca de experiências reais de culturas que coexistem (MOITA LOPES, 1996).

Essas questões referentes ao processo de aprendizagem de segunda Língua para o sujeito surdo são importantes, porque no que se refere a esse aspecto de ensino para o surdo, no caso L2, como a maior parte dos surdos não tem acesso a uma escola Bilíngue, são atendidos no AEE. Porém, muitos dos profissionais que aceitam trabalhar com esses alunos, possuem um conhecimento

¹⁰ (BROCHADO 2003 apud QUADROS E SCHMIED, 2006)

geral sobre as “deficiências” e desconhecem tais questões específicas referentes ao ensino de L2 (SLOMSKI, 2000). Esses profissionais acabam difundindo uma visão equivocada a respeito da capacidade de os surdos serem realmente bilíngues. Eles justificam os primeiros níveis de interlíngua do surdo, dizendo ser a escrita do surdo, difundindo um estigma referente à segunda Língua no ambiente escolar. Isso resulta no fato dos surdos acabarem sendo estigmatizados como iletrados ou analfabetos (GUARINELLO *et al* 2009)

Por isso o professor que adentra esse mundo, não pode ser somente alguém formado em Letras ou que tenha feito algum cursinho na área. Aliás, mesmo que seja um linguista, no ensino de surdos é preciso mais. Segundo a visão de Rosso:

A pessoa surda remonta a história, constrói a cultura a partir do seu ser, sai do anonimato para o discurso, mãos elevadas prontas para entoar argumentos, através de movimentos, configurações, representações significativas que demonstram a magia de uma língua, e esta pode ser vista moldurando no espaço vazio as informações que deseja transmitir. Para tal conteúdo, exige das pessoas não surdas o entendimento de um contexto de informações, não apenas lingüísticas, mas alguém diferente exigindo uma atenção que não lhe é comum... (ROSSO, 2008, p.85).

Rosso não utiliza a dicotomia surdo/ouvinte. Ele apresenta aqueles que ouvem como “não-surdas”¹¹ e discorre sobre relações de alteridade e diferença. Podemos perceber em sua fala no trecho citado, ao dizer: “*exige das pessoas não surdas o entendimento de um contexto de informações, não apenas lingüísticas, mas alguém diferente exigindo uma atenção que não lhe é comum*” (ibidem, p 85). Esse trecho nos deixa claro que a questão primordial a ser pensada antes a qualquer método, é maneira de olhar daquele que deseja atuar no ensino de surdos.

A real inclusão permite o exercício da cidadania que para os surdos significa ir além da aquisição de sua L1 (a Libras), significa compreender a Língua oficial de seu país, na modalidade escrita (o português como L2). Daí a necessidade de profissionais com profundo conhecimento e percepção sobre esse sujeito.

¹¹ Rosso não utiliza a dicotomia surdo/ouvinte e o mesmo apresenta aqueles que ouvem como “não-surdos”, no entanto, como se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico – ou netnográfico – houve o respeito a tradução da categoria nativa, sinalização própria de uso corrente na comunidade surda: “ouvinte”.

Um dos caminhos que pode ser explorado por esses profissionais, são os recursos tecnológicos, pois podem propiciar a interação e comunicação através da escrita (ARCOVERDE, 2006; FESTA, GUARINELLO, BERBERIAN. 2013).

1.7 REDES SOCIAIS COMO RECURSO TECNOLÓGICO

A rede social permite às pessoas se conectarem umas às outras, seja individualmente ou em grupos, por meio de diferentes dispositivos tecnológicos atualmente a disposição, propiciando um ambiente virtual inclusivo propicio para aprendizagem:

As tecnologias digitais são potencializadoras para a instauração de interações sociais cada vez mais amplas e permitem, por meio das ferramentas de comunicação mediada por computador (e-mail, chat, lista de discussão), uma multiplicidade de dinâmicas lingüístico-discursivas que possibilitam o uso da linguagem... (ARCOVERDE, 2006, p.252)

Esses ambientes virtuais se tornam, portanto, um campo fértil para prática de L2, pois possibilita uma intensa troca de diálogos escritos através de interatividade (ARCOVERDE, 2006), não importando onde a pessoa esteja, sendo um espaço inclusivo para situações que favoreçam ao surdo uma apropriação da Língua portuguesa, ao passo que também utiliza a tecnologia como estímulo de participação dessa nova tendência mundial. Entretanto, é fato que, embora a internet, em maior ou menor proporção, seja um recurso tecnológico utilizado mundialmente (Figura 6), quando se trata de sua utilização com foco no ensino-aprendizagem, principalmente no que tange ao ensino de L2 para surdos, é de extrema importância o papel do mediador durante esse processo.



Figura 6: Infográfico divulgado *Mark Zuckerberg* sobre o quantitativo de pessoas no mundo que estão conectadas através de algum tipo de rede social ¹².

O Brasil acompanha essa tendência, pois segundo dados da Pesquisa Brasileira de Mídia¹³:

Praticamente a metade dos brasileiros, 48%, usa internet. O percentual de pessoas que a utilizam todos os dias cresceu de 26% na PBM 2014 para 37% na PBM 2015. O hábito de uso da internet também é mais intenso do que o obtido anteriormente. Os usuários das novas mídias ficam conectados, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana – na PBM 2014, os números eram 3h39 e 3h43 –, valores superiores aos obtidos pela televisão... (PMB/2015).

Em vista disso, os educadores precisam esforçar-se em acompanhar os avanços tecnológicos a fim de perceberem como utilizar as possibilidades que advém com essa nova realidade digital:

A motivação é um fator relevante no aprendizado, pois ela faz com que o aluno esteja mais pré-disposto a estudar e aprender. Nos

¹² Fonte. <http://www.menosfios.com/os-impressionantes-numeros-facebook-em-2014/>

¹³ Fonte. <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>

últimos anos, as Redes Sociais tem causado um impacto significativo no comportamento das pessoas, inclusive nos alunos de escolas públicas... (SANTOS SAENE, 2012, p 215).

Alguns fatores, contudo, estão além das possibilidades do professor. Lucas ao referir-se sobre essas questões de inclusão/exclusão digital aponta algumas situações em que essas tecnologias estão fora do alcance do professor: falta acesso a esses recursos tecnológicos, seja devido à localidade, financeiro, desconhecimento/formação mínima digital, dentre outros (LUCAS, 2000). Mesmo assim, não se pode desconsiderar que essas redes tem sido um recurso acessível há muitos desde o surgimento dos celulares e a diminuição de custos na compra destes e dos computadores, conforme dados fornecidos redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*.

1.7.1 FACEBOOK

Segundo dados da UOL¹⁴, o *Facebook* foi criado em 2004, por Mark Zuckerberg, tornando-se uma rede social de penetração mundial. Ainda segundo dados do mesmo site, a iniciativa partiu de três estudantes da Universidade de Harvard, que a princípio tinham como objetivo conectar os estudantes uns com os outros ali mesmo na própria Universidade, a fim de compartilharem fotos e encontrarem novas pessoas. Rapidamente, o site se tornou extremamente popular no campus de Harvard e inacreditavelmente em um mês após seu lançamento, os idealizadores da rede expandiram para outras Universidades: Stanford, Columbia e Yale.

Em 2005, mais de 800 redes universitárias ao longo dos Estados Unidos já faziam parte dessa rede. Ainda segundo dados da UOL, a filiação cresceu para mais de 5 milhões de usuários ativo e em agosto de 2005, o nome do site passou a ser o que conhecemos: *Facebook*.

Ainda segundo o site, o *Facebook* estendeu-se para fora dos EUA, e agora praticamente todo o mundo pode se unir a rede a fim de compartilhar informações todo tipo. A criação de uma conta é gratuita e pode ser realizada no próprio site (Figura 7).

¹⁴<http://tecnologia.hsw.uol.com.br/facebook.htm>

Figura 7: Facebook - Página para realização de cadastro gratuito na rede social¹⁵.

Segundo relatório divulgado na Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, a cada ano mais pessoas estão se conectando no Brasil. “Entre as redes sociais e os programas de trocas de mensagens instantâneas mais usadas (1º + 2º + 3º lugares), estão o Facebook (83%), o Whatsapp (58%), o Youtube (17%)” (PBM/2015).

1.7.2 WHASTSAPP

Segundo informações do blog oficial, são meio bilhão de pessoas em todo o mundo que utilizam o *WhatsApp* de forma ativa e regular, com alto crescimento no Brasil. Em 21 de janeiro de 2015, ainda segundo dados do blog, os usuários ao redor do mundo estavam enviando mais de 700 milhões de fotos e 100 milhões de vídeos a por dia. O mesmo blog o descreve como:

[...]aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular (...) Não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos(...) os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar (...) imagens, vídeos, local, contatos e áudio... (BLOG/ WHATSAPP¹⁶)

¹⁵ <https://www.facebook.com/>

¹⁶<https://blog.whatsapp.com/>

Além disso, o Whatsapp é um aplicativo fácil de ser utilizado, acessível e muito prático para os surdos, pois possibilita o uso de recursos visuais que simbolizam diversas expressões/emoções, os chamados emojis (Figura 8). Como todos utilizam esse recurso, sejam surdos ou ouvintes, isso oferece uma descontração nas mensagens, sem a rigidez em se manter textos bem redigidos na forma escrita, o que geralmente causava ao surdo uma atitude “acanhada” diante de interações com ouvintes através da escrita. Segundo Arcoverde, esse “contexto digital (Internet) é um espaço favorável que pode propiciar um novo encontro social de partilha, onde as relações de poder e autoridade são dissolvidas nos/pelos contatos virtuais” (ARCOVERDE, 2006).

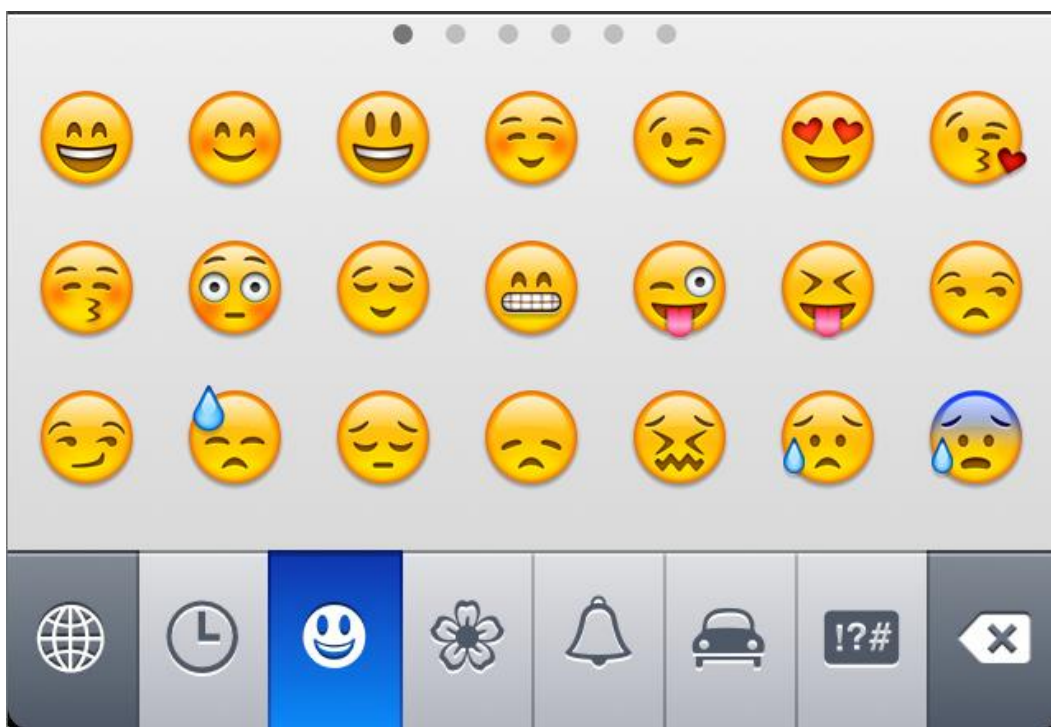


Figura 8: Emojis - representações faciais e símbolos para uso no WhatsApp que representam diferentes emoções de acordo com as expressões utilizadas.

O fato é que segundo relatório divulgado pela empresa responsável por essas redes sociais: são quase um bilhão e meio o número de pessoas que possuem uma conta no *Facebook* e mais de 700 milhões que utilizam o *WhatsApp*. De acordo com Festa e colaboradores, os surdos estão entre os que gostam de utilizar esses recursos tecnológicos:

A comunicação mediada pelo computador é também popular entre os sujeitos surdos que usam seus computadores para os mesmos fins que as pessoas ouvintes, ou seja, para mandar e-mail,

participar de chats, navegar na Web, entre outras atividades... (FESTA, GUARINELLO, BERBERIAN. 2013, p.6).

A comunicação como tem ocorrido atualmente, torna possível uma interação onde a diferença na modalidade linguística não fica tão evidente, pois ouvintes tem utilizado meios de comunicação, como o telefone, não somente para uma interação oral-auditiva e tornou-se habitual a mescla de recursos como imagens, vídeos, etc nessa nova forma de se fazer entender.

1.7.3 REDES SOCIAIS PARA ENSINO DE L2

Não podemos negar que esses avanços tecnológicos trazem a necessidade de adaptação e mudança nas estratégias de ensino, porque a utilização das redes sociais faz parte do cotidiano das pessoas, sendo necessário aproveitar dessa ferramenta tão atraente para os jovens, a fim de promover o desenvolvimento de sua segunda língua. Esses recursos tecnológicos podem contribuir para motivar os surdos a desejarem aprender a escrita. Já existem relatos positivos do uso das redes sociais sendo usadas esporadicamente em escolas para ensino do português escrito para surdos:

[..] ao permitirmos que criassem um e-mail pessoal e uma conta numa rede social, o interesse pelo aprendizado da Língua Portuguesa aumentou consideravelmente, influenciando inclusive no desempenho relativo às outras disciplinas especialmente Língua Portuguesa. Os alunos podiam trocar recados entre si, com familiares e com outros surdos da comunidade... (SANTOS SAENE, 2012, p.215).

Assim, é preciso rever o modelo tradicional de escola, pois a tendência é que, a cada ano, mais pessoas estejam conectadas, fazendo com que a rede social possibilite uma abordagem interativa que está intimamente relacionada com utilização do português através do “*uso da linguagem escrita*” (ARCOVERDE, 2006). Gesser ao abordar o assunto do ensino de L2 (Libras como segunda Língua) apresenta que existem “*duas grandes abordagens de ensino de línguas – uma mais estrutural (foco na forma) e outra mais comunicativa (foco no uso)*” e deixa claro a diferença entre essas abordagens:

A visão de ensino na abordagem gramatical usualmente se pauta em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo. Já na

abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e lingüística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro... (GESSER,2010, p7).

Haverá determinados momentos em que dependendo do contexto e objetivo proposto pelo professor, uma ou outra abordagem pode ser utilizada (GESSER, 2010). Porém, sem perceber que a interação possibilita aprender a Língua através do uso, ainda segundo Gesser, na abordagem comunicativa:

[...]a língua(gem) é concebida com um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação lingüística. Aspectos psicológicos, sociais e culturais moldam também a comunicação verbal da língua de que fazem uso, e neste sentido, tais aspectos compoem o contexto de significados na interação... (GESSER,2010, p.7).

A rede social como recurso pedagógico para surdos além de motivar, pode orientar esse uso da Língua. Saene (2012), ao apresentar o resultado da utilização de redes sociais no ensino da escrita para surdos através desse meio diz que:

A motivação é um fator relevante no aprendizado, pois ela faz com que o aluno esteja mais pré-disposto a estudar e aprender.

[..]

Concluimos que as redes sociais contribuíram significativamente para o ensino e aprendizado da língua escrita, pois despertou o interesse dos alunos. Outro fator é que através das Redes Sociais eles puderam espelhar-se em outros alunos surdos e compartilhar conhecimento de maneira prática e interativa... (SANTOS SAENE, 2012, p. 215)

Assim as redes sociais conseguem integrar diversos fatores positivos e necessários para um ensino pautado no Bilinguismo, pois propicia ensino do português como L2 através de interações. Para Silva e Favorito quando se deseja que o surdo realmente se aproprie da linguagem escrita é importante essa interatividade de forma dinâmica:

[...]a linguagem como um processo criador que se refaz a cada momento no trabalho dos sujeitos e com os sujeitos. Para o aluno surdo entender os mecanismos da escrita, ele deve estar imerso num ambiente lingüístico que lhe possibilite experimentar esse "trabalho" de e com a linguagem e compreender esse aspecto

dinâmico da linguagem e seu caráter simbólico de representação... (SILVA; FAVORITO, 2008, p.50).

As redes sociais permitem, além disso, que o aluno recorra aos recursos semióticos para significar o que vai aprendendo nessas interações com o outro e, vai aprendendo constantemente, pois, segundo Bakhtin, "*A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981 apud ZOZZOLI, 2012).

Desta forma, mais estudos envolvendo não só a avaliação do uso desses recursos digitais, mas principalmente a aplicação prática que gere orientações e estratégias aplicáveis a sala de aula e ao ambiente escolar, são cada vez mais necessárias e demandadas pelos profissionais que atendem o alunado surdo na perspectiva bilíngue e de valorização desta comunidade escolar.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Planejar e construir uma estratégia de estímulo ao aprendizado e ao uso do português escrito pelo alunado surdo, através da utilização de tecnologias envolvendo redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*) numa perspectiva de Educação Bilíngue.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar os grupos/ambientes nas redes sociais - *Facebook* e *WhatsApp* - para ensino do português escrito para o alunado surdo.
- Testar e identificar o interesse e satisfação dos alunos surdos no uso dos ambientes das redes sociais criadas para comunicação utilizando o português escrito, através da análise das interações e recursos utilizados (ex: emoticons, emojis, vídeos e imagens).
- Analisar a importância de mediação do professor bilíngue no ensino de L2 para o alunado surdo com o uso dos ambientes criados, através de avaliação dos diálogos envolvendo professor e aluno.
- Criar um guia de orientações para professores que atuem no ensino do português como segunda Língua para surdos, contendo estratégias desse ensino envolvendo o uso de redes sociais em uma perspectiva bilíngue.

3. MATERIAL E MÉTODOS

A análise do processo do uso de tecnologias envolvendo redes sociais para o estímulo do aprendizado do português escrito pelo alunado surdo mediado pelo professor bilíngue envolveu uma pesquisa na qual foram utilizados princípios da Linguística Aplicada (LA) para orientar a organização e análise dos dados. Optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho netnográfico (oriunda da etnografia) e da pesquisa-ação, pois segundo Neves (2006) “*a primeira nos ensina como ‘ir a campo’, e a segunda nos ensina a trabalhar com a demanda que surge neste trabalho de campo*” (NEVES, 2006). A partir dos dados coletados, procurou-se observar o interesse do surdo pela comunicação através da escrita e a importância do conhecimento da Libras pelo professor mediador.

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO E PERGUNTAS DA PESQUISA

Nos últimos anos trabalhando no ensino de português como L2 para alunos surdos, principalmente em sala de recursos, no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, a presente autora percebeu a imensa dificuldade de atuação nesse contexto, vivenciando diversas tentativas frustradas em desenvolver métodos que fossem eficientes nesse propósito. Após buscas e pesquisas de forma não sistematizada, foram observadas poucas pesquisas relativas ao assunto revelando essa como uma demanda e uma questão em nível de território nacional.

Em uma análise minuciosa do quadro escolar em que a presente autora trabalhava, observou-se que um dos grandes entraves encontrados ao ensinar jovens surdos ali matriculados era a falta de interesse na leitura e escrita do português, como se os próprios alunos tivessem se convencido de que o “*mundo das letras*” fosse fechado para eles. A partir deste cenário surgiram então as perguntas da nossa pesquisa, a saber:

1. Como estimular o interesse do aluno surdo pela leitura e escrita do português?
2. Seria possível uma aprendizagem de segunda Língua através da interação nas redes sociais?
3. Qual a importância de mediador bilíngue no ensino de surdos?

Para responder a tais questionamentos, foi necessário o preparo do campo de investigação, baseando-se na hipótese de que o uso das redes sociais estimula e potencializa a aquisição do português escrito como segunda Língua para os alunos surdos.

3.2 ASPECTOS QUALITATIVOS DA PESQUISA

A organização e análise foram realizadas através de pesquisa conduzida pelo aporte teórico da etnografia e netnografia combinada com o método de pesquisa-ação, pois segundo Franco, a pesquisa-ação é um método que permite ao pesquisador se colocar no lugar do outro durante a investigação e vivenciar as questões da pesquisa, assumindo um compromisso além do campo das ideias, também o da ação, porque somente assim ocorre a transformação (FRANCO, 2005). No presente método não existe somente uma observação e análise do tema pesquisado, mas também um processo de aprendizagem mútua dos participantes e pesquisador. Através dos resultados que são obtidos ao longo da pesquisa, é construído coletivamente o que pode ser feito na prática, de forma que ofereça contribuições para o dia a dia dos envolvidos com o tema da pesquisa.

Considerando-se que os surdos são minoria linguística e por vezes excluídos de tomadas de decisões referentes a questões diretamente relacionadas ao seu ensino e escolarização, procuramos durante a pesquisa levar em consideração questionamentos feitos pelos alunos participantes, as quais serviram de guia para direcionar as atitudes da presente autora enquanto professora bilíngue durante as intervenções. Os resultados que foram surgindo, possibilitaram com esse método de pesquisa dar continuidade às estratégias que apresentaram uma resposta positiva, e, por conseguinte, alterar ações percebidas como ineficazes.

O cunho etnográfico desta pesquisa foi um norteador porque a presente pesquisadora se inseriu e participou regularmente das interações no grupo da qual fizeram parte os sujeitos participantes. Segundo Goffman, os *“fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais que representam, em sua essência interacional, as estruturas sociais, culturais e*

políticas da sociedade à qual os interlocutores pertencem” (GOFFMAN apud RODRIGUES, 2005).

A fim de nos guiarmos para pesquisa em ambientes virtuais e para que se observem resultados positivos quanto à “coleta e análise” dos dados, também foi necessário a chamada netnografia, que segundo Kozinets envolve três coletas de dados (2002 apud AMARAL, NATAL, VIANA, 2008):

A primeira são os dados coletados e copiados diretamente dos membros das comunidades on-line de interesse, [...]é prudente o pesquisador se utilizar de vários tipos filtros para que sobrem apenas informações de relevância para o contorno da pesquisa. A segunda coleta refere-se às informações que o pesquisador observou das práticas comunicacionais dos membros das comunidades, das interações, simbologias e de sua própria participação. A terceira, finalmente, são os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats... (KOZINETS 2002 apud AMARAL, NATAL, VIANA, 2008, p.38)

Para a presente pesquisa procurou-se seguir essas estratégias. Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados nas redes sociais: a) a observação participante do mediador; b) as anotações de campo e c) as transcrições dos diálogos virtuais das tecnologias envolvendo redes sociais. Os dados foram filtrados com base nas questões da pesquisa, sempre com a preocupação ética de seguir o que foi salientado por Amaral “a *garantia de confidencialidade e anonimato aos informantes*” (AMARAL, 2008).

3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A fim de assegurar que a condução do projeto atendesse aos requisitos éticos dessa pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense - CEP/FF, sob o número CAAE: 47645815.7.0000.5243 (ANEXO 1).

3.3.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na Cidade de Nova Iguaçu do Estado do Rio de Janeiro, sendo um dos municípios que compõe a Baixada Fluminense. Essa região está localizada aproximadamente a 42 km do

centro da capital do Rio de Janeiro. Segundo informação do IBGE¹⁷ a cidade é antiga, sendo fundada em 1833 às margens do rio Iguassú. Nova Iguaçu tem seus limites com os municípios de Miguel Pereira ao norte e Rio de Janeiro ao Sul; Belford Roxo ao leste e Queimados ao oeste; também faz divisa com Duque de Caxias, Japeri Mesquita e Seropédica¹⁸ (Figura 9).



Figura 9: Mapa da cidade de Nova Iguaçu, onde se localiza a escola que foi campo de estudo. Fonte Agência Rio ¹⁹

Ainda segundo dados do IBGE²⁰, a cidade de Nova Iguaçu ocupa uma área extensa de 521,249 km² com uma população estimada no presente ano de 807.492 habitantes, sendo que 1% do total de habitantes vive na zona rural. O perfil de sua população é em sua maioria: alfabetizada e jovem (49.3% do total), com idade entre 0 e 29 anos. O município apresenta uma densidade demográfica de 1.527,60 habitantes por km quadrado. Segundo dados de programa das

¹⁷ <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330350&search=%7Cnova-iguacu>

¹⁸ https://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Igua%C3%A7u

¹⁹ <http://www.agenciario.com/municipios>

²⁰ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330350>

Nações Unidas²¹, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dessa cidade é de 0,762, sendo considerado de médio desenvolvimento humano, ocupando a posição 45ª no ranking das cidades do Estado.

Essa cidade, em 2015, é a quarta cidade mais populosa do Rio de Janeiro, atrás das cidades de: Duque de Caxias, São Gonçalo e da capital. Ainda relacionada ao tamanho populacional, num comparativo nacional ela ocupa a 6º posição (não sendo incluído as capitais) de municípios do Brasil com mais 500 mil habitantes.

Concernente ao sistema educacional, segundo dados do IBGE (2012), existem 346 escolas de Ensino Fundamental e 108 escolas de Ensino Médio em Nova Iguaçu. O total de alunos matriculados nessas escolas é de 163.420 alunos. Em relação à rede pública municipal da referida cidade, de acordo com dados do Censo Escolar (2012) em 2011, foram matriculados 49.093 alunos no ensino fundamental.

A respeito da Educação Especial, a rede de Nova Iguaçu possui uma coordenação voltada à Educação especial e, segundo o setor de Educação Inclusiva da SEMED/NI existem 67 Salas de recursos que realizam o atendimento educacional especializado no contra turno escolar. Porém, sobre o total de alunos surdos atendidos na rede e matriculados na sala de recursos, não foi possível obter número preciso, pois ainda está sendo feito no presente momento um levantamento pela SEMED/NI para o ano de 2015.

Considerando que garantimos o sigilo da identidade dos alunos participantes desta pesquisa, só podemos informar nessa dissertação que a escola onde a pesquisa foi realizada possui diversos projetos educacionais, além do desejo de se tornar totalmente inclusiva segundo a sua direção. Ela atende um grande número de surdos da rede, desde a Educação Infantil ao 8º ano. Em 2014, a escola atendeu a mais de dois mil alunos, com o suporte de duzentos funcionários.

Relacionado a educação de surdos, a escola possuía em 2014: 1 turma multisseriada, níveis da pré-escola à 4 série, composta somente por surdos (ministrada por professora bilíngue-ouvinte); 1 turma de 5º ano, composta

²¹ Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento disponível em <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>

somente por surdos (ministrada por professora bilíngue-ouvinte), ambas no turno da manhã. No momento da pesquisa, a escola possuía uma sala de recursos para atendimento dos surdos incluídos no segundo segmento da Educação básica. Os alunos eram atendidos por uma professora bilíngue ouvinte. No ano de 2014, os alunos surdos estavam incluídos no sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental e tais turmas contavam com a presença de intérpretes de Libras.

Nesse contexto, o espaço virtual “*Quero ser Bilingue*”, criado a partir das redes sociais como recurso tecnológico, foi o principal campo empírico da pesquisa, bem como os diálogos individuais dos mesmos sujeitos surdos integrantes do grupo na referida rede social e no *Facebook*.

3.3.2 AMOSTRA DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa e que compuseram a respectiva amostra de conveniência foram: 4 surdos não oralizados incluindo 3 surdas do sexo feminino - duas com 15 anos e uma com 18 anos - e 1 surdo do sexo masculino, com 17 anos de idade. O aluno do sexo masculino teve participação somente na interação através das redes sociais. Os alunos foram denominados pela letra A e por números para a garantia do sigilo de sua identidade (Quadro 2).

Os critérios de inclusão no estudo foram a presença de surdez profunda bilateral; não oralização; uso de Libras como L1 para comunicação e origem de famílias ouvintes que não fossem fluentes em Libras. Utilizamos como critério de exclusão aqueles que tivessem pais surdos ou cujos pais soubessem a Libras, não fazendo esses, parte da amostra a ser selecionada. O quadro 2 apresenta uma breve descrição dos quatro sujeitos participantes da pesquisa construída a partir das respostas ao questionário planejado para este fim (APÊNDICE 7.1.1).

A Libras foi introduzida tardiamente para todos os sujeitos participantes, visto serem oriundos de famílias ouvintes que não sabem a Língua de sinais. Assim, o primeiro contato desses alunos surdos com a Libras ocorreu na escola, através da interação com seus pares e intérpretes. Dos quatro surdos da amostra, somente A4 consegue escrever algumas sentenças simples em português, porém em nível de interlíngua I. Os surdos A1, A2 e A3 conhecem pouquíssimas palavras (palavras “soltas”) e ainda não conseguem escrever sentenças através da escrita, mesmo que frases curtas e simples.

Quadro 2: Descrição das características dos quatro alunos surdos (A1-A4) participantes da pesquisa.

Aluno ²²	Idade	Breve descrição
A1	18	Sexo feminino; não oralizada, surda profunda bilateral, aprendeu sinais tardiamente na escola e conhece algumas palavras em Língua portuguesa; Ninguém da família utiliza a Libras na comunicação; vive com a mãe, em bairro distante da escola; Família possui renda inferior a 3 salários mínimos;
A2	15	Sexo feminino; não oralizada; surda profunda bilateral; começou a aprender a Libras aos 10 anos de idade; vive com o irmão; desconhece o pai e a mãe faleceu ainda na infância, ninguém da família sabe Libras e o irmão tenta ensiná-la a verbalizar; conhece algumas palavras em Língua portuguesa; Família possui renda inferior a 3 salários mínimos;
A3	15	Sexo feminino; não oralizada; surda profunda bilateral; desconhece palavras básicas da Língua portuguesa escrita; vive com os pais, que não sabem Libras, aprendeu sinais tardiamente, na escola; Família possui renda inferior a 3 salários mínimos;
A4	17	Sexo masculino; não oralizado; surdo profundo bilateral; Começou a aprender Libras aos 12 anos de idade; vive com os pais, que sabem alguns sinais (água, escola, nome), mas não sabem se comunicar em Libras; Conseguir escrever sentenças simples em português; a família possui renda superior a 3 salários mínimos;

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

3.4.1 ABORDANDO AS QUESTÕES ÉTICAS (PRIMEIRA ETAPA)

Primeiramente foi realizada uma reunião com alunos e responsáveis explicando de forma clara o objetivo da pesquisa e questões envolvidas. Após serem esclarecidas as dúvidas dos alunos e responsáveis, foi solicitado que os maiores de dezoito anos e todos os responsáveis pelos menores de idade, assinassem o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 7.1.2). Aos alunos entre quatorze e dezesseis anos (14-16 anos) ainda foi solicitado que também assinassem um termo de assentimento (APÊNDICE 7.1.3).

Considerando-se os aspectos éticos da pesquisa, foi assegurado o anonimato aos participantes, através do uso de tarjas para não permitir a identificação visual dos menores em qualquer tipo de imagem, fotos ou vídeos.

²² Os sujeitos da pesquisa serão identificados por letras, a fim de preservar sua identidade.

Foi ainda informado aos alunos que os mesmos poderiam se recusar a participar da pesquisa em qualquer etapa da mesma, sem nenhum tipo de prejuízos, podendo inclusive continuar a realizar as atividades em sala de recursos. Também foi solicitada a autorização dos quatro sujeitos participantes da amostra para que pudéssemos registrar e analisar os diálogos, no sentido de comprovar a nossa hipótese (APÊNDICE 7.1.4).

3.4.2 PREPARAÇÃO PARA O ENSAIO (SEGUNDA ETAPA)

Após a seleção da amostra da pesquisa, observamos a necessidade de iniciar um trabalho de ampliação de vocabulário para 3 dos 4 participantes, devido as dificuldades relacionadas ao pouco conhecimento de palavras em português e a impossibilidade de interagir inicialmente somente pela escrita a distância em redes sociais.

Em pesquisa sobre o respectivo assunto encontramos obras que traziam ideias de ensino de segunda Língua, seja em relação ao Português ou Inglês (Figura 10).

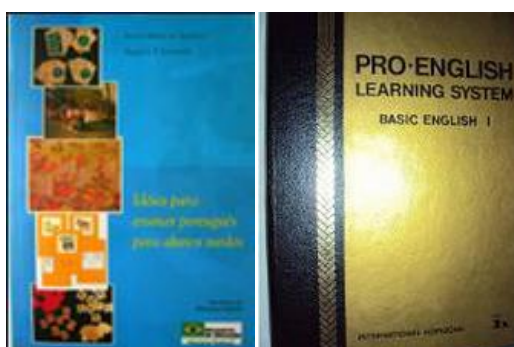


Figura 10: Capas dos Livros “*Idéias para ensinar português para alunos surdos*” de QUADROS; SCHMIEDT,2006²³ e “*Basic English I*” . Este último foi adaptado neste trabalho para uso com os alunos surdos .(Fonte Harvard University. *Pro-English Learning System*. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).

Assim, valendo-se dessas concepções de abordagem bilíngue, optou-se em guiar o trabalho de estímulo à leitura e a escrita associado ao uso de imagens por meio do método de ensino de segunda Língua, neste caso o inglês, que utiliza predominantemente imagens como suporte no aprendizado da L2 de forma sequencial. Para isso, foi feita uma adaptação para o português do livro *Basic*

²³ Pode ser consultado em: ensino-surdos.blogspot.com.br

English I que faz parte de uma coleção organizada para ensinar interessados em aprender a Língua inglesa (Figura 11).

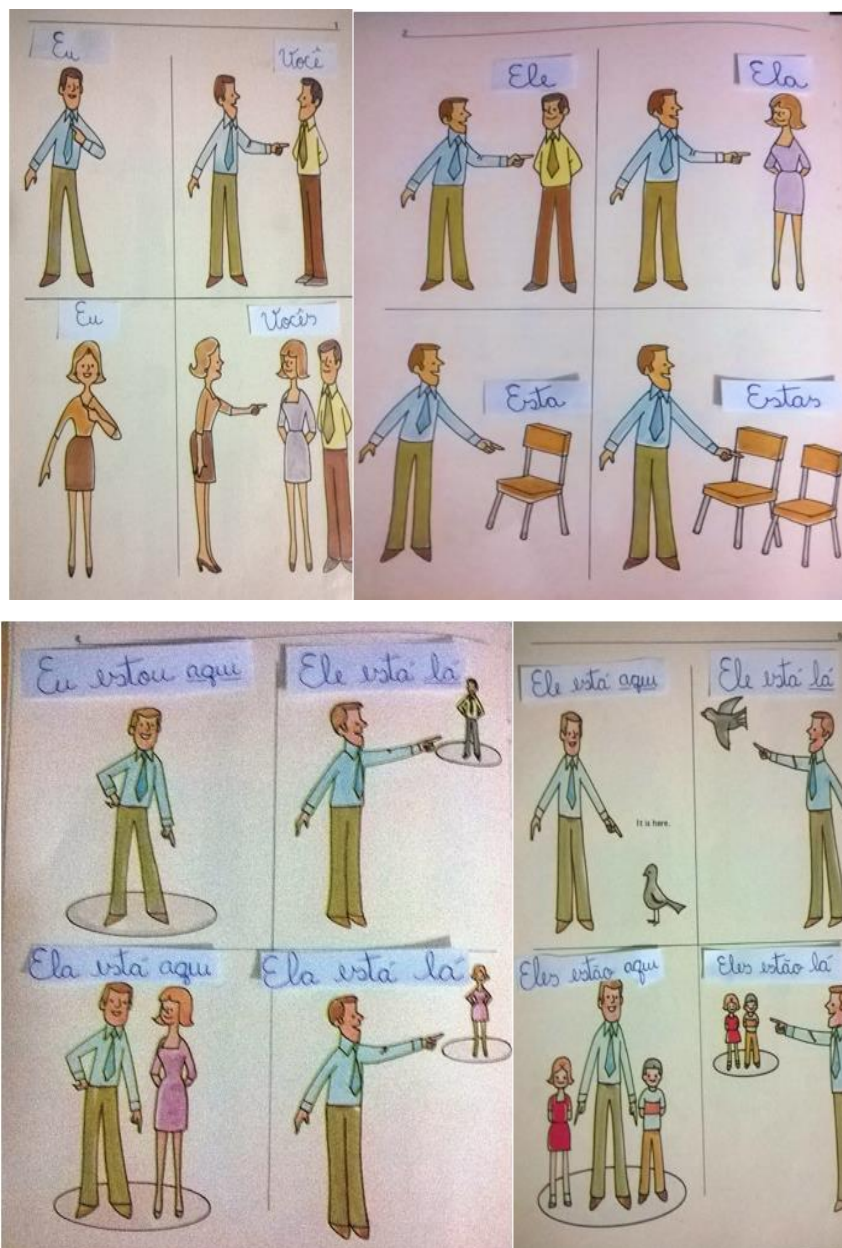


Figura 11: Material do livro *Basic English I* que foi adaptado para português, contendo imagens referentes aos pronomes: Eu/Você/Vocês/Ele/Ela/Esta/Estas (acima) e Contextualizações de “aqui/lá” (abaixo) (Fonte Harvard University. Pro-English Learning System. Basic English I. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).

O livro *Basic English I*, em seu primeiro volume, apresenta cerca de 250 palavras mais utilizadas na comunicação, porém como o objetivo do livro é ensinar a pensar no idioma, as palavras e sentenças não são traduzidas, são compreendidas através de imagens (Figura 11).

Assim, a cada palavra ensinada, a mesma foi sendo retomada em diferentes contextos, utilizando os pronomes em sua forma no singular e no plural e para referir-se a diferentes tipos de pessoas: homens, mulheres, crianças, animais e coisas. Cada novo significado foi sendo representado através da associação das palavras-ilustrações-frases (GESSER, 2010), valendo-se da interdisciplinaridade para que internalizassem alguns significados.

De acordo com Foucambert, “*Ler é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos*” (FOUCAMBERT, 1994). Assim, dentre as atividades incluiu-se a apresentação aos alunos de algumas obras de Portinari, dentre elas “Meninos Soltando Pipas”, sendo solicitado aos mesmos que reproduzissem a obra através de recorte/colagem e também através de desenhos (Figura 12).



Figura 12: Aluna surdo realizando a releitura da obra de Portinari “*Meninos soltando Pipas*” através de recorte e colagem. Momento de mediação e auxílio na releitura com orientação da professora bilíngue na atividade de contextualização de novas palavras.

Em seguida foi feita a aplicação de palavras novas aprendidas, como os advérbios, “aqui e lá” e verbos no gerúndio como “soltando”. Para isso, foi utilizado a perspectiva no desenho referente a posição do primeiro e do segundo menino, quem estaria “aqui” ou “lá” e o que os mesmos estariam fazendo, no caso: soltando pipas (Figura 12).

Visto a escola foco desta pesquisa não dispor de computadores na sala de recursos, nem internet, concomitante com as atividades mencionadas, foi utilizado papel ofício para representar o monitor de um computador simulando diálogos como aqueles travados em redes sociais. Porém como se constatou que esse

recurso foi útil, passou-se a utilizá-lo tanto para preparação prévia dos futuros diálogos virtuais, como recurso de ensino de segunda Língua.

Os primeiros diálogos virtuais foram realizados com dois alunos que dispunham de computador e internet em sua residência (A1 e A3) e para isso foi criado um perfil no *Facebook* com esse objetivo. Posteriormente, com a liberação do laboratório de informática da escola no segundo semestre de 2014 (Figura 13) foi possível abranger aqueles que não tinham acesso à internet em casa.

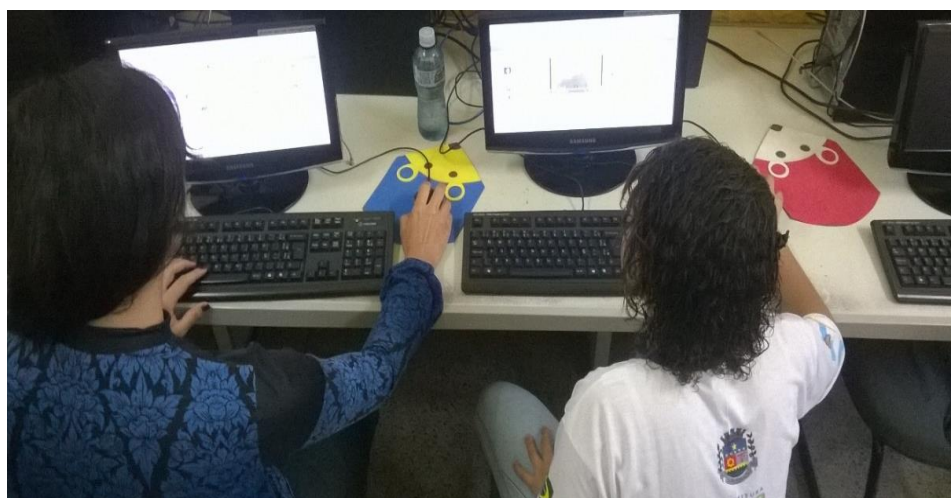


Figura 13: Professora a esquerda orientando aluna surda no Laboratório de informática da escola sobre como sucederia os diálogos virtuais (segundo semestre de 2014).

No primeiro semestre de 2015, embora fosse previsto que durante a pesquisa haveria a possibilidade de uso do laboratório de informática, a direção da escola informou a presente autora, que aulas de informáticas passariam a fazer parte da grade curricular, não havendo horário livre para os alunos da sala de recursos frequentarem o laboratório de informática da escola durante o horário de seu atendimento.

Após diversas tentativas de diálogos com a direção da escola sobre a importância do uso dos computadores e internet para os alunos surdos, apresentando resultados que os mesmos obtiveram, contudo não foi possível granjear um horário. Durante um (01) mês foi permitido utilizar o laboratório durante o horário de almoço, porém logo houve a informação que o professor de sala de recursos deveria ficar no seu local de trabalho, ou seja, a sala de recursos. Porém a sala de recursos possui apenas um (01) computador e não tem

acesso à internet. Tal fato não interferiu no andamento da pesquisa, visto que durante esse período passou a ser utilizado para coleta de dados, o *WhatsApp*.

3.4.3 USO DAS REDES SOCIAIS (TERCEIRA ETAPA)

A terceira etapa foi realizada no período de setembro de 2014 a agosto de 2015 e consistiu em formar um grupo denominado “*Laboratório de prática do português escrito como L2*” no *Facebook* e um outro grupo “*Quero ser Bilíngue*” através do *WhatsApp* (Figura 14), formado por surdos participantes da segunda etapa dessa pesquisa. Como houve pouca interação no grupo criado no *Facebook*, gerando poucos dados para análise qualitativa, foram utilizados os dados gerados no grupo do *WhatsApp* e recortes de diálogos individuais, tanto no *facebook* como no *WhatsApp*.



Figura 14: Fotos dos grupos “*Laboratório de prática do português escrito como L2*” criado no *Facebook* e “*Quero ser Bilíngue*” criado no *WhatsApp* para o uso no ensino de português como L2 para alunos surdos da escola de Nova Iguaçu.

Em 2015, para coleta e posterior análise dos dados no *WhatsApp*, foram utilizados recortes dos diálogos mais recentes, especificamente de 30/06/2015 à 05/08/2015. Optou-se em registrar e arquivar as conversas através de captura de imagem, recurso chamado “*print screen*” (Figura 15), a fim de que fosse possível a percepção dos recursos semióticos (emoticons, emojis, fotos, vídeos) e assim durante a análise perceber as nuances na dinâmica da conversa.

A organização e análise foram realizadas em caráter qualitativo, conforme exposto anteriormente e baseada nos pressupostos teóricos da Linguística

Aplicada, que possibilitaram uma compreensão clara do processo de aprendizagem de uma segunda Língua.



Figura 15: Exemplo de diálogo entre pesquisadora (verde) e alunos (azul e branco) no ambiente virtual *WhatsApp* obtida através da captura de imagem utilizando o recurso “*print screen*”.

3.4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL (QUARTA ETAPA)

Na quarta etapa, foi realizada a transcrição dos diálogos e a triangulação de dados através de análise documental gerada no período da pesquisa incluindo diálogos, transcrições, bases teóricas e anotações de campo.

Visando responder as questões norteadoras do presente estudo, após coleta de todos os dados gerados foi possível constatar a existência de uma quantidade diversa de informações que embora relevantes, não são foco desta pesquisa. Foram objetos desta pesquisa: interesse dos alunos pela leitura e escrita nas redes sociais e mediação numa perspectiva de Ensino Bilíngue para desenvolvimento da L2.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 TEMA 1 - INTERESSE DOS ALUNOS PELA LEITURA E ESCRITA NAS REDES SOCIAIS

Nos primeiros diálogos dos quatro alunos surdos fazendo uso do português escrito, a mediação aconteceu presencialmente em sala de recursos utilizando papel ofício, simulando conversas como aquelas travadas em rede social, a partir de assuntos do cotidiano (Figura 16).

Primeiro, foi realizada a explicação em Libras que tal atividade seria realizada durante os atendimentos em sala de recursos e que posteriormente, seriam iniciadas virtualmente. De modo interessante, se observou imediatamente que os alunos ficaram bem animados, dizendo que poderiam conversar com os ouvintes.

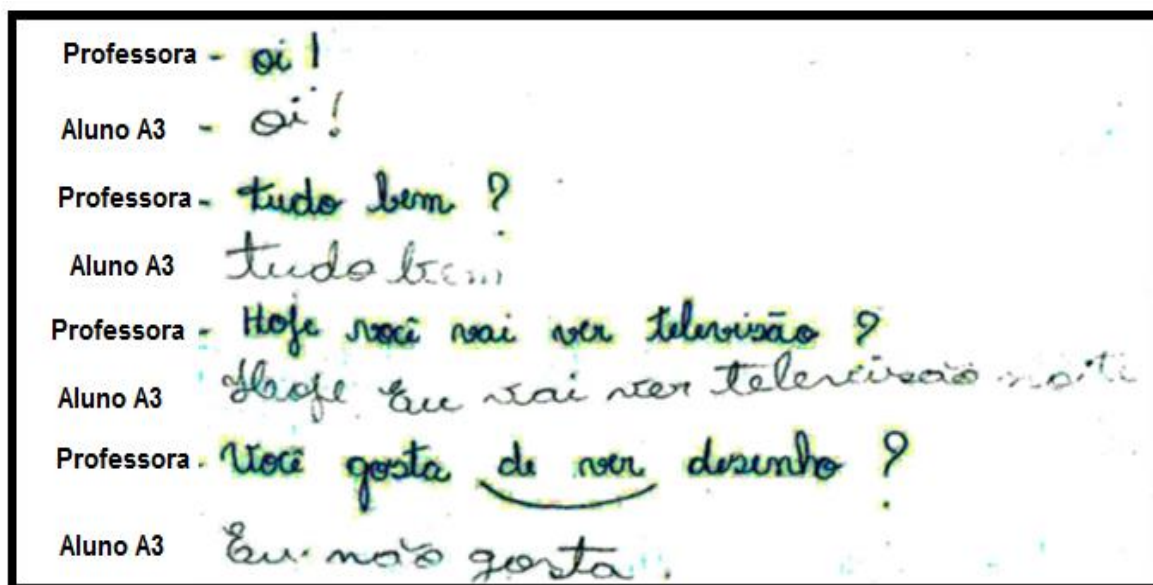


Figura 16: Simulação de diálogo em redes sociais realizado em sala de recursos através do uso do papel ofício entre professora bilíngue e aluno A3.

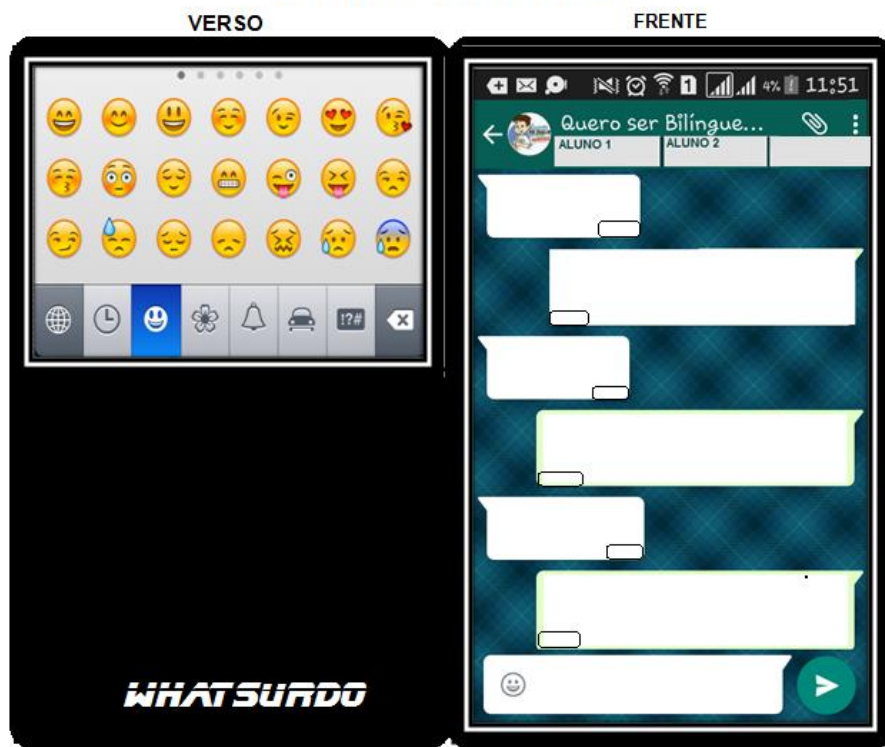
A partir desse momento, passou-se a utilizar esse recurso, pois mesmo não sendo necessariamente o ambiente virtual, despertou o interesse dos alunos. Esses, notaram uma utilidade em frequentar a sala de recursos: aprenderem a se comunicarem, ao invés de aprenderem palavras e mais palavras que, para eles não lhes fazia sentido ou que houvesse alguma utilidade em suas vidas pessoais.

Observamos que mesmo ainda não havendo possibilidade de uso dos recursos tecnológicos para iniciar os diálogos, no caso as redes sociais propriamente ditas, os alunos surdos se interessaram em querer aprender. Portanto, embora as tecnologias das redes sociais virtuais sejam atraentes, foi possível identificar que mesmo ao se utilizar um recurso simples de simulação, como uma folha de papel, os mesmos tiveram interesse no português escrito, sendo então o propósito (uso de redes sociais) mais importante que o acesso imediato à tecnologia em si. Assim, de fato o mais importante não é o meio (a rede social), mas o uso que se faz dela, o que ela possibilita. A possibilidade de interação chamou atenção dos alunos surdos para aprendizagem da escrita de forma cativante, se revelando como uma alternativa para construção de uma estratégia que instiga o seu interesse pela língua portuguesa.

Com base nesta observação, criamos a primeira estratégia de estímulo que denominamos de *WhatSurdo* que é um celular/tablet “virtual” (Figura 17) que pode ser impresso e utilizado não somente com alunos surdos, mas também com alunos ouvintes de forma inclusiva, integrando ambos os grupos dentro de sala de aula. O celular deve ser recortado, dobrado e colado, sendo utilizado em sala de aula para comunicação de dois ou mais alunos, incluindo até o professor (Figura 17).

Considerando as questões que motivaram esta pesquisa sobre o uso das redes sociais para estimular o interesse do surdo pela leitura e escrita do português, a discussão referente aos primeiros resultados obtidos estão indo ao encontro das citações de três autores: Arcoverde (2006), no que tange ao ensino do português através do uso de tecnologias, diz que “*novas tecnologias valorizam as interações verbais e inscrevem surdos e ouvintes, interlocutores plurilíngües, em um novo espaço de interação social*” e Silva e Favorito (2008) que afirmam que “*Para o aluno surdo entender os mecanismos da escrita, ele deve estar imerso num ambiente lingüístico que lhe possibilite experimentar esse “trabalho” com a linguagem e compreender esse aspecto dinâmico da linguagem...*”

CELULAR WHATSURDO



CELULAR WHATSURDO

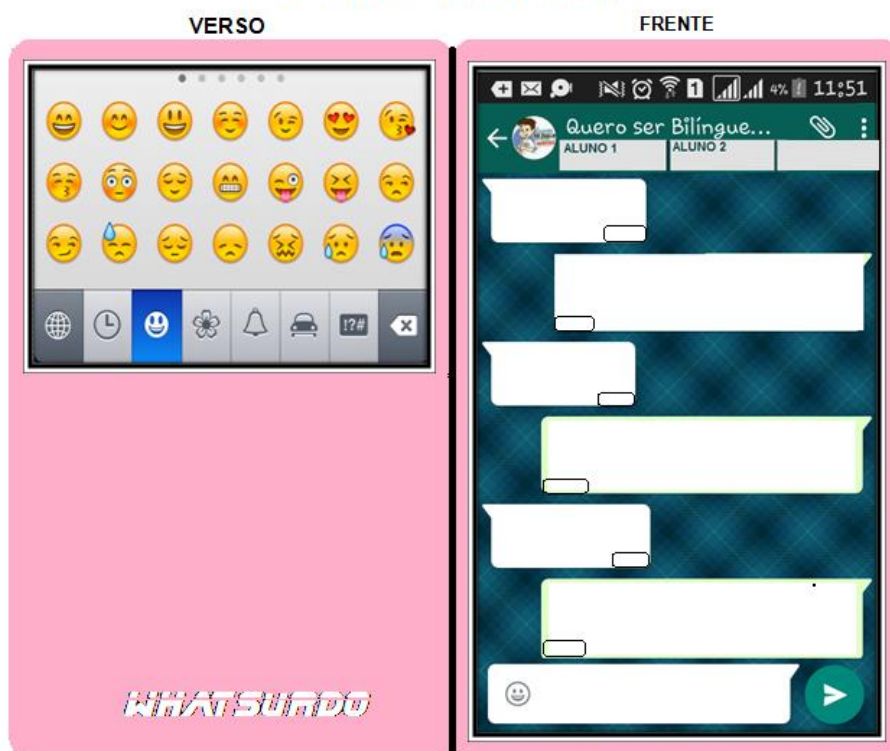


Figura 17: Celular/Tablet “lúdico-virtual” denominado *WhatSurdo* que pode servir como uma estratégia para o estímulo a escrita em ambientes escolares que não possuam infraestrutura de acesso a rede sociais. Observa-se opções em duas cores, contendo inclusive o local do envio da hora da mensagem dentro dos balões de diálogo e também para inclusão dos nome dos participantes.

Percebe-se que ambos pesquisadores concordam com a importância da interação e o que é interessante é que, Silva e Favorito falam da possibilidade do surdo criar estratégias para se expressarem na forma escrita quando dizem que “o surdo deve estar imerso num ambiente linguístico” propício a isso.

Podemos dizer que esse ambiente poderia ser o “*novo espaço de interação social*” citado por Arcoverde (2006), que neste caso é o espaço simulado do papel que será transferido para o espaço virtual das redes sociais. Assim ao comparar tais afirmativas geradas através de pesquisas realizadas pelas autoras, com os resultados obtidos desta pesquisa, percebemos que as redes sociais realmente geram a compreensão da possibilidade da interação, estimulando a aprendizagem de forma natural, sem imposições para o aluno surdo.

Porém, quanto ao fato de atribuir todo crédito ao uso de redes sociais, os dados iniciais com o ambiente simulado apresentaram uma questão interessante. Quando foram iniciadas as atividades através do papel ofício, objetivando preparar os surdos para interagirem na rede social, não só eles se mostraram muito animados, mesmo não sendo um ambiente virtual, mas também ao se difundir pela escola o conhecimento de que se estava trabalhando com o ensino do uso de redes sociais, outros alunos surdos que ainda não eram matriculados ou quase não frequentavam, se interessaram em frequentar a sala de recursos com o objetivo de aprenderem a se comunicar através da escrita (MAGON, comunicação pessoal).

Os diálogos em ambientes virtuais se iniciaram logo após esse processo de simulação, quase que em paralelo, primeiramente com os alunos A2 e A4, pois dispunham de acesso ao computador e a internet independente da escola. Posteriormente, todos os alunos (4 surdos) puderam participar no laboratório da escola. Independente desse fator, assim que as atividades presenciais começaram a focar a comunicação, percebeu-se um expressivo aumento na frequência dos surdos nos atendimentos em sala de recursos.

Esse resultado aponta para a simulação do uso de redes sociais como uma alternativa para a abordagem do ensino de Português escrito em escolas onde não for possível o uso do computador com internet, sendo uma estratégia que possibilita contribuir para diminuição do que Silva e Favorito (ibidem 2008) chamam de “*conflitos não resolvidos*” no que tange ao papel da escola. As

autoras, referindo-se a questão dos surdos ficarem condicionados a somente copiar, dizem que “...a escola o excluí como um sujeito aprendiz e com isso há uma distorção do papel da escola, que deveria ser um espaço de transformação.” (ibdem). Com essa estratégia de simulação, a escola pode atuar como “um espaço de transformação”, na qual a mesma pode tornar possível práticas que levem em consideração as especificidades dos surdos e, uma delas é a utilização de recursos tecnológicos, quando acessíveis ou o aprendizado simulado na impossibilidade estrutural de execução da primeira.

Para interação em ambiente virtual, houve a preocupação neste trabalho de incentivar aos alunos a procura de sinais das palavras que eles desconheciam. Nesse caso, deveriam usar buscadores como Google como suporte para encontrarem vídeos em Libras ou imagens que representassem a palavra (Figura 18). Eles deveriam utilizar o Google como se fosse um buscador de fácil acesso e simples utilização, que possibilitaria aos surdos encontrarem as informações desejadas.

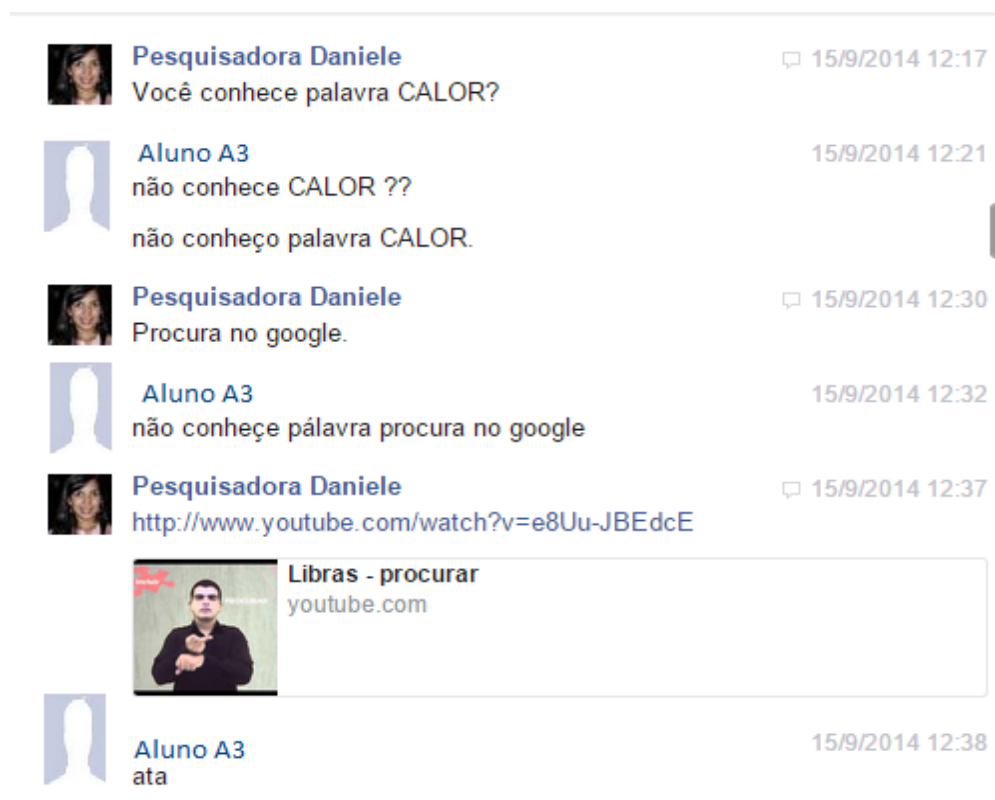


Figura 18: Primeiros diálogos em redes sociais do aluno A3 com o professor mediador no segundo semestre de 2014, obtendo orientação sobre o ato de buscar no Google, reconhecendo-o como local de busca de imagens e sinais.

Conforme Quadros e Schmiedt (2006) e Gesser (2010) sobre metodologia de ensino de segunda Língua (Gesser com foco na Libras como L2), ao abordarem a importância de criação de dicionários bilíngues, as autoras dizem que essa atividade facilita o aprendizado de segunda Língua, pois os surdos podem recorrer a esses dicionários quando desejarem. Como ainda não havíamos criado um dicionário bilíngue, foi utilizado o buscador do Google para recorrerem as palavras desconhecidas.

A figura 18 retrata os primeiros diálogos virtuais entre a professora/pesquisadora e o aluno A3. Tal recurso foi utilizado pelos outros surdos participantes durante todo processo de pesquisa. Vale a pena ressaltar que optamos, ao transcrever os diálogos, por fazê-lo exatamente como os alunos redigiram, não sendo retificado qualquer erro relacionado à ortografia.

Nesta pesquisa foram seguidos alguns passos, a fim de incentivar uma autonomia nos alunos. Esses passos foram divididos em quatro momentos que norteiam a estratégia de uso das redes sociais neste trabalho. Utilizaremos inicialmente como exemplo a conversa com o aluno A3 sobre a palavra calor. Por ser um dia que estava muito quente, ao invés de utilizar a palavra “QUENTE”, já conhecida pelo aluno, foi perguntado se o mesmo conhecia a palavra “CALOR”.

1º Momento – após o questionamento realizado pela presente autora, o aluno respondeu que não conhecia a palavra “CALOR”, sendo incentivado a procurar no Google.

[15/09/14, 13:03]Pesquisadora: Você conhece palavra CALOR?

[15/09/14, 13:03] Aluno A3: não conhece CALOR ??

não conheço palavra CALOR.

[15/09/14, 13:03]Pesquisadora: Procura no google.

[15/09/14, 13:04]Aluno A3: não conhece pávra procura no google

[15/09/14, 13:04]Pesquisadora: Vídeo Libras-Procurar

[15/09/14, 13:04]Aluno A3: Ata

2º momento – Como o aluno desconhece a palavra “PROCURA” impossibilitando-o compreender o que lhe foi solicitado, foi-lhe enviado um vídeo em Libras do sinal “procurar”. É repetida a solicitação, incentivando-o a buscar o sinal da palavra “CALOR” no Google. Ele envia o sinal demonstrando

compreensão do enunciado. Ao receber de retorno uma resposta positiva, ele escreve a palavra sorrir. Com isso, demonstra assim satisfação do aluno por ter conseguido entender.

[15/09/14, 13:05]Pesquisadora: Procura sinal palavra CALOR.

[15/09/14, 13:05] Aluno A3:Vídeo Libras-Calor

[15/09/14, 13:05]Pesquisadora: Certo.

[15/09/14, 13:05] Aluno A3:[sorrir]

3° momento – Foi perguntado se o mesmo conhece a palavra “FRIO”. Ele responde de forma positiva, e logo em seguida, de forma independente, envia um vídeo em Libras do sinal “FRIO”. Indicando interesse e certa autonomia para recorrer a esse recurso (Google) a fim de saber o que representava as palavras.

[15/09/14, 13:05]Pesquisadora: Você conhece a palavra frio?

[15/09/14, 13:06] Aluno A3:eu sim conhece frio

[15/09/14, 13:06]Pesquisadora: Conheço

[15/09/14, 13:06] Aluno A3:Vídeo Libras-Frio

[15/09/14, 13:07]Pesquisadora: Ok. Você é muito inteligente!

4° momento – Foi realizada a contextualização referente a essas palavras, através de perguntas que possibilitassem aos alunos expressarem-se através da escrita, em seguida, correlacionando-as com alguma praia que provavelmente seria conhecida pelo aluno. Optou-se em relacionar com a praia de Copacabana.

[15/09/14, 13:07]Pesquisadora: Você gosta de praia?

[15/09/14, 13:07] Aluno A3:eu gosta praia muito

[15/09/14, 13:0]Pesquisadora: Você conhece praia de Copacabana

[15/09/14, 13:08] Aluno A3:sim

[15/09/14, 13:0]Pesquisadora: Procura no google uma foto praia de Copacabana

[15/09/14, 13:08] Aluno A3:[aluno enviou a foto da praia pesquisada no google]

Os resultados apresentados mostraram que realmente o uso de recursos como “dicionários bilíngues” é interessante no ensino de surdos, porém, encontramos como vantagem no ambiente virtual: a possibilidade dos surdos quando estiverem interagindo (seja com ouvintes ou surdos) e não conhecerem uma palavra, utilizarem o Google como recurso. Por exemplo, mesmo

conhecendo os esportes, ao se comunicarem através da escrita, os sujeitos participantes encontraram dificuldades por não conhecerem as palavras correspondentes, como por exemplo “BASQUETE” e “JUDÔ”. Contudo, ao inserirem a palavra no Google, mesmo não aparecendo um sinal correspondente em Libras, existe a possibilidade de clicar em imagens e assim relacionar facilmente as mais diversas palavras. Isso ocorreu constantemente durante os diálogos.

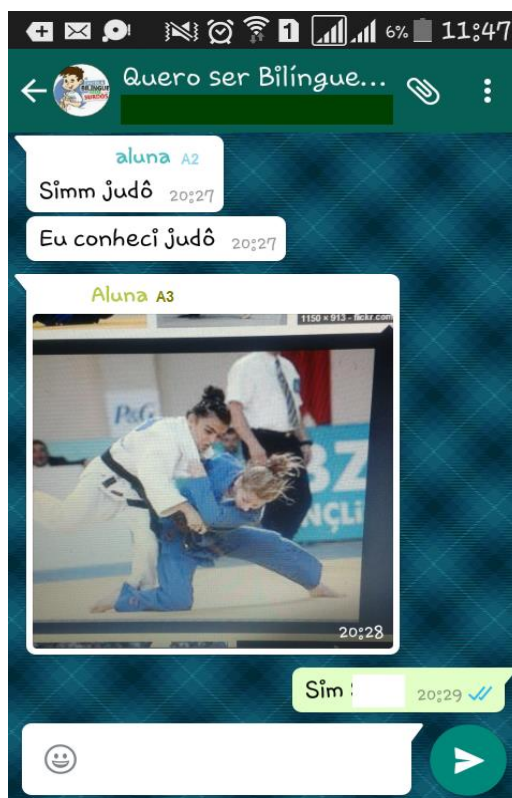


Figura 19: Aluno A3 (Cor branca) utilizando o google para envio de imagem representando “judô” durante diálogo através do Whatsapp

Durante o diálogo, onde é contextualizado esportes, um dos alunos (A3) insere espontaneamente a imagem de Judô. Quando perguntado se a procura foi realizada no Google, o mesmo confirma que sim.

[22/7/2015, 20:19] Aluno A2: É judô
[22/7/2015, 20:19] Aluno A3: É gosta vou 😊BR
[22/7/2015, 20:20] Pesquisadora: Muito bom. Você procurou a palavra e mandou a foto 🙌🙌🙌

[22/7/2015, 20:20] Pesquisadora: Você colocou a palavra judô no Google?

[22/7/2015, 20:20] Aluna A3: Sim é

[22/7/2015, 20:21] Pesquisadora: Legal. Parabéns👏👏👏

No sentido de contextualizar o assunto que gerou interesse nos outros surdos, a presente autora mediu a situação inserindo outros esportes, estimulando a busca das respectivas imagens correlacionadas a esses esportes. Ao serem perguntados se conheciam “BASQUETE”, antes mesmo que fosse solicitado a busca desse esporte, o aluno A3 prontamente enviou a imagem, demonstrando a autonomia clara na busca de conhecimento (Figura 20).

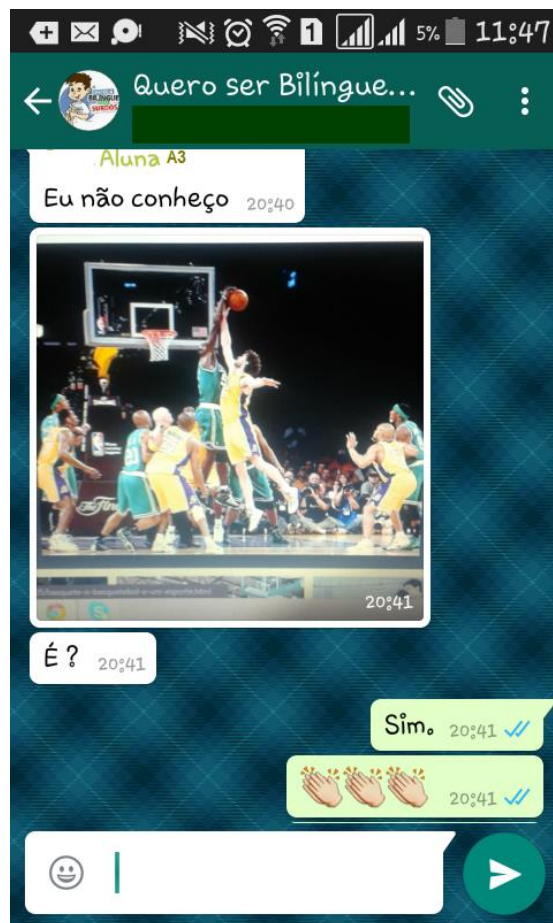


Figura 20: Aluno A3 (cor branca) recorre ao Google para busca de imagem relacionada a “basquete” e solicita confirmação de acerto sobre a busca realizada.

Percebe-se que a aluna A3 enviou a imagem e perguntou se realmente seria essa a figura correspondente a “basquete”, após um *feedback* positivo da autora, a mesma envia emojis para expressar satisfação (Figura 21).

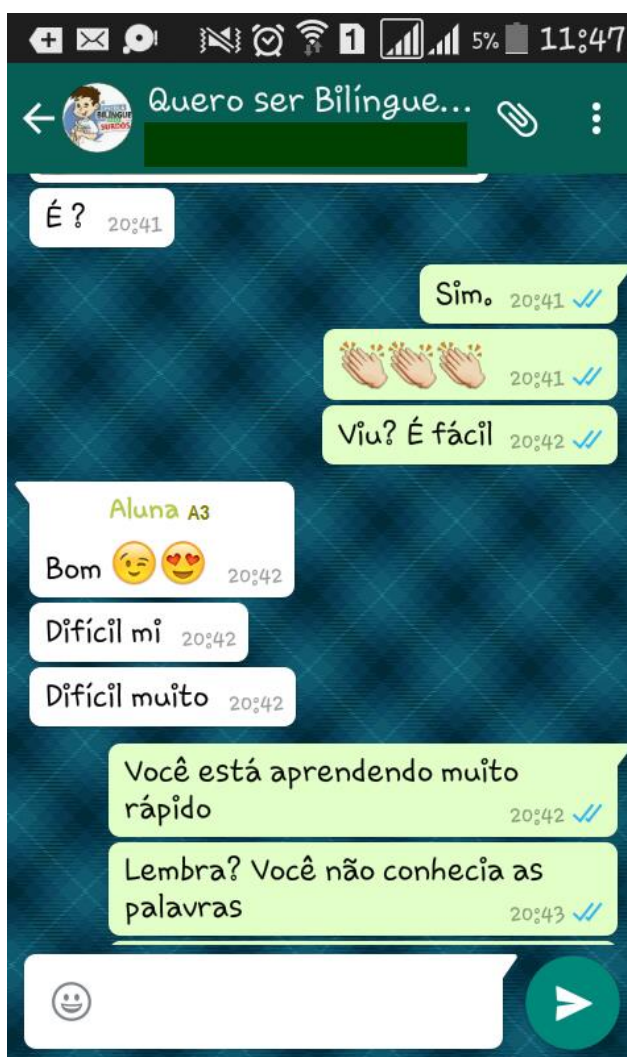


Figura 21: Utilização de emojis pelo aluno A3 (cor branca) expressando satisfação, após confirmação positiva da pesquisadora (cor verde) sobre imagem enviada sobre “basquete”.

Durante o diálogo, quando a presente autora afirma que é fácil aprender novas palavras, o aluno A3 diz ser “muito difícil”. É interessante relatar que, esse mesmo aluno era exatamente o participante da amostra que tinha o menor conhecimento referente a Língua portuguesa na modalidade escrita. Esse aluno não se apercebe do próprio progresso, apesar deste ser visível ao mediador. Porém, a própria resposta do aluno A3 ao dizer “muito difícil” significa que o

mesmo compreendeu a afirmação feita pela pesquisadora - ao dizer ser fácil - demonstrando progresso na comunicação através da escrita.

No mesmo contexto, conforme figura 21, no momento em que o aluno é questionado sobre a palavra basquete, o mesmo responde com a seguinte frase “eu não conheço”, ou seja, respondendo naturalmente com a estrutura correta de sua L2 (o português escrito).

Aproveitando o ambiente de estímulo ao uso da língua portuguesa, a professora bilíngue questionou se os alunos gostavam de basquete, chamando-os pelo nome, para obter a resposta e participação de cada um (Figura 22).

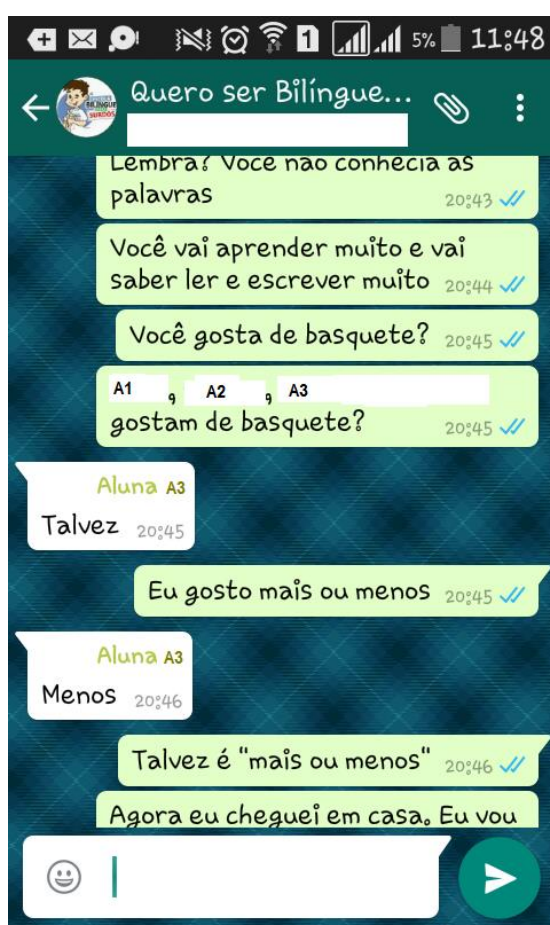


Figura 22: Aluno A3 (cor branca) recorrendo a sua L1 para entendimento da expressão “mais ou menos” e pesquisadora (cor verde) relacionando a expressão entre as duas Línguas.

Conforme observado no diálogo (Figura 22), o aluno A3 responde “TALVEZ” ao invés de *mais ou menos*. Neste contexto o bilinguismo da presente autora foi importante, pois compreende que os surdos participantes muitas vezes

utilizam “TALVEZ” para expressar o sentido de “MAIS OU MENOS” em sua L1, entendendo que o aluno respondeu querendo dizer gostar mais ou menos.

De modo importante, a mediadora percebe que o aluno A3 pensa ser uma expressão de escolha, visto que geralmente ao utilizar-se “OU” significa um ou outro. Ele acredita que estava sendo perguntado se o mesmo gosta muito de basquete (mais) ou se gosta pouco de basquete (menos). Por isso, ao responder ao aluno, foi dito que “talvez é mais ou menos”. Em seguida enviou-se o sinal para que fosse compreendido.

Como nem sempre ao se colocar uma palavra no Google, aparecia um sinal em Libras correspondente, os alunos recorreram diversas vezes a presente autora para que lhes desse o suporte necessário, conforme diálogos a seguir.

Inicialmente, apresentaremos os diálogos apresentando algumas palavras nas quais os mesmos tiveram interesse e posteriormente como as respectivas palavras foram contextualizadas.

No diálogo abaixo, um dos alunos (Aluno A1) pergunta no grupo se conheço a palavra “ABSURDO”. Ao não ser respondida tão prontamente pela mediadora, logo outro aluno o corrige.

[17/7/2015, 14:17] Aluno A1: Vc pergunta conhece Palavrsa absurdo

[17/7/2015, 14:17] Aluno A2: Errado certa (abusca)

O aluno A2 escreveu, porém não enviou o sinal, então um dos alunos (A2) começou a fazer suposições sobre o significado daquela palavra. Isso evidencia que os mesmos passaram a criar hipóteses na escrita durante os diálogos, corroborando com Quadros e Schmiedt (2006) sobre contraste e comparação no aprendizado de línguas. Observamos nos resultados que alguns surdos começaram a raciocinar sobre o que poderia ser a palavra, pois ao inserirem a palavra “absurdo”, o aluno A2 especula o que seria a palavra: inicialmente pensando ser “abusca” e depois “abs (abraço) surdo?” ou seja, começa a tentar significar na própria L2 através de hipóteses.

[17/7/2015, 14:18] Pesquisadora: A palavra certa é "absurdo"

[17/7/2015, 14:19] Pesquisadora: Você conhece a palavra "absurdo"

[17/7/2015, 14:19] Pesquisadora: ?

[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: Achar não palavra que absurdo

[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: (Abs, surdo)

[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: Como rs kk

[17/7/2015, 14:23] Aluno A2: Eu quer absurdo cade danielle ?

Percebe-se interesse e certa ansiedade do aluno A2 por não ter encontrado um significado correspondente através da Libras “ *Eu quer absurdo cade danielle?*” Porém, após envio do sinal, o mesmo não só compreende como utiliza a flexão correta do verbo “entender” na escrita, mais uma vez confirmando o que foi salientado por Moita Lopes (1996) que o uso e a imersão na Língua propiciam um aprendizado mais significativo, para o surdo, sem traumas.

Em outro contexto, o aluno A2 pergunta o significado da palavra: “LOGO”.

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Cade danielle

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Pergunta que (logo)

[17/7/2015, 21:52] Pesquisadora: Eu estou aqui comendo

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Eu não conhece palavra que logo?

[17/7/2015, 21:53] Aluno A3: Também conhece não palavra logo

[17/7/2015, 21:54] Aluno A2: : Tbm igual não conheceu palavra logo

[17/7/2015, 21:55] Pesquisadora: Por exemplo: anda logo é igual anda rápido

[17/7/2015, 21:55] Pesquisadora: Logo é "rapido"

O mesmo reflete certa ansiedade para que seja explicado o sentido imediatamente. Nota-se que os outros surdos participantes do grupo também reafirmam não conhecerem a palavra, também demonstrando interesse em saber o sentido. Desta vez, porém, ao invés de enviar o sinal, foi realizada a correspondência com aquilo que já era conhecido pelos alunos.

[17/7/2015, 21:56] Pesquisadora: Por exemplo: responde logo

[17/7/2015, 21:56] Pesquisadora: Ou responde rápido

[17/7/2015, 21:56] Aluno A:: Eu entendi ajudar de mt obg danielle

Em outro momento, o aluno A3 pergunta o significado da palavra: “partido” e a presente autora contextualiza a palavra; referindo-se especificamente ao seu sinônimo “quebrado”, supondo-se pelos diálogos travados entre os alunos que estavam referindo-se a questões de namoro.

[19/7/2015, 15:21] Aluno A3: Oii deniele perguntar palavra conhecer partido ?

[...]

[20/7/2015, 00:11] Pesquisadora: Você conhece a palavra "coração"?

[20/7/2015, 00:11] Aluno A3: Sim

[20/7/2015, 00:11] Aluno A3: ❤️

[20/7/2015, 00:11] Pesquisadora: Sim...isso 🙌

[20/7/2015, 00:12] Pesquisadora: Coração partido

[20/7/2015, 00:12] Pesquisadora: 💔

[20/7/2015, 00:12] Pesquisadora: Ou coração quebrado 💔

[20/7/2015, 00:12] Aluno A3: Eu Entendi

[20/7/2015, 00:12] Pesquisadora: Legal 🙌🙌🙌

[20/7/2015, 00:12] Aluno A3: ❤️😊😊😊

[20/7/2015, 00:13] Pesquisadora: Por exemplo: a menina ama muito um menino, mas ele não gosta da menina ou não quer namorar a menina. A menina fica com o coração partido

[20/7/2015, 00:14] Aluna A3: Eu Entendi

[20/7/2015, 00:15] Pesquisadora: Porque menina quer namorar, mas o menino não quer namorar. A menina tem coração partido 💔

[20/7/2015, 00:17] Aluna A3: Causa acho menina que sinto muito coração partido ? 😊🙌

[20/7/2015, 00:33] Pesquisadora: Você entendeu o que é partido?

[20/7/2015, 00:34] Aluna A3: Eu entendi

Contatou-se durante os diálogos, a facilidade no uso de vários recursos, como os emojis para dar sentido ao contexto do assunto, facilitando a comunicação para surdos em processo de aprendizagem do português escrito. Eles permitem os alunos surdos expressarem aquilo que talvez ainda não saibam significar através da escrita. Além disso, durante o diálogo houve a preocupação da presente autora de construir sentenças que respeitassem o estágio de interlíngua do aluno, a fim de não causar frustração aos mesmos e, conseqüentemente, desestimula-los a expressarem-se através da escrita. Assim, percebemos que o aluno A3, demonstrou compreensão do contexto, embora tenha utilizado uma construção frasal mais próxima da L1.

No diálogo a seguir a presente autora, leva em conta a idade e contexto dos alunos. Após a pergunta do aluno sobre academia, supôs-se que seria

referente ao local onde se realiza exercícios. Assim, além de exemplificar, foi enviada a imagem relacionada a academia. Após, procurou-se contextualizar e estimular uma conversa sobre o assunto.

[23/7/2015, 16:56] Aluno A3: *Daniele você palavra conhecer academia ?*
[23/7/2015, 17:52] Pesquisadora: *Sim. Eu conheço sim*
[23/7/2015, 17:53] Pesquisadora: *É um lugar onde as pessoas fazem exercícios, musculação, natação, judô...*
[23/7/2015, 17:53] Aluno A2: *Também conheço sim*
[23/7/2015, 17:54] Pesquisadora: *[envio da imagem-Academia]*
[23/7/2015, 17:55] Aluno A3: *É Conheço sim*
[23/7/2015, 17:55] Pesquisadora: *Tem academia perto da sua casa?*
[23/7/2015, 17:56] Aluno A3: *Tenho não*
[23/7/2015, 17:57] Pesquisadora: *Entendi.*
[23/7/2015, 17:57] Pesquisadora: *Você gosta de academia?*
[23/7/2015, 17:58] Aluno A3: *Sim claro*
[23/7/2015, 17:59] Pesquisadora: *Eu também gosto, mas eu não tenho tempo para fazer academia*
[23/7/2015, 17:59] Aluno A3: *Eu entendi*
[23/7/2015, 17:59] Pesquisadora: *Agora nas férias eu tenho tempo, mas depois que as minhas férias acabarm*
[23/7/2015, 18:00] Pesquisadora: *Acabarem*
[23/7/2015, 18:00] Aluno A3: *Bom , vou depois calma*

Esses recortes de alguns diálogos confirmam a afirmativa de Bakhtin ao dizer "A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981 apud ZOZZOLI, 2012). Percebemos um desenvolvimento considerável do português escrito dos alunos, quando é realizado interações mesclando vários recursos de linguagem. Os surdos passaram a ficar mais confiantes, expressando opiniões e até mesmo corrigindo colegas quanto ao uso da escrita.

[17/7/2015, 20:40] Pesquisadora: *Entendeu?*
[17/7/2015, 20:41] A3: *EU ENTENDEU 🙄👋👋*
[17/7/2015, 20:41] A2: *Não eu entendi*
[17/7/2015, 20:42] A3: *Desculpa eu entendi 😊🙄👋👋*

[21/7/2015, 22:29] A3: Bom , olha só perguntar palavra conhecer assim

[21/7/2015, 22:30] A2: Simmm

[21/7/2015, 22:30] A3: Eu conhecer não

[21/7/2015, 22:31] A2: Assim igual jeito é

[21/7/2015, 22:32] A3: Entendi então 😊👋👋👋

Através desses recortes, nota-se que houve uma interferência positiva do aluno A2, visto que o mesmo relembra ao colega qual seria a maneira mais adequada para expressar-se na escrita, ou seja, está se apropriando da escrita de forma tão natural que passou a corrigir colegas por perceber que não estava sendo feito o uso correto da estrutura em L2. O seu colega (A3) entende prontamente e utiliza emoji para expressar que havia esquecido e logo, reescreve utilizando a flexão correta do verbo.

Também foi observado que a fim de ajudar ao colega a entender o que seria a palavra “ASSIM”, o aluno A2 relaciona-o ao significado de “É” em Libras (sinal amplamente utilizado em Libras), sendo entendido pelo aluno A3 de forma clara. Esse se deve porque em outros contextos, o mesmo passou a utilizar adequadamente a palavra “ASSIM”, demonstrando que realmente compreendeu o conceito, sem ser necessária nenhuma intervenção da parte da presente autora.

Em vários momentos, os dados oriundos dos mais de 2500 diálogos travados pelos alunos no período do estudo revelam que os surdos foram se apropriando da escrita de forma tão natural que passaram a corrigir colegas ao perceberem que não faziam uso correto de flexão verbal durante as conversas ou quando uma palavra desconhecida era inserida por alguém do grupo.

Torna-se perceptível que embora de início representassem na escrita uma estrutura mais próxima da L1 - Ex: deixando o verbo no infinitivo, não concordando com o sujeito, etc. - ao fazerem **uso** da escrita, passaram a utilizar flexões verbais e nominais de maneira espontânea (QUADROS E SCHMIEDT, 2006).

No diálogo a seguir, observamos que o interesse de um dos alunos vai além de querer entender o sentido das palavras. Ele deseja compreender elementos de coesão textual. O aluno, mesmo não classificando as classes gramaticais, cita algumas preposições as quais gostaria de entender e saber utilizar ao escrever.

[2/7/2015, 18:27] Aluno A4: *_Eu tenho dúvida*

Português: No, na, de, da, do, com, !, ., etc...

Pode me explica? [...]

[4/7/2015, 15:00] Pesquisadora: *Conhece o sinal de preposição?*

[4/7/2015, 15:00] Aluno A4: *Não sei*

[4/7/2015, 15:01] Pesquisadora: *[enviado o sinal de preposição figura 13] [..]*

Como o aluno desconhecia o termo preposição em L2, então o sinal em Libras foi filmado e enviado a ele (Figura 23).



Figura 23: Sinal de preposição sendo enviado pela pesquisadora através do *WhatsApp* ao aluno A4

Percebe-se que o aluno não se contenta em saber o sinal e deseja realmente entender como utilizar esse recurso gramatical, pois demonstra interesse em confirmar o que foi ensinado.

[4/7/2015, 15:05] Aluno A4: *Ok' mas em é igual na?*

[4/7/2015, 15:05] Aluno A4: *Entendi*

[4/7/2015, 15:06] Pesquisadora: Se você escrever na casa precisa escrever qual casa.

[4/7/2015, 15:08] Aluno A4: Só exemplo: estou na casa da minha namorada. Certo?

Observamos claramente o interesse do aluno em querer realmente aprender a utilizar sua L2 corretamente, pois ele perguntou, deu exemplos e comparou quando algo que o mesmo desconhecia era utilizado. Ex: ok' mas em É IGUAL na? **SÓ EXEMPLO: estou na casa da minha namorada. CERTO?**

Com uma análise semiótica passamos a verificar a economia na matriz verbal, pois as imagens e as várias acepções possíveis de imagem concorrem com o verbo no início das etapas de uso do WhatsApp.

Depois, foi interessante observar a velocidade no reconhecimento, na compreensão de palavras, ampliação de vocabulário em português escrito, ou seja, no verbal. Vídeos próprios em Libras também ampliando o uso de atributo verbal para definições em ambas línguas.

Em suma, foram observadas as mesclas de matrizes de linguagem verbal, visual, sonora. Para as características da sonoridade foram visíveis o uso da caixa alta para grito, letras dobradas, a impressão de ritmo de risadas “KKKKK”.

A medida que os vídeos tomam espaço junto ao português escrito, também fotos/imagens se mesclam a um mosaico construído pelo grupo de sala de recursos; verifica-se a hipertextualidade alcançada pelo uso da internet, da comunicação via whatsapp. Maior grau de simbolismo, de abstração é alcançado.

Diante desses resultados, verifica-se que a proposta propiciou uma grande motivação para o aprendizado da Língua portuguesa por parte dos estudantes surdos vencendo assim uma grande barreira inicial que os mesmos costumam apresentar quando se trata do português. Assim passaram a encarar o português como aliado, percebendo sua importância não só na escola, mas para interação social. Através das redes sociais passaram a fazer parte de um mundo que antes parecia ser inacessível e potencializou a aprendizagem.

4.2 TEMA 2 - A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO BILÍNGUE NO USO DAS REDES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA L2 PARA ALUNOS SURDOS

Para condução do trabalho de ensino de português para surdos no AEE, Damázio diz que é exigido “*que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa Língua, bem como metodologias de ensino de segunda Língua*” (DAMÁZIO, 2007). Como existem poucos materiais voltados para ensino de surdos e organizados de forma sistematizada, demandará do professor que atenda surdos no AEE pesquisa e organização de seu próprio material com esse objetivo.

Isso pode desmotivar o professor, fato que vai interferir diretamente na qualidade do planejamento necessário para um ensino de qualidade para os surdos. Pesquisadores como Isaia e Bolzan, com estudos voltados para docência em nível superior e sobre o que é ser professor, ressaltam a importância da força do que o impulsiona para o comprometimento do ser docente. Segundo essas pesquisas, o profissional passa a estabelecer objetivos específicos e a buscar pelo entendimento do que será realizado nas práticas docente, ou seja, abrangendo a tarefa e suas respectivas ações (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Sabendo-se da importância da Libras como L1 e das especificidades de uma Língua na modalidade visual assim como o respeito aos surdos de utilizarem a L1 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), as atitudes da pesquisadora/professora bilíngue neste trabalho em nenhum momento desestimulou o uso da Libras. Ao invés disso, o uso foi incentivado como pode ser observado a seguir:

[1/7/2015, 17:32] Pesquisadora: Vocês também podem filmar em Libras e escrever em português. Entendeu?

[1/7/2015, 17:53] Aluno A2: Eu entendi

A Libras foi utilizada em diversos momentos, permitindo aos alunos se apropriarem de conceitos complexos, como por exemplo a *globalização*. Sobre esse assunto, o que iniciou o interesse pelo tema foi a matéria que uma professora da turma regular havia passado, a fim de os alunos estudarem para

realizarem as provas. A presente autora ainda não havia feito nenhum tipo de intervenção no diálogo, mas acompanhava de forma neutra as interações dos mesmos. Os alunos discutiam sobre a dificuldade de entender aquilo que estava no caderno.

Em um determinado momento, um dos alunos tira diversas fotos das folhas do caderno na disciplina de geografia, a fim de mostrar aos colegas o quão difícil estava. Então foi realizada uma intervenção; na qual foi perguntado se ela compreendia tudo aquilo que estava ali escrito no caderno. O aluno respondeu dizendo que conhecia a palavra “caderno”, e enviou uma figura representando “caderno”.

A atuação no AEE com surdos requer não só uma formação inicial e básica, mas profundo conhecimento da Língua para que não se reproduzam conceitos equivocados sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos surdos, levando-os ao fracasso escolar (SLOMSKI, 2000), evitando a repetição de uma história que não deve de forma alguma se repetir. O professor deve estar alerta e compreender as dúvidas, respeitando-as sem julgamento de valor.

Com a dúvida do aluno, a presente autora reformulou a pergunta e questionou se o mesmo havia compreendido o texto que está escrito no caderno. O aluno respondeu:

[1/7/2015, 22:03] Aluno A3: *Desculpa palavra é texto conhecer não tem difícil muito 😊📖 [..]*

Neste contexto, segundo Skliar, questionamentos sobre a própria atuação por parte do professor são importantes, pois não basta apresentar relatos de fracassos ocorridos concernente ao ensino dos surdos, mas “*deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc.*” (SKLIAR, 2005).

Retomando o exemplo do método da oralidade, esse foi prevalecente durante anos, mesmo após questionado e criticado pelos surdos:

Muitas foram e têm sido as críticas feitas ao oralismo, inclusive de ele ter sido uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na

sociedade ouvinte. Devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos surdos foram vistos incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentavam déficit cognitivo e dificuldade de socialização... (LOPES, 2011, p.59).

Para que isso não se suceda, a formação profissional concomitante aos aprofundados estudos na área de atuação é imprescindível, posto que contribuirá para o entendimento da língua, uma forma de não desestimular pela falta de compreensão do tema ou pior, da forma como acessar a informação sobre o mesmo.

Entendendo que naquele momento a compreensão dos alunos era mais importante do que o uso ou o aprendizado do português e para que a norma culta da Língua portuguesa não se torna-se um obstáculo ou um fator a desanimar a aluna, a presente autora filmou o sinal de globalização e postou no grupo (Figura 24).

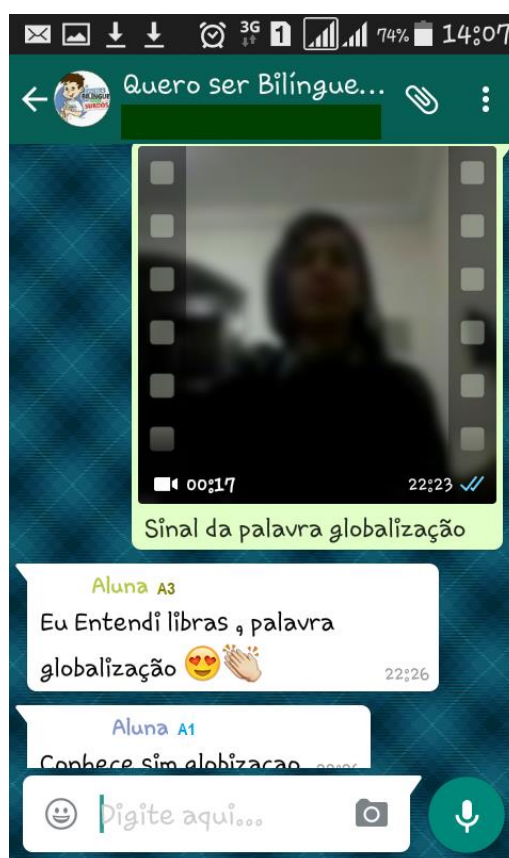


Figura 24: Envio do sinal de globalização pela pesquisadora aos alunos participantes.

[1/7/2015, 22:13] Pesquisadora: Sinal da palavra globalização

[1/7/2015, 22:16] Aluno A3: Eu Entendi libras , palavra globalização 😊👋

[1/7/2015, 22:16] Aluno A1: Conhece sim globização

Pelos emojis inseridos pelos alunos, constata-se a satisfação e alegria dos mesmos por receberem a informação em sua L1, ao responderem que conheciam. Isso mostra que provavelmente associaram o sinal ao que foi ensinado em sala de aula, entretanto, como a mediação é feita por intérpretes de Libras, significaram somente em L1, mas não em sua L2. Um aspecto interessante é o fato do aluno não ter se contentado em saber o sinal, o que indica que a estratégia docente de não correção imediata do português, mas a execução do atendimento imediato da demanda do aluno foi a melhor condução mediadora naquele momento, conforme indica a sequência a seguir:

[1/7/2015, 22:17] Aluno A3: Sobre globização ? O que?

[1/7/2015, 22:18] Pesquisadora: Eu vou filmar em Libras e vou escrever em português.

[1/7/2015, 22:19] Pesquisadora: Espera. Ok?

[1/7/2015, 22:19] Aluno A3: Ok

[1/7/2015, 22:30] Aluno A1: 😊

[1/7/2015, 22:34] Aluno A3: 😊👋

Os alunos se mostraram bastante interessados em realmente aprender, saber o que é globalização. Como profissional bilíngue, a presente autora pôde filmar em Libras o que é globalização e legendar o vídeo para que os mesmos tivessem acesso ao conhecimento em ambas as Línguas. Foi incentivado aos alunos que, se assim o desejassem, também o fizessem (Figura 25).

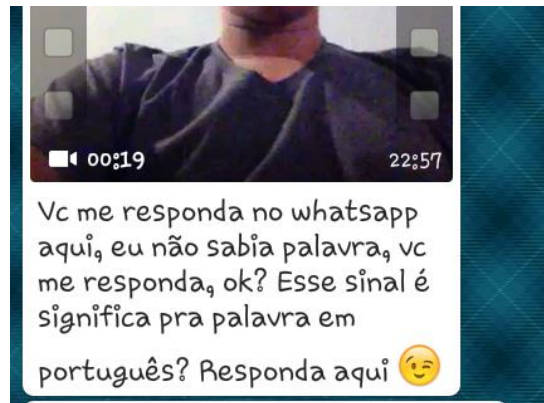


Figura 25: Legenda inserida pelo aluno A4 em Língua portuguesa no vídeo enviado em Libras sobre o significado da palavra “SALA DE RECURSOS”

No contexto do vídeo, o aluno perguntou o significado da palavra “SALA DE RECURSOS”. O mesmo inseriu legenda em seu próprio vídeo e ao escrever, ficou evidente a busca em sua L1 de correspondências para expressar-se na escrita.

Retomando como exemplo o diálogo sobre a palavra absurdo, quando a palavra desconhecida “ABSURDO”, é questionada sobre o seu sentido, estimulou-se a curiosidade e interesse dos outros surdos participantes no grupo, conforme diálogo a seguir:

[17/7/2015, 14:17] Aluno A1: Vc pergunta conhece Palavrsa absurdo
[17/7/2015, 14:17] Aluno A2: Errado certa (abusca)
[17/7/2015, 14:18] Pesquisadora: A palavra certa é "absurdo"
[17/7/2015, 14:19] Pesquisadora: Você conhece a palavra "absurdo"
[17/7/2015, 14:19] Pesquisadora: ?
[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: Achar não palavra que absurdo
[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: (Abs, surdo)
[17/7/2015, 14:20] Aluno A2: Como rs kk
[17/7/2015, 14:23] Aluno A2: Eu quer absurdo cade daniele ?
[17/7/2015, 14:23] Pesquisadora: Vou filmar em Libras...espera um pouco
[envio do sinal]

Após envio do sinal em Libras, foi feita uma pergunta que possibilitou aos outros alunos expressarem-se sobre o tema “jovens grávidas”. Após a citação de um exemplo de uma jovem que ficou grávida aos 13 anos de idade e

contextualizar com a palavra inserida inicialmente “ABSURDO”, os alunos começam a expressar algumas opiniões.

[17/7/2015, 14:39] Pesquisadora: *Você acha absurdo menina grávida?*
[17/7/2015, 14:40] Pesquisadora: *Eu acho um absurdo menina grávida porque é muito jovem*
[17/7/2015, 14:41] Aluno A2: *É verdades*
[17/7/2015, 14:41] Pesquisadora: *Eu vi menina (13 anos) grávida. Eu acho um absurdo*
[17/7/2015, 14:43] Pesquisadora: *[A1] e [A3] conhecem a palavra "grávida"?*
[17/7/2015, 14:42] Aluno A2: *Não pode só pode anos 20 e 30*
[17/7/2015, 14:44] Pesquisadora: *Eu também acho melhor depois dos 20*
[17/7/2015, 14:44] Pesquisadora: *Porque 13 anos é muito jovem*
[17/7/2015, 14:45] Aluno A2: *Pq doente dor gravida não mãe não deixa jovem cuidado*
[17/7/2015, 14:46] Aluno A1: *Nao pode 13 anos deixa nao graivdar*
[17/7/2015, 14:48] Aluno A1: *Sim conhece gravida*
[17/7/2015, 14:48] Pesquisadora: *Precisa muito cuidado porque se ficar grávida, depois fica sozinha. Como vai trabalhar e estudar e cuidar do bebê? É muito difícil.*
[17/7/2015, 14:49] Aluno A2: *Certo verdades é daniele*
[17/7/2015, 14:50] Aluno A1: *Eu futura fui trabalho e depois estudar e sempre faculdade futura calma*

O tema incitou o diálogo e a escrita mais longa e desafiadora. Um dos alunos diz achar melhor após os 20 anos, por que *fica doente* e diz que é necessário cuidado, ou seja, pode ter problemas de saúde. Quando argumento que é difícil para trabalhar, estudar e cuidar de um bebê, um outro aluno diz que deseja trabalhar e ingressar na faculdade. Observa-se claramente que os alunos surdos colaboram com a discussão, interagindo e apresentando seus pontos de vista sobre o tema abordado.

Nota-se que tal discussão é conduzida pela presente autora bilíngue utilizando-se palavras e construções frasais que fossem conhecidas pelo grupo. Como mediadora foi apresentado uma relação interpessoal, expressando opinião sobre o assunto, que resultou no estímulo dos participantes em também expressarem-se. Na sequência do mesmo diálogo, surgiu a oportunidade de ser feita a contextualização de “ano que vem”, “esse ano” e ano passado”, mostrada a

seguir, visto que devido a diferença da modalidade da Língua, muitos surdos ao se apropriarem da escrita não escrevem os números por extenso.

[17/7/2015, 14:55] Aluno A1: Eu vou trabalho so ano 2016 manha depois tarde [...]so estudar na noite

[17/7/2015, 14:56] Pesquisadora: Você vai trabalhar só ano que vem(2016)

Primeiramente os sinais de “ano passado”, “esse ano” e “ano que vem”, foram filmados em Libras e enviados pelo WhatsApp (Figura 26).

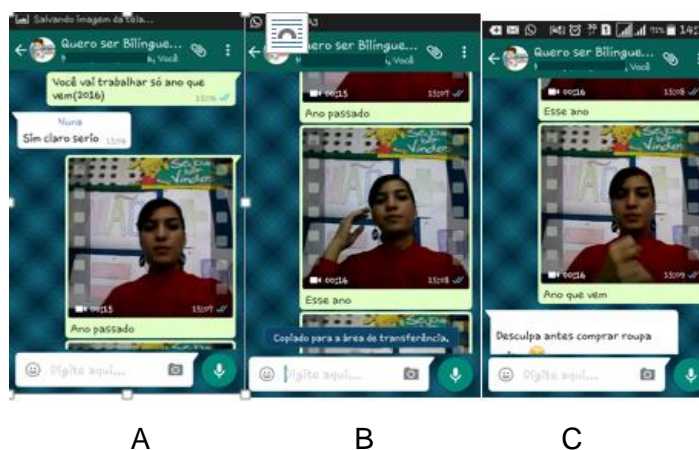


Figura 26: Vídeos filmados e enviados dos sinais de ano passado (A), esse ano (B) e ano que vem (C).

As novas palavras foram contextualizadas e explicadas de forma dinâmica, através de uma série de intervenções para que os alunos entendessem em quais contextos poderiam ser utilizados e internalizarem o significado na escrita. Percebe-se que uma das alunas (sublinhado abaixo), a princípio escreve “2016 futuro ano”, porém, em seguida já utiliza a frase “ano vem 2016”.

[17/7/2015, 20:22] Pesquisadora: Qual é o ano passado? 2014, 2015 ou 2016?

[17/7/2015, 20:23] Aluna A2: 2016 futuro ano

[..]

[17/7/2015, 20:26] Pesquisadora: Qual é esse ano? Agora?

[17/7/2015, 20:27] Aluna A3: É 2015 ? 😊

[17/7/2015, 20:27] Pesquisadora: E qual é o ano que vem?

[17/7/2015, 20:28] Aluna A2: Ano vem 2016

[17/7/2015, 20:28] Pesquisadora: Ano que vem 2016👋👋👋👋

[17/7/2015, 20:29] Aluna A2: 👋👋

[17/7/2015, 20:30] Pesquisadora: Ano passado você estudou em qual? 6, 7, 8 ou 9

[...]

A utilização de contextualização de palavras através de sequência de imagens mostrou-se de extrema importância, pois por serem predominantemente visuais, foram facilmente compreendidas pelos surdos. Neste contexto, o profissional bilíngue entende que o ensino para o aluno surdo deve se focar na especificidade visual, na singularidade linguística da pessoa surda, que segundo Silva (2011) é “*sua outra via de discurso, sua escuta ocular*”.

Um outro resultado interessante é o diálogo a seguir, no qual percebe-se que os alunos criaram estratégias de representação de seu pensamento, tendo como base a L1.

[4/7/2015, 15:08] Pesquisadora: Certo

[4/7/2015, 15:09] Aluno A4: *Estou na casa do meu namorado*

Estou na casa do meu casado

Estou na casa da minha casada

Estou na minha casa

[4/7/2015, 15:10] Aluno A4: *É fácil*

18/7/2015, 14:34] Pesquisadora: *Entendi. Você quer trabalhar fazendo o quê?*

[18/7/2015, 14:40] Aluno A4: *Eu quero ser fotografia profissional*

[18/7/2015, 17:54] Pesquisadora: *Legal. Fotografia é igual foto*

[18/7/2015, 17:55] Pesquisadora: *Mas trabalho é fotógrafo*

[18/7/2015, 17:55] Pesquisadora: *Você quer ser fotógrafo profissional*

[18/7/2015, 18:17] Aluno A4: *Claro que sim*

Ao escrever: *Eu estou na casa da minha namorada. / Eu estou na casa da minha casada/ Eu estou na casa do meu casado/ Quero ser fotografia profissional*, observar-se estratégias de transferências de significado da Libras para a escrita, pois em Libras, alguém ao apresentar sua esposa ou marido utilizará os sinais:

Libras: MINHA + MULHER + CASADO / MEU + HOMEM + CASADO

Embora o aluno surdo já tenha conceito de “marido” e “esposa” em sua mente, a princípio não representa na escrita em português, visto ser essa a sua segunda Língua. Novamente se observa a importância de mediação por alguém

bilíngue, pois fica claramente perceptível que a L2 está passando por um processo (em níveis de Interlíngua), conforme bem apresentado por Moita Lopes (1996) e Quadros e Schmiedt (2006). Percebe-se uma mescla entre a L1 e a L2, porém natural devido aos níveis de Interlíngua que qualquer um apresenta ao se apropriar de uma segunda Língua, pois segundo Silva “[...] as *peçoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua*”(SILVA,2001).

Observe no diálogo a seguir que durante intervenção da presente autora, que é bilíngue, essa procura trazer a compreensão ao aluno do porquê da utilização dessas construções na escrita:

[4/7/2015, 15:32] Pesquisadora: *Você escreveu meu casado*
[4/7/2015, 15:32] Pesquisadora: *Minha casado*
[4/7/2015, 15:33] Pesquisadora: *Em português: a mulher é esposa*
[4/7/2015, 15:33] Pesquisadora: *O homem é marido*
[4/7/2015, 15:33] Pesquisadora: *Estou na casa do meu marido*
[4/7/2015, 15:33] Pesquisadora: *Estou na casa da minha esposa*
[4/7/2015, 15:34] Pesquisadora: *Não escreve estou na casa do meu casado*
[4/7/2015, 15:34] Aluno A4: *Casada é diferente esposa?*
[4/7/2015, 15:34] Aluno A4: *Ah*
[4/7/2015, 15:35] Aluno A4: *Entendi*

Em outro momento, conforme sequência de diálogos a seguir, após o sinal de “AINDA NÃO” ser enviado, o aluno relaciona esse sinal com a da palavra “SEM”, que no contexto da conversa não seria a forma mais adequada para traduzir o sentido para L2.

[15/7/2015, 15:27] Aluno A4: *Ah entendi. Ainda é igual SEM*

Nesse contexto, o professor que pode ser ouvinte, mas necessita ser bilíngue, conseguirá compreender o pensamento do aluno nas construções frasais por ter conhecimento prévio da Libras. Assim, compreendendo o equívoco da significação da palavra, e o fato de que esse equívoco nada tem a ver com qualquer incapacidade intelectual ou dificuldade do aluno no aprendizado, o mediador pode realizar a intervenção apropriada, confirmando que o sinal seria o mesmo, porém explicando ao aluno que na escrita seria diferente.

[15/7/2015, 15:29] Pesquisadora: *O sinal é igual*

[15/7/2015, 15:29] Pesquisadora: Mas para escrever em português é diferente

Essas indagações que ocorreram durante o diálogo puderam ser utilizadas para apresentar ao aluno as características e as diferenças entre as Línguas, sem, no entanto, sobrepor uma a outra. Portanto, o conhecimento mais amplo sobre o que está envolvido no ensino do português para surdo e uma visão correta de si e do outro, evita além de visão distorcida sobre as produções do surdo, um engajamento maior no trabalho. Entendemos que, a concepção do professor frente ao aluno interferirá na condução do método utilizado, conforme bem argumentado por Silva e Favorito quando dizem “*uma concepção (simplista) de língua que define, muitas vezes, as práticas do professor*” (SILVA; FAVORITO, 2008). Isso é também está relacionado diretamente o que Rosso fala a respeito do olhar que se tem para o sujeito surdo (Rosso, 2008).

A dinâmica que se utiliza na perspectiva bilíngue procura apresentar exemplos e raciocinar com o aluno através de perguntas, para que o mesmo compreenda não só o sinal referente a palavra, mas também onde e como utilizá-la, valendo-se do raciocínio e conhecimento prévio em L1. Um exemplo da execução dessa dinâmica na presente pesquisa está a seguir.

[...] [15/7/2015, 15:31] Pesquisadora: Você pode dirigir carro?

[15/7/2015, 15:31] Pesquisadora: Não. Eu ainda não tenho carteira de motorista

[15/7/2015, 15:33] Pesquisadora: Outro exemplo: Pergunta: Você tem filhos?

[15/7/2015, 15:33] Aluno A4: Não tem

[15/7/2015, 15:34] Pesquisadora: Ou você pode escrever

[15/7/2015, 15:34] Aluno A4: Eu ainda não tem

[15/7/2015, 15:34] Aluno A4: Certo?

[15/7/2015, 15:35] Pesquisadora: Eu ainda não tenho

[15/7/2015, 15:38] Aluno A4: Entendi que claro 🖱

[15/7/2015, 15:38] Pesquisadora: Você responde

[15/7/2015, 15:38] Aluno A4: Pode

[15/7/2015, 15:39] Pesquisadora: Porque você não tem um carro?

[15/7/2015, 15:40] Aluno A4: Pq eu ainda não tem dinheiro

[15/7/2015, 15:42] Aluno A4: Desculpe escrevi errado

Certo: eu ainda não tenho dinheiro

O aluno ficou satisfeito com a maneira que foi conduzida a explicação e em nenhum momento sente-se constrangido, conforme evidenciado na frase “. *Aluno A4: ENTENDI QUE CLARO* 👍

Também, percebe-se nos diálogos que além do interesse em aprender advindo do aluno A4, há todo um potencial de aprendizagem e o apreço pela norma culta que foi pré-estabelecida na escrita pelo próprio aluno. Isso fica claro na passagem a seguir.

Ex.

Pesquisadora: PORQUE VOCÊ NÃO TEM UM CARRO?

Aluno A4: PQ EU AINDA NÃO TEM DINHEIRO

Aluno A4: DESCULPE ESCREVI ERRADO

CERTO: EU AINDA NÃO TENHO DINHEIRO

O aluno compreende como utilizar o advérbio “AINDA NÃO” e ainda faz uma autocorreção ao flexionar o verbo. Observamos que as palavras com sentido abstrato ou concernente a questões gramaticais específicas requereu mediação de alguém bilíngue. Essa mediação permitiu inferências, levando-se em conta o pensamento do surdo, pois “*a intervenção do professor representa o feedback para o aluno surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção.*” (QUADROS, 1997).

Os trabalhos presenciais em sala de recursos concomitante com um trabalho de imersão na língua obtiveram inúmeros resultados positivos, pois ao vivenciarem e interagirem com uma pessoa bilíngue (a pesquisadora/professora), aparentemente o desenvolvimento foi acelerado e a Língua portuguesa foi sendo aprendida naturalmente e sem imposição.

Poderíamos comparar o processo de aprendizado utilizando as redes sociais, a uma pessoa que fazia um curso sistemático de inglês 2x na semana, e com empenho levaria uma média de 4-7 anos para dominar ou ter fluência razoável na língua aprendida, mas que ao viajar e permanecer nos EUA durante meses ou 1 ano ela desenvolve a mesma habilidade em um tempo bem menor devido a imersão de maior impacto. Isso seria o que aconteceu com o uso das redes sociais com esses alunos, porque a princípio, conheciam pouquíssimas palavras e não conseguiam se comunicar através da escrita sem o suporte de um

ouvinte, agora já possuem certa autonomia para se comunicarem e pesquisarem/buscarem conceitos, o lhes proporciona mais autonomia.

Esses resultados corroboram com os princípios interativos de leitura e escrita abordados por Moita Lopes (1996) ao associar aos princípios de comunicação através da interação no ensino de línguas, levando o sujeito aprendiz a descobrir por meio de um processo interativo o funcionamento da língua. O nosso estudo reforça o conceito de que professor que se propõe a ensinar leitura e escrita para surdos deve ser primeiramente alguém que tenha conhecimento profundo do que está envolvido na Língua primeira do surdo, sem julgamentos de valor por desconhecimento e/ou má formação profissional.

4.3 O PRODUTO “PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS”

Com base em nossos resultados elaboramos um guia de orientações denominado *“PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS”* composto de 3 capítulos em 22 páginas contendo estratégias práticas advindas da presente pesquisa. Esse é um protótipo que ainda está aberto a modificações para que possa atingir o melhor formato e que possa ser utilizado como fonte de inspirações para os profissionais da educação que lidam com o público surdo.

Em conversa informal com professores de classes regulares, os mesmos apontaram a necessidade de reparação dos mesmos antes de incluir os surdos nas turmas, pois ao começar o ano letivo deparam-se com a presença de um intérprete e de alunos surdos. Muitos professores se sentem, um tanto, incomodados com “aqueles sinais” que não compreendem e a presença de outro profissional “invadindo” seu espaço. O professor precisa compreender que o espaço é do aluno, e não dele, portanto, cabe ao professor integrar e oferecer ensino com qualidade. Esse material visa apontar um caminho que não é o único, mas que pode ser aquele que pode aproximar o professor de seu aluno surdo, fazendo com que ambos sejam estimulados a exercer seus papéis de forma proativa e integrada no propósito do aprender não só a Língua portuguesa, mas a busca de conhecimento que sirva para formar um cidadão pleno de seus direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos já passou por diversas reformas, mas de nada adianta um modelo de ensino, se ele não é seguido. Aceitar um aluno surdo na escola não significa que ao ser inserido nesse universo escolar está automaticamente resolvida a questão, que tenha acabado a segregação. Atualmente presenciamos uma época de luta dos próprios surdos em prol da Educação que é a melhor para os mesmos, ou seja, a educação Bilíngue. Porém, concomitante existe o direito de estar incluído, que nunca pode ser em detrimento ao seu direito a uma educação de qualidade e, principalmente de reconhecimento de si mesmo como indivíduo participativo na sociedade.

É importante observar que para que um indivíduo seja participativo na sociedade, é necessário que seja possibilitado caminhos que o leve ao mundo letrado. Mundo esse, anteriormente, considerado fechado aos surdos e que agora pode ser viabilizado considerando a sua língua materna e as tecnologias existentes que podem auxiliar significativamente neste universo de ensino da Língua portuguesa aos surdos.

A questão ainda que se deva considerar, é que muitos profissionais nunca tiveram o conhecimento necessário para ensiná-los e o resultado é a não realização de um bom trabalho. Estar despreparado traz grandes danos a esses alunos, pois o direito à Educação está garantido em lei e envolve aspectos como identidade e cidadania, um dos principais focos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN1997).

Apesar dos surdos terem acesso ao atendimento em sala de recursos isso não impede que sejam estigmatizados. Qual o estigma do Surdo? Aquele inserido em turma regular carrega o estigma de não saber português, não saber ler e escrever direito. Goffman (2004) em sua teoria sobre estigma e identidade diz que *“o indivíduo estigmatizado pode tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, através de grande esforço individual ao domínio e áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas”*. Porém o aprendizado da Língua portuguesa não deveria ser considerado como algo restrito ou impossível de ser alcançado pelo surdo.

Como vimos na escola em questão, uma abordagem comunicativa e o uso

das redes sociais mostrou-se um dos caminhos para inclusão em uma perspectiva de ensino Bilíngue. Porém, o papel do professor é primordial para que esse método seja efetivado na escola. Se torna necessário então difundir tal experiência, a fim de que professores e alunos surdos de outros municípios possam ser encorajados a fazer uso do português escrito utilizando essa metodologia. É possível ao surdo ser, de fato, bilíngue, porém é necessária uma abordagem de segunda Língua que possibilite a ele essa imersão, sem desconsiderar sua L1.

Ao analisar e comparar a realidade com as propostas educacionais vigentes percebe-se que realmente, avanços existem em relação aos direitos dos surdos. Entretanto, esses avanços não devem significar apenas compartilhar dos mesmos espaços físicos que outros, mas dar acesso aos saberes que são compartilhados na escola. Portanto, professores que aceitam um convite na própria escola ou realizam um concurso público para trabalhar com alunos surdos não devem entender essa situação como uma forma de “aliviar” a carga de trabalho, por pensarem ser mais fácil ministrar conteúdos aos mesmos, deixando-os assistindo a vídeos, histórias em Libras, até cumprirem o tempo de aula, seja na sala, seja no AEE.

Esta pesquisa permitiu a presente autora uma autorreflexão que ressaltaram questões muito específicas em relação ao ensino de Língua portuguesa para os surdos. Em vários momentos durante as leituras e atividade docente, surgiu a dúvida sobre a inclusão e o mérito dessa sem a presença do professor bilíngue. Entretanto, não podemos ignorar que cabe ao professor a responsabilidade e o comprometimento do serviço que lhes é oferecido, buscando desenvolver métodos que na prática favoreçam a eliminação de obstáculos que por tanto tempo tem bloqueado o desenvolvimento educacional dos surdos.

5.1 CONCLUSÕES

A partir da realização dessa pesquisa tivemos como conclusões:

- Foi possível criar dois grupos/ambientes nas redes sociais - um grupo denominado “*Laboratório de prática do português escrito como L2*” no *Facebook* e um outro grupo “*Quero ser Bilíngue*” através do *WhatsApp* - para ensino do

português escrito para o alunado surdo. Entretanto, o grupo criado no Facebook n

- Testamos e identificamos o interesse e satisfação dos alunos surdos no uso dos ambientes construídos para uso do português escrito, sendo utilizados vários dos recursos disponíveis incluindo emoticons, emojis, vídeos e imagens, além de acesso a internet como forma de busca de sinais e significados.

- Observou-se a grande importância de mediação do professor bilíngue no ensino de L2 para o alunado surdo com o uso dos ambientes criados, observando-se a dependência da mediação a L1 dos sujeitos da pesquisa.

- Os resultados da pesquisa permitiram a criação de Material didático a ser utilizado como estratégia de inclusão e estímulo à escrita, assim como um guia de orientações envolvendo o uso de redes sociais em uma perspectiva bilíngue para professores que atuam no ensino do português como segunda Língua para surdos.

5.2 PERSPECTIVAS

As perspectivas para esse trabalho é de que os resultados obtidos, possam orientar professores para atuação numa perspectiva bilíngue utilizando recursos tecnológicos como as redes sociais, a fim de estimular o aprendizado de segunda Língua para surdo e conseqüentemente favorecer uma aprendizagem significativa da L2 que respeite as especificidades do surdo.

Portanto a fim de divulgar tal experiência, pretendemos disponibilizar esse material nas escolas inclusivas. A princípio, a secretária de Educação Especial de Nova Iguaçu fez um convite para disponibilizar o material no referido município, para servir de orientação aos professores nas salas de recursos que atendam surdos. Também, foi-me feito o convite para ministrar cursos de capacitação desse método aos professores da rede.

Assim esperamos propiciar reflexões no que tange à educação de surdos e sua escolarização, visando uma conscientização para desenvolvimento das atividades realizadas na escola e também do próprio professor, repensando sua

formação e olhar para esse sujeito que apreende o mundo de forma visual.

Durante a pesquisa muitos dados surgiram junto com novos questionamentos, sendo necessário dar continuidade a pesquisa, a fim de compreender as mudanças geradas desta interação nas redes sociais e o impacto fora do ambiente virtual.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. Sessões do Imaginário, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, V.1, N.20, p. 34-40, 2008.

ARCOVERDE, R. D. L.; Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 251. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: pessoa com surdez. 2007 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em 15 set. 2014

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo. Editora: Hucitec. 12ª Edição. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a e BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001b

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos. Resolução 196/96, de 09/10/96

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. . Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. . Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 10 set. 2014

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de set. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003

CALIXTO, Renato. M. F. ; GARCEZ, R. L. O. ; OLIVEIRA, S. M. . Traduzir e Interpretar: Incursões no Mundo do Outro ou Atos de Fronteira? Reflexões Teóricas sobre o Papel do Intérprete a Partir de uma Perspectiva Culturalista. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

CAMPELLO, A. R. S. ; Rezende, Patrícia Luiza Ferreira . Em defesa de educação bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista (Impresso) , v. 2/2014, p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

CROCHÍK, J.L Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G, A. e SILVA, D.J. da (org) Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Machado. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

ESTUDOS SURDOS, volumes: I e II. Série Pesquisas. Petrópolis. Editora Arara Azul. 2006.

FESTA, P. S.V. ; GUARINELLO, A. C. ; BERBERIAN, A. P. . Youtube e surdez:análise de discursos no ambiente virtual. Distúrbios da Comunicação , v. 25, p. 5-14, 2013.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31,n. 3,p. 483-502,set./dez. 2005.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GESSER, A. Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2. UFSC. 2010

GOFFMAN, E. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Publicação original: 1988. Versão digitalizada. 2004.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, M.C.F. O Panorama atual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue. Exedra, n.3, 2010.

GONCALVES, H. B. ; FESTA, P. S. V. . Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. Ensaio Pedagógicos (Curitiba) , v. 6, p. 1-13, 2013.

GUARINELLO, A. C. ; BERBERIAN, A. P. ; SANTANA, A. P. ; BORTOLOZZI, K. B. ; SCHEMBERG, S. ; FIGUEIREDO, L. C. . Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. Revista Brasileira de Educação Especial , v. 15, p. 99-120, 2009

ISAIA, S. M. A. ; BOLZAN, Doris Pires Vargas . Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? ISSN 0101-9031. Educação (UFSM) , Santa Maria, v. 29, n.2, p. 121-133, 2004.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos.In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012

LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2011

LUCAS, Clarinda Rodrigues. As tecnologias da informação e a exclusão digital. Transinformação, Campinas-SP, v. 14, n. 02, p. 159-165, 2003.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: Skliar, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. p. 33-50. Porto Alegre: Mediação. 1998.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena. 2006.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. Libras em estudo: ensino- aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012

MIRANDA, T. G. O Atendimento Educacional Especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G (Orgs). Educação Especial em Contexto Inclusivo: reflexão e ação. Salvador, EDUFBA, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996

MONTEIRO, A. F. B.; ARAGON, G.T. Inclusão em educação: ainda um desafio na formação inicial de professores. IV Seminário Estadual da ANPAE–RJ. Universidade Federal Fluminense, RJ, Anais. 2014.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. 2006

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

OTTA, E., RIBEIRO, F. L. & BUSSAB, V. S. R. Inato-adquirido e a persistência de uma dicotomia, Revista de Ciências Humanas, 34, 283-311.(2004)

OXFORD photo dictionary. Oxford : Oxford University Press, 2000.

PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.QUADROS, R.M. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição Política, Social E Cultural Da Língua Brasileira De Sinais-Libras. In: Vieira-Machado, Lucienne M. C; LOPES, Maura Corcini. (Org.). Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

QUADROS, Ronice M. Políticas lingüísticas na educação de surdos no Brasil.2006. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Anais do congresso: Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro. INES. 2006.

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

QUADROS, R. M. de. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira. Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004

RAMOS, Clelia Regina . Histórico da FENEIS. E Books da Editora Arara Azul, 2004

RODRIGUES JÚNIOR, A. Metodologia sociointeracionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 123–148, jan.–jun. 2005

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

ROSSO, R. A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica. [tese]. Florianópolis- SC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. 2008

SACKS, O. W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS. S.C.G; ANDRADE. J.C.A Redes Sociais: aspecto motivador e sua contribuição para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos. Eixo Temático: O surdo e as redes sociais. ANAIS –INES. 2012. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

SANTOS.S C.G. Alunos surdos em escolas regulares: Como enfrentar o desafio. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, Marques Otto. Epopéia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje, 1987.

SILVA, O. G. Escutando a Surdez: signos e produção de sentidos por adolescentes surdos. Trabalho de conclusão de Curso em Psicologia. Universidade Potiguar – UNP, 2011

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

SILVA, I. R; FAVORITO, W. Surdos na Escola: Letramento e Bilingüismo. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In:_____A surdez: Um olhar sobre as diferenças.Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. A Localização Política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Medicação, v. 2. p.7- 14. 1999.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, V. G. Educação de surdos: fundamentos para uma proposta com bilingüismo. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ASSUNÇÃO, Silnea G. Almeida. Análise da escrita do surdo numa perspectiva dialógica entre a Libras e a Língua Portuguesa. Em: Revista Diálogos: linguagens em movimentos. Ano III, N. I, 2015.

STROBEL. K. História da Educação dos Surdos. Florianópolis. Editora UFSC. 2009

TAVEIRA, C. Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngüe no município do Rio de Janeiro. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

UNESCO. Educação Para Todos: O compromisso de Dakar. Brasília, União, Brasília, DF. 2001.

WILCOX, S.; WILCOX P. P. Aprender a ver. Tradução: Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

ZOZZOLI. R.M.D. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.7 no.1 São Paulo Jan./June 2012

7. APÊNDICES E ANEXOS

7.1 APÊNDICES

7.1.1 QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES SURDOS

7.1.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

7.1.3 TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

7.1.4 TERMO DE AUTORIZAÇÃO – USO DOS DIÁLOGOS

7.1.5 PRODUTO FINAL – PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS

7.2 ANEXOS

7.2.1 APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

7.1 APÊNDICES

7.1.1 QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES SURDOS

Identificação:

Idade:

Sexo: () feminino () masculino

1) Você está em qual série/ano?

() 5 ano

() 6 ano

() 7 ano

() 8 ano

() 9 ano

2) Grau de surdez:

() leve

() moderada

() severa

() profunda

3) Você utiliza a Libras? () sim () não

É oralizado? () sim () não

Grau de oralização: () alto () médio () baixo

4). Usa aparelho auditivo?

() sim () não

5) Como você costuma se comunicar?

() Libras

- leitura labial
- português escrito (leitura/escrita)
- mímica
- outro _____

6) Qual o tipo de escola em que você estuda?

- Escola Especial
- Escola Regular com AEE

7.1.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG, _____, autorizo a minha participação voluntária na pesquisa intitulada **“ORIENTAÇÕES E REFLEXÕES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS**”, desenvolvida pela professora Daniele Pereira dos Santos Magon, como dissertação do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense- RJ, sob a orientação da Profa. Dra. Glauca Torres Aragon.

Recebi a informação de que este trabalho tem por objetivo analisar a utilização das redes sociais como forma de estímulo para ensino/aprendizagem do Português como L2 para surdos. O procedimento para coleta dos dados necessários será realizado através de diálogos em ambiente virtual, por meio da rede social *Facebook* e de um questionário com 10 perguntas sobre questões referentes a Libras e ao Português como L2, não havendo custo e desconforto para mim. Fui informado que o risco envolvido na pesquisa é a possibilidade de constrangimento da minha parte durante os diálogos que serão realizados virtualmente e nas respostas às perguntas feitas, por eu ainda não ter domínio do Português escrito.

Espera-se, como benefício, estimular o uso do Português escrito pelo surdo, a fim de atenuar e/ou eliminar barreiras para o pleno desenvolvimento do surdo no ambiente escolar, assegurando-lhe autonomia não só acadêmica, mas social e profissional.

Autorizo os responsáveis pela pesquisa a conservar sob sua guarda os resultados da pesquisa, assim como utilizar as informações em reuniões, congressos e publicações científicas, desde que o sigilo sobre a minha identificação seja mantida.

Estou ciente que terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante minha participação na pesquisa. Em hipótese nenhuma serei identificado e poderei retirar esse consentimento em qualquer momento da pesquisa sem necessidade de justificativas e não terei nenhum prejuízo. Não haverá qualquer compensação ou prejuízo financeiro pela participação nesta pesquisa.

Esse termo de consentimento me foi apresentado e entendi seu conteúdo. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

(Assinatura do Participante) Glauca Torres Aragon Daniele P.S.
Magon

(Assinatura do Responsável, nome completo e RG)

Profa. Dra. Glauca Torres Aragon (UENF/RJ) – glauca.aragon@gmail.com

Profa. Espc. Daniele Pereira dos Santos (UFF/RJ) dani.magon@hotmail.com- (21)
987752384

7.1.3 TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Formação Continuada: Ensino de Português para Surdos”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se ao utilizarmos as redes sociais na comunicação entre surdos e ouvintes, elas poderiam estimular a aprendizagem do português escrito para surdos. Os jovens que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua própria escola, Nova Iguaçu/RJ onde os diálogos resultantes das interações mediados pelo professor nas redes sociais, serão utilizadas para estudo. Pode ser que em algum momento seja ruim, porque você pode sentir certo constrangimento por não dominar o português escrito, mas há coisas boas que podem acontecer como você entender e aprender como escrever em português e assim ter a possibilidade de interagir e conversar com seus familiares e amigos ouvintes. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa iremos desenvolver um curso para ajudar professores no ensino do português para surdos, também divulgaremos os resultados em algumas revistas e em alguns eventos. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo ou membro de sua equipe: DANIELE PEREIRA DOS SANTOS MAGON

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

NOME DO PESQUISADOR

ASSINATURA

DATA

7.1.4 TERMO DE AUTORIZAÇÃO – USO DOS DIÁLOGOS

Eu, _____,
portador do RG nº _____, CPF nº _____,
residente na Rua _____, nº _____,
Rio de Janeiro – Nova Iguaçu, responsável legal de _____,
regularmente matriculado (a) na _____,
da Cidade _____, AUTORIZO o uso e registro dos
diálogos gerados através das redes sociais para fins de pesquisa de Mestrado da
Universidade Federal Fluminense voltado ao ensino de Língua portuguesa como
segunda Língua para surdos, assim como para divulgação científica. A presente
autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso do registro dos
diálogos acima mencionados. Após explicado de forma clara a mim, pela
pesquisadora Daniele Pereira dos Santos Magon os objetivos da pesquisa,
declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos, e assino a presente autorização em 02 vias de igual
teor e forma.

A presente autorização é concedida a título gratuito, sem limitação de tempo ou
número de exibições, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos
conexos a esta cessão.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2014

Assinatura do Responsável Legal

**7.1.5 PRODUTO FINAL – PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS SOCIAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE
E INCLUSÃO**

Produto Final:

**PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS:
ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS
SOCIAIS**

**Autoras: Daniele Pereira dos Santos Magon
Dra. Ana Regina e Souza Campello**



**NITERÓI
2015**

Prezado (a) Professor (a)

Este material apresentará estratégias que foram utilizadas durante pesquisa realizada com estudantes surdos, entre 15 e 18 anos, de uma escola pública situada na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, servindo de orientação no que tange ao ensino que estimule no aluno surdo o desenvolvimento de autonomia e potencial de leitura e escrita.

O material tem como finalidade oferecer uma contribuição aos professores atuantes no ensino de L2 para surdos, possibilitando práticas que favorecem o ensino do português escrito para surdos através das mídias sociais. As experiências que serão apresentadas confirmam a possibilidade de leitura e escrita dos surdos quando ocorre através de estratégias que permitem interações comunicativas, favorecendo uma aprendizagem mais natural do português escrito.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. 2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	4
2.1 AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO.....	4
2.2 LABORATÓRIO DE PRÁTICA (Ambiente Virtual)	9
3. CONCLUSÕES.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	22

1. INTRODUÇÃO

No ensino de surdos, quando o assunto é a escrita do português, surgem muitas dúvidas referentes ao que funciona e ao que não funciona. Existem excelentes iniciativas e propostas, entretanto ainda é uma área que necessita da criação de novas estratégias para orientar os professores que atuam com esse público. Este produto se propõe a ser uma contribuição no que tange ao incentivo de novas estratégias de ensino visando uma educação prática e significativa para o surdo.

A prática tem comprovado que é possível um aprendizado bilíngue do surdo quando se respeita esse grupo como *minoría lingüística* (QUADROS; KARNOPP, 2004). Para isso, porém, é de extrema relevância cada profissional refletir em suas atuações e nos resultados obtidos quanto ao desenvolvimento linguístico da L1 e L2 do surdo na escola em que trabalham, visto que nossas práticas influenciam para inclusão ou exclusão. Infelizmente, muitas vezes, por reproduzir metodologias inadequadas, o professor, que deveria facilitar o acesso, impõe um obstáculo tão grande ao surdo que o limita em seu conhecimento, em sua capacidade e conseqüentemente na vida.

Assim, apresentaremos estratégias de interação comunicativa através de mídias sociais e de recurso criado como alternativa em escolas onde ainda não existe amplo acesso à tecnologia, que possibilita uma rica troca. As estratégias possibilitam trabalhar vocabulário e aspectos culturais de ambas línguas: Libras e Português. O objetivo é estimular professores para atitudes que favoreçam o desenvolvimento do português escrito dos surdos na escola.

Para isso, a utilização de recursos que lhes auxiliie no processo de ensino/aprendizagem de forma significativa é de extrema importância. Consideramos as mídias sociais como pano de fundo no processo, pois o papel do professor é essencial para que a empolgação para aprendizado do português escrito não seja passageira. Não adianta a utilização de recursos tecnológicos, se o professor atuante durante o processo desconhece as especificidades referentes as Línguas envolvidas no ensino.

Portanto, este material contendo estratégias com aspectos relevantes no ensino de surdos, pode ajudar ao professor, independente do município em que atua a descobrir caminhos que favoreçam o aprendizado de seus alunos.

2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A proposta de ensino que vamos apresentar foi aplicada durante pesquisa realizada com alunos surdos (entre 15-18 anos), durante dois semestres. Durante esse período foi utilizado diversas estratégias a fim de estimular o interesse de alunos surdos que tinham conhecimento intermediário da Libras, porém possuíam pouco vocabulário em Língua portuguesa (escrita). As estratégias foram sendo aplicadas ao longo do ano e divididas em momentos, conforme apresentados a seguir:

2.1 AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO

Devido as dificuldades relacionadas ao pouco conhecimento de palavras em português, não sendo possível interagir somente pela escrita a distância em redes sociais. Como dito inicialmente, é um desafio o trabalho de ensino de L2 para surdos, pois existe pouco material didático com esse objetivo. Encontramos obras que traziam ideias numa perspectiva bilíngue (Figura 1).



Figura 1. Livro idéias para ensinar português para surdos.(QUADROS; SCHMIEDT,2006)²⁴.

Assim, optou-se em guiar o trabalho de estímulo a leitura e escrita através do uso de imagens por meio do ensino de segunda língua, que utiliza predominantemente imagens como suporte no aprendizado da L2 de forma sequência e contextualizada. Para isso, foi feita uma adaptação para o português, do livro *Basic English I* (figura 2) que faz parte de uma coleção organizada para ensinar interessados em aprender a Língua inglesa.

²⁴Pode ser consultado em: ensino-surdos.blogspot.com.br

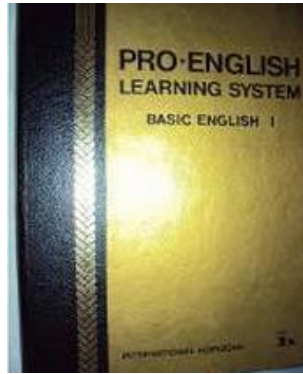


Figura 2. Livro adaptado para português.(Fonte Harvard University. Pro-English Learning System. Basic English I. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).

O primeiro volume apresenta cerca de 250 palavras mais utilizadas na comunicação, porém como o objetivo do livro é ensinar a pensar no idioma, as palavras e sentenças não são traduzidas, mas compreendidas através de imagens (figura 3).



Figura 3. Contextualizações de “aqui/lá” (Fonte Harvard University. Pro-English Learning System. Basic English I. Georgia, EUA. Editora International Horizons, 1977).

Assim, a cada palavra ensinada, a mesma foi sendo retomada em diferentes contextos, utilizando os pronomes em sua forma no singular e no plural e para referir-se a diferentes tipos de pessoas: homens, mulheres, crianças, animais e coisas. Cada novo significado foi sendo representado através da associação das palavras-ilustrações-frases em atividades de contextualização. Ao ensinar os verbos, por exemplo, é importante correlaciona-los com outras classes gramaticais.

Ex. Verbo: ESTAR

A frase EU ESTOU AQUI apresenta a flexão verbal de acordo com a pessoa que fala. Porém, como aprendiz de segunda Língua, assim como qualquer “estrangeiro” apresentará interferências de sua L1 para construção de sentido. Então, ou o surdo irá omitir o verbo (EU AQUI) ou deixa-lo no infinitivo (EU ESTAR AQUI).

Porém, durante estes trabalhos presenciais em sala de recursos devem ser evitadas atividades que enfatizem a estrutura gramatical. O professor deve ensiná-lo (em Libras) a compreender as diferenças que existem de flexão do verbo dependendo do número e da pessoa do contexto de forma contextualizada.

Não é necessário pedir que os alunos façam uma série de exercícios a fim de decorar essas diferenças, isso ocorrerá de forma natural ao se apropriarem da leitura e escrita. Por isso, a importância de apresentar não somente o que deseja ensiná-los, mas aproveitar e inserir outras classes gramaticais, como advérbios e artigos.

Utilizando como referência o exemplo as imagens da figura 3,

EX. (fig 3)

EU ESTOU AQUI

ELE/ELA ESTÁ AQUI

ELES/ ELAS ESTÃO LÁ

Em seguida, perguntar em Libras:

- Perceberam?
- Quando eu falo, utilizo “estou”, mas quando é ele ou ela usa-se “está”?!
- Viram? Quando é mulher, usa-se **ELA**, mas quando é homem **ELE**.

Portanto, a cada aula, insere-se novos pronomes no mesmo contexto, outros advérbios, um novo verbo e assim de modo gradual através de um trabalho sequencial,

retoma-se as palavras já aprendidas em diversos contextos. Os surdos vão criando estratégias mentais de compreensão, passando a criar hipóteses sobre a Língua.

Nos trabalhos presenciais devem ser priorizadas as atividades de ensino que possibilitem uma aprendizagem significativa, que focalizem a comunicação. Na pesquisa realizada com alunos surdos, foi feita atividades em sala de recursos que simulassem conversas como aquelas travadas em rede social, utilizando-se papel ofício para representar o monitor de um computador; simulando diálogos como aqueles travados em redes sociais, a partir de assuntos do cotidiano (figura 4).

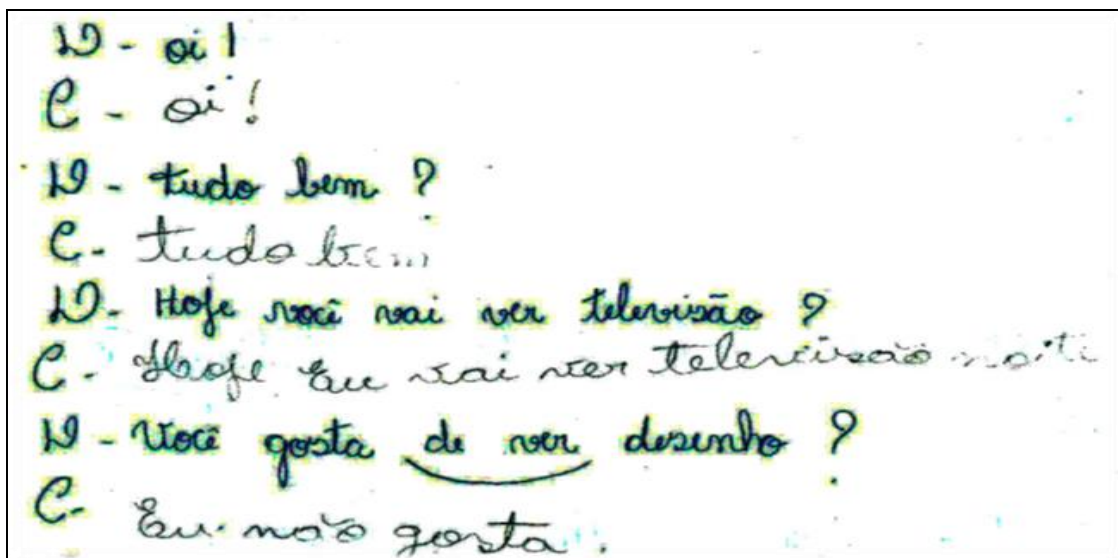


Figura 4 Simulação de diálogo em redes sociais através do papel ofício do aluno.

Primeiramente, foi realizada a explicação em Libras que tal atividade seria realizada durante os atendimentos em sala de recursos e que posteriormente, seriam iniciadas virtualmente. Os alunos ficaram bem animados, dizendo que poderiam conversar com os ouvintes. Esse recurso, mesmo não sendo necessariamente o ambiente virtual, despertou o interesse dos alunos, pois viram uma utilidade em frequentar a sala de recursos: aprender a comunicar-se, ao invés de só aprenderem palavras e mais palavras que não lhes fazia sentido. Esse recurso é uma preparação para futuros diálogos virtuais, como estratégia de ensino de segunda Língua.

“Nos trabalhos presenciais devem ser priorizadas as atividades de ensino que possibilitem uma aprendizagem significativa, que focalizem a comunicação.”

Entretanto, mesmo ambientes escolares que não possuam infraestrutura de acesso à rede sociais, é possível realizar essas atividades. Elaborou-se como outro produto resultante da pesquisa o “CELULAR WHATSURDO” (Figura 5).

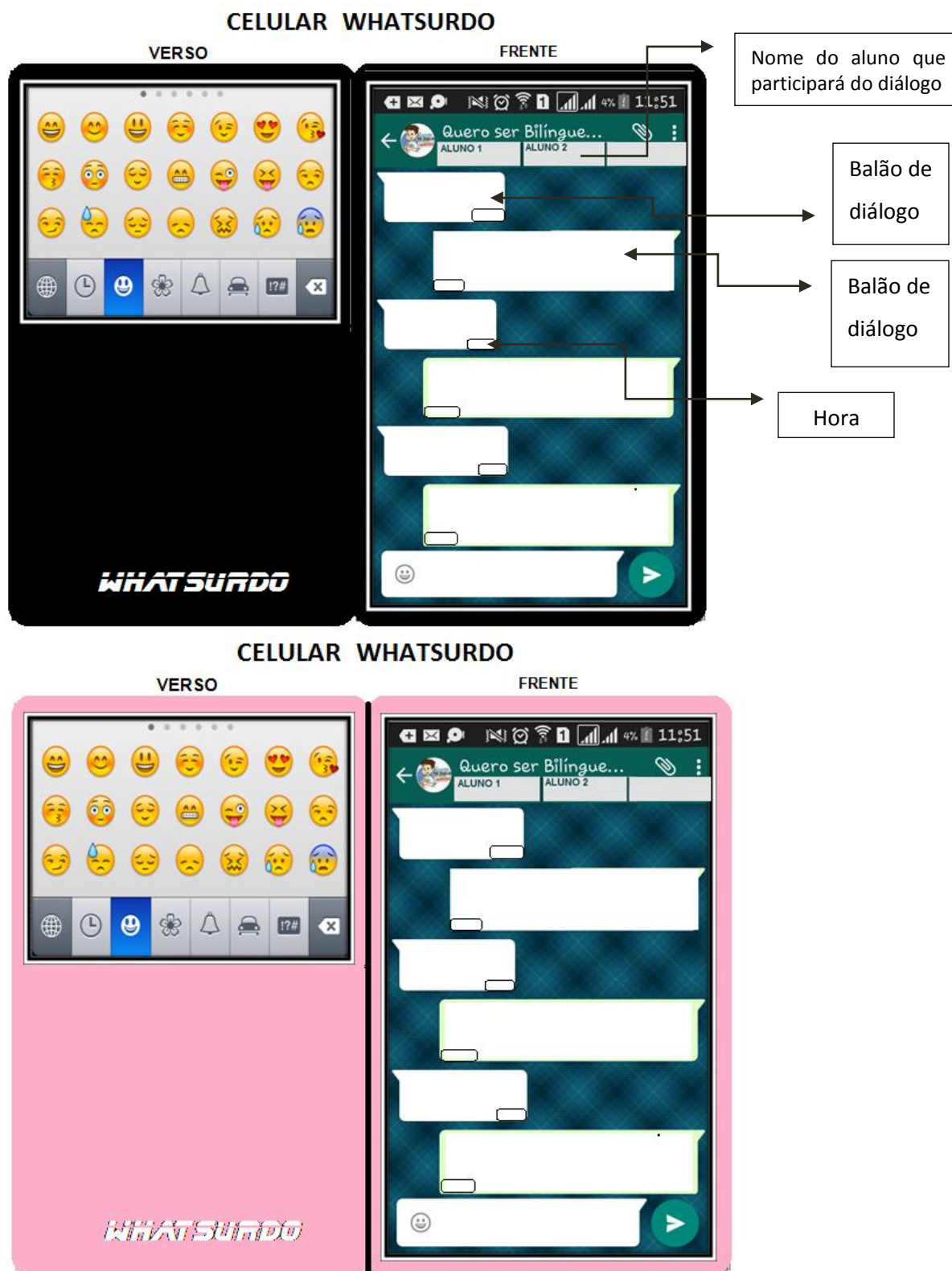


Figura 5: Celular/Tablet “lúdico-virtual” denominado *WhatSurdo*. Observa-se opções em duas cores, contendo inclusive o local do envio da hora da mensagem dentro dos balões de diálogo e também para inclusão do nome dos participantes.

Esse recurso serve como estratégia de estímulo que denominamos de *WhatSurdo* que é um celular/tablet “virtual” (Figura 5) que pode ser impresso e utilizado não somente com alunos surdos, mas também com alunos ouvintes de forma inclusiva, integrando ambos os grupos dentro de sala de aula. O celular deve ser recortado, dobrado e colado, sendo utilizado em sala de aula para comunicação de dois ou mais alunos, incluindo até o professor.

2.2 LABORATÓRIO DE PRÁTICA (Ambiente Virtual)

Para o laboratório de prática em ambiente virtual pode ser utilizado vários tipos de redes sociais, como *facebook* e *WhatsApp*. Para utilização de ambos será necessário algum tipo de dispositivo eletrônico (celular, tablet, computador, notebook) que tenha acesso à internet. As conexões mais utilizadas são: WI-FI E 3G.



- **WI-FI**

A mais popular das conexões wireless é basicamente uma versão sem fio da banda larga comum, distribuída através de um roteador especial.

- **3G**

Tipo de internet que pode ser utilizada para celular, sendo possível baixar e usar aplicativos, visitar sites ou também, participar de redes sociais através de smartphones.

➤ **WHATSAPP**



Aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular, porém sem existir custo para isso. Além das mensagens básicas, os usuários podem criar grupos, enviar imagens e vídeos. É necessário baixar o aplicativo no endereço: http://www.whatsapp.com/faq/pt_br/general/21073018

FACEBOOK



É uma rede social bem difundida mundialmente e sem custo para o usuário. É possível compartilhar informação, conversar, compartilhar fotos, vídeos e etc. Mas é necessário a criação de uma conta mediante cadastro realizada no próprio site (figura 6).



Figura 6. Pagina de cadastro no facebook; <https://www.facebook.com>

Na pesquisa realizada que gerou este guia, foram formados dois grupos: “Laboratório de prática do português escrito como L2” e “Quero ser Bilíngue”, um no *Facebook* e outro através do *WhatsApp*, respectivamente (figura 7)



Figura 7. Grupo “Laboratório de prática do português escrito como L2” e “Quero ser Bilíngue”

É importante após cada laboratório de prática, que seja registrado e arquivado as conversas através de captura de imagem, isso pode ser feito através de um recurso chamado “**print screen**”. Assim é possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos,

direcionando os próximos diálogos e também, perceber as nuances na dinâmica da conversa, pois utiliza-se muito recursos semióticos como os chamados emojis (figura 8).

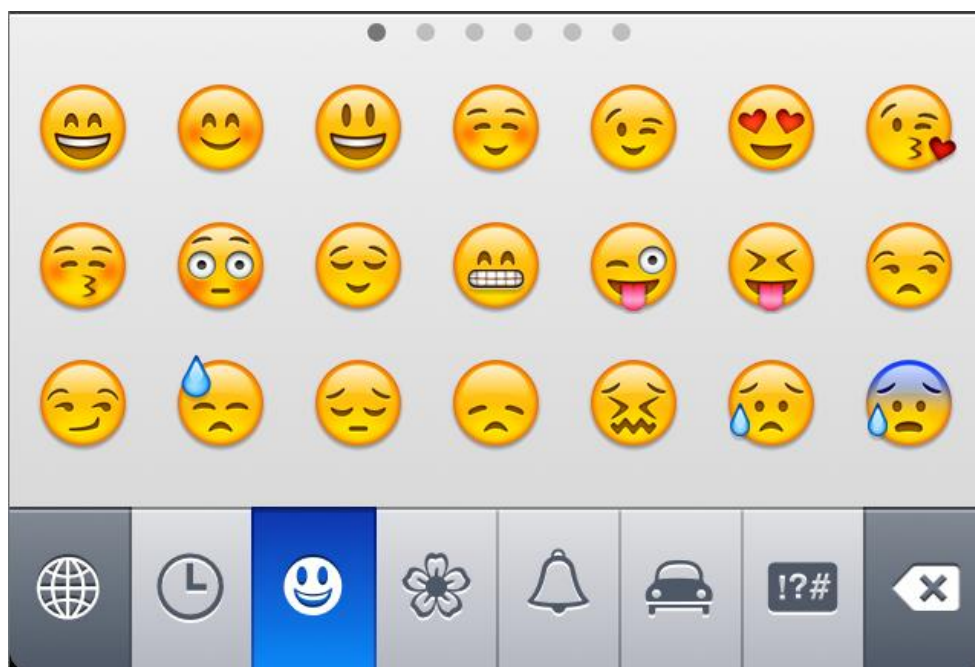


Figura 8- Emojion para whatsapp

Sabendo-se da importância da Libras como L1, e das especificidades de uma Língua na modalidade visual, assim como respeito aos surdos de utilizarem a L1, em nenhum momento deve ser desestimulado seu uso.

Após esse preparo de ampliação de vocabulário, a utilização de ambientes virtuais para aprendizagem do português escrito para surdos, faz com que surjam algumas dúvidas. Por exemplo, o vocabulário aprendido possibilita que o surdo trabalhe encima das palavras aprendidas. Em sala de aula, o professor pode elaborar inúmeras possibilidades de construção com esses sintagmas, visto saber exatamente quais palavras são conhecidas ou desconhecidas por seus alunos, mas quando eles interagirem com outros? Bom, surgirão novas palavras e serão desconhecidas. O que fazer?

Como o aluno surdo vai conseguir interagir de forma autônoma em ambientes virtuais?

É necessário incentivar os alunos a procura de sinais das palavras que eles desconhecem. Uma estratégia é a utilização de buscadores como Google, pois irá permitir encontrar vídeos em Libras ou imagens que representassem a palavra de forma simples e rápida (figura 9).

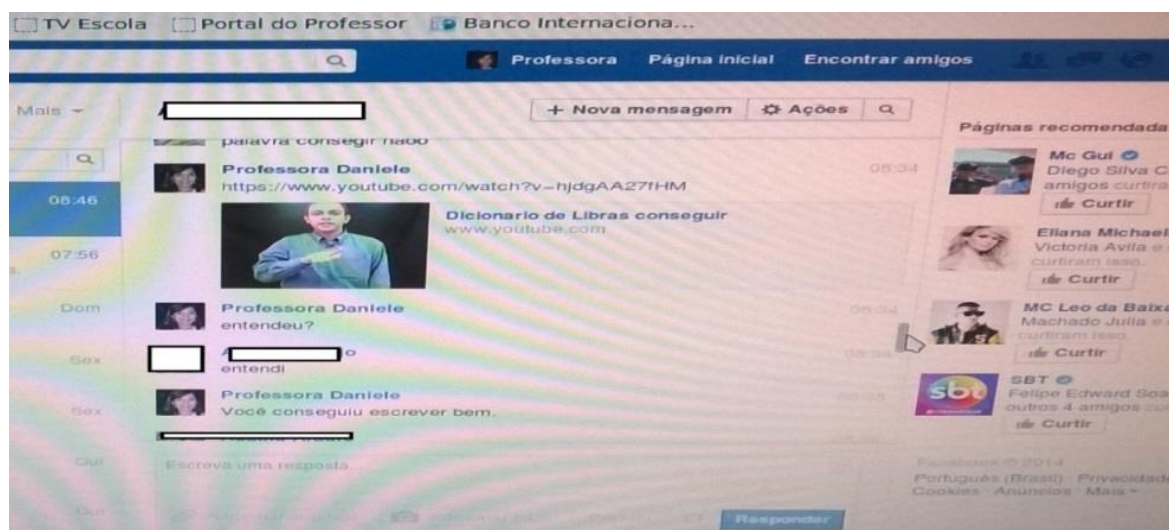


Figura 9. Primeiros diálogos utilizando redes sociais realizados no segundo semestre de 2014

Observe a sequência de diálogos abaixo. Por ser um dia que estava muito quente, ao invés de utilizar a palavra “QUENTE”, já conhecida pelo aluno, foi perguntado se o mesmo conhecia a palavra “CALOR”.

1º Momento – após o questionamento realizado pela presente autora, o aluno respondeu que não conhecia a palavra “CALOR”, sendo incentivado a procurar no Google.

[15/09/14, 13:03] Professora: Você conhece palavra CALOR?

[15/09/14, 13:03] Aluno A3: não conhece CALOR ??

não conheço palavra CALOR.

[15/09/14, 13:03] Pesquisadora: Procura no google.

[15/09/14, 13:04] Aluno A3: não conhece palavra procura no google

[15/09/14, 13:04] Pesquisadora: Vídeo Libras-Procurar

[15/09/14, 13:04] Aluno A3: Ata

2º momento – Como o aluno desconhece a palavra “PROCURA” impossibilitando-o compreender o que lhe foi solicitado, foi-lhe enviado um vídeo em Libras do sinal “procurar”. É repetida a solicitação, incentivando-o a buscar o sinal da palavra “CALOR” no Google. Ele envia o sinal demonstrando compreensão do enunciado. Ao receber de retorno uma resposta positiva, ele escreve a palavra sorrir. Com isso, demonstra assim satisfação do aluno por ter conseguido entender.

[15/09/14, 13:05] Professora: Procura sinal palavra CALOR.

[15/09/14, 13:05] Aluno A3: Vídeio Libras-Calor

[15/09/14, 13:05] Professora: Certo.

[15/09/14, 13:05] Aluno A3: [sorrir]

3º momento – Foi perguntado se o mesmo conhece a palavra “FRIO”. Ele responde de forma positiva, e logo em seguida, de forma independente, envia um vídeo em Libras do sinal “FRIO”. Indicando interesse e certa autonomia para recorrer a esse recurso (Google) a fim de saber o que representava as palavras.

[15/09/14, 13:05] Professora: Você conhece a palavra frio?

[15/09/14, 13:06] Aluno A3: eu sim conheço frio

[15/09/14, 13:06] Professora: Conheço

[15/09/14, 13:06] Aluno A3: Vídeio Libras-Frio

[15/09/14, 13:07] Professora: Ok. Você é muito inteligente!

4º momento – Foi realizada a contextualização referente a essas palavras, através de perguntas que possibilitassem aos alunos expressarem-se através da escrita, em seguida, correlacionando-as com alguma praia que provavelmente seria conhecida pelo aluno. Optou-se em relacionar com a praia de Copacabana.

[15/09/14, 13:07] Professora: Você gosta de praia?

[15/09/14, 13:07] Aluno A3: eu gosta praia muito

[15/09/14, 13:0] Professora: Você conhece praia de Copacabana

[15/09/14, 13:08] Aluno A3: sim

[15/09/14, 13:0] Professora: Procura no google uma foto praia de Copacabana

[15/09/14, 13:08] Aluno A3: [aluno enviou a foto da praia pesquisada no google]

Os diálogos apresentados mostraram que no ambiente virtual, existe a possibilidade dos surdos quando estiverem interagindo (seja com ouvintes ou surdos) ao desconhecerem uma palavra, utilizarem o Google como recurso.

Tal recurso foi utilizado pelos outros surdos participantes durante todo processo. Porém nem sempre ao se colocar uma palavra no Google aparece um sinal em Libras correspondente, sendo necessário intervenção do professor, por exemplo: através de correspondência das palavras mais utilizadas pelos surdos.

Ex. O surdo utiliza muitas vezes a palavra “rápido” e quando se depara com a frase escrita “Anda longo” não compreende o significado, por não utilizar tal palavra. Ao invés do professor só enviar o sinal é necessário fazer a correspondência.

LOGO = RÁPIDO

É importante que as palavras novas sejam contextualizadas conforme sequência a seguir, onde inicialmente um dos alunos questiona o que significa “LOGO”. Em seguida, os outros colegas também se expressam dizendo que desconhecem a mesma palavra.

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Cade daniele

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Pergunta que (logo)

[17/7/2015, 21:52] Professora: Eu estou aqui comendo

[17/7/2015, 21:52] Aluno A2: : Eu não conhece palavra que logo?

[17/7/2015, 21:53] Aluno A3: Também conhece não palavra logo

[17/7/2015, 21:54] Aluno A2: : Tbm igual não conheceu palavra logo

[17/7/2015, 21:55] Professora: Por exemplo: anda logo é igual anda rápido

[17/7/2015, 21:55] Professora: Logo é "rapido"

O aluno A2 reflete certa ansiedade para que seja explicado o sentido imediatamente. Nota-se que os outros surdos participantes do grupo também reafirmam não conhecerem a palavra, também demonstrando interesse em saber o sentido. Desta vez, porém, ao invés de enviar o sinal, foi realizada a correspondência com aquilo que já era conhecido pelos alunos.

[17/7/2015, 21:56] Professora: Por exemplo: responde logo

[17/7/2015, 21:56] Professora: Ou responde rápido

[17/7/2015, 21:56] Aluno A: : Eu entendi ajudar de mt obg daniele

Como usar o WhatsApp para conceitos?

Para apropriação de conceitos complexos, faz-se necessário o uso da Libras, porém para que o aluno possa continuar a ser estimulado a utilização da escrita, o uso de legenda deve ser incentivado, para que os alunos apropriem de ambas línguas (figura 10).

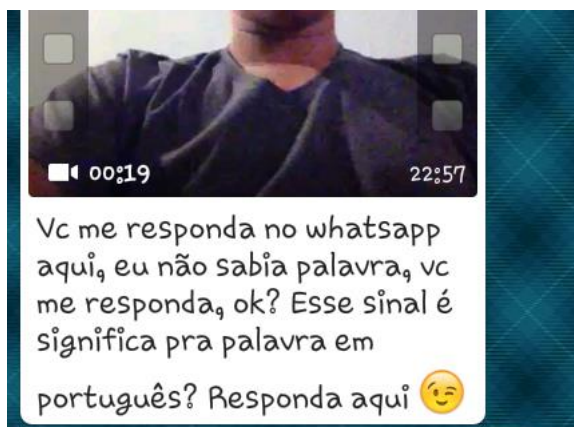


Figura 10. Legenda em Língua portuguesa, em vídeo enviado em Libras por aluno

Veja o próximo exemplo, durante a pesquisa, uma das alunas, no contexto sobre o futuro, disse que iria trabalhar e, utilizou a frase “so ano 2016”. Primeiramente os sinais de “ano que vem”, “esse ano” e ano passado” foram filmados em Libras e enviados pelo WhatsApp (figura 11).

[17/7/2015, 14:53] Professora: 🖐️🖐️🖐️🖐️

[17/7/2015, 14:53] Professora: Precisa calma e esperar

[17/7/2015, 14:54] Professora: Primeiro precisa estudar. Depois trabalhar.

[17/7/2015, 14:55] Aluna A1: Eu vou trabalho so ano 2016 manha depois tarde
So estudar na noite

[17/7/2015, 14:56] Professora: Você vai trabalhar só ano que vem(2016)

[17/7/2015, 14:56] Aluna A1: Sim claro serio



Figura 11. Captura de imagem dos sinais de “ano passado, esse ano e ano que vem

Foi realizada uma séria de intervenções a fim de que os alunos entendessem em quais contextos poderiam ser utilizados e internalizarem o significado, percebe-se que umas das alunas (negrito e sublinhado), a princípio escreve “2016 futuro ano”, porém, em seguida já utiliza a frase “ano vem 2016”.

[17/7/2015, 20:22] Professora: Qual é o ano passado? 2014, 2015 ou 2016?

[17/7/2015, 20:23] Aluna A2: 2016 futuro ano

[..]

[17/7/2015, 20:26] Professora: Qual é esse ano? Agora?

[17/7/2015, 20:27] Aluna A3: É 2015 ? 🤔

[17/7/2015, 20:27] Professora: E qual é o ano que vem?

[17/7/2015, 20:28] Aluna A2: Ano vem 2016

[17/7/2015, 20:28] Professora: Ano que vem 2016 🙌🙌🙌🙌

[17/7/2015, 20:29] Aluna A2: 🙌🙌

[17/7/2015, 20:30] Professora: Ano passado você estudou em qual? 6, 7, 8 ou 9

[...]

Como criar estratégias de representação na escrita, visto que são Línguas de modalidades distintas?

No decorrer do tempo, os alunos começam a apresentar um domínio maior do português escrito. É necessário ao professor atentar-se ao fato que o aluno irá criar estratégias de representação do seu pensamento com base em sua L1, a fim de realizar as intervenções no momento apropriado e de forma adequada.

[4/7/2015, 15:08] Professora: Certo

[4/7/2015, 15:09] Aluno A4: Estou na casa do meu namorado

Estou na casa do meu casado

Estou na casa da minha casada

Estou na minha casa

[4/7/2015, 15:10] Aluno A4: É fácil

Ao escrever: Eu estou na casa da minha namorada. / Eu estou na casa da minha casada/ Eu estou na casa do meu casado/ Quero ser fotografia profissional. Observa-se estratégias de transferências de significado da Libras para a escrita, pois em Libras alguém ao apresentar sua esposa ou marido utilizará os sinais:

Libras: MINHA + MULHER + CASADO / MEU + HOMEM + CASADO

O surdo já tem o conceito de “marido” e “esposa” em sua mente, porém ainda não o representa na escrita, visto ser sua segunda Língua. Logo, ocorre a intervenção do professor, compreendendo o porquê da utilização dessas construções na escrita:

[4/7/2015, 15:32] Professora: Você escreveu meu casado

[4/7/2015, 15:32] Professora: Minha casado

[4/7/2015, 15:33] Professora Em português: a mulher é esposa

[4/7/2015, 15:33] Professora: O homem é marido

[4/7/2015, 15:33] Professora: Estou na casa do meu marido

[4/7/2015, 15:33] Professora: Estou na casa da minha esposa

[4/7/2015, 15:34] Professora: Não escreve estou na casa do meu casado

[4/7/2015, 15:34] Aluno A4: Casada é diferente esposa?

[4/7/2015, 15:34] Aluno A4: Ah

[4/7/2015, 15:35] Aluno A4: Entendi

Em outro momento, conforme sequência de diálogos baixo, após o sinal de “ainda” ser enviado. O aluno relaciona o sinal à palavra “sem”, porque realmente pode ser traduzido assim, mas no contexto da conversa não seria a forma mais adequada para expressar o sentido na L2.

15/7/2015, 15:27] Aluno A4: Ah entendi. Ainda é igual SEM

Após, ocorre a intervenção confirmando que o sinal seria o mesmo, porém explicando-se ao aluno que na escrita seria diferente.

[15/7/2015, 15:29] Professora: O sinal é igual

[15/7/2015, 15:29] Professora: Mas para escrever em português é diferente

Essas indagações que ocorreram durante o diálogo foram utilizadas para apresentar ao aluno as características e as diferenças entre as Línguas, sem, no entanto, sobrepor uma a outra.

Em seguida, procurou-se apresentar-lhe exemplos e raciocinar com o aluno através de perguntas, para que o mesmo chegasse a compreensão e compreendesse não só o sinal referente a palavra, mas também onde e como utilizá-la.

[...] [15/7/2015, 15:31] Professora: Você pode dirigir carro?

[15/7/2015, 15:31] Professora: Não. Eu ainda não tenho carteira de motorista

[15/7/2015, 15:33] Professora: Outro exemplo: Pergunta: Você tem filhos?

[15/7/2015, 15:33] Aluno A4: Não tem

[15/7/2015, 15:34] Professora: Ou você pode escrever

[15/7/2015, 15:34] Aluno A4: Eu ainda não tem

[15/7/2015, 15:34] Aluno A4: Certo?

[15/7/2015, 15:35] Professora: Eu ainda não tenho

[15/7/2015, 15:38] Aluno A4: Entendi que claro 👍

[15/7/2015, 15:38] Professora: Você responde

[15/7/2015, 15:38] AlunoA4: Pode

[15/7/2015, 15:39] Professora: Porque você não tem um carro?

[15/7/2015, 15:40] Aluno A4: Pq eu ainda não tem dinheiro

[15/7/2015, 15:42] Aluno A4.: Desculpe escrevi errado

Certo: eu ainda não tenho dinheiro

O aluno fica satisfeito com a maneira que foi conduzida a explicação e em nenhum momento sente-se constrangido (ALUNO/SURDO: ENTENDI QUE CLARO 👍).

Também, percebe-se nos diálogos além do interesse em aprender, todo potencial de aprendizagem, pois o aluno além de compreender como utilizar o advérbio “AINDA NÃO”, ainda faz uma autocorreção sobre o verbo utilizado.

A mediação por alguém bilíngue é extremamente importante, pois fica claramente perceptível que a L2 está passando por um processo por níveis de Interlíngua (MOITA LOPES,1996; QUADROS E SCHMIEDT, 2006). Fica evidente nos diálogos que realmente não é diferente no caso dos surdos.

Em diversos momentos durante aprendizagem do português eles farão uma representação na escrita passando por níveis de interlíngua, ou seja, no início, apresentarão uma estrutura mais próxima da L1 (verbo no infinitivo, não concordando com o sujeito, etc.) (QUADROS E SCHMIEDT, 2006).

Mas ao fazerem o uso da escrita, passarão a expressasse de maneira espontânea em L2, mesclando a L1 e a L2, caminho natural que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma segunda Língua vai trilhar, pois “[...] as pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua” (SILVA,2001).

Portanto, o conhecimento mais amplo sobre o que está envolvido no ensino do português para surdo e uma visão correta de si e do outro, evita além de visão distorcida sobre as produções do surdo, um engajamento maior no trabalho, a concepção do professor frente ao aluno interferirá na condução do método utilizado “...uma concepção (simplista) de língua que define, muitas vezes, as práticas do professor” (SILVA; FAVORITO, 2008).

3. CONCLUSÕES

Atualmente, existem avanços em relação aos direitos dos surdos. Entretanto, esses avanços não devem significar compartilhar dos mesmos espaços físicos que outros, mas terem acesso aos saberes que são compartilhados na escola. Portanto, ao aceitar um convite na própria escola ou ao realizar um concurso público para trabalhar com alunos surdos, não significa “aliviar” a carga de trabalho, por pensar ser mais fácil ministrar conteúdos aos mesmos.

A educação de surdos já passou por diversas reformas, mas de nada adianta um modelo de ensino, se ele não é seguido. Aceitar um aluno surdo na escola não significa que ao ser inserido nesse universo escolar está automaticamente resolvida a questão, que tenha acabado a segregação, pois estar despreparado traz grandes danos a esses alunos, pois o direito à Educação está garantido em lei e envolve aspectos como “identidade e cidadania”, um dos principais focos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para que isso efetivamente aconteça, será necessário que seja possibilitado ao surdo caminhos que o levem ao mundo letrado, a fim de que possa usufruir plenamente dos seus direitos. Mundo esse, anteriormente considerado fechado a eles.

Os resultados confirmam que uma abordagem comunicativa e o uso das redes sociais pode ser um dos caminhos para inclusão numa perspectiva de ensino Bilíngue no AEE, porém o papel do professor é primordial para que esse método seja efetivado na escola.

Esperamos que a experiência compartilhada neste material contribua para difundir tal experiência, a fim de que surdos de outros municípios possam ser encorajados a fazer uso do português escrito por professores que conseguem perceber o potencial linguístico dos mesmos, tanto em L1, como em L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, R. D. L.; Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 251. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Machado. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, M.C.F. O Panorama atual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue. Exedra, n.3, 2010.

FAVORITO, W. ; SILVA, I. R. . Surdos na Escola: Letramento e Bilingüismo. Cefiel/IEL/Unicamp. 2008.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996

QUADROS, R. M. de. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira. Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

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

SKLIAR, C. (org.). Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

7.2 ANEXOS

7.2.1 APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Português escrito para Surdos
Pesquisador Responsável: DANIELE MAGON
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 47645815.7.0000.5243
Submetido em: 08/09/2015
Instituição Proponente: Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio