

CADERNOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Educação bilíngue para surdos



Coordenadora:
Érica Aparecida Garrutti de Lourenço

Copyright 2017 © Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
Reservados todos os direitos desta edição. É proibida a reprodução
total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e
organizadores

SÉRIE CADERNOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

CRIAÇÃO E PROJETO DA CAPA: Danielly de Jesus Teles
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Danielly de Jesus Teles
COORDENAÇÃO DO VOLUME: Érica Aparecida Garrutti de Lourenço
TEXTOS
Daniela Finco; Érica Aparecida Garrutti de Lourenço; Marcio Hollosi;
Maria Cecília Sanches; Sandra Regina Leite de Campos; Sueli Salles
Fidalgo.
REVISÃO: Alexandra Colontini

Catálogo na publicação (CIP)
Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação bilíngue para surdos / coordenação Érica Aparecida
Garrutti de Lourenço. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
RECURSO DIGITAL (CADERNO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ; 10)

FORMATO: EBOOK

REQUISITOS DO SISTEMA:

MODO DE ACESSO: WORLD WIDE WEB

INCLUI BIBLIOGRAFIA

ISBN 978-85-7939-513-0 (RECURSO ELETRÔNICO)

1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL. I. LOURENÇO,
ÉRICA APARECIDA GARRUTTI DE. II. SÉRIE.

17-45099

CDD: 371.928

CDU: 376.2

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista

CEP 01327-000 – São Paulo, SP

Tel. (11) 3012-2403

www.alamedaeditorial.com.br

CRÉDITOS DA SÉRIE

Universidade Federal de São Paulo

CHEFE DE DEPARTAMENTO

Marcos Cezar de Freitas

Edna Martins

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edna Martins

Lucila Pesce

COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Vanessa Dias Moretti

EQUIPE DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adalberto dos Santos Souza

Adriana Regina Braga

Betania Libanio Dantas de Araújo

Celia Maria Benedicto Giglio

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Claudia Lemos Vóvio

Claudia Panizzollo

Cleber Santos Vieira

Daniel Revah

Daniela Finco

Edna Martins

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço

Emerson Isidoro Santos

Fernando Rodrigues de Oliveira

Isabel Melero Bello

Jerusa Vilhena
João do Prado Ferraz de Carvalho
Jorge Luiz Barcellos da Silva
Lucila Pesce
Magali Aparecida Silvestre
Marcia Cristina Romero Lopes
Marcia Jacomini
Marcos Cezar de Freitas
Maria Angélica Pedra Minhoto
Maria Cecília Sanches
Maria de Fátima Carvalho
Marian Ávila de Lima e Dias
Marieta Gouvea de Oliveira Penna
Regina Cândida Ellero Gualtieri
Renata Marcilio Candido
Rosário Silvana Genta Lugli
Umberto de Andrade Pinto
Vanessa Dias Moretti
Vera Lucia Gomes Jardim
Wagner Rodrigues Valente

COMISSÃO EDITORIAL

EDITORES EXECUTIVOS

Alameda Casa Editorial

Conselho Editorial

Angela Paiva Dionísio

Antonio Carlos Xavier

Carmi Ferraz Santos

Claudia Clecio Vidal Eufrausino

Clécio dos Santos Bunzen Júnior

Leonardo Pinheiro Mozdezenski

Pedro Francisco Guedes do Nascimento

Regina Lucia Péret Dell'Isola

Ubirajara de Lucena Pereira

Wagner Rodrigues Silva

Sumário

11	Apresentação
13	Introdução
17	Bilinguismo para surdos: das conquistas legais às suas garantias
33	A Libras na formação do professor
43	Onde começa a educação bilíngue para surdos?
59	Uma abordagem para o ensino de português como L2 com o apoio em Libras
73	Contação de histórias para crianças ouvintes e surdas

Apresentação

O curso de Pedagogia da UNIFESP, iniciado em 2007, definiu um modelo de formação inovador, centrado na busca por uma aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Busca-se, assim, a construção de espaços de estudo e pesquisa que articulem teoria e prática, integrando a formação inicial e o exercício profissional da docência. Dois pilares centrais alicerçam esta proposta: a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas Programadas (PPP) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

A Residência Pedagógica acrescenta ao modelo de “estágio curricular” o preceito do trabalho recíproco entre a Universidade e a Escola Pública. Essa reciprocidade

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

se concretiza, de um lado, pela inserção dos alunos de Pedagogia como residentes nas escolas, e de outro, por meio de ações de extensão que atendam às demandas de formação de professores e gestores das redes públicas de ensino ou prestadores de serviços conveniados ao município de Guarulhos.

A *Série Cadernos de Residência Pedagógica* é composta de materiais destinados aos residentes do curso de Pedagogia da UNIFESP e aos professores e gestores das escolas públicas de Guarulhos. O objetivo é discutir algumas das questões que caracterizam as diferentes etapas da educação básica, os modos de organização e gestão, os currículos, o processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesses processos. Além disso, espera-se que colabore para a compreensão das dinâmicas realizadas pelos residentes no ambiente escolar.

Essa publicação conta com o apoio do Programa de Consolidação das Ações de Licenciatura – PRODOCÊNCIA – CAPES – DEB. Fazem parte da *Série* os seguintes volumes: *Educação Infantil* (volume 1), *Ensino Fundamental* (volume 2) e *Educação de Jovens e Adultos* (volume 3), *Gestão Educacional* (volume 4), *Educação Infantil e Direitos da Infância* (volume 5), *O Direito à Infância e ao Brincar* (volume 6), *Literatura e outras Linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (volume 7), *História e Geografia nos Anos Iniciais* (volume 8) e *Divulgação Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (volume 9).

Introdução

Os estudos e as discussões acerca da educação de surdos têm se intensificado essencialmente a partir da década de 2000, com a promulgação da Lei n. 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio de comunicação oficial das pessoas surdas, e o Decreto nº 5.626 de 2005, que a sancionou. Entretanto, até que alcançássemos essa conquista legal, um longo percurso histórico, que contou com o protagonismo da comunidade surda e de estudiosos da área, foi trilhado. As concepções sobre a surdez variaram a cada época, partindo de uma visão clínica-patológica que preconizava o desenvolvimento da oralidade, ao recente bilinguismo que a concebe numa perspectiva sócio-antropológica,

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

de reconhecimento e respeito às diferenças linguísticas, identitárias e culturais quando nos voltamos ao público surdo.

Se por um longo período histórico, a Libras foi impedida de circular nas escolas, compomos um cenário em que atualmente deve ser a língua favorecedora da mediação em sala de aula, na relação professor-aluno, e a esse espaço ultrapassa por ser necessário o fortalecimento de seu ensino, uso e divulgação no contexto de toda a escola. Entretanto, inúmeros são os desafios para que na perspectiva atual preconizada, a Libras e a Língua Portuguesa circulem em posição de igualdade, ao menos no que representam aos seus usuários quanto a direitos, nos diversos estabelecimentos comerciais, departamentos públicos e privados, nas escolas brasileiras e na sociedade como um todo. Mais do que a permissão quanto à circulação da Libras – haja vista que por muito tempo circulou às escondidas – deve ser de conhecimento da população e por ela respeitada, utilizada e valorizada.

Atualmente, de modo concomitante ao movimento em defesa do bilinguismo para surdos, integramos também um movimento em defesa da inclusão, que constitui a garantia do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade para todas as pessoas, sociedade a ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação às diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Especificamente na área educacional, há o direi-

Educação bilíngue para surdos

to que assegura o recebimento dessa educação nas escolas regulares por todos. Tais escolas devem se organizar para acolher os alunos e oferecer-lhes condições objetivas de aprendizagem para que, desse modo, sigam os princípios da educação inclusiva. Aos alunos, a partir de suas necessidades especiais, devem ser disponibilizados os apoios extras necessários, intra ou interinstitucionais, para assegurar-lhes uma educação efetiva.

De modo semelhante ao bilinguismo, também na inclusão o planejamento e a operacionalização de propostas educacionais pautadas nesse paradigma no Brasil encontram obstáculos diversos essencialmente no que se refere à formação de profissionais e à constituição de serviços especializados requeridos.

Diante dessas ênfases, bilinguismo e inclusão, uma discussão acalorada se centra num importante questionamento: *bilinguismo para surdos e inclusão escolar – o caminho articulado nessas perspectivas é possível?*

Integramos um movimento de “certa oposição à inclusão” ao nos referimos aos alunos surdos. As aspas são aqui empregadas para incitar em você, nosso leitor, um cuidado especial quanto às críticas direcionadas ao que pressupõe a inclusão, enquanto paradigma, e as práticas atuais que, no geral, ainda se fundamentam no paradigma da integração.

Aqui fazemos uma breve pausa para distinguirmos o que prevê a integração em relação à inclusão. A palavra integração, quando se referindo a um movimento histórico de atendimento às pessoas com deficiência,

configura-se pela igualdade de acesso ao ensino regular por todos, mas sem serem empreendidas mudanças que incidam nas relações interpessoais, configuração de um trabalho de parceria na comunidade escolar, organização de serviços de atendimento especializado, formação continuada e planejamento de um projeto político pedagógico e currículo que considere a diversidade que caracterize o seu alunado. A integração pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, na direção de sua normalização; é ele que deve se adequar ao contexto escolar e possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem deixam de ser consideradas.

As escolas em geral, mesmo se anunciando como inclusivas, revelam um trabalho centrado na busca de mudanças nos indivíduos, quando muito na relação professor e aluno unicamente, e não na comunidade escolar. Em relação aos surdos, as mudanças são sustentadas pelas altas expectativas no desenvolvimento da oralidade por eles e, então, almeja-se que o trabalho em sala de aula seja direcionado a partir dessas expectativas, na maioria das vezes, contrárias ao que os alunos revelam como habilidades e motivações, ou um trabalho centrado na atuação de intérprete em sala de aula como mudança única nas escolas. Há o desconhecimento de particularidades do desenvolvimento do aluno surdo pelos professores, de processos pedagógicos que viabilizem o atendimento as suas necessidades, bem como da própria Libras que deve se apresentar como a lín-

Educação bilíngue para surdos

gua de interlocução entre professores-alunos e alunos-alunos e demais membros da comunidade escolar. Por mais que defendamos que as práticas se pautem no paradigma inclusivo, que no caso dos surdos se configura pela via do bilinguismo, vemos refletidos os traços do paradigma da integração que enfaticamente norteiam a rotina de muitas escolas.

Ao concebermos a inclusão escolar como movimento que requer a mobilização de toda a escola e, portanto requer sua renovação, o bilinguismo deve ser a base de qualquer iniciativa com orientação inclusiva para o público surdo. Nesse sentido, o primeiro capítulo, de Érica Aparecida Garrutti de Lourenço, retoma o conceito de bilinguismo e as condições necessárias para que as experiências das escolas se constituam como bilíngues, atribuindo centralidade ao principal documento legal que especifica direitos do público surdo, o Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, e discute desafios de ordem pedagógica, linguística, identitária e cultural que concomitantemente se apresentam na perspectiva da inclusão.

Com os *óculos* voltados para a formação em Libras nas licenciaturas, o segundo capítulo, de Marcio Hollosi parte de um questionamento muito comum: *por que Libras em todos os cursos de formação de professores?* e, ao trazer a sua relevância, esclarece (in)compreensões acerca da Libras, uma língua que, mesmo tendo um reconhecimento legal há mais de uma década, ainda é cerceada por mitos.

Atribuindo centralidade à primeira língua da criança surda, o terceiro capítulo, de Sandra Regina Leite de

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Campos amplia nosso olhar para a diversidade do povo brasileiro, sobretudo, imigrantes, que a exemplo dos surdos, requerem que suas línguas de herança, conceito debatido pela autora, sejam a força motriz da compreensão dos processos de aquisição de segunda língua, a Língua Portuguesa.

Com ênfase na Língua Portuguesa, no quarto capítulo, Sandra Regina Leite de Campos e Sueli Salles Fidalgo, apresentam uma abordagem para o ensino dessa língua aos alunos surdos com o foco na mensagem, que requer atuação articulada de segmentos basilares da educação: alunos, professores e pais, princípio fundamental quando nos referimos à inclusão na escola.

Por fim, o quinto capítulo traz particularidades de um projeto de contação de histórias em Libras e Língua Portuguesa, bem como a organização de experiências nesse percurso de aprendizado por graduandos da Pedagogia.

Boa leitura!

Bilinguismo para surdos: das conquistas legais às suas garantias

Érica Aparecida Garrutti-Lourenço¹

Sobretudo nas últimas décadas, integramos um movimento na educação de alunos surdos que caminha rumo ao favorecimento do ensino, uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto das escolas e de aprendizado da Língua Portuguesa, dentre outras áreas do conhecimento, com foco na construção de propostas bilíngues. Sabendo o quanto os estudos e experiências nesse campo no Brasil são recentes, neste texto convidamos você, nosso leitor, a retomar o conceito de bilinguismo para surdos e pontuar necessidades dele decorrentes para que, então, caminhemos rumo ao de-

¹ Professora de Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa, Departamento de Educação, Unifesp – Campus Guarulhos.

lineamento de proposições bilíngues em nossas escolas.

O bilinguismo para surdos consiste na utilização o mais precocemente possível de duas línguas: a de sinais e a oral, ambas reconhecidas legalmente no Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa, respectivamente. A língua de sinais é a primeira língua que a criança surda deve adquirir na sua interação com o adulto. Todo aprendizado, internalização dos significados, conceitos, valores e conhecimentos, deve se dar por seu intermédio e, desse modo, constitui a língua de instrução no meio escolar. O acesso à língua oral é possibilitado paulatinamente, pois é com base nas habilidades linguísticas adquiridas pela língua de sinais que sua segunda língua, a oral, é aprendida, desenvolvendo-se na perspectiva contrastiva, de comparação das línguas. O acesso à língua oral pode se dar nas modalidades oral e escrita, entretanto, há a obrigatoriedade de seu aprendizado na modalidade escrita.

Para além do aprendizado de duas línguas, outro ponto inerente é a construção da identidade da criança surda. Como ela vê, narra e produz a si mesma e os outros? A inserção de uma língua sempre está ligada ao campo cultural e, por isso, viver uma condição bilíngue para o surdo implica viver uma condição bicultural, de circulação nas comunidades surda e ouvinte. É preciso oportunizar condições que permitam à criança compreender as marcas de identidade na cultura surda e os elos que a colocam numa posição de diálogo também com ouvintes.

Você deve estar questionando: *mas, o que há de particular na forma de os surdos apreenderem e se relacionarem no mundo?* Conforme o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005, art. 2),

Educação bilíngue para surdos

considera-se pessoa surda *“aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”*. Vamos aqui apenas oferecer alguns exemplos que, no geral, revelam a centralidade da visualidade, a se iniciar pela observação da modalidade em que a Libras se apresenta, a saber: visuoespacial. Há sua recepção pela visão e expressão pela articulação dos movimentos do corpo num espaço.

Prosseguindo... vamos aos nossos exemplos: se uma pessoa passa por entre duas pessoas conversando em Libras, a comunicação pode ser dificultada pela interrupção visual; durante o caminhar, é comum que os surdos procurem manter suas mãos livres – sem portarem objetos como materiais escolares – para viabilizar a conversação em sinais; os surdos podem manter uma comunicação simultânea sobre assuntos diferentes na partilha de um mesmo espaço; e sinais sonoros (campainha, telefone) são substituídos por sinais visuais. Desse modo, há uma forma visual de apreender e se relacionar com o mundo.

Vale lembrar ainda que eles preferem se relacionar com pares surdos, pessoas com as quais se sentem mais confortáveis para partilharem, além de uma língua, hábitos, costumes. Temos alguns relatos que ilustram tal conforto:

– Quando estou com meus amigos surdos gosto de conversar, conversar, conversar sem parar...

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

—É mais fácil com surdos, pois a gente se entende...

—Em sinais flui, é fácil, é simples, é leve...

— Prefiro encontrar os surdos, a gente conversa horas sem parar, por que é fácil.

— Eu gosto mais de estar com surdos, porque mais fácil, troca é fácil... (PIMENTA; QUADROS, 2009, p. 7)

Complementando, uma surda assim contextualiza um de seus aniversários com o namorado ouvinte:

Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro, com velas e flores altas no meio da mesa; fiquei meio constrangida porque não conseguia acompanhar por leitura labial o que ele me falava, por causa da falta de iluminação e pela fumaça da vela, que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro. Para piorar a situação, havia um homem no canto do restaurante tocando música e me irritava tremendamente, pois me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino.

O meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria, bem iluminada e somente com os utensílios de comer sobre a mesa. Ufa! (PIMENTAS; QUADROS, 2009, p. 90).

Educação bilíngue para surdos

Esses breves relatos ilustram questões do campo cultural inerentes à circulação de línguas. E, na educação bilíngue para surdos, para além de se adotar a Libras como língua de instrução – o que já se configura como um grande desafio, deve-se oportunizar a identificação e a convivência com os grupos linguísticos que utilizam as duas línguas.

Passemos, então, para nossa segunda questão: como caminhar nessa direção? Quais condições devem ser favorecidas em nossas escolas? Skliar pontua muito bem a complexidade dos desafios que o conceito bilinguismo nos apresenta. Vejamos:

Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões lingüísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. A educação bilíngüe é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-lingüística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngüe deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições *de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos* (SKLIAR, 1997, p. 53, grifo nosso).

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Há distintos processos, modelos e mecanismos a descobrir se seguirmos rumo ao bilinguismo. Nesse sentido, o que apresentamos aqui são indicações básicas delineadas como necessidades mínimas para favorecer o acesso à educação ao público surdo, retomando, sobretudo, o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), um documento que representa uma conquista do movimento de luta empreendido pela própria comunidade surda. Concordamos com Bobbio (2004) quando refere que o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, mas o de protegê-los e, no campo do movimento de lutas em prol dos direitos dos surdos, um primeiro e grande impasse consiste na busca de meios seguros para garanti-los. Então, urge que conheçamos quais são esses direitos apresentados no referido documento.

Os alunos surdos requerem a garantia da comunicação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, sempre tendo a Libras como língua de instrução, o que até o primeiro segmento do Ensino Fundamental deve se dar em classes e/ou escolas bilíngues, e a partir dessa etapa, pelo serviço de interpretação Libras/Língua Portuguesa. Sendo assim, precisamos prover escolas com professores bilíngues, de ensino da Libras, de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, de intérpretes e professores com conhecimento da singularidade linguística dos surdos (BRASIL, 2005). Temos aí diversos profissionais que precisam atuar articuladamente.

Educação bilíngue para surdos

Voltando-nos especificamente ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, é o professor bilíngue, seja ela surdo ou ouvinte, que favorece o aprendizado da Libras – a maioria dos alunos surdos têm pais ouvintes e, portanto, convivem em ambientes familiares que revelam a dissonância entre língua partilhada pelos pais e língua de conforto da criança surda (língua apreendida espontaneamente na interação com pares) – da escrita da Língua Portuguesa e das demais áreas do conhecimento e, nesse contexto, apenas a atuação do intérprete não supre as necessidades dos alunos desse segmento.

Sabendo que você, nosso leitor, está em formação na Pedagogia (ou já é professor), tendo cursado a disciplina de Libras, lembramos que o curso dessa disciplina não lhe oferece uma formação bilíngue. Primeiro, porque não lhe concede fluência na língua de sinais, e ainda deixa como lacunas os seguintes questionamentos, dentre outros: *como posso ensinar português para o aluno surdo? Como planejo um currículo bilíngue? Aliás, o que consiste um currículo bilíngue, quais são as suas particularidades?* Para você, há até mesmo uma questão anterior: *Como utilizar Libras com o aluno surdo – o que ainda não domino (e mesmo que eu soubesse) – tendo em minha sala 29 alunos ouvintes que têm como primeira língua o Português e um aluno surdo?* Você será(é) aquele profissional que conhece(rá) as singularidades linguísticas de seus alunos surdos, tal como se especifica no Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) e que, com o conhecimento do referido documento, precisa(rá) mobilizar seus pares rumo às garantias legais. Você

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

precisa(rá) atuar de modo colaborativo com um professor bilíngue, aquele professor com formação especializada, que teve em sua trajetória na graduação a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução ou formação continuada nessa direção.

Especificamente em relação ao currículo, o referido documento faz breves menções, mas importantes:

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, 2005, art. 14)

Tal excerto remete a avaliação, a tecnologias da informação e a recursos didáticos que apoiem a educação de alunos surdos, *mas quais recursos são esses, o que preciso considerar na sua seleção?* Sendo o canal de comunicação visual, é urgente explorar intensamente o potencial ima-

Educação bilíngue para surdos

gético no currículo, já que, conforme até mesmo estudantes surdos referem, “*são as imagens que ficam na memória*” (SILVA; FAVORITO, 2009, p. 31).

Entender a língua de sinais em seu papel curricular significa compreender a surdez como experiência visual, isto é, significa de fato elaborar projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em LIBRAS, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas.

A visualidade deve ser potencializada desde o planejamento e organização do espaço físico ao social e pedagógico: trata-se do ambiente de aprendizagem. Lembre-se que o acesso ao conhecimento pelo aluno surdo é prioritariamente visual e, desse modo, é preciso que os professores propiciem experiências significativas por essa via. Assim, apresentamos em seguida algumas orientações básicas.

- Em relação ao mobiliário e posição dos estudantes, atenção deve ser dada ao posicionamento do aluno surdo, permitindo-lhe ver e interagir com o professor e seus colegas.
- Em relação a estratégias para introduzi-lo em propostas e atividades, é preciso apresen-

tar a rotina e organizar atividades escolares por meio do emprego de imagens nítidas e legíveis, acompanhadas ou não de legendas e títulos. Alguns gêneros que fazem recurso à ilustração, fotografias e esquemas são bem-vindos nesse sentido, tais como charges, tirinhas, cartazes, infográficos, mapas e esquemas. Pequenos filmes e animações também colaboram para exemplificar e tornar palpável as propostas que todos devem desenvolver.

- Em relação aos equipamentos e recursos, é importante ter a computador e projetor multimídia para projetar imagens, quadro mural com trabalhos escolares e registro de descobertas recentes de todos os alunos, além de outros recursos, como jogos, diversos materiais impressos que apoiam o aprendizado.
- Em relação a situações nas quais se compartilham conhecimentos e textos escritos, é importante contextualizar atividades e priorizar a leitura de elementos pré-textuais, de palavras-chave, como apoio para que os alunos consigam acompanhar a exposição, explicação e leituras.
- Em relação aos tempos dedicados para execução de tarefas, é preciso conceder tem-

Educação bilíngue para surdos

po suficiente para que o aluno divida sua atenção entre o que se sinaliza e as imagens, por exemplo, projetadas em data-show ou, até mesmo, as ilustrações de um livro de literatura infantil.

Somando-se às condições descritas anteriormente, requer-se a organização de uma formação complementar aos alunos, de atendimento no contraturno, sobretudo, para o aprendizado de Libras e da escrita da Língua Portuguesa e a ampla circulação da Libras na comunidade escolar e, nesse sentido, deve ser ali ensinada a professores, alunos, funcionários, gestão e familiares. Vale lembrar que ambas as ações incidem no Projeto-Político-Pedagógico da escola, ultrapassam a relação professor-aluno em sala de aula.

Quando nos referimos ao bilinguismo para surdos, sobretudo, diante do paradigma educacional atual, a inclusão, os desafios tornam-se ainda maiores. *Como atender as condições prementes ao bilinguismo introduzidas neste texto para o conjunto das escolas quando se tem um ou mais alunos surdos matriculados?* E aqui fazemos uma pausa importante para tecer articulações quanto ao que poderia representar uma inclusão bilíngue para surdos.

A inclusão educacional parte do princípio que todos os alunos precisam aprender juntos independentemente de suas dificuldades e diferenças e, desse modo, as escolas devem se organizar para satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, respeitando seus vários estilos e ritmos de aprendizagem, por meio da:

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

- promoção de oportunidades educacionais de qualidade;
- adoção de currículos flexíveis,
- organização escolar e de ambientes propícios à aprendizagem de todos;
- seleção de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas;
- rede de apoio; e
- constituição de um espaço de trabalho colaborativo envolvendo a comunidade escolar como pano de fundo central de todas essas ações.

Ao conceber a inclusão escolar desse modo, as ações requeridas ultrapassam a relação direta professor-aluno(s). Fazemos essa importante ponderação, porque assistimos comumente professores unicamente responsabilizados pela inclusão, quando, para além de sua atuação, apoios e serviços são requeridos para satisfazer o conjunto de necessidades da escola. E, diante das necessidades dos alunos surdos, o bilinguismo deve ser a base de qualquer iniciativa com uma orientação inclusiva para esse público, o que se apresenta em documentos legais relacionados à inclusão (BRASIL, 2011; 2015).

Educação bilíngue para surdos

Por fim, enquanto professor que atua(rá) nesse contexto, 1) busque empreender um trabalho com o coletivo da escola – você tem responsabilidade pelo aprendizado do aluno surdo, mas há(ou deve existir) uma rede de apoio como o atendimento educacional especializado centrado no bilinguismo, bem como é preciso planejar e implementar um projeto político-pedagógico na escola que contemple a singularidade linguística, identitária, cultural e de aprendizado de seu público; 2) lembre-se: seu desenvolvimento profissional é(será) sempre contínuo e, então, busque formação no campo do bilinguismo para surdos; e 3) considerando que é na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho educativo adquire características próprias, ainda que você não seja um professor bilíngue, busque alternativas nessa construção diária do trabalho a partir da observação atenta do que o aluno surdo lhe revela.

PARA REFLETIR

Conforme a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, há de se assegurar, acompanhar e avaliar “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, art. 28). Esse documento referencia o Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011, art. 1), que dispõe sobre as diretrizes do atendimento educacional especializado: “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Sendo assim, a inclusão dos alunos surdos deve se dar pela via do bilinguismo. E, mais uma vez, retomando Bobbio (2004), reforçamos que o problema grave de nosso tempo se situa na esfera das garantias, também da inclusão, o que precisamos superar.

É válido sempre termos em mente que no contexto escolar concomitante à adoção da Libras como língua de instrução, há particularidades educacionais a serem consideradas, desde a configuração das escolas ao trabalho que se realiza em sala de aula. Por isso, façamos o exercício de analisar nossas escolas:

- O Projeto-Político-Pedagógico contempla de algum modo os direitos e orientações apontadas neste texto?
- Há ambientes planejados para o atendimento e aprendizado de crianças surdas?
- O currículo e o planejamento preveem flexibilidade para atender a esses direitos?
- Quais ações se caracterizam como um avanço rumo ao bilinguismo e quais obstáculos ainda precisamos enfrentar?

Educação bilíngue para surdos

PARA SABER MAIS

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

É um livro que permite o estudo de particularidades da educação de surdos, ao realizar uma contextualização histórica e trazer para discussão informações sobre aquisição de linguagem, aprendizado da escrita, contextos educacionais e *status* linguístico das línguas de sinais.

Site do Ministério de Educação

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12625>

No catálogo, há referências relacionadas à educação de surdos, especificamente sobre atendimento educacional especializado, desafios perante a inclusão, ensino de Língua Portuguesa para surdos, dentre outros.

Editora Arara Azul

<http://editora-arara-azul.com.br/site/home>

É uma editora que se destaca pelas ações destinadas à valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, à promoção da cultura surda e à aceitação e valorização da diversidade. No Centro Virtual da Cultura Surda, há um vasto número de publicações de livre acesso e materiais bilíngues como literatura infantil e infanto-juvenil.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Bibliografia

- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 23 de dezembro de 2005*. Regulamenta 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. Brasília: Presidência da República, 2005.
- _____. *Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.
- _____. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Muller. *Curso de Libras 2: básico*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2009.
- SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

A Libras na formação do professor

Marcio Hollosi¹

Além de inúmeras disciplinas específicas do campo da educação a serem cursadas, os alunos dos cursos de licenciaturas se deparam com a obrigatoriedade do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando, então, se perguntam: “*por que devo aprender Libras?*”

A obrigatoriedade dessa disciplina ocorreu com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, após o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, através da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Segundo o Decreto:

1 Professor de LIBRAS, Departamento de Letras, Unifesp – Campus Guarulhos.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Art. 3. A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Ter a disciplina de Libras nas universidades brasileiras é uma vitória para a comunidade surda, após décadas lutando pela valorização e reconhecimento da língua de sinais. No Ensino Superior, especialmente, gera uma mudança de ordem social relativa à compreensão e aceitação por parte dos graduandos, tanto daqueles que como professores já tiveram ou têm a experiência

Educação bilíngue para surdos

em sala de aula com um aluno surdo como para aquele que nunca teve contato. Além da valorização da língua de sinais como primeira língua da comunidade surda brasileira, há outro motivo para essa disciplina ser obrigatória: a inclusão.

A inclusão proposta pelo Ministério da Educação e aqui destacamos a Lei n. 13.146, de 06 de setembro de 2015 (BRASIL) gera a necessidade de que todo e qualquer aluno esteja na sala de aula comum e que nela possa aprender. Em outras palavras, deve-se favorecer o acesso e a permanência de todos ao ensino regular. Entretanto, sabemos que um grande obstáculo é que a escola e os docentes não estão preparados para isso, sobretudo para a garantia de acesso ao currículo escolar pelo aluno surdo, cego, autista, ou aquele que apresente qualquer outra necessidade. Incluir é mais do que inserir um aluno em sala de aula comum; é favorecer suas habilidades escolares, possibilitar seu desenvolvimento psico-socioeducacional, é reconhecer os pré-conceitos e eliminar os preconceitos² em relação ao aluno e a todo contexto no qual ele se insere. Todos têm direito a uma educação de boa qualidade e, desse modo, é urgente que as escolas se reestruturem para o atendimento das necessidades educacionais de seu público.

2 Pré-conceitos consistem na construção dos conceitos de qualquer objeto por nossa parte, que acontece a todo o momento, conforme vamos nos relacionando e, com o tempo, esses conceitos sofrem transformações. Os preconceitos não são superados com o tempo, impedem uma verdadeira relação entre pessoa-pessoa, ou pessoa-objeto.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Articuladamente à matrícula de alunos surdos em classes comuns, é preciso que se caminhe no sentido da superação dos obstáculos: professores sem o mínimo conhecimento básico da Libras e escolas sem a atuação de intérpretes de língua de sinais, sem organização de uma rede de suporte e apoio aos professores e sem que estes compreendam quem é o aluno surdo, quais são suas necessidades educacionais e, imprescindivelmente, sem o reconhecimento de que a primeira língua do surdo é a Libras e que, portanto, deve se fazer presente no currículo da escola como língua de instrução na mediação com esse alunado.

A Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, pois a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos juntamente com o rosto, através de expressões faciais e movimentos do corpo, produzindo com essas expressões e movimentos as expressões facio-corporais. Por não estarmos acostumados com essa modalidade de recepção e expressão, muitos aprendizes se sentem desconfortáveis e/ou apresentam dificuldades no aprendizado e uso dessa língua. Afinal, os ouvintes possuem o canal oral-auditivo para a comunicação, diferentemente dos surdos.

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela se vincula a Língua Portuguesa, sendo os sinais empregados conforme sua estrutura, e que é universal. Entretanto, esses são mitos que precisamos superar com a máxima brevidade. A língua de sinais é uma língua completa, com estrutura

independente da Língua Portuguesa e não é universal, já que cada País tem sua própria língua de sinais. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda a língua de sinais é um 'código' simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que as comunidades de línguas orais, de determinado país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

Atreladas a essas falsas afirmativas sobre a língua de sinais, estão também àquelas relacionadas ao surdo, tais como: o surdo é surdo-mudo; o intérprete é a voz do surdo; o surdo vive no silêncio absoluto, o surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade majoritária ouvinte; o uso da língua de sinais interfere negativamente na aprendizagem da língua oral; o surdo precisa da Língua Portuguesa para sobreviver na sociedade majoritária ouvinte; todos os surdos fazem leitura labial; a surdez compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico da pessoa. Essas e outras compreensões equivocadas são desvendadas em Gesser (2009); o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva fisiológica

(déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Afinal, como argumenta Skliar (1997, p. 33) *“a construção das identidades não depende de maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”*; ou, como bem expressa Laborrit sobre a sua condição, *“é a sociedade que me torna excepcional”*.

E volta-se à pergunta: por que aprender Libras? Porque se deve pensar no que foi dito acima; na possibilidade de, enquanto professor, ter alunos surdos em sala de aula, haja vista a inclusão proposta pelo Ministério da Educação. Aprender língua de sinais é uma forma de perceber como o surdo se comunica, interage, vive, relaciona; como ele participa ou não da sociedade, observando o quanto é necessário reconhecer que a língua de sinais é uma língua de extrema importância ao surdo e que sem ela não há meios socioeducacionais. Além disso, a Libras é a língua favorecedora da mediação com surdo; não há como impor a Língua Portuguesa. Essa afirmação é uma das respostas para a pergunta-chave feita aqui. No entanto, é preciso lembrar que a Língua Portuguesa deve ser aprendida pelo surdo em sua modalidade escrita, na perspectiva educacional atual, o bilinguismo.

Por fim, vale destacar que não basta fazer circular a Libras na escola, há particularidades pedagógicas que precisam ser consideradas como as que incidem nas adequações curriculares, apoio e suporte aos profes-

Educação bilíngue para surdos

res por profissionais especializados para que se favoreça o aprendizado de surdos e ouvintes, tornando o ensino apropriado às particularidades de cada aluno. Sobre isso, Skliar (2005, p. 27) menciona que *“Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas”*.

Sendo assim, a língua de sinais não deve ser vista apenas como uma disciplina obrigatória em um curso de graduação; ela deve ser vista como parte da formação do futuro professor e como uma língua presente e participante na escola.

PARA REFLETIR

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.” Terje Basilier

Você como professor ou estudante, como se sentiria caso rejeitassem ou negassem a sua língua materna? Quais ações são emergenciais no contexto da escola rumo à aceitação da Libras?

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

PARA SABER MAIS

Leituras que tematizam sobre a
Língua Brasileira de Sinais:

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Neste livro, as autoras descrevem e analisam a língua de sinais brasileira, esclarecendo seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos; oferecem uma fonte cogente para aprendizagem, compreensão e uso da língua de sinais brasileira, ricamente ilustrada por fotos.

GESSER, Audrei. *Libras? Que Língua É Essa? Crenças e Preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda*, São Paulo: Parábola, 2009.

O livro trata de importantes questões relativas à surdez num momento em que decisões políticas favorecem um olhar diferenciado para as minorias linguísticas no Brasil. Os discursos sobre o surdo e a língua de sinais colocam em conexão dois mundos: o do surdo em relação ao mundo ouvinte e o do ouvinte em relação ao mundo surdo.

RAMOS, Clélia Regina. *Olhar surdo: orientações iniciais para estudantes de Libras*, Arara Azul, 2014.

Este livro ajuda esclarecer algumas dúvidas sobre a Identidade Surda e a importância da Libras para os que pretendem exercer sua futura profissão na educação de surdos, visando atender uma demanda da formação de professores, quando, em 2005, a Libras torna-se uma disciplina obrigatória.

Educação bilíngue para surdos

Filme

Seu nome é Jonas:

<https://www.youtube.com/watch?v=jPHIDcPxjx8>

Esse filme narra a história do pequeno Jonas, surdo, diagnosticado por um erro médico. Ele é internado numa instituição para crianças com deficiência intelectual e, com o passar do tempo, a família percebe o engano e começa a procurar novos desafios que, ao longo do filme, transita por várias filosofias educacionais até que reconheça a importância da Língua de Sinais.

Bibliografia

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002.

_____. *Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez.2005.

_____. *BRASIL, Lei Nº 13.146, De 6 De Julho De 2015*. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em : 17 de mai 2016.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009

SKLIAR, Carlos. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 2005.

Onde começa a educação bilíngue para surdos?

Sandra Regina Leite de Campos¹

Introdução

Iniciaremos este texto de uma forma pouco comum, com uma citação. E isso não se dará por acaso, e sim porque outro autor já expressou de forma exata o cerne da questão que pretendemos desenvolver neste texto. O pesquisador ao qual nos referimos é Kyle J. (1999, p. 22):

Como a intervenção começou a partir do ponto de diagnóstico, este foi um importante efeito no crescimento da língua da

¹ Professora da disciplina LIBRAS, Departamento de Letras, Unifesp – EFLCH – Campus Guarulhos.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

criança. A língua de sinais foi usada em casa e a criança provavelmente chegava na escola com uma língua funcionante. As famílias existem antes, durante e depois das escolas bilíngües. Na verdade, a família é o hospedeiro mais autêntico do bilingüismo.

Distante de nós quase duas décadas, as palavras de Kyle (1999) ressoam e reverberam ainda como essenciais para explicarmos alguns dos nossos sucessos e muitos dos nossos fracassos ao assumirmos o desafio de tornar um sujeito surdo bilíngue. Esse desafio, via de regra, iniciasse pelo fim, ou seja, pela escola, pela organização de salas de aulas, pelo agrupamento dos surdos em instituições educacionais para surdos ou inclusivas. Digo fim porque não mudamos nossos pressupostos. Usamos as mesmas referências que são emprestadas da educação regular, qual seja a criança chega à escola com uma língua.

Esta é uma realidade das crianças ouvintes, filhas de famílias ouvintes falantes da Língua Portuguesa, no caso do Brasil. Mas esta realidade também vem se transformando, os refugiados e imigrantes dividem conosco os espaços sociais e nos instituem novas possibilidades de ver e pensar os novos integrantes da cultura. A criança que vive no Brasil já não tem somente na Língua Portuguesa a fonte de sua constituição enquanto sujeito da linguagem. Assim outras línguas passam a integrar e compartilhar os nossos espaços sociais e a língua Nacional nem sempre é a única raiz.

Em alguns casos como para os imigrantes vindos da África, da América Latina e da Europa, ou também os surdos sinalizadores têm-se a Língua Portuguesa como segunda língua. Para os surdos sinalizadores, o português pode ser a língua de herança, entendida como o “[...] idioma que os pais decidem transmitir aos filhos como parte de seu legado cultural, dos princípios e valores da família.” (MORONI, 2013, s/p).²

Quando a língua de sinais está garantida, outras possibilidades se constroem

O conceito de “língua de herança” tem pouca veiculação, porém tem sido usado em pesquisas linguísticas para crianças que aprendem a língua dos pais em países estrangeiros sem que isso seja uma necessidade acadêmica, mas para que possam compreender a cultura de seus pais, seus modos de pensar e agir no mundo. No Brasil, para os imigrantes, o Português será a segunda língua e aquela utilizada por seus familiares, poderá vir a ser a língua de herança.

Essa é uma relação complexa para nós que nos consideramos um país monolíngue e que, apesar de toda nossa origem como um país constituído desde seu princípio pelos imigrantes, nunca nos debruçamos à tarefa de sermos bilíngues ou políglotas. Ser bilíngue ou políglota foi uma possibilidade que a história nos proporcionou, apesar de nunca termos nos valido dela.

2 O blog é alimentado por brasileiros que moram no exterior e tem como membro a tradutora e editora, Andreia Moroni.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

A imigração africana, europeia e oriental, sem falar das origens indígenas, nos viabilizou inúmeras oportunidades de bilinguismo. No entanto, apesar de todas as variações presentes no território brasileiro, continuamos monolíngues.

Ao nos apropriarmos de uma língua podemos vislumbrar um novo universo cultural, para compreendê-lo é preciso estabelecer relações com esse universo, de outro ponto de vista, compartilhando com o outro nativo o olhar do falante daquela língua, produtor daquela cultura. Aprender uma língua, mais do que abrir novas possibilidades linguísticas, abre uma nova porta para a cultura mundial. Para mergulhar nela, é necessário compreender seu usuário, suas formas de agir e pensar seu ambiente. É nesta perspectiva que a língua de herança poderá vir a ser uma ferramenta importante para o surdo sinalizador brasileiro apropriar-se do Português. Tomando o Português como a língua do outro, do ponto de vista do não nativo que se questiona: — *Para quem e para quem estou aprendendo esta língua?* Contudo, tendo sua língua adquirida e desenvolvida, a língua de sinais.

O conceito de língua de herança não tem sido aplicado aos surdos no aprendizado do português, mas caberia pensá-lo, uma vez que a segunda língua escrita não somente dará acesso à cultura acumulada pela humanidade em livros, legendas de filmes e obras artísticas, mas proporcionará que os surdos possam entender a Língua Portuguesa de um novo prisma, compreendendo também a perspectiva linguística do nativo da língua, desta

forma ampliando a sua possibilidade de inserir-se em novas culturas. E assim, deixar de ser a língua que o surdo tem que aprender para ser igual aos outros, ou para atender a sua demanda social e, em 95% dos casos, compreender a sua própria família.

O intuito desta mudança de prisma é que o sujeito surdo possa perceber a Língua Portuguesa não mais como uma língua improdutiva para o seu desenvolvimento cultural, como língua opressora, aquela que o ouvinte o obriga a aprender, que é difícil de aprender e não o representa, que não seja visto na perspectiva do ouvintismo, como pode ser visto em Skliar (2012)³, mas como a língua que o circunda, que carrega não somente a força do opressor, mas como uma excelente via de compreensão o mundo.

Língua Portuguesa: para quê? Para quem?

O desenvolvimento da Língua Portuguesa para o surdo, na modalidade falada, é sempre um esforço “hercúleo”, dado que estamos falando de modalidades linguísticas distintas, a oral e auditiva e a visuoespacial, quando desconsideramos a escrita. O esforço de falar é ainda maior do que o de escrever, uma vez que exige uma experiência auditiva que não está acessível organicamente.

3 Segundo o autor (2012, p. 15), Ouvintismo “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser diferente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.”

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Para ouvir o surdo necessitará do acesso à tecnologia, como o implante coclear (IC) ou aparelho de amplificação sonora individual (AASI), e o uso destes aparatos requerem aprendizado e treino que demandam muitos anos em um trabalho clínico executado por um profissional especializado, o fonoaudiólogo. Os esforços, do terapeuta, família e paciente e o tempo dispendido não oferecem garantia de uma fala e quando ocorre os resultados nem sempre acontecem no tempo necessário para que a formação do surdo aconteça. Neste contexto os sujeitos com déficit auditivo são educados na educação comum sendo suas especificidades desconsideradas.

O ato de falar que para os ouvintes é uma consequência natural das interações sociais, para uma criança surda é o produto de um longo processo de adaptações de aparelhos auditivos que possam suprir o seu déficit auditivo e intensos treinos terapêuticos, que criam uma rotina terapêutica para o aprendizado da fala que, por vezes, podem tornar-se mais significativos que a rotina escolar que lhe impõe a tarefa do aprendizado de uma língua sem que o currículo atenda as suas necessidades. Assim sendo, ouvir e falar é um trabalho de anos que, via de regra, não ocorre no tempo estabelecido para a criança ouvinte, para a aquisição da fala e da escrita.

Desta forma, o acesso aos aparelhos auditivos demanda, antes de tudo, a compra dos mesmos, ou a espera da doação pública que, apesar de estar acessível em diversos serviços, ainda não viabiliza o acesso a profissionais especializados para um trabalho terapêutico in-

dividualizado, nem sempre disponível no serviço público e de alto custo no serviço privado.

Assim, para o surdo, falar é um aprendizado árduo e, algumas vezes, improdutivo e a escrita pode seguir o mesmo caminho se não desprendida da fala, ou seja, estamos aqui tratando de caminhos pedregosos para um sucesso incerto. Esses caminhos podem ter suas dificuldades atenuadas quando sustentados por uma boa base, a efetiva aquisição da língua de sinais.

A realidade mundial nos mostra que, mesmo os sujeitos surdos que obtêm grande sucesso no aprendizado da fala, a construção da língua de sinais é a garantia de que eles se constituirão como sujeitos da linguagem, com uma aquisição de língua de sinais, construção de uma identidade surda junto a seus pares surdos e participação na comunidade surda. O contato com a língua de sinais nos primeiros anos de vida amplia a possibilidade de sucesso, acadêmico, pois garante que a criança surda ingresse na escola em condições linguísticas equânimes a todas as outras crianças de mesma idade. Este é um esforço que a sociedade brasileira deve dispender para o sucesso do aluno surdo na escola, o que não tem acontecido com a atual política educacional inclusiva do nosso país.

Ainda que a educação inclusiva estabeleça como direito que a criança surda tenha acesso ao ensino desde a primeira infância, não existe a preocupação de que nestes primeiros momentos a criança seja assistida por profissionais fluentes na Libras ou, preferencialmente,

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

surdos sinalizadores adultos. Assim fica garantido o convívio com outras crianças da sua idade, mas não a qualidade das interações.

Importante sabermos que os pais destas crianças não conhecem a língua de sinais quando os seus filhos surdos nascem e, desta forma, aquelas que nascem surdas, podem não ter acesso a língua de sinais através de suas famílias, pois seus pais terão também que aprendê-la. Os dados de pesquisas mundiais, disponibilizados por autores como Quadros e Karnopp (2004), Campos (2009), nos mostram que de 90 a 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes. Destes 90% de pessoas com *deficits* auditivos, 5 a 10% deles são sinalizadores e assim se auto denominam e são denominados como surdos. Esta realidade nos coloca a importância ainda maior de que a criança surda possa ter acesso à aquisição da língua de sinais nos seus primeiros anos de vida, dando também a seus pais a oportunidade de aprendizado dessa língua que poderá trazer consigo uma outra representação do seu filho que até então era visto como deficiente.

O ônus e o bônus de uma educação de qualidade

As políticas educacionais brasileiras têm como característica, ações que oportunizem resultados a curto prazo, e visam atingir o maior número de cidadãos com o menor empenho e custo, ou seja, na relação custo-benefício imediato, a boa educação bilíngue não vale a pena. No entanto, estas ações desconsideram os benefícios a longo prazo.

Ao destinarmos à comunidade surda uma educação

Educação bilíngue para surdos

de baixa qualidade, iniciamos um ciclo de baixa produtividade, pois o sujeito surdo, tendo suas potencialidades subestimadas, tem maior perspectiva de necessitar de benefícios previdenciários da infância até a velhice, ou seja, o baixo custo da má educação se desdobra em custos sociais por toda a vida.

Já seria péssimo se terminássemos o problema por aí, no entanto, o ciclo é crescente, pois construímos socialmente uma imagem de deficiência e incapacidade que não nos possibilita fortalecer a autoestima das próximas gerações. A baixa qualidade educacional oferecida aos surdos faz com que gerações após gerações, se construam representações sociais nas quais somente aos surdos cabe a causa do insucesso escolar, desconsiderando o processo ao qual foi exposto, no qual a escola foi preparada para o aluno ouvinte e coube a eles adaptar-se a ela. Partindo do princípio de manter representações sociais já cristalizadas, o investimento neste segmento educacional não seria produtivo, uma vez que, numericamente são poucos sujeitos e, assim sendo, cabe a eles adaptar-se ao projeto de educação da maioria.

Porém, em uma visão mais aprofundada, esta é uma leitura equivocada da questão, pois ao pensarmos a educação de surdos nesta perspectiva estamos ignorando o que foi dito por Kyle (1999), pois desconsideramos *o celeiro da educação bilíngue*. A educação bilíngue para surdos não é diferente da educação de qualquer sujeito bilíngue, tem seu berço na família e obviamente não estamos falando somente do núcleo familiar do surdo, mas

sim do grande entorno que se forma com o nascimento da criança surda. Estamos contemplando também a comunidade surda e a comunidade de solidariedade, que fortalecerá o entorno linguístico, emocional e psíquico, como dito por Massone e Johnson (1991).

É esta família, inserida em um entorno bilíngue, língua de sinais/português, que buscará caminhos para que a criança, diagnosticada com um déficit auditivo, que poderá ver a si mesma como deficiente, torne-se um sujeito surdo bilíngue, pertencente a uma minoria linguística usuária de uma língua de sinais. Desse modo, será possível diferenciar a surdez audiométrica – a perda auditiva mensurável, que é tecnicamente medida pelos exames audiométricos e que dimensiona o quanto o sujeito ouve, ou não ouve – da surdez atitudinal, que distingue o surdo do deficiente auditivo, uma diferenciação que se dá pela atitude do sujeito e não pela sua capacidade auditiva, conforme proposto por Baker e Padden (1978) e Padden (1980).

Cabe lembrar que o conceito de minoria não se refere a um grupo numericamente menor, mas sim a diferentes grupos de menor representação econômico e social, que dividem o mesmo espaço sociocultural. São os surdos, os negros, as mulheres, os homossexuais, os indígenas, e outras tantas minorias que lutam para ver seus direitos respeitados. É neste contexto que estão os surdos, grupo minoritário linguístico que tem na sua língua um fator aglutinador, nas palavras de Skliar (1999, p. 141);

Educação bilíngue para surdos

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar um Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente.

Haveria, então, um espaço social a parte, ou uma amalgama de formas e jeitos de recortar e vivenciar o mundo? Constituem os surdos um mundo a parte do qual não compartilhamos e somos permanentemente excluídos? Certamente a resposta será, depende. Depende da disponibilidade de toda uma sociedade de permitir que estes sujeitos façam parte. Não como uma benevolência, mas sim como reconhecimento de direitos.

Considerações Finais

Para o bem-estar social, não somente dos surdos, mas de todos os sujeitos que compartilham os espaços sociais, é necessário que cada uma das partes entenda-se como parte de algo maior que é a sociedade justa. Para compreender-se como parte, o sujeito tem que construir um sentimento de pertencimento e, para que essa construção ocorra, é preciso que haja mobilidade de ambas

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

as partes: aqui tratamos de surdos e ouvintes, desconstruindo cisão muito antiga.

Acolher a família da criança surda é promover uma educação bilíngue de fato, na qual a criança possa aprender e questionar o educador, aprender e ensinar a seus pais o que aprendeu, aprender e desafiar seu aprendizado, aprender e construir mais conhecimento, aprender e ser cidadão do mundo.

Se efetivamente queremos alcançar a Abordagem de Educação Bilíngue para Surdos, devemos pensar nela desde a detecção da surdez, devemos pensar nos surdos como membro de uma família, que deve ser assistida, tanto quanto sua criança. E, se a língua começar a ser construída na família, cabe à escola formalizá-la, como acontece com todos.

Provavelmente, aqui você deve estar pensando: - *mas isso é muito difícil! Sim é difícil!* No entanto, só se efetivará se um dia começarmos a pensar diferente.

Educação bilíngue para surdos

PARA REFLETIR

Se não oferecermos a criança surda uma língua de sinais de qualidade o mais cedo possível, ou seja, desde os primeiros dias de vida ou de vida escolar, como poderemos desejar ou almejar futuro promissor para o escritor? Que qualidade de ensino poderemos oferecer aos alunos surdos se não contemplarmos no projeto escolar, o desenvolvimento de língua de sinais dessas crianças, assim como o aprendizado da língua para seus pais?

Se as crianças, surdas ou ouvintes, não estão totalmente inseridas na língua na primeira infância, de que vale oferecermos às crianças surdas intérpretes de língua de sinais nas creches e escolas de Educação Infantil?

PARA SABER MAIS

Para ter contato com um depoimento e história de uma mãe de surdo que tornou seu filho bilíngue assista:

<https://www.youtube.com/watch?v=gd3mKybS5SA>. Neste link, a história de uma criança é apresentada por sua mãe desde os seus primeiros dias. Seus avanços e retrocessos até o encontro com a língua de sinais, tendo o envolvimento de toda a família e o final ainda está por vir.

Para perceber e conhecer o universo do sujeito surdo, contado por ele mesmo, assista ao documentário Sou Surdo e Não Sabia, de Igor Ochronowicz:

https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc . Neste filme, a vida de Sandrine é contada em primeira pessoa, a partir de suas recordações de infância e adolescência. Uma obra datada dos anos 1990, ainda bastante atual.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

Bibliografia

- BAKER, C. H. PADDEN, C. *American sign language: a look at this history, structure and community*. Silber Spring: T.J. Publishers, 1978.
- CAMPOS, S. R. L. de *Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüísmo para os surdos. In: SKLIAR C. (org.) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MASSONE, M. I. E.; JOHNSON, R.E. Kinship terms in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies*, v. 73, p. 347-360, 1991.
- MORONI, A. *Língua de herança é a língua de quem*, 2013. Disponível em: <http://brasileirinhos.wordpress.com/2013/02/07/lingua-de-heranca-e-a-lingua-de-quem/> Acesso em: 11/06/2016.
- PADDEN, C. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In? BAKER, C./ BATTISON, R. (ed.) *Sign language and the deaf community*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 1980. p. 89-103.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. 2. ed. In:

Educação bilíngue para surdos

SKLIAR, C. (org) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 106-117.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

Uma abordagem para o ensino de português como L2 com o apoio em Libras¹

Sandra Regina Leite de Campos²

Sueli Salles Fidalgo³

A educação inclusiva no Brasil vem tomando diferentes contornos nos diversos contextos educacionais em que se apresenta. Como parte desta, a educação de surdos torna-se uma questão peculiar quando tomamos

-
- 1 Este texto se origina de um projeto de extensão que envolve professores, alunos (de mestrado e doutorado) e técnicos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) sediada no município de Guarulhos e o corpo docente e discente das escolas, além de outros membros do grupo de Pesquisa GEICS – Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas.
 - 2 Professora de Libras, Departamento de Letras, Unifesp – Campus Guarulhos.
 - 3 Professora de Língua Inglesa, Departamento de Letras; Professora do Programa Pós-Graduação e Pesquisa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Unifesp – Campus Guarulhos.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

como referência suas características linguísticas.

Desde a Lei nº 10436, de 24/4/2012, o país vem buscando formas de alcançar a excelência na educação de sujeitos surdos. É visão consensual hoje que a educação bilíngue para surdos, quando ocorre, apresenta os resultados mais eficientes para a instrução educacional e inclusão social dos mesmos, uma vez que possibilita a formação integral do sujeito e viabiliza seu contato com a sociedade ouvinte, cômico de sua condição de surdo e equânime na formação educacional. Por outro lado, também é visível que, na maioria dos estados e município, ainda não fomos capazes de promover essa educação bilíngue de qualidade, em escolas também bilíngues que promovam a formação plena da criança surda. Há, em muitos casos, salas bilíngues em escolas comuns ou mesmo – no caso do Fundamental II e do Ensino Médio – salas comuns com intérpretes de Libras – o que existe porque há o pressuposto de que a criança ou o adolescente que chegam a essas salas já têm conhecimento de sua primeira língua (Libras) o suficiente para acompanhar as aulas. No entanto, isso tampouco é verdadeiro. Há uma diversidade de alunos surdos nas escolas: há os que sabem Libras, os que ainda estão aprendendo e os alunos que são oralizados porque suas famílias acreditam que sua primeira língua é o português (e não vamos aqui discutir a sua proficiência no português oralizado ou a questão política que, evidentemente, permeia cada uma dessas escolhas feitas – conscientemente ou não – pelos pais, porque isso daria outro texto).

Discorreremos, neste texto, sobre os conceitos de

Educação bilíngue para surdos

educação inclusiva (porque essa ainda é a escola em que a maioria dos alunos está matriculada). Além disso, discutiremos alguns conceitos da teoria sociohistórico-cultural (VYGOTSKY, 1993), pensando em como é preciso organizar a sala de aula para que a educação seja socialmente inclusiva. Por outro lado, enfocaremos a formação docente que, no caso da inclusão, vem se revelando uma das questões mantenedoras da dicotomia exclusão-inclusão. Na verdade, vem ampliando o problema da exclusão que, de exclusão de alunos, passou a ser vivida na escola como exclusão de professores também (Cf. FIDALGO, 2006). Ainda com base em princípios de estudiosos que seguem a visão vygotskiana, apoiaremos-nos no conceito de colaboração, sem o qual um projeto em uma comunidade de prática não se realiza. Por fim, também discutiremos brevemente o conceito de letramento e a abordagem de ensino de segunda língua com o foco na mensagem – que esperamos poder utilizar em breve para verificar se esta promoveria melhores espaços de ensino bilíngue para surdos.

A educação inclusiva, como é conhecida, data de 1970, tendo se desenvolvido bastante nos Estados Unidos e na Inglaterra. A literatura indica, no entanto, que, em outros países, até o início de 1990, os pesquisadores pareciam se deter na dificuldade de aprendizagem apenas (GEARHEART, 1978), tratando-a como assunto patológico, a julgar pela terminologia utilizada – distúrbio de aprendizagem (JOHNSON, 1987), diagnóstico e tratamento (PAIN, 1992).

De certa forma, mas pelo uso de terminologia diver-

sa, questões ligadas à aprendizagem ainda são tratadas a partir de um padrão biológico-cognitivo ditado por uma classe social à qual a criança que ingressa na escola deveria se adaptar. Para comprovar isso, basta olhar para algumas leis e decretos que afirmam que a criança com dificuldades em habilidades adaptativas estaria inserida no grupo de crianças com deficiência intelectual (Cf. Decreto 5296/04) e que essas dificuldades se caracterizariam por “limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.” É possível ver inseridas nessa categoria muitas crianças, inclusive muitos surdos (filhos de pais ouvintes) que, não tendo acesso a uma língua nos anos iniciais de sua vida (apesar de desenvolver com sua família uma linguagem composta por sinais caseiros), chega à escola apresentando inúmeras limitações relativas à comunicação, a habilidades acadêmicas, etc. O pressuposto aparente nesse decreto é o de que aquelas crianças que não conseguem adaptar-se devem “naturalmente” ter uma “dificuldade cognitiva”.

Para Vygotsky, no entanto, o essencial é criar ambientes que possibilitem o desenvolvimento cultural para crianças com ou sem necessidades específicas (VYGOTSKY, 1993, p. 192). Ao contrário dessa visão, no Brasil, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com necessidades específicas ainda são tratados por meio de um olhar para o que lhes falta - algo que

Vygotsky também critica claramente quando diz:

Uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito⁴ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares. (...) ela se desenvolveu de maneira diferente. (...) a criança, em cada estado de seu desenvolvimento, em cada uma de suas fases, representa uma singularidade qualitativa (...) (VYGOTSKY, 1993, p.30)

Entretanto, é possível perceber que, na maioria das escolas, as necessidades educativas dos alunos surdos não são atendidas, i.e., uma “*maneira diferente*” de ensinar a essas crianças não existe. Talvez isso se deva à formação que (nem sempre) é oferecida aos professores. Não deve ser novidade para ninguém que os professores, em sua maioria, não recebem formação adequada para atuarem com a diversidade que têm hoje em sala de aula. Sabemos, por exemplo, que (1) a maioria dos cursos de licenciatura oferece um único semestre de Libras e (2) a maioria dos professores que já está atuando nas escolas não recebe formação alguma nessa língua. Sabemos também que o número de professores com conhecimentos sólidos de Li-

4 Nos textos de Vygotsky, é comum encontrarmos termos como ‘defeito’, “normal”, “anormal”, etc. que, hoje, não são mais utilizados. Evidentemente, não são termos de nossa escolha para a discussão de pessoas com necessidades educacionais específicas. No entanto, o valor dos textos desse autor é inegável, apesar da terminologia de sua época ser considerada inadequada para os dias atuais.

bras é insuficiente para atender à demanda que existe nas escolas. Assim, na prática, a inclusão, inexistente, se olharmos para as escolas ditas inclusivas. E apenas parcialmente existe, se olharmos para salas bilíngues em escolas comuns – basicamente porque não há formação; além é claro de não haver investimento adequado, políticas que garantam a prática educacional, etc.

A inclusão implica colaboração e negociação, o que pressupõe que todos os conceitos são sócio historicamente (re-)construídos (MAGALHÃES, 2005). Na base dessa visão de colaboração está a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, em especial, seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Sendo um espaço de conflito, no qual conceitos científicos (adquiridos na escola) e cotidianos (trazidos para a escola) se cruzam, a ZPD gera momentos dialógicos, dos quais pode resultar a aprendizagem, propulsora de desenvolvimento. A esse respeito, diz Vygotsky (1930, p.118): “(...) *aprendizado adequadamente organizado põe em movimento várias possibilidades de desenvolvimento (...)*”. Assim, não sendo um processo retilíneo, como esperam os que se pautam na naturalização de processos cognitivos e biológicos, a aprendizagem se sustenta justamente pela negociação dos conceitos trazidos para o espaço de construção do conhecimento e para isso, apoia-se na língua.

Não sendo um processo retilíneo, também não é possível se pensar em alfabetização pela perspectiva de ensino de letras, sílabas, palavras e, posteriormente, sentenças. Essa visão do ensino de línguas já está, em

muito, ultrapassada, a começar pela percepção que traz, de que o ensino de línguas se dá por pedacinhos pequenos (LADO, 1964), ou seja, de forma fragmentada, pelo acúmulo de pequenas partes do conhecimento, só avançando no ensino quando o aluno memoriza o pedacinho anterior. Nela, há uma apresentação de padrões estruturais (que funcionam como estímulos) aos quais os alunos respondem com repetições ou substituições.

Essas teorias – chamadas de estruturalismo e behaviorismo –, assim como métodos de ensino de segunda língua que nelas se embasam (como o método áudio-lingual, por exemplo), influenciaram enormemente o ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Para comprovar, basta assistir a qualquer aula para ver a preservação dos componentes desse método: foco na gramática e em palavras isoladas (pedaços pequenos da língua); preocupação em se demonstrar que no Português é preciso usar preposições, artigos e outras palavras classificadas como gramaticais por não deterem o conteúdo frasal, repetição das palavras e estruturas ensinadas em várias aulas seguidas até que o professor se convença de que os alunos já as memorizaram e podem repeti-las.

Apesar de ainda encontrarmos essa forma de ensino em várias escolas, há algum tempo, as pesquisas indicam que podemos trabalhar com letramento ao invés de simplesmente com a junção de letras para formar sílabas. Na realidade, nem é um único tipo de letramento que vivenciamos. São letramentos múltiplos. Segundo

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.28), letramento pode ser entendido como a capacidade de usar materiais escritos de diferentes naturezas. No Brasil, o termo é utilizado em comparação com alfabetização, estando esta última ligada à leitura e escrita propriamente, enquanto que o letramento pode ocorrer – e com efeito ocorre – mesmo quando a pessoa não domina a escrita, já que pode possuir conhecimentos sobre diversos gêneros (ex: como se organiza e que elementos compõem uma receita de bolo, uma receita médica, um poema, etc.) ou tipos de textos (argumentativo, descritivo, etc) comuns na sociedade.

Dessa forma, devem ser consideradas as vidas dos alunos e as práticas sociais dos grupos a que pertencem para que, assim, seja possível promover sua inserção em “novas esferas sociais”, no caso específico aqui discutido, as esferas escolares, alfabetizadas. Aliás, data de finais de 1960, a discussão de Paulo Freire sobre a leitura do mundo – que deve antecipar a leitura da palavra. Para serem inseridos em novas esferas sociais, é preciso que os alunos possam refletir criticamente sobre a primeira língua, traçando paralelos entre esta e a língua que estão aprendendo. Assim, assumem uma postura “*que lhes permite tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas*” (*idem*, p. 28).

Com foco no letramento dos alunos surdos, apresentamos como uma possibilidade a Abordagem de Ensino com o foco na Mensagem (WOOLARD, 2013) precisa-

mente porque parte de uma prática social – aqui entendida como, necessariamente situacional (como é o ensino de Libras), já que tudo o que falamos ou escrevemos está situado, seja no sentido macro (o de pertencermos a uma mesma comunidade), seja no sentido micro (o de estarmos sempre em uma situação específica, na qual é estabelecida a comunicação). A abordagem parte ainda do conhecimento de primeira língua que tem a criança.

Considera, portanto, que o aluno só será capaz de aprender uma segunda língua à medida que tiver os mesmos conhecimentos na primeira. Em outras palavras, ensina-se ao aluno, por exemplo, o conceito lexical “*Qual o seu nome?*” – como item único e não como quatro pedacinhos de língua - porque o aluno já aprendeu esse conceito em sua primeira língua – e da mesma forma, ou seja, como um único sinal.

A atuação com os alunos se dá, inicialmente, com uma avaliação individual da língua de sinais utilizada pelas crianças, assim como o contexto e a fluência de uso, para que possa ser traçado um plano de trabalho que seja condizente com o perfil do grupo. O plano poderá incluir, por exemplo, atividades lúdicas em Libras (para os alunos mais novos, ainda em processo inicial de letramento) até atividades de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (para alunos com alguma proficiência em Libras, que lhes permita acompanhar o ensino da segunda língua). As aulas são planejadas e lecionadas por profissionais experientes nas línguas e em seu ensino. E nessas práticas é fundamental que se te-

nha um conceito ampliado do que seja item lexical – em inglês, conhecido como “*chunks*”. Não se trata de ensinar a palavra isolada, mas o léxico ampliado, como uma expressão, como é utilizado nas situações. Por exemplo: não é ensinado Qual + o + seu + nome +? (explicando-se cada um desses itens gramatical e isoladamente), mas “Qual o seu nome?”. E amplia-se, a partir desse item lexical, a possibilidade de, pela troca de alguns componentes, se compor um corpo situacional, a saber: Qual o nome dele(a)? Qual o nome disso? Qual o nome de seu pai/mãe? etc.

Considerado fundamental para que exista uma interação profícua entre as crianças e seus familiares, assim como uma base consistente para a construção da segunda língua, os pais deverão ser incentivados a aprender a Libras. Acresce-se a isso, o fato de acreditarmos ser esta a língua pela qual se estabelecem as interações mais básicas e fundamentais na relação com o filho. Os pais também precisam ser assistidos continuamente, em encontros quinzenais, a fim de que compreendam o trabalho realizado com seus filhos e possam, assim, participar, ainda que indiretamente do desenvolvimento da escrita de suas crianças. Acreditamos que são eles os maiores fomentadores de interesse da língua portuguesa, que, na maioria esmagadora do caso, é a língua materna dos pais.

O trabalho com foco no letramento dos alunos surdos, a partir da Abordagem de Ensino com o foco na Mensagem, ainda em fase inicial de implementação, faz-nos crer que, ao aproximarmos a metodologia de en-

Educação bilíngue para surdos

sino de Língua Portuguesa àquela utilizada no ensino de Libras (que se assemelha a uma abordagem lexical-situacional), podemos facilitar a compreensão linguística dos alunos e, portanto, a sua proficiência e consequente inclusão. No momento, temos percebido que, uma das grandes dificuldades dos alunos para aprender a se comunicar na segunda língua pode ser o foco de seu ensino em itens estruturais ao invés de estar na compreensão e no uso do léxico em situações específicas do cotidiano.

PARA REFLETIR

Quem seriam os pares mais experientes (conceito vygotskiano) quando o assunto é a forma como as crianças com necessidades especiais aprendem? Os pais, as crianças, os professores? Não seria uma colaboração com os pais algo benéfico para a formação dessa criança?

Você diria que o ensino-aprendizagem de surdos enfoca o que falta à criança e, portanto, trata a criança surda como uma criança menos desenvolvida – com menos possibilidade de desenvolvimento? Ou você considera que há possibilidades iguais de desenvolvimento para o surdo e o ouvinte?

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

PARA SABER MAIS

FIDALGO, S.S. *A linguagem da inclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. São Paulo, 2006. Tese de (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006.

Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13871/1/Sueli%20Salles%20Fidalgo.pdf>

Nessa produção, temos acesso a um debate acerca da inclusão escolar ao longo da história da formação da escola brasileira, as leis e políticas públicas que prescrevem o trabalho educacional, a formação de professores, que nem sempre está de acordo com as necessidades que os profissionais enfrentam nas escolas, e as práticas escolares em si.

WOOLARD, G. *What is a lexical approach?* 2013.

Disponível em www.hlomag.co.uk/dec13/sart01.rtf

Texto que, de forma resumida, explica a ideia central do método lexical que o grupo de pesquisa GEICS – Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas - está adaptando para utilizar no projeto de extensão, cujo trabalho está relatado no presente texto. O projeto se desenvolve em escolas municipais do município de Guarulhos que tenham salas bilíngues para surdos.

Bibliografia

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio:*

Educação bilíngue para surdos

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1 Brasília: MEC/SEB, 2006.
- FIDALGO, S.S. *A linguagem da inclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP. 2006
- GEARHEART, B. R. *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje un abordaje que combina el proceso individual y las necesidades escolares*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1978.
- JOHNSON, D. J. *Distúrbios de aprendizagem : princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Pioneira. 1987.
- LADO, R. *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill, 1964
- MAGALHÃES, M.C.C. *Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction processes*. Apresentação no congresso de estudos socioculturais – IS-CAR. Sevilha. 2005. .
- PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VYGOTSKY, L. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology* (editado por Rieber, R. W). New York and London: Plenum Press. 1993.
- WOOLARD, G. *Messaging: beyond a lexical approach in ELT*. The Round, 2013. Acessado via Kindle em novembro de 2015.

Contação de histórias para crianças ouvintes e surdas

*Érica Aparecida Garrutti-Lourenço*¹

*Marcio Hollosi*²

*Daniela Finco*³

*Maria Cecília Sanches*⁴

Este texto nasce da experiência do projeto de extensão “Contação de histórias para crianças ouvintes e surdas”⁵, realizado com crianças da rede de Educação Infantil do município de Guarulhos, em 2016, que teve como objetivos para os alunos licenciandos da Unifesp, integrantes da equipe: estudar particularidades da contação de histórias, aprender Libras tendo a literatura

1 Docente do Departamento de Educação, Unifesp – Campus Guarulhos.

2 Docente do Departamento de Letras, Unifesp – Campus Guarulhos.

3 Docente do Departamento de Educação, Unifesp – Campus Guarulhos.

4 Docente do Departamento de Educação, Unifesp – Campus Guarulhos.

5 Projeto contou com o apoio do PROEXT – MEC/SESu.

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

infantil como campo de estudo e, concomitantemente, contar histórias em Libras para as crianças surdas e em Língua Portuguesa para as crianças ouvintes.

A literatura infantil e a educação de crianças pequenas

Ao longo do projeto de extensão, os alunos, a partir de estudos teóricos e práticos, são levados a compreender as contribuições da literatura infantil para o processo educativo na infância e para o desenvolvimento das crianças, sejam elas ouvintes ou surdas.

Contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter o relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência:

Mesmo num passado remoto, quando as palavras ainda não existiam, as histórias eram contadas por meio dos olhares, da mímica, dos gestos, dos sons. Com eles se contava o medo, as surpresas, o desejo, o desconforto, a coragem, a conquista. Portanto, esse impulso que temos de dar forma de história às nossas experiências vividas já significava antigamente e significa, ainda hoje, a necessidade de ordenar, dar significado às coisas que acontecem e também de conservar na memória essas experiências e criar um sentido de pertencimento ao grupo (RIZZOLI, 2005, p.07).

O ato de contar histórias no contexto educativo é uma experiência de interação entre professores e crianças. Portanto, os sons, as palavras, as imagens, a linguagem corporal, as expressões faciais, os gestos e os olhares são todos instrumentos que criam um lugar de encontro, feito de conexões, de relacionamentos entre quem conta a história e as crianças.

O acesso à literatura infantil constitui oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que à criança deve ser apresentado desde a mais tenra idade.

Assim como outras formas de expressão artística, ela [a literatura] propicia o desenvolvimento integral do homem, que percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico, desenvolve seu senso crítico. Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção (VIEIRA, 2008, p. 442).

“As histórias são um ‘Abre-te sésamo’ para o imaginário, onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (DOHME, 2011, p. 5). Isto é, as histórias dão asas para a imaginação e, por meio desse mundo mágico, as crianças têm a

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

oportunidade de desenvolver o afetivo e o cognitivo, bem como o social e o pessoal no âmbito escolar. A criança traz consigo a linguagem adquirida em seu convívio familiar, e ao se deparar com as leituras, as informações para elas se tornam mais precisas, ajudando-as na interpretação e na identificação do mundo que a cerca.

Desse modo, o acesso à literatura infantil caminha no sentido do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) por constituir uma forma de possibilitar a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, bem como a ampliação de saberes e conhecimentos e oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância.

Ao especificar eixos do currículo, as Diretrizes estabelecem a necessidade de se garantir às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Nesse sentido, é preciso incentivar o imaginário das crianças, trabalhando com diferentes leituras, como a literatura que, conforme Paulino (1999, p. 57), “é uma das variações da língua, uma das que compõem esse conjunto heterogêneo e histórico chamado língua, que fica no singular nas gramáticas normativas”. E, sendo assim, os textos são meios de comunicação e, para que os horizontes da leitura literária sejam ampliados, o trabalho escolar precisa ser reelaborado, a fim de abarcar essas necessidades.

Com base nesses pressupostos, o projeto de extensão priorizou a aproximação de alunos com particula-

ridades da educação de crianças pequenas com ênfase no conhecimento de contribuições da literatura infantil, por meio da vivência de experiências teórico-práticas semanais na Unifesp e de contação de histórias em Língua Portuguesa ou Libras em duas escolas da rede municipal de Guarulhos.

Momento de histórias: algumas descobertas no projeto

Ainda que saibamos do fascínio exercido pelas histórias no imaginário infantil, o momento da contação precisa ser planejado cuidadosamente pelo professor para torná-lo sempre mais atraente e, nesse sentido, relacionamos, em seguida, alguns passos estratégicos do projeto.

Considerando os seus objetivos, o primeiro passo consiste justamente em analisar o livro de literatura infantil, de modo a atentarmos para questões importantes: qual é a sua riqueza textual e extratextual? O tema, o enredo, o *design* gráfico, as imagens e a linguagem devem ser sugestivos e expansivos, de modo a criar instigante mediação entre o que o olho vê e o que se imagina. Nesse sentido, o desafio é a seleção de livros interativos para os pequenos leitores.

É fundamental que o contador conheça a história, sentindo como ela lhe toca para, então, pensar em modos de também tocar as crianças. Planeja-se o momento da contação, o que inclui a seleção do local, sua organização de modo a torná-lo mais acolhedor consistindo num ponto de encontro em que crianças e contador jun-

tos possam se aventurar no mundo da imaginação suscitado pela bela história selecionada. Ainda, recomenda-se dialogar com as crianças antes e, ao apresentar o livro, combinar o momento de fazer as perguntas e comentários para, por exemplo, não interromper a cronologia da contação.

Não devemos esquecer também da importância de se analisar as possibilidades de articulação da literatura infantil selecionada com o trabalho do professor, ao se considerar a escola como parceira desse processo: como o livro se relaciona ao plano de ação pedagógica atual com as crianças?

No planejamento das contações, vale também selecionar o recurso de apoio, desde um simples acessório, maquiagem ou outro objeto que aguce ainda mais a imaginação do enredo em cena, somado também aos gestos, vozes e expressões. Posteriormente, muitas ideias, perguntas e comentários poderão ser suscitados como o poder das imagens nas crianças, o que precisa ser aproveitado no cotidiano educativo. Sendo assim, vale o planejamento de rodas de conversa, dinâmicas ou recontos. Ao se lembrarem de histórias contadas, as crianças reconstroem mentalmente as partes mais importantes para serem recontadas e desenvolvem um esquema de narração que, ao longo tempo, irá se aprimorar quando expostas às diversas histórias.

Recontar histórias também possibilita que desenvolvam uma estrutura de linguagem interna mais sofisticada e aprendam a fazer uso das expressões próprias,

como por exemplo, “era uma vez...” (ZANOTTO, 2003). As experiências de ouvir e reconstruir as narrativas são fatores decisivos para o desenvolvimento da criança. O contato com os livros infantis desencadeia a sua criatividade e permite que ela desenvolva o seu esquema de retomada de histórias. É notório o prazer que as crianças têm nesse processo.

Contar histórias é mais do que simplesmente falar bem, é ser um pouco ator e sempre lembrar-se que a expressão corporal é essencial na narrativa. Vale ter sempre em mente que as emoções interiores devem ser transmitidas através das expressões faciais.

A obra de Bussato (2003, p. 55) nos presenteia com alguns segredos, como poder das imagens para uma boa contação, apontando as imagens verbais, sonoras e corporais como elementos de encantamento. Sucintamente podemos entender as imagens verbais como as descrições oferecidas pela obra e que não podem ser excluídas da narrativa, pois oferecem, por exemplo, as características físicas, psicológicas ou comportamentais do personagem. “Esta é uma das características mais marcantes do conto: ter seu texto sustentado por imagens que estimulam o imaginário, o qual vai construindo todo um contexto, a partir das formas, cores, sons e sensações...”

As imagens sonoras são um recurso que pode e deve ser apropriado pela narrativa, reavivando o imaginário. Bussato (2003, p. 57) sugere que seja feita uma pesquisa antes da apresentação do conto, que se busque fugir do conhecido e, a partir de apropriações onomatopaicas,

sejam escolhidas duas ou três passagens no texto para encaixá-las. As imagens verbais podem trazer consigo imagens corporais, outra possibilidade para colorir a narrativa. Não é mímica, mas “aquele gesto aquela forma corporal que melhor traduz determinada passagem da história, e que evoca uma imagem clara”.

E para as crianças surdas, como motivá-las nesse sentido? Há particularidades nas contações?

Além dos pontos referidos anteriormente, quando a contação tem como público crianças surdas, todas as histórias são narradas em Libras e, estando a literatura infantil registrada em Língua Portuguesa, o desafio maior no projeto é a realização de adaptações socioculturais e linguísticas.

As adaptações socioculturais dizem respeito a momentos dos enredos direcionados por pistas orais-auditivas que precisam ser representados tátil e visualmente. Como exemplo, citamos o momento da história “Os três porquinhos” em que o lobo bate na porta e diz: *“abra a porta, se não vou assoprar, assoprar até a sua casa cair”*; nele, duas adaptações são possíveis: o lobo se dirige diretamente até a janela e sinaliza diante do porquinho ou o lobo toca a campainha (ou bate na porta) acionando um sinal luminoso e o porquinho dirige-se até a janela quando vê o lobo sinalizando.

Como adaptações linguísticas, a narração em Libras requer o uso do recurso incorporação de personagens, sobretudo pelo uso de expressões corporais e faciais, também conhecidas como expressões não-manuais,

cada um deles ocupando espaços mentalmente definidos. Aqui também utilizando como exemplo a história “Os três porquinhos”, especificamente o momento em que os três porquinhos conversam para acertar como será a construção das casas, o contador conhecendo previamente as características de cada porquinho, Prático, Cícero e Heitor, incorporam-nas por meio de expressões não-manuais quando é a vez da sinalização de cada porquinho e, para a marcação do espaço ocupado por cada um deles, o contador pode direcionar seu corpo para esquerda nas falas de Prático, para o meio nas falas de Cícero e para a direita nas falas de Heitor. É por meio desta incorporação dos personagens que ocupam espaços determinados, grande desafio para os alunos no projeto, que se permite a visualização do cenário onde ocorrem os fatos, a posição dos personagens e seus movimentos.

Para as crianças surdas, é importante mencionar ainda dois outros aspectos importantes: a organização do espaço e uso articulado do livro e demais recursos de apoio enquanto se narra a história em Libras.

A organização do ambiente, além de se voltar para a criação de um clima de aconchego, encontro entre as crianças e o contador como referido anteriormente, é planejado de modo a favorecer uma organização visual, haja vista que, por exemplo, na experiência do projeto quando a contação ocorria em espaços abertos, pessoas que não tinham compreensão da materialidade da Libras, de sua modalidade visuoespacial, passavam por entre contador e crianças surdas, interrompendo a co-

municação e, sobretudo, a viagem pelo mundo da imaginação suscitada pelas histórias.

O posicionamento do livro e recursos, e até mesmo do contador em relação às crianças, é elemento de análise, de modo que estejam próximos espacialmente para uma leitura visual, somado a outro fator: o planejamento da temporalidade, de modo que se favoreça a atenção compartilhada⁶. Há de se conceder tempo suficiente para que a criança divida sua atenção entre as belas ilustrações de um livro de literatura infantil e/ou recurso e o que se conta na língua de sinais, sempre com respeito à curiosidade e a imaginação das crianças. Essa necessidade foi observada, conforme Garrutti-Lourenço e Hollosi (2016), em três versões criadas para a história Alice (RAMOS, 2007), em que os alunos utilizaram como recursos: um avental de contação, fantoches dos personagens, ou fitas azuis na cabeça e uma caixa surpresa, da qual eram retirados, ao longo da história, os fantoches e os objetos. Em todas as versões, notou-se a dificuldade de narrar a história em Libras considerando a modalidade visuoespacial da língua

6 Atenção compartilhada consiste na capacidade de a criança coordenar a sua atenção no interlocutor e objeto ou evento de interesse mútuo. Crianças surdas usam a visão para se comunicar e explorar o ambiente, inviabilizando uma atenção simultânea do interlocutor e objeto ou evento (VAZ DA SILVA, 2012, p. 56); “a atenção dividida é um fenômeno que tem consequências nas interações entre as crianças surdas e outros no seu ambiente, pares e adultos, e que o desenvolvimento (sócio-cognitivo) destas crianças está associado a um conjunto de competências descritas como coordenação da atenção visual com os parceiros e com aspectos do ambiente, facilitadores do acesso a informação e de processos de interação eficazes com outros”.

e o manuseio de um desses recursos articuladamente de modo a permitir a visualização de ambos.

Por fim, destacamos que é principalmente no conhecer e mergulhar na história pelo contador, no planejamento do momento e no incorporar os/as personagens que se apresenta o grande diferencial de uma contação para o coletivo de crianças, sejam elas surdas ou ouvintes.

PARA REFLETIR

Sugerimos que avalie a inserção da contação de histórias no cotidiano de suas ações pedagógicas e, para tanto, deixamos algumas questões: o que tem norteado a seleção da literatura infantil? Como os livros selecionados se relacionam ao seu projeto de trabalho com as crianças? Em quais espaços ocorrem as contações e de que modo são organizados? Quais os acessórios, adereços e materiais de apoio são utilizados? Há rodas de conversa ou atividades relacionadas às histórias? O que você modificará em suas próximas contações?

Em relação ao aprendizado da Libras, uma das ênfases do projeto ao se ter a literatura infantil como campo lexical, deixamos para reflexão: “aprender Libras é respirar a vida por outros ângulos, na voz do silêncio, no turbilhão das águas, no brilho do olhar. Aprender Libras é aprender a falar de longe ou tão de perto que apenas o toque resolve todas as aflições do viver, diante de todos os desafios audíveis. Nem tão poético, nem tão fugaz.... apenas um Ser livre de preconceitos e voluntário da harmonia do bem viver” (FALCÃO, [2008])

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

PARA SABER MAIS

Conheça algumas histórias contadas em Libras:

<http://culturasurda.net/contacao-de-historias/>
<http://grupomaosdefada.webnode.com/>
<http://www.ebc.com.br/historias-infantis-em-libras>

Conheça algumas histórias contadas em
Língua Portuguesa:

<https://www.youtube.com/watch?v=D368BPqCpLk>
<http://www.educardpaschoal.org.br/noticia.php?id=77>
<https://www.youtube.com/user/quintaldacultura/featured>
<https://www.youtube.com/user/VaraldeHistorias>

Por fim, nossos agradecimentos especiais aos licenciados que integraram a equipe do projeto em 2016:

Ana Claudia Stefanini de Lima, Angela Passos, Bianca Rafaela Mattos Teixeira, Daniela da Silva Faustino, Jaqueline de Oliveira Barreto, Larissa Teles Rossini, Luana Santos Ribeiro, Luciene Silva Pereira Rodrigues, Nivea Regina Marsura, Paula Lima Castanheira, Stela Costa, Stephanny Santos Abreu, Tarsila Moreira, Vinicius Expedito Mena de Oliveira, Wilton César Lopes Rêgo.

Nossos agradecimentos também às Escolas Crispiniano Soares e Elis Regina que acolheram o Projeto, representadas essencialmente na figura das crianças que se divertiam continuamente nas contações.

Bibliografia

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB, 2010.

- BUSSATO, Cleo. *Contar & Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.
- DOHME, Vania. *Técnicas de contar histórias*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FALCÃO, Luiz Albérico B. Acessibilidade, inclusão social e educação de surdos: um paradigma em foco. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, edição 1, [2008] Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/01/compar1.php> Acesso em: 02 de abril. 2017.
- GARRUTTI-LOURENÇO, Érica Aparecida; HOLLOSI, Marcio. Histórias infantis no estudo da Libras. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 16, p. 578-582, August 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12188/full> Acesso em: 30 de jan. 2016.
- PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil? *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 25 jan./fev. 1999.
- RAMOS, Clélia Regina. *Alice para crianças*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A L. G.; MELLO, S. A. (org). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.
- VAZ DA SILVA, Francisco. Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da investigação às práticas*, v. 2, n. 1, p. 51-67, 2012. Disponível em:

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço (coord.)

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1798/1/Aten%C3%A7%C3%A3o%20conjunta%20em%20crian%C3%A7as%20surdas.pdf> Acesso em 31 de jan. 2016.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na Escola Brasileira: Caminhadas e labirintos. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. Recontar histórias: atividade é importante para a formação de crianças pré-escolares. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v.19, n.74, p.5-9, abr/jun. 2003.

Alameda nas redes sociais:

Site: www.alamedaeditorial.com.br

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi impressa em São Paulo na primavera de 2017. No texto foi utilizada a fonte Palatino Linotype em corpo 11 e entrelinha de 16 pontos.