

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

GABRIELA DA SILVA DE SOUZA DA ROCHA  
RAFAEL LEAL DA ROCHA  
PLÍNIO MARCELO DECARO SILVEIRA

**MATERIAL DIDÁTICO IMAGÉTICO PARA  
O ENSINO BILÍNGUE DO ALUNO SURDO**

Rio de Janeiro

2019

# **MATERIAL DIDÁTICO IMAGÉTICO PARA O ENSINO BILÍNGUE DO ALUNO SURDO**

## ***IMAGETIC TEACHING MATERIAL FOR BILINGUAL DEAF STUDENT TEACHING***

**Gabriela da Silva de Souza da Rocha e Rafael Leal da Rocha**

Graduandos de Pedagogia

**Plínio Marcelo Decaro Silveira**

Mestre em Educação

### **RESUMO**

Diante dos desafios enfrentados no ensino para o surdo no país, este artigo trouxe a indagação acerca da imprescindibilidade do material didático imagético para o desenvolvimento e aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue do aluno surdo, tendo como objeto de coleta de dados principal uma entrevista, realizada com professores de uma escola municipal de referência na inclusão de alunos surdos das séries finais do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro, e apoiado em uma revisão bibliográfica sobre a conceituação do surdo e da surdez, a história dos surdos, a legislação que ampara seus direitos, a utilização de material didático imagético e a pesquisa in loco; chegando-se a conclusão que é fundamental o uso destes materiais no desenvolvimento integral destes indivíduos na aquisição e construção dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade e o exercício ativo como cidadão livre e autônomo.

**Palavras-chave: Aluno surdo, ensino bilíngue e material didático imagético.**

### **ABSTRACT**

*Given the challenges facing teaching for the deaf in the country, this article raised the question about the indispensability of the didactic image material for the development and improvement of the teaching and learning process in the deaf student's bilingual education, having as main object the collection of data. an interview, conducted with teachers of a reference municipal school in the inclusion of deaf students of the final grades of elementary school, in the city of Rio de Janeiro, and supported by a bibliographical review about the conceptualization of deaf and deaf, the history of deaf , the legislation that supports their rights, the use of imagery teaching materials and on-site research; It is concluded that the use of these materials in the integral development of these individuals in the acquisition and construction of the knowledge necessary for the understanding of reality and the active exercise as a free and autonomous citizen is fundamental.*

**Key-words: Deaf student, bilingual education, imagery teaching material.**

## INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é o ensino, em especial, o uso do material didático imagético para o ensino bilíngue do surdo, tendo em vista a extrema relevância do tema na contemporaneidade, porque é notório o desconhecimento e a discriminação da sociedade ouvinte em relação ao surdo e sua cultura, proporcionando um afastamento e isolamento da comunidade surda e, conseqüentemente, causando prejuízos ao desenvolvimento integral desses indivíduos numa sociedade, majoritariamente, ouvinte. Assim como, corrobora com a necessidade da sociedade ouvinte romper com a ignorância e os paradigmas relacionados à surdez, possibilitando que esta comunidade tenha condições de se integrar plenamente na vida social e profissional, com o intuito de viver dignamente.

Sendo assim, este artigo apresenta uma discussão com base nas legislações que amparam os direitos fundamentais do surdo e a educação bilíngue no Brasil.

Garantindo assim, os meios para que haja a acessibilidade imagética, temos as seguintes deliberações: a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; art. 18 da Lei nº 10.098/2000; e a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

O motivo precípua para a realização da pesquisa foi impulsionado pela possível dificuldade dos professores em conhecer e utilizar esses materiais didáticos imagéticos para o ensino bilíngue do surdo, o que nos permite entender um possível ato de irresponsabilidade cometido pela Autoridade Pública competente, pois tem o dever de disponibilizar a infraestrutura e os meios adequados para que o surdo possa desenvolver suas habilidades, aptidões e competências, conforme admoesta o Art. 208, Inc. II da Lei 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto cita que o Estado tem o dever de oferecer atendimento especializado apropriado para crianças e adolescentes com diversidade funcional. A disponibilidade insuficiente destes materiais didáticos imagéticos para a realização da educação bilíngue pode comprometer o desenvolvimento integral do indivíduo surdo,

consequentemente, implicar em um não cumprimento legal dos direitos da criança e do adolescente e a continuidade ou aumento da estigmatização da surdez.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema: o material didático imagético é imprescindível para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem na educação bilíngue do aluno surdo?

Para responder tal indagação foi delineado que o objetivo geral desta pesquisa é investigar através de entrevistas junto a professores de uma escola pública do ensino fundamental - séries finais e que atuam em turmas com alunos surdos incluídos, se a escola possui materiais didáticos imagéticos e se os professores conhecem e utilizam esses materiais como recursos pedagógicos. Sendo necessários para o alcance profícuo da proposta os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a surdez e o surdo; descrever sucintamente a história geral dos surdos no mundo e no Brasil; apresentar as correntes do Oralismo, Bilinguismo e Comunicação Total; apontar aspectos relevantes da legislação brasileira, que trata sobre os direitos e a educação do surdo e a, Língua Brasileira de Sinais; apresentar considerações sobre: o material didático imagético e sua utilização na educação integral do surdo; analisar de forma quantitativa e qualitativa os resultados das entrevistas.

Entendemos que o referido artigo é relevante devido à necessidade de posse e uso do material didático imagético nas escolas pelos professores, voltado para o ensino bilíngue do aluno surdo. Parece que a falta do material e conhecimento de uso do mesmo é preponderante e merece ser pesquisado e refletido, porque interfere diretamente na qualidade e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem deste público.

A pesquisa foi realizada a partir da revisão bibliográfica e documental para fazer o levantamento de informações e conhecimentos científicos relevantes na apreensão dos avanços ocorridos na temática em epígrafe, buscando criar uma fundamentação teórica sobre os temas abordados e, posteriormente, foi realizada uma entrevista com perguntas fechadas, que foi aplicada a professores de uma escola pública do ensino fundamental II da 8ª CRE, no município do Rio de Janeiro, que trabalham com turmas com alunos surdos incluídos, visando uma análise quantitativa e qualitativa referente à

posse e aos saberes dos professores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo com materiais didáticos imagéticos.

O resultado da pesquisa apontou que é fundamental o uso do material didático imagético no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo incluído para que haja o desenvolvimento integral destes indivíduos na aquisição e construção dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade e o exercício ativo como cidadão livre e autônomo.

## **1 - A SURDEZ...**

Temos como objeto central deste artigo, o uso de material didático imagético no ensino do aluno surdo, logo se faz necessário apresentar alguns conceitos primordiais, para uma melhor compreensão acerca da temática proposta. Sendo assim, serão apresentadas as duas formas de se conceber o surdo e as implicações na vida dessas pessoas.

Quanto à definição do surdo o artigo 2º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 diz que: “[...] considera-se surdo àquele 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”.

Este decreto apesar de usar o termo clínico “perda auditiva” não profere um juízo acerca da visão adotada pelo Estado em relação à surdez, mas ressalta a necessidade de utilização da língua de sinais em decorrência de sua comunicação ser na modalidade visuogestual.

Já o entendimento de Behares apud Slomski (2012, p. 40) sobre o surdo é que “é aquela (pessoa) que, por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade e na cultura, na qual, nasceu”.

Sacks (2010, p. 101) não apresenta o conceito de surdo, preferindo, entretanto, descrevê-lo com o prisma da diferença funcional enriquecedora que abre possibilidades inimagináveis, pois, como afirma

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar.

Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos uma língua surpreendentemente nova.

A surdez pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida no decorrer da vida, diferindo-se em seus diversos níveis de resíduos auditivos como explica Gesser (2009, p. 72) em sua obra: “[...] São limiares de cálculo os resultados em decibéis: ‘normal: até 25 dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 55 dB, moderadamente severa: de 56 a 70 dB, severa: de 71 a 90 dB, profunda: maior que 91 dB’.”.

O surdo pode ser visto pela ótica patológica (clínica) ou pela ótica socioantropológica. Na ótica patológica a surdez é uma deficiência auditiva que prejudica o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, enquanto que na ótica socioantropológica a surdez é apenas um fator de diferenciação funcional do surdo em relação aos ouvintes, ou seja, a forma de funcionamento deste indivíduo é apenas diferente.

Santana (2007) entende que antes de se refletir a surdez como deficiência ou diferença é fundamental debater o que é normal ou patológico, pois determinar o que é normal ou anormal vai além dos fatores biológicos, envolvem, relevantemente, os fatores sociais.

A compreensão de Santana é importante para que haja um diálogo fértil na sociedade com o objetivo de promover uma mudança na relação entre o ouvinte e o surdo, em prol de uma inclusão plena da diversidade em todos os níveis da sociedade.

Já Costa (2010, p. 36) destaca que “A razão de ser de qualquer projeto que não permite a diversidade é calar sentidos, é disputar o poder, é fechar posições, é não pensar, é não dialogar, é não ouvir, é não permitir a circulação de posições que questionem a formação discursiva estabelecida”. Para o autor fica claro que a falta de abertura para a comunidade surda mostrar suas capacidades, potencialidades e valores

é fruto de um projeto impositivo de uma parcela de pessoas ouvintes que não desejam a disseminação e o reconhecimento da identidade e da cultura surda, assim como a mudança de paradigma em relação à surdez por motivo de preconceito enraizado.

### **... A comunicação**

Existem três principais correntes (ou abordagens) filosóficas que se destacam em relação à comunicação do surdo e ao processo educacional que são: o Oralismo, o Bilinguismo e a Comunicação Total.

A corrente Oralista defende a utilização da língua oral pelo surdo em detrimento a língua de sinais, para que estes indivíduos possam se integrar melhor na sociedade ouvinte. Santana (2007, p. 121) sintetiza assim: “A abordagem Oralista tem como objetivos a aquisição da língua oral e a “facilitação” da integração social do surdo.”.

Enquanto que a corrente Bilíngue considera a língua de sinais como a língua nativa para aquisição, integração e comunicação da comunidade surda (denominada L1) e, concomitantemente, com a segunda língua, a vernacular do país, nas modalidades escrita e/ou oral.

Neves (2014, p. 229) define esta corrente de forma simples: “O Bilinguismo é definido popularmente como a capacidade que as pessoas possuem de “falar” duas línguas perfeitamente.”.

A corrente denominada de Comunicação Total entende que o fundamental é a comunicação realizada entre o surdo e o ouvinte, não importando qual é a língua utilizada (de sinais e/ou oral), pois tem a finalidade de favorecer a integração e o aprendizado. De qualquer forma o Oralismo e a Comunicação Total buscam privilegiar a fala, meio de comunicação dos ouvintes.

## ... O surdo e a comunicação

A surdez no decorrer da história foi vista sob diversas formas, gerando muitas mudanças na concepção e no tratamento do surdo, e, por conseguinte, oscilando entre retrocessos e avanços no ensino e a aprendizagem deste sujeito. Estas involuções ocorridas no percurso da história não impediram a realização de novas pesquisas nesta área do conhecimento, ainda que insatisfatórias para a promoção de mudanças mais profundas na educação do surdo.

Costa (2010, p. 81) alerta que:

Os deslocamentos no discurso sobre o sujeito surdo [...], são resultados de um processo histórico que faz figurar o novo a partir do antigo. Futuras pesquisas no sentido de compreender a identidade do sujeito surdo e de olhar atenta e intensamente questões que compõem seu universo, far-se-ão necessárias, para que a educação deste sujeito possa ser melhor pensada e sofra melhoras expressivas e necessárias.

Weininger (2014, p. 74) relata as dificuldades que foram vivenciadas pelo surdo na cultura ouvinte:

[...] Fica óbvio de novo que o surdo isolado numa família e sociedade de ouvintes que se negam a reconhecer a língua natural dele como língua e tentam impor a língua oral majoritária, não plenamente acessível ao indivíduo surdo, não será muito bem-sucedido nesse processo e estará sujeito a experiências traumáticas com potencial de grande sofrimento pessoal.

Sendo assim, a postura ouvinte diante da surdez e do surdo precisa se modificar para que haja um processo de transformação das condições atuais com objetivo de propiciar um ambiente ideal para o desenvolvimento da comunidade surda sem discriminações e barreiras, pois somente com disseminação da identidade e da cultura deste grupo social é que ocorrerão significativos avanços no ensino do aluno surdo. Assim, Sacks (2010, p. 10) admoesta:

[...] O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza.



As pessoas surdas ao longo do tempo compreenderam que havia necessidade de ocorrer mudanças na sociedade em relação ao surdo e à sua sobrevivência, para isso foi vital a formação de uma comunidade surda que desenvolvesse uma identidade própria e produzisse a sua cultura, tendo como elemento unificador a língua de sinais.

A comunidade surda é formada por indivíduos que aceitam a sua realidade como sujeito surdo, dos seus familiares que acolhem as diferenças funcionais e por pessoas que se interessam em lutar pela causa surda; sendo a língua de sinais o fator decisivo para a concretização desta realidade. Esta comunidade é responsável por promover e estabelecer os laços sociais destes indivíduos, promovendo e propagando os conhecimentos gerados neste ambiente e lutando para que toda a sociedade enxergue os surdos como pessoas dotadas das mesmas capacidades que o sujeito ouvinte (MOURA, 2011).

A identidade surda forma-se a partir do uso da língua de sinais que abre inúmeras possibilidades para o surdo compreender-se, enxergar o mundo através das suas experiências visuais, expressar seus sentimentos, adquirir conhecimentos e ter comportamentos típicos do seu grupo social (CASTRO JUNIOR, 2015).

A cultura surda é fruto de uma comunidade que tem uma identidade bem definida onde se estabelece relações pessoais e sociais por meio da utilização da língua de sinais, objetivando o intercâmbio de saberes, práticas e concepções de mundo que fortalecem estes indivíduos oriundos de uma minoria linguística (CASTRO JUNIOR, 2015).

Portanto, a língua de sinais neste processo é imprescindível para que o modelo educacional atual, em especial o brasileiro, possa melhorar consideravelmente o ensino do aluno surdo. Lebedeff (2006, p. 140) é enfática ao afirmar que:

No Brasil é incontestável o atraso da escolaridade de crianças e adultos surdos. Além disso, é enorme a evasão escolar desse alunado em razão do desafio de terem de aprender conteúdos de diferentes disciplinas numa língua, no caso português, que eles, em sua maioria, não dominam. Ainda, em grande parte dos casos, os surdos estão expostos a um ensino de língua portuguesa que não leva em consideração o fato de sua língua materna não ser o português.

A língua de sinais é um direito essencial que o surdo tem para adquirir e aperfeiçoar seus mecanismos linguísticos e cognitivos, proporcionando meios para que o ensino seja sólido e emancipador, em concordância com que afirma Sacks (2010) ao

dizer que a experiência prova que o surdo ao ser exposto desde cedo a uma linguagem adequada é capaz de produzir pensamentos com conceitos complexos.

Entretanto, Santana (2007, p. 32) expõe uma dura realidade em que ainda há uma segregação referente aos surdos, qual seja:

Hoje, a exclusão profissional e social dos surdos nos faz confirmar, mais uma vez, que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restrita. Essa segregação não ocorre somente quando há diferenças de nacionalidade, cor, perfil socioeconômico ou religião. Entre os surdos e os ouvintes há uma grande distinção: a linguagem oral.

É perceptível o quanto as questões referentes aos surdos, sempre foram motivos de desinteresse para os que não compreendem os surdos como indivíduos e, infelizmente, também não como um cidadão pleno, mas, ao contrário, ainda é propagado como um ser incapaz ou anormal. Ou seja, um ser sem capacidade de realizar-se por si mesmo, através de sua língua nativa, sua identidade e cultura.

Em suma, a razão da sociedade ouvinte ter exposto a comunidade surda a inúmeras humilhações e sofrimentos, assim como nos tempos atuais ainda manifesta seus preconceitos e discriminações, é resultado daquilo que nos alerta Sacks (2010, p. 15) quando afirma: “somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez”.

## **Os surdos em diferentes épocas no mundo e no Brasil**

O surdo nas sociedades mais antigas não era considerado um ser humano dotado de inteligência e de moral, mas era comparado a um simples animal irracional, que não tinha utilidade para a sociedade, ou seja, um ser desprezível e imprestável. Diante desta concepção equivocada e excludente, este grupo de minoria linguística não tinha direito à educação e, conseqüentemente, não conseguia desenvolver seu potencial, ficando à margem da sociedade e isolados.

Costa (2010, p. 19-20) trata e evidencia a discriminação das pessoas surdas no passado:

Para os egípcios, há cerca de 4000 anos atrás, a posição-sujeito ocupada pelo surdo não seria a mesma de um humano, por ele não falar e por ser incapaz de aprender. Para os romanos, a discussão em torno de sua posição-sujeito era determinada pelo fato de eles terem uma formação imaginária segundo a qual os surdos não tinham possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Uma das consequências dessa formação imaginária foi que, em 483 a. C., segundo o código Justiniano, também em Roma, o surdo não podia ser educado.

Essa formação imaginária também serviu de base para as leis judaicas, de 2000 a 1500 a.C., segundo as quais o surdo tinha direito à vida, mas, novamente, não à educação. Na Grécia, em 384 a. C., eles eram considerados insensíveis, sem raciocínio e não humanos. Para Aristóteles, não sendo capaz de falar, o surdo também não tinha a possibilidade de ser educado, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos.

Enquanto Slomski (2012, p. 26), de forma sucinta, mostra as diversas concepções dos ouvintes em relação ao surdo em diversas épocas.

Foram diversas as atitudes assumidas pela sociedade em relação à pessoa com deficiência em função do conceito do homem dominante em cada época. Tais concepções vão desde sua eliminação, sua segregação da sociedade, sua classificação em normais e anormais etc., até a valorização do humano que existe em cada pessoa com deficiência, enfoque que começa a ser defendido pelos ideais iluministas do século XVIII.

Até o século XVIII a situação do surdo era precária e com poucas condições de sobrevivência para os menos abastados. Sobre isso Sacks (2010, p. 24) relata que:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha.

A história dos surdos começou a melhorar quando um jovem abade chamado Charles-Michel de l'Épée utilizou-se da língua de sinais que era usada por pessoas pobres nas ruas de Paris para começar a instruir alguns surdos, surgindo, em decorrência disso, a primeira escola voltada para este público nesta cidade, no ano de 1755 que, posteriormente, recebeu investimentos públicos.

Posteriormente, surgiu a corrente “Oralista” buscando reabilitar o surdo na sociedade através do ensino da língua oral, no entanto, como o insucesso foi grande despontou uma nova corrente chamada de “Comunicação Total”, que visava melhorar as condições do surdo mesclando as duas línguas (oral e de sinais). Por fim, a corrente

“Bilíngue” nasceu com o intuito de fazer o surdo aprender a língua de sinais como a língua natural e depois a língua oral.

Com a corrente Bilíngue o aproveitamento e o desenvolvimento do surdo melhoraram significativamente, fazendo com que muitas comunidades surdas se formassem. Todavia, em 1880 no Congresso de Milão a língua de sinais fora proibida novamente no mundo todo, prejudicando os avanços alcançados em algumas décadas.

Gesser (2009, p. 50) explicita o tipo do pensamento que impregnava o congresso de Milão por um dos principais pensadores da época.

[...] Alexander Graham Bell, por exemplo, ganhou força durante o movimento eugênico e, especialmente, no famoso congresso de Milão em 1880, durante o qual ele pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas.

Santana (2007, p. 31) complementa a ideia do porquê existe uma sociedade ouvinte desinteressada por este grupo de pessoas da seguinte forma: “[...] As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social [...]”, logo se faz necessário uma transformação profunda nas normas sociais vigentes que classificam o surdo como deficiente e não como um indivíduo com diversidade funcional apto a expressar-se em uma língua nativa, a comunicar-se e capaz de pensar.

Apesar de ter ocorrido um enorme progresso na concepção da sociedade, o surdo, nos tempos atuais, ainda é visto como um ser diferente e até inferior ao ouvinte. Uma significativa parcela da sociedade ouvinte ainda concebe este grupo de pessoas como deficientes e, até, anômalos, em virtude de sua surdez.

É evidente que o surdo foi e sempre será um grupo de enigmas a serem desvendados em relação à pessoa, à vida social e educacional desse sujeito. O obstáculo não é a diversidade funcional (surdez), mas sim a discriminação que transpassa os séculos, culminando em um rebaixamento cultural, sociológico e antropológico dos surdos numa sociedade predominantemente composta por ouvintes e com ênfase na leitura e escrita na língua natural.

No Brasil os surdos sempre sofreram discriminação e descaso da sociedade ouvinte e, por conseguinte, dos órgãos públicos que ignoravam esta comunidade linguística minoritária (CASTRO JÚNIOR, 2015); entretanto, ocorreram mudanças significativas a partir de meados do século XIX com a criação do Collégio Nacional para

Surdos-Mudos, atualmente conhecida por Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro em 1857. A criação do instituto se originou no relatório realizado pelo surdo francês Ernest Huet e entregue ao imperador Dom Pedro II, objetivando o acolhimento dos surdos existentes neste país e preencher o vácuo proporcionado pela falta de investimento em políticas públicas para este público. (INES, 2019).

Mesmo com a criação do INES, com consequência da discriminação e descaso, estes indivíduos continuaram agregando sofrimentos no decorrer de suas vidas, pois muitas vezes ainda eram vistos como seres deficitários, no aspecto físico e também em sua identidade.

As correntes relacionadas à língua/linguagem ganham relevância nesse novo cenário da educação do surdo.

### **As diferentes correntes filosóficas acerca da surdez**

No início do século XVIII os surdos ainda viviam à margem da sociedade, quando surgiram indivíduos que buscaram melhorar as condições desta minoria linguística a partir de correntes (abordagens) filosóficas que deram origem aos métodos de ensino voltados para o desenvolvimento da comunicação e a educação do surdo.

O Oralismo é a primeira corrente voltada para a situação do surdo, tendo como objetivo precípuo levá-lo ao desenvolvimento da fala para que possa estabelecer relações com toda a sociedade, e, assim, consiga vencer a patologia imposta biologicamente ou por resultado de algum problema ocorrido durante a vida.

Esta corrente pregava a redenção do surdo através de meios que favorecessem o indivíduo a oralizar, não levando em consideração que o canal natural de comunicação do surdo é o visuoespacial. Sendo assim, utilizava-se o método de leitura orofacial. Como resultado das ideias do oralismo, hoje se incentiva o uso de aparelho auditivo ou o implante coclear para conseguir os resultados almejados.

Sobre essa corrente Slomski (2012, p. 32) afirma que:

[...] O oralismo é uma filosofia educacional para surdos, cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização. Em outras palavras, este modelo defende o aprendizado apenas da Língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta é a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária ouvinte.

No entanto, o método empregado pela corrente Oralista resultou no insucesso da integração do surdo à sociedade e, conseqüentemente, no seu ensino e aprendizagem. Sacks (2010) ratifica esta realidade ao relatar que o Oralismo e a eliminação da língua de sinais prejudicaram muito o processo educativo das crianças e a transmissão de informações aos surdos em sua totalidade.

Sousa (2014) aponta que a visão Oralista até os dias atuais considera a língua de sinais prejudicial ao aprendizado do aluno surdo, razão pela qual em algum momento foi retirada da educação do surdo. Também informa que o Oralismo se utiliza de um modelo descontextualizado e mecânico de ensino como, por exemplo, a repetição de palavras e frases.

Diante deste contexto histórico, o inglês Thomas Braidwood criou o método combinado que deu origem à corrente denominada de Comunicação Total. Slomski (2012) informa que este método foi criado por Thomas Braidwood com o objetivo de melhorar a comunicação dele com seus alunos surdos.

Porém, Campos (2011, p. 31) elucida a verdadeira intenção desta corrente:

[...] Muito posteriormente surgiu a filosofia da comunicação total, tendo por objetivo usar a língua de sinais como forma básica de comunicação do surdo, a fim de favorecer o desenvolvimento educativo do surdo (SKILIAR, 1998). Mas a ideia dessa filosofia é de que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa [...].

Enquanto que Falcão (2011, p. 213) discorre sobre a Comunicação Total da seguinte forma: “[...] a comunicação total, uma filosofia de trabalho (CICCONE, 1996) que permite a utilização de qualquer tipo de recurso para a comunicação do surdo, sejam gestos, fala, sinais, datilologia (alfabeto manual) ou outras”.

Posteriormente, o Oralismo voltou a predominar, mas perdeu novamente sua força, conforme descreve Sacks (2010, p. 124)

[...] No início da década de 1970, o oralismo que imperou exclusivo durante 96 anos entrou em reversão, e a ‘comunicação total’ (o uso conjunto da língua de

sinais e da língua falada) foi introduzida (ou reintroduzida, como havia sido muito comum, em vários países, um século e meio antes). Isso não foi conseguido sem enorme resistência.

Goes e Campos (2011, p. 65) ratificam o reflorescimento da Comunicação Total da seguinte forma:

[...] O português sinalizado foi difundido na década de 1970 pela filosofia do bimodalismo/comunicação total, cujo objetivo era utilizar os sinais como ferramentas para o aprendizado da língua majoritária e recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita, não assumindo a língua de sinais como língua com estrutura gramatical própria e parte de uma cultura surda.

Estas duas correntes supracitadas não conseguiram com seus métodos o êxito almejado, que era socializar o surdo e, concomitantemente, desenvolver seus potenciais através de um ensino eficaz que levasse ao progresso psíquico, afetivo, cognitivo e social desta pessoa.

Assim, despontou neste horizonte o Bilinguismo que era uma nova corrente filosófica promissora, pois diferentemente das outras sua metodologia valorizava a língua de sinais como a língua natural do surdo (L1) e preconizava a importância de aprender a língua escrita e/ou oral do seu país (L2) visando o pleno desenvolvimento do aluno surdo.

Santana (2007, p. 166) alude que

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez: ele defende a primazia de uma língua sobre a outra, ou seja, da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente, na comunicação total, ou isoladamente – a linguagem oral, no oralismo, ou a língua de sinais, quando se afirmava que o surdo não aprenderia jamais a falar.

A corrente Bilíngue valoriza o aluno surdo nas suas especificidades, ampliando a concepção da surdez e do surdo. Destarte, destaca-se a percepção de Slomski (2012, p. 106) que afirma que “a educação bilíngue é uma postura político-pedagógica que exige a mudança de uma concepção clínica-terapêutica para uma visão psicossocial e pedagógica da surdez”.

Assim, o Bilinguismo começa a responder a uma antiga demanda da comunidade surda, qual seja: ser respeitado na sua dignidade de indivíduo capaz de se comunicar em sua língua natural, ser ensinado através do canal apropriado, que é o visuoespacial e ter a possibilidade de aprender a língua escrita e/ou oral do país que reside.

A educação brasileira começa a refletir e implantar em algumas escolas a metodologia que a Corrente Bilíngue utiliza, e, assim, iniciou-se uma série de estudos na área. Sousa (2014) relata que o Bilinguismo começou a ganhar força no Brasil na década de 1980, a partir de pesquisas sobre Libras que foram realizadas pela linguista Lucinda Ferreira Brito. Entretanto, a educação brasileira ainda precisa avançar na metodologia bilíngue, conforme já constatava Santana (2007, p. 180): “[...] apesar de o Bilinguismo ser amplamente difundido no Brasil, as experiências com a educação bilíngue aqui ainda são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la”.

Slomski (2012, p. 109) aponta que

[...] a educação bilíngue, apesar das inúmeras dificuldades operacionais a serem vencidas, é um dos caminhos mais eficazes para educar crianças surdas. Por meio de uma metodologia bilíngue tornar-se-á possível propiciar a aprendizagem escolar do surdo, estimular seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo, melhorar sua socialização e, conseqüentemente, promover a real integração individual e social da pessoa surda.

Diante do exposto, entendemos que o Bilinguismo é imprescindível para a comunidade surda porque amplia sua participação ativa no processo de transformação da sociedade e, também, possibilita que esta comunidade potencialize sua “voz” numa sociedade marcada pelo preconceito e discriminação. Sendo assim, ressalta-se o valor de utilização da língua de sinais (L1) que é natural ao surdo e, concomitantemente, a apropriação da língua portuguesa escrita (L2), como instrumento para maior inserção na sociedade, corroborando para um diálogo mais profícuo com os diversos grupos e culturas existentes, aumentando a inserção e reconhecimento do surdo na sociedade.

## **A legislação brasileira e a educação do surdo**

Durante muito tempo o surdo não teve acesso à educação, sendo excluído da convivência em sociedade, entretanto, essa história foi se modificando com o passar do tempo mediante a mudança da concepção da surdez, materializando-se através de



mecanismos regulatórios e, posterior, criação de leis específicas voltadas para a garantia de direitos do surdo. No Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB)/1988, no art. 205 que diz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Diante do exposto acima, é importante destacar que ficou nítido que o surdo em 1988 passou a ter, realmente, direitos garantidos em lei, mais especificamente, na educação. Logo, evidenciou-se na lei que não deveria haver acepção de pessoa, de raça, de gênero ou de diversidade funcional (substitui o termo deficiência), tornando-se acessível para todos conforme determina a CRFB/1988 no art. 206, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988).

A partir deste viés, todos os cidadãos, inclusive os surdos, tiveram o direito e a garantia de ingressar na escola sem distinção, no entanto, este direito foi insuficiente para que o surdo conseguisse exercer sua cidadania plena e o desenvolvimento educacional adequado.

Embora o surdo no ano de 1988 dispusesse de alguns direitos, somente no ano 2002 que a Libras é reconhecida com o status de língua oficial do surdo, conforme explicitado no art. 1º da Lei nº 10.436/2002: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002).

Campos (2011, p. 40) aponta os pressupostos que levaram ao reconhecimento oficial da Libras como língua natural do surdo explicando que:

O marco mais importante na legislação, aquele que aponta para o valor da língua de sinais, tem como base as ideias de William Stokoe que, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Essa ideia e as lutas sociais dos movimentos surdos levam ao reconhecimento do estatuto linguístico da língua de sinais, como consta na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2011c), que reconhece a língua de sinais como língua oficial dos surdos brasileiros.

A Lei nº 10.436/2002 no caput do Art. 4º trata da obrigatoriedade de inclusão da Libras no sistema educacional brasileiro nos cursos de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério nos níveis médio e superior. Sendo assim, houve

mudanças significativas e necessárias no currículo de todo o sistema educacional brasileiro com esta lei, favorecendo os surdos quanto à utilização de sua língua natural em diversas instituições no país, assim como a ampliação no alcance desta língua.

A partir deste marco regulatório na legislação brasileira, a comunidade surda obteve um novo vigor para propagar em todo o território brasileiro o quanto a Libras é essencial para a comunicação do surdo e a construção de uma identidade positiva.

Cassiano (2017, p. 5) entende que:

A lei 10.436 reconhece a língua Brasileira de Sinais – Libras e esse reconhecimento traz consequências positivas para a comunidade surda, que passam a ver seus direitos fundamentos sendo desvelados pela população em geral, principalmente para as vivências em locais públicos.

É de extrema importância destacar que desde 1988 que as comunidades surdas têm lutado pela regulamentação da Libras como a língua oficial, processo este que durou quatorze anos para entrar em vigor. E por mais que a Libras seja reconhecida como língua materna (L1) do surdo, em momento algum pode substituir a escrita da Língua Portuguesa. Assim nos mostra o Art. 4º, parágrafo único da Lei nº 10.436/2002: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626/2005 trouxe mudanças profundas em prol do surdo na área educacional, garantindo através do Art. 22, inciso I a inclusão de alunos surdos em instituições federais responsáveis pela educação básica de forma que se organizem “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2005).

Outro ponto fundamental no Decreto nº 5.626/2005 é o caput do Art. 23 que diz:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Esta obrigatoriedade de intérpretes, tradutores e outros recursos para auxiliarem os alunos surdos nas suas atividades nos espaços escolares são essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem do aluno surdo e, por conseguinte, o desenvolvimento integral destes alunos.

No entanto, Peixoto (2015, p. 137-138) alerta que, mesmo com os avanços na legislação, os alunos surdos ainda encontram dificuldades. Ele afirma que:

Porém, apesar das mudanças legislativas que promoveram mudanças sociais e políticas para a comunidade surda – a Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial do surdo, e o Decreto n.º 5.626/2005 garantiu, dentre outros avanços, a presença de profissionais Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) na sala de aula – professores, TILS e alunos surdos ainda enfrentam muitas barreiras, principalmente nos processos comunicativos que envolvem as especificidades das disciplinas escolares e as particularidades comunicacionais dos surdos sinalizadores.

A Lei nº 10436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 inauguraram uma nova trajetória para a educação surda no Brasil, apesar de muitas dificuldades enfrentadas ainda neste segmento. Logo, Cassiano (2017, p. 4) expressa que “A Lei de Libras nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 são dois documentos fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação.”.

A Lei nº 13.146/2015 na seção IV estabelece várias determinações fundamentais que garantem uma educação de melhor qualidade para variados públicos, inclusive para os alunos surdos. Pode-se destacar nesta lei o Art. 28, inciso IV que diz: “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) e o inciso VI que expressa como dever do Estado o fomento a “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015).

Assim, conclui-se que as leis e decretos aprovados foram e são instrumentos imprescindíveis para garantir a evolução e melhoria contínua da educação de alunos surdos no Brasil.

Com o acesso à educação tratado nas leis, o cotidiano e o processo de ensino e aprendizagem entram em cena.

## O material didático imagético

O material didático imagético é um elemento central neste estudo e pode ser entendido como todo recurso visual utilizado no espaço educativo pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, que tenha um significado simbólico que leve o aluno à contextualização da realidade cotidiana, conforme descrito por Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 105):

[...] um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outras. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula.

Para Neves, Nunes e Hora (2017, p. 8) o material didático imagético é:

O recurso pedagógico visual imagético, o uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem justifica-se pela marca constitutiva da diferença surda que é definida pela experiência visual. Não nos comunicamos apenas por meio da fala ou de sinais, mas também por recursos visuais variados (KELMAN, 2011). Assim, as crianças surdas aprendem melhor quando recursos visuais são incluídos nas estratégias pedagógicas utilizadas.

O material didático imagético para o ensino bilíngue do aluno surdo é o instrumento necessário e adequado para o pleno desenvolvimento deste sujeito, que tem todas as condições de desenvolver o seu real potencial, tendo em vista que o canal visuoespacial é o meio de comunicação natural do surdo para a compreensão do mundo e a sua inter-relação com a sociedade.

Para que alcance êxito no ensino bilíngue mediante a utilização do material didático imagético é fundamental elaborar e estruturar um projeto político-pedagógico com a participação da comunidade surda visando à inserção de diretrizes curriculares para a educação do aluno surdo, conforme preconiza Slomski (2012, p. 76): “[...] o projeto educativo deve ser gestado **com** os surdos, **para** a educação dos surdos, partindo-se sempre do princípio de que eles devem ser sujeitos de suas próprias histórias”.

Também é necessário repensar o ensino e as práticas pedagógicas para os alunos surdos, pois os novos conhecimentos desafiam a escola a ter uma postura diferente e agregadora. Sobre os ganhos/avanços na educação de surdos, Lebedeff (2006, p. 142) se posiciona da seguinte forma:

Há necessidade de uma mudança na prática pedagógica que não se resuma à introdução da língua de sinais na escola. Estudos com crianças surdas provenientes de famílias onde a primeira língua é a de sinais trazem à tona a possibilidade de equiparar os níveis de leitura de crianças surdas fluentes em língua de sinais e de crianças ouvintes.

Nesta mesma perspectiva Alves et al. (2015) aponta a necessidade de se discutir uma pedagogia surda, porque nas escolas regulares as metodologias utilizadas são voltadas para atender as peculiaridades dos ouvintes e também não há professores preparados para atuar de forma específica, visando ampliar as possibilidades linguísticas dos alunos surdos.

Neves, Nunes e Hora (2017, p. 3) tratando de uma pesquisa que tinha o objetivo de analisar o lugar que o recurso pedagógico visual imagético ocupa na práxis pedagógica dos professores, com enfoque na educação bilíngue de educandos Surdos do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública estadual da Bahia afirmam que:

Nas falas das docentes, percebe-se que elas reconhecem e compreendem que necessitariam de estratégias e metodologias novas para melhorar suas práticas pedagógicas, adequá-las, criar situações de aprendizagens reais no intuito de ampliar as possibilidades do educando Surdo, tendo em vista o reconhecimento da diferença essencialmente visual e assim possam construir novos conhecimentos e a aprendizagem de fato aconteça.

Logo, os professores precisam buscar estratégias que contenham e deem destaque ao material didático imagético para favorecer o ensino bilíngue do aluno surdo e torne as aulas mais interessantes e significativas. Logo, é fundamental buscar alternativas criativas para o cotidiano, como Castro Júnior (2015, p. 20 e 21) exemplifica: “as adaptações no esporte, como no futebol que utiliza uma bandeira no lugar do apito, no atletismo e na natação que utilizam flash de luz em substituição do sinal sonoro ou da pistola, dentre outros meios da experiência visual”.

A peça teatral pode ser desenvolvida em Libras e com recursos imagéticos tornando-se uma estratégia interessante para trabalhar alguns conteúdos, tendo em vista que explora diversos aspectos no indivíduo como: a memória visual, a criatividade,

a ludicidade, a interpretação, o corpo em movimento entre outros. Nesta atividade o professor pode integrar ouvintes que estejam dispostos a aprender o necessário para se comunicar em Libras.

Falcão (2011, p. 230) explicita a importância do teatro desta forma:

[...] Esse espaço proporciona uma série de oportunidades de brincar de faz-de-conta como artista, médico, dentista, costureira, casinha, fantoches, teatro que despertam no imaginário infanto-juvenil criando sinais e relações que se repetem e se multiplicam como conceituação e aprendizagem.

Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 111) reiteram a força do uso do teatro, tratada por Falcão mencionando o seguinte:

Outra estratégia de ensino utilizada pelos alunos foi o teatro. Neles, eles apresentam uma situação problema de forma gestual e procuravam pela mímica e encenação construir sentidos pertinentes. Estes recursos são muito ricos e favorecem a compreensão dos alunos, porém, a professora surda aponta que mesmo quando se utiliza esse tipo de estratégia, é necessário que exista a Libras [...].

O mapa conceitual é outra estratégia importante de ensinar ou reforçar diferentes conhecimentos, desenvolvendo a memorização e compreensão global do conteúdo, entendimento dos conceitos e a conexão entre os conceitos. Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 107) defendem que:

O recurso do mapa conceitual pode ser utilizado pelo professor para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito, favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar ou ainda, ser solicitado aos alunos como forma de sintetizar/avaliar os conhecimentos construídos acerca de um determinado conteúdo.

Falcão (2011) elenca uma série de materiais didáticos imagéticos que contribuem no ensino do aluno surdo como: DVDs com filmes e desenhos em Libras, objetos utilizados pelos alunos para realizarem experiências (ex.: imã, lentes de aumento, microscópio), sucatas de diversos tipos para construir conceitos com números e medidas são excelentes estratégias para alcançar este público.

Neves, Nunes e Hora (2017) mencionam que a escrita no quadro, fichas, desenhos e explicações individuais com enfoque visual são recursos fundamentais para que a aprendizagem ocorra com eficácia.

Existem outras estratégias que podem ser usadas para que o ensino bilíngue do surdo seja realizado com sucesso, entretanto, necessita de escolas e professores capacitados para os desafios que ocorrem nesta área, consciência do papel exercido

na vida do surdo e disposição para realizar o que for possível para a transformação desta realidade. Entretanto, Falcão (2011, p. 224) constata que: “[...] ainda desconsideram a cognição visual e alienadamente defendem que a Libras e um intérprete são suficientes para que os surdos aprendam os saberes escolares desconsiderando a especificidade da visuo descrição sinalizada”.

Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 109) alertam para a realidade deficitária ainda existente nas escolas, qual seja: “As escolas, principalmente as públicas, sofrem com a precariedade e a falta desses recursos, mas eles existem, e ser claro quanto à necessidade dos mesmos pode fazer diferença na hora de buscá-los”.

### **Apuração e análise das entrevistas: os professores “falam”**

A pesquisa foi realizada em uma escola de referência em inclusão de alunos surdos do ensino fundamental – séries finais (6º ao 9º ano de escolaridade), da 8ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa consta de um questionário para professores regentes que atuam em turmas com alunos incluídos. O questionário foi dividido em três blocos, que são: identificação do professor, formação e levantamento de dados.

No primeiro bloco – Identificação do professor, buscamos identificar quem é esse professor: qual o sexo do professor; quanto tempo atua como professor; quanto tempo atua com turmas com alunos surdos incluídos. Esses dados podem indicar o nível de maturidade e conhecimento docente na atuação em turmas com alunos incluídos. Questões que podemos responder com essas informações: são professores iniciantes ou “veteranos” na profissão? São professores que atuam há pouco ou muito tempo em turmas com alunos incluídos? A inclusão é uma novidade para esses professores?

Na Identificação do Professor (bloco I) foram entrevistados 10 professores, sendo oito mulheres e dois homens. O tempo de atuação deles no magistério como

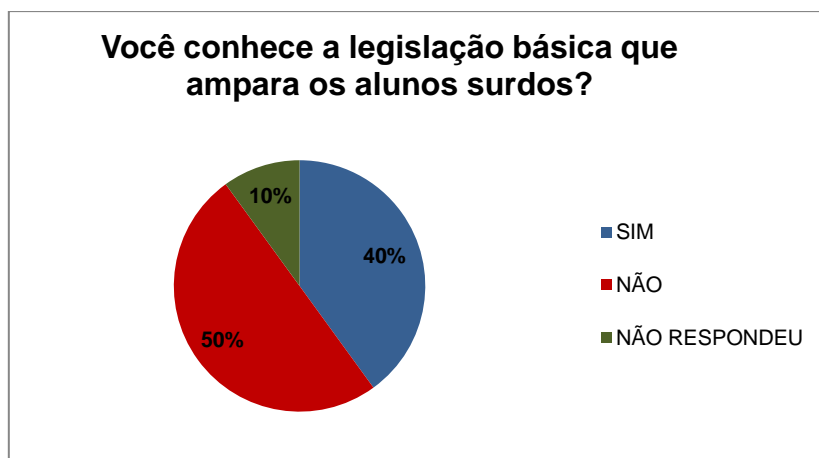
professor regente varia de 1 a 42 anos. A atuação como professor regente de turmas com alunos (surdos) incluídos de 1 a 25 anos.

Essas informações permitem entender que o grupo é heterogêneo, com professores em início de carreira e outros mais experientes em relação à regência de turmas com alunos surdos incluídos. Também podemos verificar professores iniciando uma nova experiência na inclusão e outros com experiência considerável de por exemplo 25 anos.

No segundo bloco - Formação profissional - todos os professores responderam que são licenciados nas seguintes áreas: Matemática (2); Educação Física (2); Língua Estrangeira (1); Letras – Português (1); Geografia (1); Filosofia (1) (com pós-graduação em Psicopedagogia); História da Arte (1); Biologia, Química e Física (1).

O terceiro bloco – Levantamento de dados - traz as perguntas específicas. Neste bloco os professores responderam um questionário com 10 (dez) perguntas objetivas fechadas, sendo que a 2ª pergunta (Em caso de “sim”, qual?), em caso de resposta positiva, requer uma resposta aberta.

Sendo assim, segue abaixo as perguntas e os dados obtidos, com comentários acerca dos resultados.



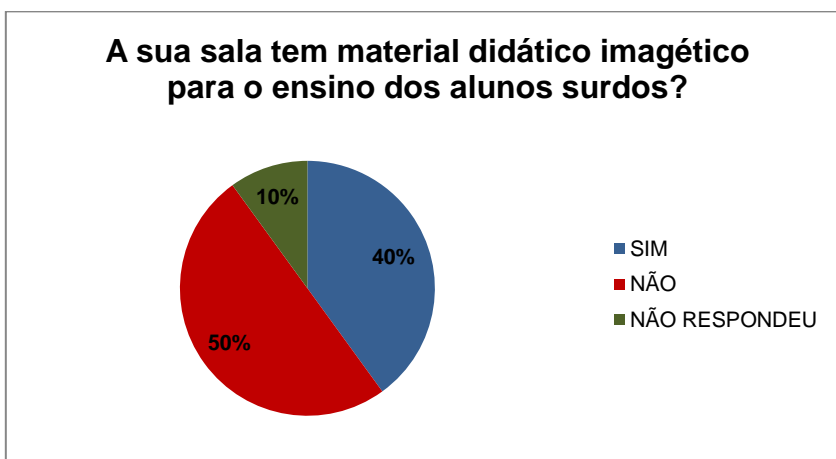
Percebe-se que menos da metade dos professores entrevistados (40%) alegam não conhecer a legislação básica que ampara a educação do aluno surdo. Este resultado mostra a importância do sistema educacional, seus órgãos que atuam pela educação especial ou, na ponta, a escola ampliar a divulgação e o estudo da legislação vigente que garante os direitos do surdo.





Nesta pergunta apenas um professor (10%) afirma ter formação específica para atuar com aluno surdo. Esta formação foi realizada através de uma especialização na área de educação de surdos.

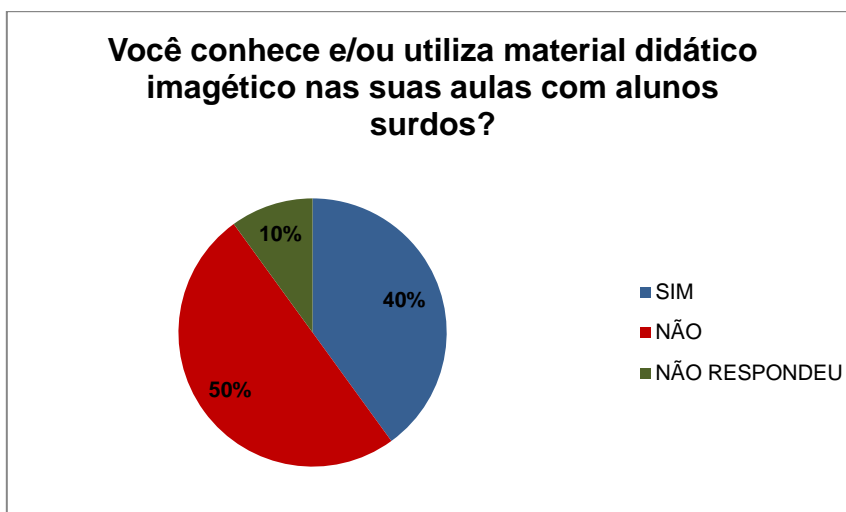
Diante deste fato, entendemos que é fundamental haver mais esforços para o aprimoramento do professor (por formação continuada e / ou grupos de estudos) para melhorar o ensino do aluno surdo.



O gráfico acima mostra que 50% dos professores responderam que em sua sala de aula não tem material didático imagético, logo se constata que é preciso disponibilizar mais materiais para as salas de aula, possibilitando melhores condições para a regência de turmas com alunos surdos incluídos.

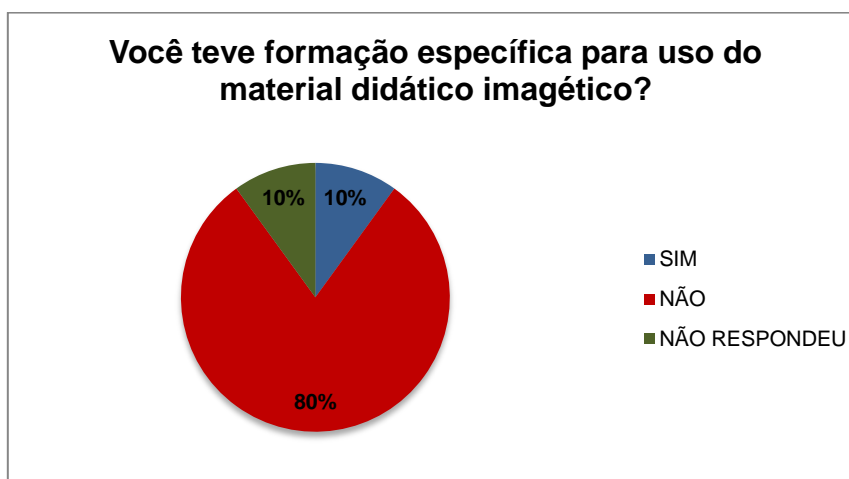
Podemos entender que a falta de formação específica também é responsável pela falta de materiais nas salas e, em especial, nas aulas, afinal professores com conhecimentos específicos, dentre eles a importância dos materiais didáticos

imagéticos para o ensino, poderia mudar essa situação e melhorar o percentual de forma positiva.



Com base neste gráfico, somente 40% dos professores entrevistados afirmam que conhecem e atuam com material didático imagético em suas aulas.

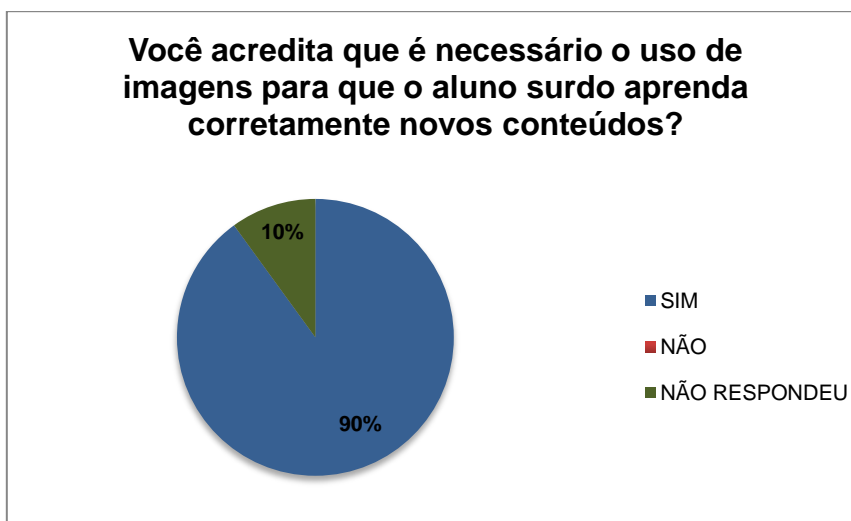
Esse percentual aponta para a necessidade dos professores conhecerem e utilizarem estes materiais didáticos imagéticos em aula para que o ensino do aluno surdo seja mais profícuo e eficaz.



Apurou-se que 80% dos professores alegam não ter formação específica com o material didático imagético. Apenas um professor (10%) afirma ter formação específica. É importante destacar que um professor não respondeu a pergunta (10%).

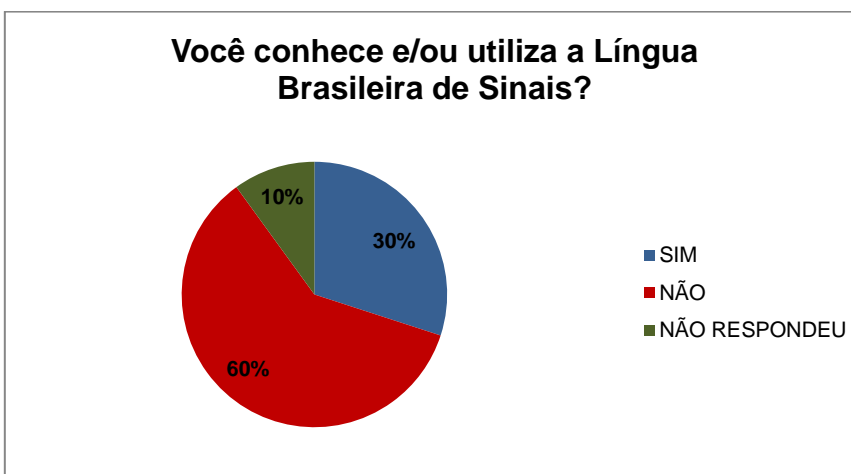
A partir deste resultado, nota-se que é imprescindível expandir a disponibilidade de cursos que apresentem e capacitem os professores a utilizarem com eficiência o

material didático imagético como um recurso essencial em suas aulas, porém, a única resposta positiva foi uma iniciativa pessoal do professor.



Diante do exposto no gráfico, verifica-se que 90% dos professores entrevistados afirmam ser necessário o uso de imagens (um dos materiais didáticos imagéticos) para que aluno aprenda o conteúdo. Um dos professores não responderam.

Fica claro nas respostas que o uso de recursos imagéticos é entendido como primordial no ensino do aluno surdo.



O resultado desta pergunta mostra que apenas 30% dos professores dizem conhecer e/ou utilizar a Língua Brasileira de Sinais.

Este resultado evidencia um percentual elevado de professores que atuam com aluno surdo sem conhecer ou utilizar a forma principal de comunicação destes indivíduos. Da mesma forma, esse percentual nos aponta a necessidade dos sistemas

oferecer aos professores e profissionais que atuam na educação uma formação mínima, capaz de permitir a comunicação professores/profissionais – alunos surdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo tornou-se evidente que os surdos ao longo da história sofreram diversos preconceitos e discriminações em decorrência de sua diversidade e das alterações ocorridas nas concepções da surdez e do surdo.

Ao discorrer sobre a história dos surdos no Brasil e no mundo, foram elencados diversos fatos que explicam os déficits cognitivos, afetivos, sociais, políticos, educacionais entre outros, que foram ocasionados pela segregação e anulação da identidade destes indivíduos, prejudicando seu desenvolvimento integral e o exercício da cidadania.

No transcorrer da história surgiram diferentes correntes filosóficas buscando desenvolver o processo comunicacional do surdo, e, por conseguinte, favorecer a integração e a educação deste indivíduo na sociedade.

Diante dos argumentos presentes em cada corrente ficou nítido que a bilíngue é a mais apropriada porque proporciona o desenvolvimento da comunicação e do intelecto por meio de sua língua materna (Libras) sem substituir a língua escrita do país, construindo progressivamente a identidade surda.

A legislação constitui-se como um instrumento fundamental, pertinente e necessário para estruturar e organizar melhor o ensino do surdo e corrobora para a concretização dos direitos conquistados pela comunidade surda.

Autores, trazidos para este artigo, afirmam que o processo ideal para a aquisição e construção dos conhecimentos pelo surdo ocorre, dentre outros elementos, por meio de materiais didáticos imagéticos voltados para o ensino bilíngue, tendo em vista que o aprendizado profícuo do surdo se dá através de uma pedagogia visual.

A pesquisa apontou uma incongruência dos professores que declararam em sua quase totalidade (90%) que é necessário o uso de imagens em sala de aula, entretanto, uma parcela significativa (50%) não conhece ou utilizam os materiais didáticos imagéticos no seu cotidiano. Também transpareceu, através do relato dos professores uma carência no que tange a formação específica para atuação com alunos surdos e a utilização dos materiais, cabendo ao sistema educacional propiciar e/ou ampliar cursos de formação com flexibilidade na modalidade (presencial, híbrido ou Educação a Distância), na própria escola e/ou em horários que favoreçam a participação dos professores. Assim, o sistema educacional poderá proporcionar maiores condições de participação ativa dos professores na sua formação continuada – no caso, específico, uma formação necessária para que possa melhorar todo o processo de ensino dos alunos surdos incluídos.

Com base nas respostas obtidas e respondendo à questão central deste estudo/artigo, pode-se afirmar a imprescindibilidade do material didático imagético para a realização plena e eficaz do ensino e aprendizagem na perspectiva bilíngue porque o uso destes recursos é indispensável para o aluno surdo construir a sua lógica cognitiva e, assim, compreender a realidade que o cerca através do canal visuoespacial que abrange a língua materna do surdo e a língua escrita do país.

Dada a estrutura e o alcance da pedagogia visual, o uso de material didático imagético é fundamental para o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos, mas, igualmente, importante para o ensino e a aprendizagem dos outros alunos.

Os dados também nos mostram que os sistemas de ensino e as escolas precisam trabalhar com os professores e profissionais das escolas esses elementos essenciais para o ensino dos alunos surdos – a Libras e o material didático imagético.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Francislene C. et al. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney G. (Org.). **Educação de**

**surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>, acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.191-A, p.1-32, 05 out. 1988. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>, acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.135, p.1, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>, acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.79, p.23, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>, acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.246, p.28, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>, acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, 1º de setembro de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.169, p.1, 02 set. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)>, acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, s.1, n.127, p.2, 07 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>, acesso em: 12 mar. 2019.

CAMPOS, Mariana de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: COLEÇÃO UAB-UFSCAR. **Língua brasileira de sinais – Libras**. São Carlos: UFSCAR, 2011. Disponível em: <[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1)>, acesso em: 30 ago. 2019.

CASSIANO, Paulo V. O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n. 21, Maio 2017. Disponível em: <<http://editora-ararazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Cassiano.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2019.

CASTRO JUNIOR. Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney G. (Org.). **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus,

2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>, acesso em: 08 ago. 2019.

COSTA, Juliana P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FALCÃO, Luiz A. B. **Surdez, cognição visual e LIBRAS: estabelecendo novos diálogos.** 2ª ed. revisada e ampliada. Recife: Editora do Autor, 2011.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOES, Alexandre M.; CAMPOS, Mariana de L. I. L. Aspectos da gramática da língua brasileira de sinais. In: COLEÇÃO UAB-UFSCAR. **Língua brasileira de sinais – Libras.** São Carlos: UFSCAR, 2011. Disponível em: <[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1)>, acesso em: 30 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES.** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[www.ines.gov.br/conheca-o-ines](http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines)>, acesso em: 10 jul. 2019.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: COLEÇÃO UAB-UFSCAR. **Língua brasileira de sinais – Libras.** São Carlos: UFSCAR, 2011. Disponível em: <[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1)>, acesso em: 30 ago. 2019.

LEBEDEFF, Tatiana B. **Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita.** Perspectiva, Florianópolis, n. Especial, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10594/10118>>, acesso em: 30 ago. 2019.

MOURA, Maria C. de. Surdez e linguagem. In: COLEÇÃO UAB-UFSCAR. **Língua brasileira de sinais – Libras.** São Carlos: UFSCAR, 2011. Disponível em: <[https://ceiq4.webnode.com/\\_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1](https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=1)>, acesso em: 30 ago. 2019.

NEVES, Barbara C.; NUNES, Iraudice M. S.; HORA, Patrícia da. O recurso pedagógico visual imagético como potencial de Novas adequações metodológicas para surdos. **Revista Tecnologias na Educação**, Salvador-BA, 19, n. 9, p. 1-12, jul, 2017. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Art25-vol19-julho2017.pdf>>, acesso em: 10 set. 2019.

NEVES, Bruna C. Narrativas de crianças bilíngues bimodais. In: QUADROS, Ronice M. de; WEININGER, Markus J. (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

PEIXOTO, Jurema L. B. A negociação de significados e a emergência da ZDP na interação professor de matemática, intérprete e aluno surdo. In: ALMEIDA, Wolney G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>, acesso em: 08 ago. 2019.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 4ª ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SLOMSKI, Vilma G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUSA, Aline N. de. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, Ronice M. de; WEININGER, Markus J. (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

WEININGER, Markus J. Análise e aplicação de aspectos sociolinguísticos e prosódicos na interpretação libras-PB. In: QUADROS, Ronice M. de; WEININGER, Markus J. (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014.