

Ressignificando as práticas pedagógicas de letrar o surdo: uma proposta bilíngue

Sandro Moretti Silva
Anderson de Alencar Menezes
Márcio Moésio Guedes de Mendonça
Maria Vilma da Silva



10.29327/223013.14.1-4

RESUMO

A Comunicação humana é um processo de intercâmbio de troca de informação que faz parte do cotidiano de nossa sociedade heterogênea. Nesse universo está presente o surdo que, infelizmente, em vista de sua condição, procura isolar-se vivendo num mundo restrito, dificultando sua mobilidade social, comunicação e interação com a comunidade ouvinte. Nesse contexto, as práticas educacionais de letramento visam minimizar esses entraves, promovendo o intercâmbio entre o aprendente surdo e o educando ouvinte, podendo dessa forma, restabelecer a comunicação através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que aproxima ambas as comunidades por meio de signos linguísticos visogestuais, da datilologia e do oralismo, que são mecanismos que fazem parte desse processo de letrar e incluir o surdo, dando a esse uma autonomia pedagógica visando a sua mobilidade social, fazendo-o perceber qual é o seu papel na sociedade contemporânea. A construção desta pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e qualitativa fundamenta-se em bases teóricas que visam minimizar o abismo entre a comunidade surda e ouvinte.

Descritores: Educação. Inclusão. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A multiculturalidade é um traço marcante na formação socioeducacional do povo brasileiro, desafiando cada vez mais o docente a ressignificar suas práticas educacionais, diante da heterogeneidade de uma sala de aula. A atual conjuntura educacional tem sido marcada pelo processo de incluir discentes com transtornos de aprendizagem (conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizagem da criança), dificuldades de aprendizagem (aquelas crianças que apresentam deficiências cognitivas de aprender, necessitando da intervenção do docente), e a surdez (origem congênita, crianças que tem dificuldade na aquisição da linguagem, bem como no desenvolvimento da comunicação).

Essas discussões nos permitem fortalecer conceitos e compreender a dinâmica da inclusão educacional que estarão norteando o leitor desse trabalho sob a perspectiva da valorização da Língua de Sinais enquanto língua natural dos surdos. Neste percurso, essa pesquisa permite a constituição de um olhar para si mesmo a partir da perspectiva de quem é o outro, de suas singularidades, e que por sua vez permitirá refletir sobre ressignificação das práticas educacionais de letrar o surdo no universo

ouvinte. Sabendo quão desafiador é para o docente que já tem muitos anos de experiência com a diversidade de uma sala de aula, imagine para o docente recém- formado.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, artigo 208, inciso 3, define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Diante dessa prerrogativa: O docente sente-se instrumentalizado para ministrar aulas para o discente surdo na rede regular de ensino? O objetivo geral dessa investigação propõe: analisar se o docente percebe a surdez como uma limitação para o desenvolvimento sociocultural do surdo, ou como uma capacidade de superar suas limitações em comunicar-se com a comunidade ouvinte. Os objetivos específicos que envolvem essa pesquisa são: 1. Identificar e compreender o universo da surdez para evitar a segregação do surdo na comunidade ouvinte; 2. Explicar a importância da inclusão do surdo no universo ouvinte para garantir sua habilidade social; 3. Examinar se as práticas docentes facilitam o processo de alfabetização do surdo socializando o mesmo interativamente. Os caminhos metodológicos dessa investigação são de caráter descritivo, e propõe uma revisão de literatura bibliográfica de natureza qualitativa.

Pensando nas necessidades de uma educação para todos, despertou-me o interesse de pesquisar o processo de alfabetização do surdo, e qual o caminho para minimizar a discrepância que há entre as comunidades surdas e ouvintes, necessitando dessa maneira de uma intervenção docente para aproximar as duas comunidades. A primeira parte retrata o mundo sem língua, que enfatiza como identificar um indivíduo com surdez e suas dificuldades de se relacionar socialmente e trabalhar no universo da comunidade de língua portuguesa. A segunda proposta nos faz refletir sobre o processo de incluir o surdo no universo dos ouvintes por meio do sociointeracionismo para que o mesmo tenha habilidades sociais. E por fim, iremos examinar o desafio de letrar o surdo, situação a qual o docente deve refletir ao ministrar suas aulas direcionadas a esse público, e aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para poder comunicar-se com o surdo.

Nessa concepção sociocultural, a ressignificação do planejamento docente é uma necessidade básica, diante do precipício que há entre as comunidades ouvinte e surda. Essa compreensão despertará no docente a motivação de conhecer o universo da surdez, sua condição limitante, sua implicação em não está apto para o desenvolvimento sociocultural. É importante que o docente tenha uma visão holística em torno desse público, para habilitá-lo a ter autonomia pedagógica usando a Língua Portuguesa como uma segunda língua para o universo da comunicação. A gora, se faz necessário compreender o mundo sem língua.

2 UM MUNDO SEM LÍNGUA

A surdez tem sido polemizada e incompreendida desde os primórdios da humanidade. Mesmo no mundo atual, a deficiência auditiva tem se constituído em um grande desafio tanto para educadores, linguistas e profissionais da área médica, como para a própria família do surdo. Essa incompreensão tem sido marcada pela história, que já a considerou como maldição, loucura e patologia. No Brasil, ainda existem diversas pessoas surdas sem escolarização, vivendo em um mundo restrito onde a interação se dá com um número muito pequeno de interlocutores que utilizam um conjunto de gestos criados no âmbito doméstico para atender às necessidades básicas de comunicação. Em Maceió/AL, há 120 mil surdos que têm enfrentado muitos desafios ao interagir com a comunidade ouvinte.

Em audiência pública na Assembleia Legislativa de Alagoas em 12/06/15, estavam presentes os deputados: Jó Pereira (DEM) e o deputado Rodrigo Cunha (PSDB), representantes da

Associação de Surdos de Alagoas e do Sindicato de Intérpretes, discutindo sobre as dificuldades da comunidade surda, Rodrigo Cunha afirmou: “Entre as dificuldades, acredito que a educação seja a principal delas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. É preciso, urgentemente, que as escolas tenham intérpretes para atender a comunidade surda, principalmente nos serviços básicos como saúde, educação e lazer, por exemplo. O surdo não pode ser excluído, mas incluído em todos os campos da sociedade” (SURDOSOL, 2015).

O censo demográfico brasileiro (IBGE, 2000) dá conta de um percentual de 3,8% de pessoas com deficiência auditiva no conjunto da população brasileira. Esse número, apesar de nos trazer uma informação relevante não é capaz de revelar a diversidade que caracteriza o universo de nossa população surda. Em primeiro lugar, porque o IBGE contou a população deficiente auditiva a partir de três grandes grupos: o incapaz de ouvir, o que apresenta grande dificuldade permanente de ouvir e o que tem alguma dificuldade permanente de ouvir. A atual investigação, autodeclaratória de acordo com critério funcional (IBGE, 2010), já apresentou um avanço na contagem, mas ainda não é capaz de revelar as diferentes especificidades linguísticas propiciadas pela condição de surdez e pelo contexto em que vivem as pessoas surdas, uma vez que as grandes especificidades da população surda não se caracterizam pelo tanto que ouvem, mas, pelo modo como falam (ORRÚ, 2012, p117).

As imensas dificuldades de desenvolvimento cultural dos surdos em razão de sua marginalização da vida coletiva, acarretam danos ao desenvolvimento linguístico. Para Vygotsky (1997), a surdez não representa um obstáculo ao desenvolvimento biológico, mas é uma enorme barreira ao desenvolvimento social. A ausência da fala humana, e a impossibilidade de dominar a linguagem, engendram uma das complicações mais penosas de todo o desenvolvimento cultural. A deficiência, por suas características biológicas, não tem o poder de definir a trajetória do desenvolvimento da pessoa, mas as condições proporcionadas pelo meio, como o status que a deficiência adquire na sociedade, podem construir um grande obstáculo ao alcance de objetivos que são colocados ao conjunto dos membros de uma comunidade (VYGOTSKY, 1997, p.27).

Na realidade, tanto o surdo, quanto o ouvinte, alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente. Assim, a existência precede a linguagem, como dizia Sartre, tanto na modalidade oral-auditiva, quanto na visual-espacial. Em ambos os casos, a linguagem está no mundo como uma alegoria das primeiras formas de expressão e registro da humanidade. A priori, o sujeito surdo é esteticamente livre para criar a partir da sua autonomia sensorial e, assim, obter as informações e interpretá-las (ALMEIDA, 2015).

3 COMO ENTENDER A SURDEZ

Segundo o Dr. Maia (2011), a deficiência auditiva é considerada genericamente como a diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora com padrões estabelecidos pelo American National Standards Institute. O zero audiométrico (0 dB N. A) refere-se aos valores de níveis de audição que correspondem à média de detecção de sons em várias frequências, por exemplo: 500Hz, 1000Hz, 2000Hz etc. Considera-se em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB

N. A (decibéis, nível de audição).

As deficiências auditivas neurossensoriais se originam de lesões no ouvido interno e vias auditivas. Podem ser de origem, hereditária; provocadas por infecções na gravidez (rubéola, citomegalovírus, sífilis, herpes, toxoplasmose); por drogas ototóxicas durante e depois da gravidez, incluindo o alcoolismo materno; irradiações; doenças maternas ao longo da gravidez (hipertensão grave, diabetes); prematuridade e/ou baixo peso ao nascimento; trauma de parto; meningites e encefalites, caxumba e sarampo; perda auditiva induzida por ruído e traumas físicos ao córtex auditivo. (MAIA, 2011, p.57).

Existem dois tipos de problemas auditivos, O primeiro afeta, o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutivas, normalmente tratáveis e curáveis. O outro tipo envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo e chama-se surdez neurossensorial. A surdez neurossensorial pode se manifestar em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada. A cóclea é um órgão muito sensível e vulnerável aos fatores genéticos, às doenças infantis, aos sons muito altos e a alguns medicamentos. Um parto difícil ou prematuro, sobretudo quando o bebê não recebe oxigênio suficiente, pode causar surdez neurossensorial. Ao nascer, a criança está sujeita a icterícia, prejudicial ao nervo auditivo, podendo levar a perda de audição (SILVA, 2008, p. 5).

Podemos definir alguns tipos de problemas auditivos: hipoacusia: refere-se a uma redução na sensibilidade da audição, sem qualquer alteração da qualidade de audição. O aumento da intensidade da fonte sonora possibilita uma audição bastante adequada; disacusia: refere-se a um distúrbio na audição, expresso em qualidade e não em intensidade sonora. O aumento da intensidade da fonte sonora não garante o perfeito entendimento do significado das palavras; deficiência auditiva condutiva: qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna (cóclea). A orelha interna tem capacidade de

funcionamento normal, mas não é estimulada pela vibração sonora. Essa estimulação poderá ocorrer com o aumento da intensidade do estímulo sonoro, deficiência auditiva neurossensorial: ocorre quando há uma impossibilidade de recepção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. A diferenciação entre as lesões das células ciliadas da cóclea e do nervo auditivo só pode ser feita por meio de métodos especiais de avaliação auditiva. Esse tipo de deficiência auditiva é irreversível; deficiência auditiva mista: ocorre quando há uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo; deficiência auditiva central (surdez central): esse tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade de compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral ou córtex auditivo (MAIA, 2011, p. 55, 56).

Segundo SILVA (2008, p. 9 apud PENA, 1992), as conseqüências da surdez no desenvolvimento da linguagem variam em função da importância da perda e da idade do surgimento da mesma:

3.1 SURDEZ PRÉ-VERBAL

Em caso de perda leve, não aparecem problemas importantes. Podem aparecer algumas dislalias por insuficiente discriminação de certos traços fonéticos, problemas de atenção em classe e dificuldade para perceber a baixa intensidade de voz. Muitas vezes estes passam despercebidos pela família. Nas perdas médias, há o aparecimento natural da linguagem, mas com atrasos e sérias dificuldades, mas com prótese adequada e uma capacitação fonoaudiológica durante a infância, podem desenvolver uma linguagem normal e frequentar uma escola comum. Apresentarão dificuldades de compreensão em ambientes ruidosos:

Acima de 70 dB de perda, é o grupo que era chamado de “surdo- mudo”. Não se observa desenvolvimento espontâneo da linguagem, a audição residual não é funcional (ainda que esteja amplificada), e a aprendizagem oral é difícil, lenta e as vezes, muito limitada. Na surdez severa, um trabalho intenso e precoce pode permitir que a criança consiga uma voz articulada bastante inteligível, e o aproveitamento de seus resíduos auditivos, unidos a leitura labial, costumam proporcionar uma compreensão satisfatória. Na surdez profunda, toda a compreensão verbal da criança depende da leitura labial. Salvo exceções, a voz e a pronúncia são muito alteradas e a aquisição da linguagem oral é difícil (SILVA, 2008, p.9).

3.1.1 Surdez pós-verbal

A surdez adquirida depois de um primeiro processo de aprendizagem da linguagem oral tem evidentemente menos repercussões sobre o desenvolvimento dos aspectos fonéticos, léxicos e morfossintáticos. Porém as conseqüências na compreensão são idênticas e proporcionais a importância da perda, apesar de terem uma melhor leitura labial devido ao conhecimento da linguagem. Produzem

também consequências afetivas e sociais (isolamento, regressões, etc.) podendo afetar o desenvolvimento pessoal e a integração social.

Se a surdez surgir durante os anos de aprendizagem básica da linguagem entre 3 e 6 anos, precisará de capacitação fonoaudiológica para conseguir níveis de aquisição normais. Se ocorrer mais tarde, a capacitação mudará o foco para aprendizagem da leitura labial e manutenção das qualidades vocais e articulatórias da criança, que poderão piorar gravemente por falta de retorno auditivo permanentemente. (SILVA, 2008, p. 9).

Essas condições desvelam uma realidade triste em relação ao respeito à subjetividade dos mesmos. Eles chegarão aonde suas famílias acreditavam que eles poderiam chegar. Nada existia em sua condição biológica que apontasse para essa situação ou que predissesse o seu futuro. As famílias ainda mantêm os mesmos sistemas de comunicação, apesar desses surdos estarem aprendendo LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na escola e procurarem utilizar essa língua na comunidade doméstica. A resistência no âmbito doméstico demonstra acomodação da família ao desenvolvimento atual e baixa expectativa em relação ao futuro, muito embora percebam as iniciativas dos surdos em modificar seu comportamento em casa, em razão das novas habilidades desenvolvidas na escola (ORRÚ, 2012, p. 121).

Muitos questionam se LIBRAS é ou não sua linguagem natural. De acordo com Quadros (2004), pode-se dizer que a língua natural é uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases, e, além disso, permite a comunicação entre os seus usuários. Para o surdo, LIBRAS é a primeira língua natural, no seu modelo social. Quadro (2004) rejeita a visão clínica de surdez congênita ou adquirida por se diferenciar, por negar a língua de sinais, seguindo assim o modelo cultural “ouvintista” (por influência da família ou do médico, pois seu modelo cultural é a pessoa ouvinte) e por se comunicar através da leitura orofacial e viver sob a ótica da deficiência.

Dessa maneira formam uma organização social autêntica, com vários atributos culturais inter-relacionados, nos quais prevalecem as construções significativas de uma comunidade minoritária devido à mudança de paradigma da deficiência para a minoria linguística e cultural. O próximo subtema preconiza o quanto é importante que o surdo esteja interagindo com a comunidade ouvinte, para que ambos possam socializar e interagir com os instrumentos sociolinguísticos e psicolinguísticos para minimizar as discrepâncias que segregam essas duas comunidades que vive em fronteiras distintas, necessitando de uma ponte para aproximá-las e estimulá-las à aprendizagem. (SILVA, 2003, p.58).

4 INCLUSÃO DO EDUCANDO SURDO

Segundo Cavalcante (2016,) em todo o mundo, a partir da década de 90, começa a disseminação de novas formas de pensar a educação visando atender as novas demandas do mundo contemporâneo. A Educação Inclusiva consolida-se a partir da Conferência de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, tendo como foco a criação de mecanismos que pudessem contemplar a todos, sem distinção. A Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, foi outro marco importante na história da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando, sem distinção, a inclusão de todas as crianças no ensino regular, tenham elas necessidades educativas especiais ou não.

Dentro deste panorama histórico, a inclusão chega ao Brasil tendo como eixo central a Constituição Federal de 1988 a qual fala que todos têm direito a educação (Brasil, 1988) e com a criação da lei nº 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação garantindo que o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educativas especiais aconteçam preferencialmente nas redes do ensino regular (CAVALCANTE, 2016, p.2).

Deduz-se que a falta de comunicação na vida de um indivíduo, traz consequências negativas para sua formação social e educacional. Tal negativismo se perpetua no meio social oralista, quando o sujeito não aprende e não desenvolve a linguagem oral, havendo portanto, uma exclusão por parte da sociedade ouvinte.

Compreende-se que desta maneira, a surdez traz implicações na vida do sujeito, que passa do estado físico para o estado psicológico, formando-se assim uma grande lacuna na comunicação entre o indivíduo surdo e o cidadão ouvinte, nas trocas de informações por meio do processo fonoarticulatório, provocando uma perda de interação, levando o deficiente auditivo ao isolamento, solidão e perda do convívio social, trazendo-lhe limitações. Nesse respeito, as agências educacionais entram em ação, tentando minimizar esses comportamentos por promover o letramento na forma de linguagem escrita, linguagem visogestual e linguagem visoespacial, como meio de interação do mesmo com a comunidade ouvinte.

Ao pensar na inclusão do surdo no universo do ensino regular, cabe refletir, se é apenas para agregar ou para incluir, a fim de atender suas reais necessidades. Carvalho (2010), discorre ao dizer:

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2010, p.27).

A comunidade educacional ouvinte deve levar em consideração que, para ocorrer a inclusão do surdo é necessário que a Língua Portuguesa seja acessível ao mesmo, na modalidade oral, onde acontece o processo da grafia, não podendo assim ser desconsiderado como um registro da oralidade,

que se baseia, muitas vezes, em métodos fônicos. O ensino da escrita deve considerar que o sujeito surdo se apoia no processo visual de aquisição dos conceitos, sendo a Língua de Sinais e, neste caso específico, também a utilização dos gestos que proporcionaram o conhecimento de mundo e a construção de significados. Nesse processo de inclusão do educando é necessário que o docente compreenda que, mesmo que o aluno não aprenda na modalidade escrita da língua, ainda assim ele aprende pela modalidade visogestual.

Essas condições desvelam uma visão holística em prol de uma Educação Inclusiva comprometida em garantir que as agências educacionais estejam preparadas para atender e oferecer a esses educandos uma inclusão mais participativa e ativa para satisfazer suas reais necessidades. Nesse sentido, se faz necessário que as escolas públicas de Maceió/Alagoas, organizem-se e planejem ações capazes de atender as diferentes formas de aprendizagem objetivando melhor habilitar o surdo, a fim que estes possam ter suas garantias e direitos preservados nas escolas públicas. O próprio Ministério da Educação reconhece que incluir não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educativas especiais na classe comum, ignorando as suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o apoio necessário a sua prática pedagógica (BRASIL, 1998). Pensando nisso, preconiza a seguinte reflexão: a educação é o caminho para superar a segregação do surdo, dando possibilidade para o desenvolvimento do mesmo, em aprender a Língua Portuguesa com a comunidade majoritária ouvinte, em especial na modalidade escrita, sabendo que esse desenvolvimento linguístico é paulatinamente acompanhado pelo ganho de habilidades psicolinguística e sociolinguística, que produzem um intercâmbio de aproximação com LIBRAS, e as formas convencionais e alternativas de instrumentos multiculturais para uma comunicação entre o receptor e o ouvinte.

4 O DESAFIO EDUCACIONAL DE LETRAR O SURDO

As práticas docentes de letrar é uma construção paulatina que favorecem o processo de aquisição e os aspectos da linguagem escrita. Ao alargar a aprendizagem do código escrito para além do espaço educacional, defende-se a hipótese de explorar o próprio educando, dando a possibilidade de LETRAR. Nessa esteira dimensional focalizada na competência linguística, o aprendente é estimulado no desempenho do discurso interpretativo das linguagens. Dentro desse mesmo contexto, possibilita-se aos surdos letrados, serem compreendidos pela sociedade grafada, como letrados no mundo dos saberes.

São dois prelúdios que caracterizam e assinalam a sociedade surda. Em primeiro lugar, uso da língua grafada, devendo ser deferido como um povo pré-letrado, não em vista da falta de sapiência, todavia, porque sua língua não possui a língua escrita (LAKATO, 1982). Há, assim, a necessidade de

um projeto pedagógico na educação do mesmo, pois sem esta percepção na alfabetização dos surdos, reverterá aos objetivos específicos de sempre: adquirir códigos alfabéticos e numéricos na competência individual, e não alcançando, assim, a função social institucional da grafia do surdo. Uma via contrária a essa recepção é observada e salientada por Tfouni:

Dessa forma, busca-se entender o “como?” ensinar a escrita do português para o surdo (a interação do ponto interrogativo posto após o pronome serve para acentuar as profundas dúvidas e questionamentos dos professores); uma aprendizagem não com o intento de fossilizar o domínio da escrita a um sistema gráfico e a capacidade de codificar os signos escritos, porém ao saber fazer uso frequente e competente da leitura e escrita individual ou socialmente (TFOUNI, 2004, p. 25).

O segundo prelúdio da sociedade surda é agregar a sua essência à ideologia cultural que a surdez não é deficiência. Partindo dessa pressuposição, a sociedade ouvinte deve mudar essa ideologia de recusar o deficiente auditivo, mas, sinalizar com uma política de significado, fazendo valer uma participação de modelos linguísticos no contexto escolar e um letramento compatível com a sua condição humana, tornando o discente letrado e consciente de seu dever na sociedade contemporânea. Constitui-se necessário refletir sobre as práticas de oralismo (leitura labial) na educação dos surdos comumente usados por pedagogos, com a finalidade de educar o mesmo, causando urdir em muitos educadores e familiares, e até mesmo nos próprios aprendentes. Devido aos surdos terem adquirido na sua formação educacional, a LIBRAS, não garantindo a eles a segunda modalidade, a língua portuguesa grafada, esta outra vertente não é nada fácil, não só para os deficientes auditivos, como também para a comunidade ouvinte, por causa das dificuldades destes em transcrever signos orais no seu idioma, pois, a oralidade e a grafia são díspares, causando, assim, contratempo entre ambos. A educação de surdos continua sendo polêmica e exigindo dos profissionais da área uma constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações do professor no contexto escolar (SILVA, 2003, p. 147).

Percebe-se assim outro entrave na educação de letrar o surdo que são transcritos por Orrú (2012, p. 116), “os gestos, a datilologia, os sinais e as palavras são recursos linguísticos que entram na composição narrativa dos surdos, onde os significados constituídos apoiam-se em pontos mais ou menos estáveis, constituídos sob a relação dialógica ou mesmo pelas possibilidades da língua, causando dentro do universo cosmológico, acontecimentos que constituem o substrato da interação, onde os falantes estão socialmente organizados”.

As regras gramaticais de linguagem visogestual (LIBRAS) constituem outro desafio para o letramento do surdo, em vista da ausência de artigos definidos e indefinidos, chamados por Fernandes (2003) de “sinteticismo”. Os signos linguísticos visogestuais fazem parte do processo de letramento para educar o deficiente auditivo. A essa modalidade da linguagem visual, Fernando (2006) denomina

de universo de signos articulados pelos esmos, que são diferenciados da língua oral, difundido pela modalidade visoespacial e sua percepção articulatória de sinais.

Os alagoanos, Ronaldo Tenório, Carlos Wanderlan e Tadeu Luz, estão de parabéns, pois foram premiados pela ONU (Organização das Nações Unidas) pela criação do software brasileiro que traduz de forma simultânea a comunicação da Língua portuguesa com o mundo digital para surdos, o programa chama-se “Mãos que Falam”, que traduz sons, textos e até fotos para Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). O objetivo é atingir o público alvo, que são pessoas com deficiência auditiva que não entendem bem a língua portuguesa ou são analfabetos. Esse software é sensacional pois, reconhece as palavras de uma mensagem de texto, e o personagem Hugo interpreta o significado em Libras. O projeto está na segunda etapa de aperfeiçoamento dos códigos que funcionam com o cérebro do avatar. Segundo os idealizadores, quanto mais o programa for usado, mais haverá necessidade de tradução. O acesso ao programa é gratuito. Hugo ajuda a interpretar as imagens, quer tenham textos quer, não como a capa de um jornal (EBEL, 2013).

5 CONCLUSÃO

Com o advento da tecnologia, o mundo globalizado perpassa por mudanças e interpelações sem precedentes na sociedade contemporânea, alterando as práticas sociais e educacionais continuamente na comunidade de Língua Portuguesa e na comunidade de Língua de Sinais. Nesse respeito, a necessidade de ressignificar as práticas docentes de letrar o surdo como proposta bilíngue, são imprescindíveis, porque esse processo abre espaço para novos rumos, levando o surdo ao desenvolvimento de práticas individuais e sociais no mundo moderno. Para isso as agências educacionais devem inserir um projeto que leve o educando a outros horizontes em leitura e injunções discrepantes e, desta forma, contextualizando sua aprendizagem. Quando o sistema educacional colocar em prática a alfabetização dos surdos, desenvolverá nesses a competência e desempenho tanto nas práticas de grafia como nas de leitura.

A construção de um surdo letrado é possível, desde que haja interlocuções entre a Língua portuguesa sinalizadora por meio de intérpretes que possam fazer essa ponte, sobre interfaces, que vai logrando o português como a segunda língua (LIBRAS). Essa educação do bilinguismo aproxima o surdo da segunda língua, o português grafado, com a apresentação de textos diversos: leituras múltiplas, leitura de mundo e o mundo da leitura, reconhecendo, assim, os aspectos da interlinguagem, visando à autonomia do aprendente na escrita e na leitura. Outro campo de desenvolvimento do educando é a Internet, em vista dos softwares desenvolvidos pela sociedade ouvinte, que servem de interlocutores entre o surdo e a comunidade letrada ouvinte. Esse intercâmbio

tem aproximado ambas as práticas sociais ao perceber qual é o seu papel na sociedade capitalista dominante.

Tais práticas educacionais fazem do processo de letrar e incluir os surdos, algo deveras possível, promovendo dessa forma o sociointeracionismo entre as comunidades ouvinte e surda, como também à mobilidade social e à autonomia pedagógica ao surdo, e uma educação sem preconceito, que valoriza as diferenças, onde todos fazem parte do contexto sociocultural e percebe qual o seu lugar na sociedade globalizada. Para que essa interação seja possível, é necessário que todos os atores que fazem parte desta conexão educacional desenvolvam seus papéis na promoção de uma educação de qualidade, com igualdade de direitos e respeito às diferenças, onde todos possam ser valorizados pelas suas reais potencialidades como seres capazes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. Educação de Surdos: formação, estratégia e prática docente. Scielo Book, Salvador-BA, 2015.
- BOTELHO, Paula. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos- Ideologias e Práticas Pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL, Constituição da República Federativa. Artigo 208. https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06/art_208_.asp. Acesso em 01/01/2018.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Evolução da Educação Especial no Brasil. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em 01/01/2014.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias de ensino para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.
- CARVALHO, Castelar. Para Compreender SAUSSURE- Fundamentos e Visão Crítica. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.
- CAVALCANTE, Eleny Brandão. Inclusão do Surdo no Ensino Regular: Entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano escolar. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, 2016.
- EBEL, Ivana. ONU- Premia Software Brasileiro que Traduz Mundo Digital para Surdo. Notícias/Ciência e Tecnologia. -2013 <http://www.dw.de/onu-premia-software-brasileiro-que-traduz-mundo-digital-para-surdo/a-16628495>. Acesso em 03/01/2014., 2
- ECO, Umberto. Como Se Faz Uma Tese. Editora Perspectiva. São Paulo-SP, 2002.
- FERNANDES, Eulália. Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- FERNANDES, Sueli. Bons Sinais: Nova lei torna a LIBRAS- língua dos surdos brasileiro-disciplinas nos cursos de magistério. Discutindo Língua Portuguesa. Edição nº 4, outubro, 2006.
- IBGE. Guia do Censo 2010 para jornalismo. Disponível em http://www.ibge.gov.br/homepresidencia/noticia/pdf/Guia_do_censo2010.pdf. Acesso em 28/12/2013.
- LAKATOS, Eva Maria. Sociologia Geral. São Paulo: Atlas, 1982. MAIA, Heber. (Org.) Necessidades Educacionais Especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011 (Coleção Neuroeducação-V,3).
- MARQUES, Rodrigo Rosso. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. Estudos Surdos II. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- ORRÚ, Silva Ester. (org.) Estudantes com Necessidades Especiais- singularidade e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PÁDUA, Elizabete Matallo M. de. Metodologia da Pesquisa- Abordagem Teórico-Prática. Editora Papirus, 13ª ed. Campinas-SP, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SANTOS, Jessamine. Digitalizando a Acessibilidade-Social Plataforma Alagoana Vem Trazendo Acessibilidade ao Fazer Traduções Automáticas para a Libras. <http://educativafm.com.br/novo/tecnologia-ajuda-deficientes-auditivos-a-melhorar-comunicacao-com-o-mundo>. Maceió/Al, 2015. Acessado em 03/05/2015.

SILVA, Ivani Rodrigues. (org.) Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Lúcia Palú da. Manual de Orientação de Práticas Interventivas no Contexto Educacional para Professores do Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Mandirituba, 2008.

SURDOSOL, Surdos On-Line é o portal da comunidade surda. ALE debate desafios enfrentados pelos 120 mil surdos de Alagoas, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões de Nossa Época, 6- Edição, Vol. 47).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Madrid: Visor, 1983.