

# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas



### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaela Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>53</b>
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>62</b>
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>86</b>
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>112</b>
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>134</b>
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231214</b>	

**CAPÍTULO 15 ..... 159**

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana  
Marcelino Pinheiro dos Santos  
Maura Gleide Lima dos Santos  
Jussara Tânia Silva Moreira  
Diego Pita Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.65619231215**

**CAPÍTULO 16 ..... 172**

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza  
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro  
Cláudia Landin Negreiro  
Maria Elizabete Rambo Kochhann

**DOI 10.22533/at.ed.65619231216**

**CAPÍTULO 17 ..... 184**

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

**DOI 10.22533/at.ed.65619231217**

**CAPÍTULO 18 ..... 194**

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior  
Joyce Fernandes Prates  
Carmem Virgínia Moraes da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231218**

**ARTE E CULTURA**

**CAPÍTULO 19 ..... 207**

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

**DOI 10.22533/at.ed.65619231219**

**CAPÍTULO 20 ..... 221**

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos  
Daniel Ewerton Mendes  
Marilda Teixeira Mendes  
Michela Abreu Francisco Alves  
Kamila Rodrigues Silva  
Ketile Angélica Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231220**

**CAPÍTULO 21 ..... 234**

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

**DOI 10.22533/at.ed.65619231221**



<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>246</b>
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
<a href="#">José Elyton Batista dos Santos</a> <a href="#">Dagmar Braga de Oliveira</a> <a href="#">Manoel Messias Santos Alves</a> <a href="#">Bruno Meneses Rodrigues</a> <a href="#">Willian Lima Santos</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>258</b>
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
<a href="#">Priscila Matos Resinentti</a> <a href="#">Cristina Carvalho</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>272</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
<a href="#">Luanna Aparecida Batista da Fonseca</a> <a href="#">Rodrigo Cavalcante da Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>279</b>
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
<a href="#">Erika Nunes de Jesus</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>292</b>
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
<a href="#">Neuza França da Silva</a> <a href="#">Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>304</b>
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
<a href="#">Lucimara De Oliveira Calvis</a> <a href="#">Airton Aredes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>318</b>
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
<a href="#">Sérgio Giacomassi</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231228</b>	

## SAÚDE E EDUCAÇÃO

<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>324</b>
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>338</b>
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231230</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>350</b>
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231231</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>363</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>364</b>

## A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”

*Data de aceite: 04/12/2018*

**Angela Lemos de Oliveira**

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB  
Porto Seguro – BA.

**Christianne Benatti Rochebois**

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB  
Porto Seguro – BA.

**RESUMO:** Por muito tempo, a história da educação dos surdos tem sido marcada pelo fracasso de práticas oralistas impostas por uma sociedade fonocêntrica. Pensando nas dificuldades na educação do indivíduo surdo, alguns questionamentos surgem à nossa mente: por que os surdos não aprendem a ler e, em especial a escrever com destreza a língua portuguesa assim como os ouvintes, visto que possuem as mesmas competências linguísticas? O que impede que esses alunos detenham as habilidades da escrita? Desta forma, o presente trabalho surge com o intuito de corroborar a língua de sinais como língua natural por meio da exposição das características distintas que as marcam como tal, além de discutir o processo de aquisição da língua escrita pelo surdo, bem como investigar as dificuldades dos alunos surdos no que tange à produção de textos escritos, dado que esta

modalidade exige dos sujeitos operações cognitivas distintas da língua oral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de sinais. Educação de surdos. Escrita.

WRITING OF THE DEAF SUBJECT:  
REFLECTIONS OF ORALITY IN “SIGNS”

**ABSTRACT:** For a long time, the history of deaf education has been marked by the failure of oralist practices imposed by a phonocentric society. Thinking about the difficulties in the education of the deaf individual, some questions arise to our mind: why deaf people do not learn to read and, especially to write the Portuguese language as well as listeners, since they have the same language skills? What prevents these students from having writing skills? Thus, the present work aims to corroborate the sign language as a natural language by exposing the distinct characteristics that mark them as such, besides discussing the process of acquisition of the language written by the deaf, as well as to investigate the difficulties deaf students regarding the production of written texts, since this modality requires cognitive operations distinct from oral language.

**KEYWORDS:** Sign language. Deaf education. Writing.

## 1 | INTRODUÇÃO

A trajetória histórico-social da língua de sinais e da educação dos surdos foi sempre marcada pela forma dialética da concepção de homem e de cidadania ao longo da história da humanidade. A escassez de material de pesquisa sobre a surdez em períodos mais antigos da humanidade constitui-se como uma dificuldade para traçar todo o processo histórico com precisão das situações dos surdos no passado.

Segundo Guarinello (2007), acredita-se que, nas civilizações gregas e romanas, o fato de as crianças nascerem surdas era motivo para serem condenadas à morte. Na época do Imperador Justiniano, no século VI, o Código Justiniano proibia ao indivíduo surdo o direito de receber herança; caso a pessoa antes da perda da audição já tivesse recebido uma educação, esse direito lhe era garantido, caso contrário, não poderia receber a herança mesmo que esta lhe tivesse sido deixada em testamento.

Para a igreja católica, o surdo era considerado incapaz de receber sacramento, dado que o sujeito surdo precisaria recitá-lo no momento de sua morte, o que seria fisicamente impossível para a maioria deles.

No ano de 637, tem-se registro do trabalho do bispo John of Bervely, que ensinou um surdo a falar oralmente de maneira inteligível. A igreja considerou o acontecimento um milagre, no entanto as técnicas usadas pelo bispo se perderam no tempo. Após este período, o primeiro registro de fato relacionado à educação dos surdos foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, impulsionando posteriores estudos.

Dois séculos mais tarde, o médico italiano Girolano Cardano avançou nos estudos sobre a surdez – por ter o filho surdo – e elaborou um tipo de código de ensino para surdos, embora não o tenha posto em prática.

No mesmo século XVI, surge Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram ensinados a “falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de ser reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família” (GUARINELLO, 2007, p. 21). Ponce de León utilizava em seu método de ensino o alfabeto manual que desenvolvido por ele levou muitos outros espanhóis a aprofundarem os estudos acerca da surdez.

Entre eles, o espanhol Juan Pablo Bonet publicou o livro *Reducción de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los surdos*, apresentando a invenção do alfabeto manual. Bonet, em seu ensino, priorizava a leitura, a escrita e o alfabeto manual para a partir daí ensinar os surdos a falarem; o que o leva a se considerado um dos precursores do oralismo.

O escocês George Dalgarno, na segunda metade do século XVII, “declarou que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se recebessem educação adequada” (GUARINELLO, 2007, p. 23). O conceito que George Dalgarno apresentou em seu tempo se equipara aos dos teóricos da atualidade.

Já o abade francês Charles Michel de L’Épée, em 1750, na França, foi o primeiro a considerar a língua de sinais como uma língua. A partir do método de *Sinais Metódicos*, utilizado por ele, combinados à língua de sinais, fazia uso da gramática da língua oral francesa juntamente com o alfabeto digital, obtendo êxito em seu método de ensino. Em 1760, fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o *Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris*.

Devido aos avanços através de exercícios auditivos, realizados nas escolas americanas, que facilitavam o aprendizado da fala, o método oralista começou a se manifestar a partir de 1860 e ficou ainda mais forte depois da morte de Laurent Clerc, em 1869, quando os profissionais da época passaram então a desprezar a língua de sinais. Surge neste momento o mais importante defensor do oralismo nos Estados Unidos: Alexander Graham Bell.

Casado com uma surda, cuja mãe também era surda, Graham Bell tinha medo de que a comunicação usada pelos surdos de alguma forma atrapalhasse o progresso da sociedade vigente. O principal objetivo de Graham Bell era extinguir a língua de sinais e acabar com os casamentos entre os surdos. Para dar força a este seu objetivo, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, ajudou a votar a favor do método oralista. A partir desse congresso, o uso da língua de sinais foi proibido.

No que concerne ao Brasil, em 1855, a convite do imperador D. Pedro II, o professor surdo francês Harnest Huert iniciou um trabalho de educação com duas crianças surdas. Dois anos depois, foi fundado o *Instituto Nacional de Surdos-Mudos*, atualmente *Instituto Nacional de Educação de Surdo* (INES), onde se utilizava língua de sinais. Contudo, devido à determinação do Congresso de Milão, em 1911, o oralismo foi restabelecido como método de educação de surdos no INES.

Na década de 1970 o Brasil conhece a filosofia da comunicação. Na década de 1980, graças à pesquisa da professora de linguística Lucinda Ferreiro Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a filosofia do bilinguismo começa a se destacar. Mas somente no ano de 2002, que a língua brasileira de sinais foi reconhecida oficialmente no Brasil, a partir da Lei nº 10.463, de 24 de abril de 2002

[...]Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

**Parágrafo único:** Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-



motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.[...]

Dessa forma, podemos afirmar que, no Brasil, a situação educacional dos surdos necessita avançar muito, mas o fato de a LIBRAS ser reconhecida já é um passo a ser considerado.

## 2 | LINGUAGEM E LÍNGUA: OS PRIMEIROS “SINAIS”

Dentre as peculiaridades que separam o homem dos outros animais – inclusive dos outros primatas –, a mais controversa talvez seja a capacidade da linguagem. Isso porque tal capacidade está tão intimamente imbricada com a experiência humana que é quase impossível pensar essa vivência sem ela. Afinal, a linguagem além de permitir a comunicação, armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais – criados e (re)produzidos, repassados entre nós e para a descendência –, também é parte configurante do sistema cognitivo humano. Em outros termos, é por seu intermédio que somos os animais que somos: seres de linguagem. Diante dessas considerações, uma questão se levanta: como a linguagem pode ser definida? Langacker (1980, p. 11) diz que embora haja muitos conceitos sobre o que seria linguagem é fato de que “instrumento de comunicação unicamente humano”

Para Platão, a linguagem poderia ser um *pharmakon*, palavra grega que vertida para o português conota três significados distintos: *remédio*, pois permite a aquisição de novos conhecimentos, possibilitando a percepção da ignorância humana, o que por sua vez leva o homem a buscar novas informações por meio do outro a fim de sanar essa lacuna; *veneno*, por dar margens à sedução por meio da comunicação, é capaz de induzir o receptor a aceitar o que está sendo transmitido; e *cosmético*, por tornar possível a dissimulação do verdadeiro, às vezes por ocultar a verdade através de sua manifestação.

Já Aristóteles, em sua obra *Política*, define o homem como um “animal político”, isto é, social cínico, porque só ele é dotado de linguagem. É por meio dela que o homem manifesta a palavra (*logos*) e este é o veículo de expressão dos valores, tornando possível a vida social e política.

Hjelmsler, linguista dinamarquês, afirma que a linguagem é “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos (...), o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana” (apud CHAUI, 2002, p. 137).

Saussure (1969) defende que a linguagem pertence ao domínio individual e social; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, não se prestando ao estudo

de uma só ciência apenas como a linguística, pois envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que provocam a análise de outras ciências, a exemplo da psicologia e da antropologia. Já Chomsky revolucionou os estudos de linguagem ao defini-la como uma faculdade mental, inata, que possibilita à espécie humana desenvolver e adquirir uma língua natural (FRANCHETIO; LEITE, 2004)

Como ficou demonstrado acima, de fato, decidir sobre uma resposta acerca da linguagem implica uma série de outros posicionamentos que envolvem questões internas e externas do organismo humano (social x individual; físico x mental; objetividade x subjetividade); porém algumas coisas ficam claras em todas as perspectivas: (i) a linguagem caracteriza o homem; e é a mesma (ii) sustenta o movimento de expressividade humana, através de uma língua. É este último ponto que interessa a este trabalho.

Uma vez que a linguagem é essa capacidade incrustada na espécie humana, pode ser entendida, em termos gerais, como qualquer movimento humano carregado de algum tipo de intencionalidade. Sendo assim, a linguagem envolve desde manifestações artísticas marcadas por uma multiplicidade de signos sobrepostos, quanto uma língua, entendida como um sistema linguístico socializado ou como uma competência, conhecimento linguístico internalizado. “Todos os seres humanos aprendem uma língua, mas nenhum outro animal atinge algo que se compare, nem mesmo os mais inteligente” (LANGACKER, 1980, p. 23), até mesmo àqueles sujeitos com impossibilidades físicas nos órgãos vocais ou auditivos adquirem uma língua, como é o caso de indivíduos surdos, que, a partir da necessidade de expressar o pensamento por meio da linguagem, apreendem a língua de sinais como meio de externar seus desejos e motivações, desmistificando o fato de as línguas humanas dependerem das expressões orais. Como uma língua natural, a língua de sinais é a manifestação legítima da capacidade humana da linguagem.

Uma vez que língua e linguagem estão relacionadas em si, a linguística buscou reunir fatores que as distingam das demais formas de comunicação, seja ela humana ou não, segundo Quadros e Karnopp (2004), estabelecer a natureza da língua(gem) humana, bem como sua constituição, os princípios que as regem enquanto manifestação particular de fenômeno da língua(gem) humana.

A partir dessa prerrogativa, os estudos linguísticos expõem algumas características distintas que marcam o *status* de língua natural, por descrever e formular teorias como se dá seu funcionamento e como essa passa a sofrer alterações à medida que estão sendo usadas por seus falantes. Quadros e Karnopp (2004) esboçando sobre as línguas naturais apresentam algumas propriedades desta e que estão presentes tanto nas línguas orais como nas línguas de sinais, definidas e classificadas pelos linguísticos como *flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/produtividade, dupla articulação,*

*padrão e dependência estrutural.*

As línguas de sinais também apresentam variações dialetais, podendo sofrer acréscimos, adaptações e mudanças no decorrer de seu uso, sendo possíveis de se modificar com o tempo. Tais mutações são fundamentadas dentro da estrutura gramatical de uma língua natural. De acordo com Langacker (1980, p. 25), “uma língua é o resultado da mudança, e continuando a ser falada, continuará a sofrer alterações”. Assim, as línguas de sinais por serem línguas em que sua representação se dá de maneira espacial, são percebidas visualmente através da produção manual e expressões não-manuais. As posições no local do referente, configurações de mãos paradas ou em movimento, que são parâmetros da língua de sinais brasileira (QUADROS; KARNOPP, 2004) estes produzem os elementos mínimos do gesto (representação de uma letra) separadamente, mas que à medida que se agrupam são formando novas palavras, sentenças e frases.

Levando em consideração as características citadas acima a respeito das propriedades que têm as línguas consideradas naturais podemos afirmar, assim como o fazem Quadros (1997), Silva (2001), Quadros e Karnopp (2004), Guarinello (2007) e Pereira (2011) que as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela Linguística como línguas naturais, possuindo características específicas que as distingue dos demais sistemas de comunicação.

Sendo assim, podemos concluir que o sujeito surdo por ser humano também pode desenvolver suas capacidades cognitivas nas mais diversas possibilidades que uma língua natural permite, como poder expressar seus pensamentos por meio da linguagem gestual, bem como por meio da escrita. Porém, infelizmente, esta não foi e não é a realidade de todos os sujeitos surdos, que necessitam da língua de sinais para se comunicar, não por incapacidade de aprendizado e sim por bloqueios causados por pessoas que desconhecem a capacidade humana e o potencial das línguas naturais a serviço das necessidades do indivíduo pensante.

### **3 | ESCRITA E ORALIDADE: O DILEMA DO SUJEITO SURDO**

Em nossa sociedade, majoritariamente letrada e fonocêntrica, a escrita tem lugar privilegiado e o indivíduo precisa se apropriar desse instrumento para ampliar suas possibilidades de interação com o meio social em que está inserido. É difícil imaginar a nossa sociedade sem a escrita, uma vez que toda a estrutura sócio-econômico-educacional está baseada no sistema ortográfico, sendo impossível conceber os grandes centros urbanos sem a escrita, uma vez que toda a nossa organização social se apoia sobre ela: *outdoor*, fachadas de estabelecimentos comerciais, bandeiras de ônibus, cartas, fax, cheques e etc.

Teberosky (2000, p. 56) citando Coulmas, inclusive, defende que algumas das

mais importantes funções na nossa sociedade são sustentadas na escrita, através de “*registro ou função mnemônica*”, atribuindo a escrita a possibilidade de registrar de forma quase exata. Para muitos estudiosos, sem a escrita seria impossível o avanço das ciências, das pesquisas, da história da humanidade. Além dessa função, o autor defende ainda que “a escrita permite a comunicação à distância, no espaço e no tempo”.

Um cidadão é alguém que pertence a uma dada sociedade, uma pessoa que goza de direitos civis, políticos. A lei que regula e controla o comportamento social desse cidadão se estrutura na modalidade escrita, assim como o pagamento dos impostos que sustentam a estrutura social. Além das funções já elencadas, existe ainda a linguagem. Esta é apontada como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nos termos de Vygotsky, como destaca Silva (2001, p. 30), “ela tem como função principal a comunicação social e o contato entre os sujeitos, tanto adultos como crianças, enfim, a influência entre indivíduos que estão na mesma esfera social”. Vygotsky ressalva, entretanto, que não é só por meio da linguagem falada que o sujeito se desenvolve cognitivamente, o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e grande salto no desenvolvimento desse sujeito, pois pode proporcionar diferentes maneiras de organizar a ação e permite o acesso ao patrimônio cultural humano, registrado por meio da escrita.

Para o surdo, a linguagem escrita é basicamente o meio de interação e comunicação social com a grande maioria das pessoas, visto que a língua de sinais é pouco difundida e reconhecida pelos ouvintes como uma língua natural, embora haja legislação que a defenda como tal, existem um número reduzido de falantes e a falta da efetivação de políticas públicas que promovam sua utilização. Diante desse quadro, o surdo que não tem domínio da linguagem escrita, portanto, torna-se um indivíduo menos independente e menos protegido no que concerne aos seus direitos perante a lei, que se sustentam pela escrita.

Frente a essas questões, a linguagem escrita é apontada como sendo uma ferramenta importante para o surdo, uma vez que pode visualizá-la, possibilitando a construção de suas habilidades de língua, e é, a partir desta, que o sujeito surdo amplia seus conhecimentos sociais, assim como também sua possibilidade de competitividade no mercado de trabalho, práticas sociais, das quais a maioria se constituem mediadas pela escrita (SILVA, 2001).

A dificuldade que apresenta o aluno surdo em aprender a língua portuguesa escrita não se constitui uma incapacidade ou retardo. Em razão das muitas diferenças existentes entre os dois códigos linguísticos, a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, o aluno surdo apresenta inúmeras dificuldades ligadas à produção escrita. Entretanto, como já foi adiantado, isso não é em razão de nenhuma dificuldade cognitiva do sujeito surdo, mas da transposição da língua de

sinais, em suas características estruturais, para a escrita que se aproxima da língua portuguesa oral. Ocorre então que

a língua escrita é um objeto linguístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo manual, portanto muito diferente do oral auditivo. (SILVA, 2001, p. 48)

É justamente essa diferença que se estabelece entre a língua de sinais e a linguagem escrita que causa um embaraço ou incompreensão, na escrita do aluno surdo, pois este, ao passar para o papel o que deseja informar, transpõe a estrutura de sua fala de língua de sinais, o que acarreta que “seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante do português, mas de um sujeito falante de uma segunda língua”. (SILVA, 2001, p. 91). Isso porque o aluno surdo está no processo de aprendizagem de uma modalidade estrutural de linguagem que não é a mesma de sua língua natural.

A seguir, apresento um exemplo de como essa transposição da língua de sinais para a escrita do aluno surdo ocorre. Para efeito de ilustração, tratarei do fenômeno da coesão e da coerência textual, elementos indispensáveis na produção de textos. A coerência tem papel fundamental na textualidade. Segundo Koch,

coerência diz respeito ao modo como os elementos expressos na superfície textual e aqueles que se encontram implicados permitem aos usuários do texto a construção de um sentido, devido à atuação de fatores de ordem cognitiva, sociocultural, situacional, interacional. (KOCH, 1995, *apud* GUARINELLO, 2007, p. 79-80)

Dentro das características da coesão estão a *sequencialidade e topicidade* (ou progressão tópica e temática) e os *articuladores textuais* (articuladores de conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos e meta-enunciativos). *Os articuladores meta-enunciativos*, por sua vez, podem ser: delimitadores de domínios, organizadores textuais, modalizadores epistêmicos, atitudinais ou afetivos, axiológicos, deônticos, atenuadores e metaformativos. Para efeito de ilustração de como se constitui a escrita do surdo, apresentamos um exemplo do livro de Guarinello (2007, p. 76) em estudo sobre o assunto:

Eu vou festa dia das Brixas meu roupa Vampiro tem caixão Eu dentro abre Eu morto mentira assusto menina.  
Eu comer bolo, coca, pipoca, coxinha embora casa.

Fonte: GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

Neste exemplo pode ser observada a progressão temática em que o surdo



fala sobre ter ido a uma festa de dia das bruxas na qual se fantasiou de vampiro e deu um susto em uma menina. Dentro dessa narração, a progressão temática se constata através de um tema constante sendo relatado (a festa de dia das bruxas) e por meio de um salto temático, quando, ainda falando sobre a festa, o surdo deixa de falar sobre a fantasia e o susto que deu na menina e fala sobre as coisas que comeu.

O que pode ainda ser observado na escrita apresentada acima é a falta de pontuação entre as ideias transmitidas, a falta de preposição e de artigos, bem como a falta de flexão do verbo. Essas evidências mostram que o surdo, por não possuir um domínio das estruturas linguísticas da língua portuguesa, transmite para seu texto escrito características estruturais da língua de sinais que é sua língua materna. Isso se dá devido, como já foi dito, às muitas diferenças encontradas entre a estruturação da língua brasileira de sinais e a estruturação da língua portuguesa.

#### 4 | CAMINHOS DA PESQUISA

Com a aplicação da chamada “inclusão social”, em especial após a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão educacional foi impulsionada. Neste documento internacional, assinado por vários países, inclusive o Brasil, tiveram como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, isto é, todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Os alunos com deficiência auditiva são direcionados a escolas de ensino regular. A inclusão desse aluno, que utiliza a língua de sinais para se comunicar, em escolas de ensino regular com alunos e professores que não conhecem ou não dominam a língua brasileira de sinais, provoca uma relação de aprendizado diferenciada dos demais alunos. Diante dessa situação, questionei-me quais as realidades enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula e quais as características e peculiaridades dessa língua que utilizam para se comunicar.

Apesar das muitas concepções negativas pensadas sobre o indivíduo surdo, houve diversos personagens que, não se importando com as ideias pessimistas difundidas, atuaram como cientistas na área da surdez e elaboraram diversos métodos educativos, a fim de instruir os surdos, permitindo-lhes um espaço na sociedade. Diante do processo histórico-social da educação dos surdos foi possível perceber a grande importância dada à manifestação da linguagem oral.

Por ser a linguagem uma característica predominantemente humana e por ser parte essencial do sistema cognitivo humano e formadora das sociedades, vários estudiosos, trabalharam métodos oralistas com os surdos, invalidando, dessa forma, a comunicação através dos sinais, abolindo, assim, por um certo período de tempo,

a manifestação da língua de sinais.

Depois de muitos conflitos, a língua de sinais venceu o método oralista e, dessa forma, começou a ser mais bem trabalhada e difundida pelo mundo. Em termos gerais, como vimos, qualquer movimento humano carregado de algum tipo de intencionalidade constitui-se como linguagem. Dessa forma, a língua de sinais se apresenta, de fato, como uma língua natural, como manifestação legítima da capacidade humana da linguagem, possuindo características específicas que a distinguem dos demais sistemas de comunicação.

A língua de sinais no Brasil só foi oficialmente reconhecida no ano de 2002 e a partir de então os estudos sobre a LIBRAS e a educação ganharam força e cresceram ainda mais. À linguística coube descrever as características fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua de sinais brasileira, suas peculiaridades e as principais diferenças que tem da língua portuguesa.

Ante as diferenças estruturais existentes entre a língua brasileira de sinais e o português, é que se percebe quão difícil se torna para o sujeito surdo expressar-se através da escrita, dado que sua manifestação linguística diferencia-se da língua oral e necessita estar dentro das normas da língua portuguesa quando manifestada graficamente. Por isso o presente trabalho vê como indispensável investigar algumas dificuldades apresentadas por alunos surdos ao produzirem narrativas escritas, dado que esta modalidade exige desses sujeitos operações cognitivas distintas da língua oral.

Assim, a seguir, apresentarei a realidade vivenciada pelos surdos na inclusão em salas de aula do ensino da cidade de Eunápolis, analisando as realidades apresentadas através de entrevistas feitas não só com os professores de alunos surdos, mas também com os próprios alunos surdos e com seus pais.

Em razão das discussões apresentadas neste trabalho, preocupados com as dificuldades dos alunos surdos com relação à escrita, em abril de 2008, junto com alguns colegas de graduação, Marília de Angeli e Manoel de Jesus Conceição, decidimos averiguar, com os alunos surdos do município de Eunápolis, se eles apresentam dificuldades na elaboração e criação de textos. Para tanto escolhemos os alunos-surdos do Colégio Estadual Professor Horácio de Matos, situado à Rua Dois de Julho, s/n, centro, por haver neste um maior número de alunos surdos em sala de aula – sete no total, distribuídos em: quatro na turma de EJA II estágio 5, dois em EJA III Áreas 1 e 2 e um em EJA III Área 3 – a fim de realizar tal averiguação.

A partir da exposição de uma gravura em que mostrava um menino negro com semblante assustado, com uma arma de brinquedo em mãos e por trás dele uma sobra de um homem nas cores da bandeira do Brasil com uma comunidade favelada como fundo. Através da leitura dessa imagem, os alunos-surdos puderam expressar livremente suas interpretações sobre a mesma através da escrita. Desta

forma procuramos detectar as dificuldades já citadas na seção anterior sobre a relação do surdo com a escrita. Tal pesquisa resultou em vários textos, alguns observados a seguir:

<b>Aluno: A/ Série:</b> EJA II estágio 5/ <b>Data:</b> 17 de abril de 2008.	
<b>Texto original</b>	1 O brasil vai cuidado medo arma que mata paciência vagabundo noturno 2 Só
<b>Retextualização</b>	1 No Brasil precisamos tomar cuidado, existem marginais que matam (atacam), principalmente a noite.
<b>Eliminação</b>	1 vai; medo; paciência. 2 Só.
<b>Substituição</b>	1 O= No; brasil= Brasil; mata= matam; vagabundo= marginais; noturno= a noite.
<b>Acréscimos/alterações</b>	1 precisamos; tomar; existem; (atacam); principalmente.

Tabela 1. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

<b>Aluno: B/ Série:</b> EJA III Área 1 e 2/ <b>Data:</b> 17 de abril de 2008.	
<b>Texto original</b>	1 O brasil de bandido 2 O brasil é muito gente cuidado sempre só morte. 3 Mas pessoas de medos, não vai polícia está medo.
<b>Retextualização</b>	1 O Brasil de bandidos 2 No Brasil há muitas pessoas, precisamos ter cuidado, pois há muitos assassinatos. 3 Mas, as pessoas por medo não vão a policia denunciar tais homicídios.
<b>Eliminação</b>	1 (é muito gente); (sempre só morte) 2 (de); (vai policia está medos)
<b>Substituição</b>	1 Título: bandido= bandidos. 2 O= No; brasil= Brasil; morte= assassinato. 3 muito gente= muitas pessoas; medos= medo; vai= vão.
<b>Acréscimos/alterações</b>	1- precisamos; ter; pois há; muitos. 2- as; por; a; denunciar; tais; homicídios.

Tabela 2. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

<b>Aluno: C/ Série:</b> EJA II estágio 5/ <b>Data:</b> 17 de abril de 2008	
<b>Texto original</b>	1 O brasil menino arma pessoas sempre mata quem medo cuidado Só
<b>Retextualização</b>	1 No Brasil pessoas armadas matam crianças, causando medo por toda parte.
<b>Eliminação</b>	1 sempre; quem; cuidado; Só.
<b>Substituição</b>	1 O= No; brasil= Brasil; menino= criança; arma= armadas.
<b>Acréscimos/alterações</b>	1 causando; por toda parte.

Tabela 3. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

<b>Aluno:</b> D/ <b>Série:</b> EJA III Áreas 1 e 2/ <b>Data:</b> 17 de abril de 2008.	
<b>Texto original</b>	1 Menino e o quero ele vontade mas muito pessoas mata medo de arma muito pessoa mata de medo na paciencia. 2 Sofre muito triste. 3 O Brasil rapaz muito em perigo verdade.
<b>Retextualização</b>	1 O menino tem o desejo de (...), mas por causa da violência, as pessoas têm medo de armas, elas matam e causam temor. 2 Há muito sofrimento. 3 Já o rapaz, é bem mais perigoso que a criança.
<b>Eliminação</b>	1 e; muito; na; paciência. 2 sofre; triste. 3 Brasil; muito; em; verdade.
<b>Substituições</b>	1 quero= tem; vontade= desejo; pessoas= elas; medo= temor. 2 sofre= sofrimento. 3 muito= bem mais; perigo= perigoso.
<b>Acréscimos/alterações</b>	1 por causa da violência; as; têm; causam. 2 há. 3 é; que a criança.

Tabela 4. Fonte: Autora; Tabela baseada nos estudos apresentado por Guarinello (2007).

Em todos os textos analisados, foi possível observar que as interferências da estrutura da língua de sinais brasileira na escrita em língua portuguesa estão muito presentes, devido às diferenças existentes entre ambos os códigos linguísticos e, como já abordado, tal situação não se trata de uma deficiência cognitiva, mas de uma transposição da língua de sinais, que é a língua materna do sujeito surdo.

Observamos nas produções escritas que as frases são breves, porém os problemas ortográficos foram poucos; não apresenta aspectos funcionais na escrita como o uso das concordâncias dos verbos, a coerência das ideias, falta de pontuação e uso de preposições se constituem como característica em todos os textos e expressam ser essa uma dificuldade dos alunos no momento da produção textual. A presença desses aspectos contribuiria para um entendimento mais preciso dos textos produzidos por esses alunos-surdos, respaldando as leituras já feitas com relação à produção escrita dos indivíduos surdos, mas é preciso se ter em mente que,

o Português para o surdo envolve um processo de apropriação de segunda língua com características semelhantes às dos ouvintes, respeitando as peculiaridades das modalidades das línguas envolvidas e as especificidades da surdez. Ressalta-se o fato de que os surdos serão sempre estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua. (DECHANDT, 2006, p. 317)

Por ocasião das minhas primeiras investigações referente a educação dos surdos no município, em abril de 2008, no momento da coleta de dados fomos muito bem recepcionados pela escola envolvida na pesquisa e também pelos alunos-surdos, que se dispuseram prontamente em nos ajudar. Os alunos-surdos, naquele

momento, estavam bastante agitados. Esse fato se deu em virtude de uma professora estar aplicando um ditado de texto em sala de esses quatro alunos-surdos, bem como alguns de seus professores e familiares para aula, desconsiderando que no recinto haviam quatro alunos surdos, e que tal prática os excluiria completamente. Em entrevista, gravada em vídeo e mediada em Libras por mim. Saber deles o que pensavam da situação a que foram expostos pelas medidas educacionais de inserir esses alunos em salas onde a maioria do público é ouvinte.

A princípio perguntamos aos alunos-surdos como eles se sentiam em uma sala de mais de 30 alunos em que somente eles eram surdos, em resposta nos relataram com ficavam em sala de aula, sentados em fila, de um lado os surdos e do outro os ouvintes. O professor em sala de aula falava constantemente, mas os surdos não entendiam nada, diferente dos ouvintes que conseguiam aprender. Embora tentassem ler, pouco compreendiam. Por vezes sentavam próximos aos ouvintes para copiar o que eles conseguiam anotar, quando os ouvintes se adiantavam e passavam para outra folha do caderno, os surdos precisavam esperar que terminassem para continuar a copiar.

No decorrer da entrevista, percebemos a indignação dos alunos surdos por não conseguirem assimilar o assunto passado pelo professor da mesma forma que os demais alunos conseguiam, não por incompetência em sua capacidade mental ou física, mas sim por um ensino que ao invés de incluir, tem demonstrado exclusão. Durante a entrevista, os alunos citaram muitas disciplinas em que têm dificuldades por falta de comunicação, mas que alguns professores fazem esforços em lhes transmitir o conhecimento por mímicas, já que não sabem a Libras de fato.

Segundo os alunos entrevistados, seria muito bom se o professor soubesse língua de sinais, pois no passado, durante o tempo em que estudavam as séries iniciais, na Escola das Acácias, local em que as crianças com deficiências estudavam no tempo em que a inclusão não era constitucionalizada, eles conseguiam deter os assuntos abordados pelo professor, tal fato caracteriza o conhecimento que hoje possuem, visto que as professoras sabiam a língua de sinais brasileira e ao ensinar faziam relação do conhecimento em português com a língua de sinais, tornando o aprendizado fácil para os alunos-surdos. Mas, segundo eles, caso não fosse possível o professor saber utilizar a LIBRAS, outra saída seria que houvesse intérpretes em sala de aula, pois desta forma iriam conseguir aprender e não mais precisar copiar dos colegas ouvintes, que quando não dispostos não os permitiam.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar sobre língua de sinais torna-se indispensável uma abordagem sobre a linguagem. Mas afinal, o que é linguagem? A linguagem é a característica peculiar



que nos diferencia dos outros animais. Além de nos permitir a comunicação, o armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais, a linguagem é também parte configurante do sistema cognitivo humano.

Além de caracterizar o homem, a linguagem é a responsável pela expressividade humana. Neste aspecto, a língua de sinais, apesar de ser manifestada visuo-espacialmente, se constitui como língua de fato e seu status de língua natural é comprovado pela própria linguística que caracteriza uma língua com as propriedades de *flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/ produtividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural*.

Essa visão, no entanto, é bastante recente, em relação aos estudos das línguas orais, visto que o histórico da educação dos surdos, fortemente marcado pela presença do oralismo no passado e hoje pelo ouvintismo tradicional (PERLIN, 2013), que instituiu no pensamento da sociedade, uma ideia que desconsidera e rejeita a língua de sinais como uma forma de expressão e comunicação dos surdos. A proposta de educação, que tem o sujeito surdo como um “deficiente auditivo” e, está embasada na “recuperação” deste sujeito.

Visto o sujeito surdo não tem como adquirir a língua oral devido às suas limitações físicas, resta-lhe apreender a língua na modalidade escrita, para que, desta forma, possa interagir de forma eficaz com a sociedade na qual está inserido. Porém, a produção da linguagem escrita exige do sujeito uma complexa tarefa cognitiva e, para os surdos, esta pode ser ainda mais trabalhosa. Isso se dá em razão de existirem muitas diferenças entre a estrutura linguística da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais. Por esse motivo, ao construir um texto escrito, o aluno surdo apresenta em sua produção características de sua língua materna – a língua de sinais – transpondo as características estruturais da mesma. Esse fato pôde ser observado, apresentados nos textos produzidos por alunos-surdos do município de Eunápolis –BA.

Diante das muitas dificuldades observadas nas produções textuais desses alunos, entende-se que é de fundamental importância que haja, na sala de aula, um professor que domine a língua brasileira de sinais, de maneira que a língua portuguesa seja trabalhada de modo a permitir que o aluno surdo desenvolva sua língua primeira, a língua brasileira de sinais e, que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, aconteça como segunda língua.

Esta é a proposta educacional que vigora atualmente, denominada como bilinguismo, que visa permitir ao aluno surdo à acessibilidade de duas línguas no ambiente escolar. Uma vez que, a língua brasileira de sinais é ainda hoje pouco difundida, o bilinguismo está em processo de implementação, não sendo encontrado na maioria das instituições de ensino em que os surdos estão inseridos, como pode ser observado em Eunápolis ainda hoje, anos após as coletas iniciais desta

pesquisa.

Esse método educacional é de relevância, pois propõe, antes de mais nada, o respeito ao surdo e à sua língua materna. Porém, muitos agentes nesses contextos, resistem e atenuam a importância da aquisição da língua de sinais para ensinar alunos surdos e proporcionar integração entre surdos e ouvintes. Assim, é possível perceber que ainda há muitos caminhos a serem percorridos para alcançar mudanças significativas no que concerne aos direitos não só sociais, mas também linguísticos e educacionais dos sujeitos surdos e que alternativas para reverter esse quadro de exclusão e indiferenças devem ser tomadas a fim de que os surdos sejam respeitados enquanto cidadãos.

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

DECHANDT, Sônia Brochado. **A apropriação da escrita por crianças surdas**. In: QUADROS, Ronice M.(org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2006. p. 284-322.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LANGACKER, Ronald W. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. *Cadernos Cedex*, São Paulo, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. p. 205-229.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas**. In.: SKILIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediações, 2013. p. 51-73.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 2 ed. São

Paulo: Plexus, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME** - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

### C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

### D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

### E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

## F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

## G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

## H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

## I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

## J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

## L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289



## M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

## O

Oficinas/Vivências 194, 199

## P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

## R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

## S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

## T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

## V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

