

Ana Paula Cortina de Liz

**JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS.**

Campinas
2016

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Ana Paula Cortina de Liz

JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS.

Trabalho de conclusão de Curso apresentada à Faculdade Educação como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do Diploma de Graduação.

Orientadora: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Este exemplar corresponde à versão final do trabalho de conclusão de curso defendida pela aluna, e orientada pela Prof. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Campinas
2016

Remover página? Insira nesta página a sua ficha catalográfica (somente versão final). Obs. É conveniente converter o documento fornecido pela BAE (normalmente .doc) em um arquivo .ps. Para a versão preliminar da tese (antes da defesa), simplesmente remova essa página.

Remover página? Insira nesta página a folha de aprovação fornecida pelo seu programa de pós-graduação (somente versão final). Obs. É conveniente scanear o documento e convertê-lo para o formato .ps. Para a versão preliminar da tese (antes da defesa), simplesmente remova essa página.

FAÇA AQUI SUA DEDICATÓRIA.

Agradecimentos

Chegar até aqui não foi nada fácil, foi atravessar barreiras, foi descobrir o mundo novo, foi se libertar da família tradicional brasileira, foi me reinventar num novo universo! A cada momento fui menina em diferentes fases: menina do interior, menina na cidade grande, menina em novas descobertas, menina nas drogas, menina nas escolhas, menina no trabalho, menina nas amizades, menina nas paixões e essa menina se transformou para mim, numa grande mulher! Mulher Pedagoga, mulher lutadora, mulher gorda, mulher que acredita num ideal, mulher por mulher! Que enfrenta suas batalhas, e que luta, ao lado de suas amigas, por aquilo que acredita ser justo!

Pra se tornar essa mulher, foi necessário uma vida toda influenciada por grandes pessoas, todas elas estiveram do meu lado, muitas vezes não eram nem pra orientar, mas pra se tornar um grande aprendizado nessa vida, que grandes volta dá! Agradecer exclusivamente as pessoas é injusto, pois corro o risco de esquecer outras, mas no processo da formação do meu ser Pedagoga, existem pessoas especiais, por me incentivarem e fazer acreditar que a menina que existia podia se transformar numa mulher!

Agradeço a minha orientadora e amiga Lilian, que tanto foi paciente e persistente em acreditar em minhas aptidões! Minha Vó Maria Tereza e minha Tia Michelle, por acreditar em mim e não deixar eu nunca desistir! Minha mãe e irmã Iza, agradeço por cada desacordo, mas que sempre me incentivaram a lutar como mulher! Agradeço ao meu companheiro de lar e de amizade, Gabriel, que sacrificou seus momentos pra fazer revisão de texto e me incentivou nas decisões! Meu primo Carlos, e minha prima Tarinê, são aqueles que mesmo de longe faziam acreditar que eu era a inspiração e o exemplo! Ao meu irmão Marcos, que sobre as críticas elevadas sobrevivi e nunca assumi que era ele o correto! A Sabrina e Eurípedes, que conquistaram o espaço como da família, e me incentivaram muito ao longo de todo esse trabalho, contribuindo com a construção e formatação! As amigas de trabalho, Doani, Gislaine, principalmente Carol Quevedo e Patrícia, que acompanham todas as quartas feiras a dor e a alegria de acordar cedo para ver as crianças onde realizamos nosso projeto, e principalmente as crianças que possibilitaram esse trabalho e tenho imenso carinho! Aos amigos, que nesse ultimo ano entraram em minha vida, e participaram do turbilhão do que era o meu trabalho de conclusão de curso, sempre me ouvindo reclamar, dizer que eu estava sem tempo, que devia estudar, e que tinha que parar de me sabotar! Aos amigos da Faculdade de Educação e UNICAMP, desde aqueles que só tivemos disciplinas em comum, quanto aqueles que sentamos, conversamos, discutimos, politizamos, construímos, brigamos, cada um teve participação especial em toda minha formação dentro da Universidade! Agradeço também aos amigos do cursinho que fiz, e que até hoje carrego comigo as amizades, foi lá que começou toda a transformação da menina! Agradeço, por ultimo, mas não menos importante, a toda comunidade surda, aqueles que viraram amigos e que

trabalhamos juntos, aqueles que deram críticas ao trabalho, e contribuíram com sua elaboração. Todos foram muito importantes no meu aprendizado sobre surdez, principalmente Guilherme Nichols e Ellen Oliveira!

A maravilhosa disposição e harmonia do universo só pode ter tido origem segundo o plano de um Ser que tudo sabe e tudo pode. Isto fica sendo a minha última e mais elevada descoberta.

Isaac Newton

Resumo

A principal contribuição desta tese é a proposta de uma metodologia para solução de desigualdades matriciais lineares dependentes de parâmetros que freqüentemente aparecem em problemas de análise e controle robusto de sistema lineares com incertezas na forma politópica. O método consiste na parametrização das soluções em termos de polinômios homogêneos com coeficientes matriciais de grau arbitrário. Para a construção dessas soluções, um procedimento baseado em resoluções de problemas de otimização na forma de um número finito de desigualdades matriciais lineares é proposto, resultando em seqüências de relaxações que convergem para uma solução polinomial homogênea sempre que uma solução existe. Problemas de análise robusta e custo garantido são analisados em detalhes tanto para sistemas a tempo contínuo quanto para sistemas discretos no tempo. Vários exemplos numéricos são apresentados ilustrando a eficiência dos métodos propostos em termos da acurácia dos resultados e do esforço computacional quando comparados com outros métodos da literatura.

Palavras-chave: Sistemas lineares incertos. Domínio politópico. Estabilidade robusta. Normas H_2 e H_∞ . Funções de Lyapunov polinomiais homogêneas. Desigualdades matriciais lineares. Lema de Finsler. Teorema de Pólya. Relaxações convergentes.

Abstract

This thesis proposes, as main contribution, a new methodology to solve parameter-dependent linear matrix inequalities which frequently appear in robust analysis and control problems of linear system with polytopic uncertainties. The proposed method relies on the parametrization of the solutions in terms of homogeneous polynomials of arbitrary degree with matrix valued coefficients. For constructing such solutions, a procedure based on optimization problems formulated in terms of a finite number of linear matrix inequalities is proposed, yielding sequences of relaxations which converge to a homogeneous polynomial solution whenever a solution exists. Problems of robust analysis and guaranteed costs are analyzed in details for continuous and discrete-time uncertain systems. Several numerical examples are presented illustrating the efficiency of the proposed methods in terms of accuracy and computational burden when compared to other methods from the literature.

Key-words: Uncertain linear systems. Polytopic domains. Robust stability. H_2 and H_∞ norms. Homogeneous polynomial Lyapunov functions. Linear matrix inequalities. Finsler's Lemma. Pólya's Theorem. Convergent relaxations.

Lista de Figuras

Lista de Tabelas

1.1	Implicações do Processo de Alfabetização para Alunos Surdos	9
-----	---	---

Lista de Acrônimos e Notação

LMI	Linear Matrix Inequality (desigualdade matricial linear)
LFT	Linear Fractional Transformation (transformação linear fracionária)
LPV	Linear Parameter-Varying (linear com parâmetros variantes)
IQC	Integral Quadratic Constraint (restrição de integral quadrática)
\star	indica bloco simétrico nas LMIs
$L > 0$	indica que a matriz L é simétrica definida positiva
$L \geq 0$	indica que a matriz L é simétrica semi-definida positiva
A	notação para matrizes (letras maiúsculas do alfabeto latino)
A'	$(\cdot)'$, pós-posto a um vetor ou matriz, indica a operação de transposição
\mathbb{R}	conjunto dos números reais
\mathbb{Z}	conjunto dos números inteiros
\mathbb{Z}_+	conjunto dos números inteiros não negativos
\mathbb{N}	conjunto dos números naturais (incluindo o zero)
\mathbf{I}	matriz identidade de dimensão apropriada
$\mathbf{0}$	matriz de zeros de dimensão apropriada
$g!$	símbolo $(!)$, denota fatorial, isto é, $g! = g(g-1) \cdots (2)(1)$ para $g \in \mathbb{N}$
N	especialmente utilizada para denotar o número de vértices de um politopo
n	especialmente utilizada para representar a ordem uma matriz quadrada
Δ_N	simplex unitário de N variáveis
α	especialmente utilizada para representar as incertezas de um sistema

Sumário

Introdução	1
1 Educação Bilíngue: Identidade e cultura	5
1.1 Ensino bilíngue	5
1.2 Identidade e cultura surda	7
1.3 Ensino da língua portuguesa como segunda língua	8
2 Primeira contribuição	12
3 Segunda contribuição	13
4 Conclusões e Perspectivas	14
Bibliografia	15

Introdução

Reconhecer o indivíduo como grupo social, ou como parte integrante de uma sociedade, é uma forma de compreensão marcada por estudos antropológicos, históricos e culturais. Quando pensamos em comunidade surda, pensamos num isolamento desse grupo, assim como outros grupos minoritários, tais como negros, mulheres e deficientes. Penso aqui em isolamento, no sentido de segregação de leis de uma minoria que tem a necessidade de ter política ativa, pois esse 'isolamento' vem de nossa tradição cultural que tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados (Cruz, Dias et al. 2009).

Quando o surdo passa a ser visto não mais como um deficiente, ou como surdos-mudos, mudos, objetos de piedade, surdos e estúpidos, semimudos, objetos de uso e ouvidos danificados, (STRÖBEL 2007), a surdez deixa a perspectiva da doença e passa a ser vista como uma diferença linguística, como explicam (Cruz et al. 2009)(p. 66). Para esses autores, a surdez pode ser definida como um conjunto de:

Experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes linguisticamente, bilíngues, biculturais, pertencentes a uma comunidade linguística que os apresenta como pessoas que se comunicam, interagem e se posicionam na "experiência visual"(SKLIAR, 1999, p. 11; FRANCO, 1998, p. 74) Graças à dimensão dessa experiência visual devem ser compreendidos como sujeitos culturais e, por isso, diferentes da "condição de deficiente"(IPUF, 2005, p. 2). Para Lunardi e Skliar (2000), os surdos apresentam "uma diferença política e uma experiência visual"(p. 20), que valorizam o "olhar no lugar do ouvir"(LULKIN, 1998, p. 47), porque "não são pessoas que não ouvem, são pessoas que vêem"(SÁ, 1998, p. 176), cuja língua "traduz a experiência visual"(QUADROS, 2004, p. 55). Para o surdo, o acesso ao conhecimento está "intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, [...] poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não as conceituais"(BRASIL, 2005b, p. 83). Segundo Gesueli (2006), a identidade do surdo "se constrói dentro de uma cultura visual"(p. 284), porque a sua língua é vista no corpo do outro. A esse respeito, Quadros (2006) explica que "os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro.

No sec. XVIII, havia o uso marginalizado de uma Língua de Sinais na França, e os surdos eram alfabetizados com o uso da prática oral. Segundo (Benarab e Oliveira 2007) (p.1 e 2), a

escola não era aberta aos surdos, sendo que em toda a Europa, os únicos surdos que recebiam instrução, eram os filhos de nobres, a fim de se oralizarem e terem direito à herança da família. Esse ensino era feito por preletores, nas casas das famílias nobres. O abade l'Épée foi o primeiro a criar uma escola em 1771. Mesmo que os ideais fossem a catequização dos surdos, há uma institucionalização da escola através de lei, que reconhece os surdos como cidadãos de direitos, e as crianças surdas de classe desfavorecidas passam a receber uma educação que,

O Abade Charles Michel de l'Épée propõe uma leitura diferente da situação dos surdos, argumentando que o uso de uma linguagem baseada em sinais e gestos iria facilitar a aprendizagem da língua francesa. Segundo ele, os gestos eram importantes para o crescimento da inteligência e achava que existia uma memória visual apoiando a memória auditiva (Buisson, 1943). Ele enfatizava as dificuldades e resultados encontrados em uma educação oralista pura, que ele considerava como mecânica, sem espontaneidade, em oposição a um método baseado em uma cultura da inteligência usando meios de comunicação como a escrita, os gestos e a leitura que permitiam um crescimento autônomo. A experiência que ele adquire com duas meninas gêmeas surdas confirma seu ponto de vista, o levando a ampliar o ensino que ele desenvolve até então, para abrir uma escola pública aberta a todos, instituída pelas autoridades republicanas, em 1791. Ao contrário das línguas de sinais atuais, o método desenvolvido por Michel de l'Épée não se desvinculava da língua francesa, mas ao contrário estava plenamente ligado a ela. A peculiaridade do Abade Michel de l'Épée era de ter conseguido criar uma estrutura coerente aberta a todos, cujos alunos podiam receber um ensino institucionalizado e estruturado, reconhecendo-os como cidadãos. (BENARAB e OLIVEIRA. 2007 p. 8).

Em 1880, no congresso de Milão, especialistas da área da saúde e da educação definem que o método oralista que deveria ser utilizado nas escolas de surdos em todo o mundo. Houve uma diretiva do ministério da educação da França para apoiar esse movimento, pois acreditava-se que a língua de sinais contestava a unidade linguística do País. Somente no Congresso de Milão desencadeou graves consequências para o movimento da língua de sinais e para a cultura surda.

A imposição do método oral aos surdos teve consequências no mundo inteiro e por uma longa duração, exceto nos Estados Unidos onde não teve imposição do oralismo. Com as novas políticas inclusivas nos anos setenta, as línguas dos sinais tanto na França e no Brasil foram resgatadas e reinscritas dentro das práticas institucionais educativas até ser reconhecidas no começo do século vinte e um como línguas oficiais. É com esse reconhecimento oficial que verdadeiras políticas inclusivas dos surdos mudos podem ser implementadas no Brasil e na França. (BENARAB e OLIVEIRA. 2007 p. 8).

No Brasil, o movimento surdo inicia uma luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais desde a década de 90, o que só ocorre muitos anos depois com a Lei 10.436, em 2002. Nesse sentido, o reconhecimento da língua de sinais brasileira (LIBRAS), como língua oficial vem com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e garante o direito do estudante surdo ter ensino bilíngue nas escolas públicas e privadas, através da oferta obrigatória, "desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos"(Art. 14, capít. II, grifo nosso).

A partir das políticas públicas instauradas, há uma possibilidade maior de igualdade de oportunidade no acesso, dos surdos, ao meio escolar, ao passo que permite maior desenvolvimento de suas capacidades como constituição de sujeito. A proposta de ensino bilíngue para surdos, é defendida como aquela que respeita o direito linguístico do indivíduo. Para ser efetiva, é necessário que o professor(a) tenha domínio da Língua de Sinais para o ensino dos conteúdos acadêmicos, e também dos aspectos culturais, sociais metodológicos e curriculares inerente à surdez (LACERDA e LODI 2009). A proposta ainda abrange que o conhecimento da escrita da Língua Portuguesa seja através da Língua de Sinais, e exija do docente um conhecimento de ambas as línguas.

Na atualidade, as tecnologias digitais são potencializadoras não somente do processo de comunicação, mas também, como estratégia de ensino. Com o grande avanço tecnológico, há oportunidade de maior comunicação e facilitadora no acesso à informação, permitindo também, ao surdo, o acesso à comunicação através das redes de sociais (FaceBook, WhatsApp, chamadas em vídeo, dicionários on-line de Libras/Língua portuguesa, entre outros). Essas novas tecnologias são facilitadoras na relação do indivíduo surdo com outros surdos e também com os ouvintes.

Com o conhecimento das necessidades e da luta da comunidade surda por uma educação igualitária e de qualidade, a participação do Projeto EDUCOMUNICAÇÃO, despertou-me o interesse de participar ativamente dos processos de ensino e aprendizado voltado para essa comunidade.

O Projeto EDUCOMUNICAÇÃO teve origem em 2014, visando o uso de tablets dentro da sala de aula, na educação de jovens e adultos, como prática pedagógica, auxiliando no desenvolvimento dos envolvidos no processo de aprendizado relacionado com as disciplinas comuns de ensino (Português, História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes e Inglês). Acredita-se, desde o início do projeto, que

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar. É ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011, p.12).

Portanto, pensar em educação e atividades no decorrer do projeto, é pensar nas diferenças, nos conteúdos e sobretudo na troca de saberes entre alunos(as) e professores(as).

Em 2016, o projeto inicia com uma nova característica, o auxílio do aprendizado na Língua Portuguesa como segunda língua em uma escola de ensino fundamental do município do interior do estado de São Paulo. Localizada num bairro periférico, a escola é considerada polo de ensino para surdos. Em uma sala multisseriada, a professora bilíngue busca trabalhar conteúdos que contribuam e sejam facilitadora no processo aprendizado, em relação à aquisição lexical dos alunos. O projeto desenvolvido por estudantes de pedagogia e pedagoga, tem como objetivo realizar atividades e jogos (aplicativos) em tablets que contribuam com o processo do lexico para as crianças, contribuindo de forma significativa no aprendizado e desenvolvimento.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar a influência dos jogos digitais no processo de aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos, numa sala

bilíngue multisseriada.

Esse trabalho de Conclusão de curso é composto por 5 capítulos, em que trata da educação bilíngue do aluno surdo em seu contexto cultural, construindo a cultura do sujeito pelo aprendizado da Língua Portuguesa sendo sua segunda língua, considerando que a primeira é Libras, e que constitui a identidade do sujeito, isto no capítulo I. No segundo capítulo, é apresentado sobre o uso dos dispositivos móveis como ferramenta de aprendizagem, a história das pesquisas que envolvem os surdos e sua inclusão digital, assim como de que forma há contribuições no desenvolvimento do sujeito surdo, o uso das tecnologias dentro da sala de aula, como prática pedagógica. No capítulo III, apresentamos aqui a metodologia de pesquisa que foi realizada, e quais as práticas e métodos utilizados durante o decorrer do estudo de campo. No quarto capítulo, há uma breve descrição do ambiente escolar em que a pesquisa ocorreu, assim como uma contextualização dos alunos e da classe multisseriada em que a pesquisa acontece. É neste capítulo que se encontram o diário de campo e as aplicações de avaliação da prática que ocorre durante a pesquisa. No Capítulo V, são retratadas as considerações que foram consideradas relevantes durante o processo de aplicação do tablet em sala de aula como recurso pedagógico.

Educação Bilíngue: Identidade e cultura

1.1 Ensino bilíngue

O decreto N°5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina como deve ser a inclusão de surdos dentro das escolas e também define em seu Art. 22., que as instituições federais de ensino e devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva educação básica por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa;

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

§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005)

Educação bilíngue não significa a inclusão do aluno surdo dentro das salas de aula, mas oferecer professores com formação bilíngue que possam ministrar as aulas em Libras. Para professores do ensino fundamental, a formação deverá ser em Libras/Língua portuguesa como segunda língua, e para educação infantil e anos iniciais do fundamental a formação deve ser Pedagogia sendo que a Libras e a Língua portuguesa escrita se constituam línguas de instrução. É importante também que o professor de Libras tenha formação em educação profissional ou que tenha formação continuada promovida por instituições públicas ou particulares, desde que reconhecida pela secretaria de educação. Além disso, também deve ser parte do corpo de profissionais, o intérprete com formação em nível superior ou pós-graduação.

No caso de ensino médio e educação profissional, com presença de intérprete, os professores nas diversas disciplinas tem a necessidade de formação para que se atentem às diversas singularidades do ensino do conteúdo para os surdos.

A importância de se ter profissionais com formação apta ao trabalho significa qualidade de ensino não somente pela língua, mas também pelas propostas das atividades, ou seja, as práticas educativas devem ser pensadas no âmbito sócio-histórico-cultural do surdo. Dessa forma, deve-se aproximar sua aprendizagem daquilo que faz sentido à sua língua e ao seu contexto. A educação bilíngue deve considerar também a cultura surda que é amplamente defendida pelas comunidades surdas.

As políticas surdas, organizadas pelas comunidades surdas incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos. As políticas surdas produzem significados culturais com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades surdas. Esses significados culturais estão contidos em história cultural, memórias surdas, língua de sinais e outros artefatos que servem de referências para a constituição de uma identidade do povo surdo. (STROBEL, 2012 p. 97)

A escola é a principal fonte de construção da identidade do indivíduo surdo. É nesse espaço, em contato com seus pares que ele passa a construir sua identidade cultural, e se identificar como sujeito, através da língua de sinais. Segundo (KOHL 2010), para Vygotsky, a ação e a função planejadora da linguagem são representações da realidade enquanto sistema simbólico e estão associados ao desenvolvimento e aprendizado; são funções culturalmente mediadas, ou seja, aspectos culturais que desenvolvem no indivíduo diferentes concepções desse objeto cultural.

(...) a constituição do indivíduo é interpretada através do prisma do desenvolvimento psicológico, um processo concebido como internalização de formas culturais de atividade, e que consiste de um curso de transformações qualitativas nos modos de ação. As transformações que emergem e se consolidam nas relações sociais, implicam avanços, crises e involuções (...) é constituído no plano interpessoal e se realiza enquanto participação da pessoa na cultura.”(GÓES, 1996, p.27)

Portanto, a Libras, que é constituída pelas relações dialógicas no espaço escolar e também pelo processo formal de ensino e aprendizagem, é o aspecto principal da construção cultural e da identidade surda. Segundo (Strobel 2012), é na trajetória histórica das políticas surdas, que podemos perceber os princípios explicativos dos valores culturais linguísticos e elementos sociais que marcam o desenvolvimento educacional do povo surdo.

Segundo (Strobel 2012), na história das políticas surdas, tivemos um longo período de restrição ao uso dos sinais como língua e, por isso, durante anos os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas. Segundo (Skliar 1998), o ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Sendo assim, a educação não levava em conta as necessidades desses sujeitos. Os surdos sofriam por que as práticas escolares eram pensadas na lógica do ouvinte e os conteúdos ministrados na língua oral. E mais ainda, eram tratados como deficientes e infantilizados pela falta de acesso à educação baseada nas suas diferenças linguísticas e culturais. Foi a partir das mobilizações, que os surdos começaram a se identificar como sujeitos ativos e participantes da política, exigindo assim, a atendimentos das suas demandas culturais e educacionais.

1.2 Identidade e cultura surda

Nessa transição de políticas surdas, pensar em cultura, não é tão simples, afinal, quando se procura sobre o que é cultura, ou a teoria de cultura, encontramos diferentes respostas ao longo da história. Segundo o dicionário¹ cultura quer dizer: [Figurado] Aplicação do espírito a (determinado estudo ou trabalho intelectual); Instrução, saber, estudo; apuro; perfeição; cuidado.

Há diversas teorias sobre cultura, tais quais, para Herder, segundo (Moura 2009), cultura é como um conjunto de práticas sociais como festas, tradições, comidas, linguagem, etc.. Há aqueles que definem cultura a partir de uma visão antropocêntrica que significa aquilo que está diferente do que se vive. A cultura, segundo Schiller, pode ser entendida, ainda, como o estabelecimento de regras hegemônicas, partindo da ideia de uma única cultura. Nesse caso, a cultura molda as necessidades dos indivíduos de pertencerem a um tipo de organização social, ou seja, a sociedade gera o desejo da necessidade de sermos perfeitos para pertencermos a ela, a um grupo, senão somos excluídos (Barbosa 2004). Já os teóricos pós-modernos (De Certeau 2014, Hall 2006), dão ênfase às múltiplas culturas. Afirmam que a pluralidade vem com a construção da identidade, e que a cultura pode ser compreendida como uma forma de compreender o mundo. (Strobel 2009) (p.18) considera que "a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção à forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar.". Mais que isso, é uma habilidade do sujeito de construir sua identidade.

Concebemos a linguagem "como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos 'humanos', nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade"(Lacerda. 1998, p.38) Definida, então, a luz do referencial teórico histórico-cultural, a linguagem assume papel central na constituição dos sujeitos, pois os indivíduos constituem-se na internalização das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar. Estas transformações emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação do sujeito na cultura, e a linguagem adquire papel fundamental neste processo (Góes, 1996)"(LODI; LACERDA, 2009, p.13)

Nesse sentido, o aspecto cultural, de cada sujeito (surdo ou ouvinte) se constitui pela diversidade dos espaços culturais. Se faz necessário conhecer e reconhecer a existência da cultura surda não como unitária, mas com suas diferentes identidades, suas histórias, sua língua, sua subjetividade, ou seja, valorizar as diferentes formas de viver e se relacionar com o mundo.

Sendo um espaço de convivência entre sujeitos, a escola contribui com a formação de identidades, por isso salientamos a necessidade de uma escola bilíngue, devido à importância do contato com outros surdos. De acordo com (LACERDA e LODI 2009) (p.12) "A língua de sinais é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua visogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito.". Segundo (Strobel 2009), quando constitui-se uma comunidade surda e aprende-se seu aspecto histórico cultural, suas tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades. Desse modo, os surdos se sentem mais motivados a valorizar sua condição cultural, e assim passam a viver sua condição com mais or-

¹"cultura", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/cultura> [consultado em 13-10-2016].

gulho e autoconfiança. A convivência com seus pares permite a construção de uma identidade, vinculado numa relação intercultural, na qual o sujeito surdo se enxerga como "diferente" e não como "deficiente", construindo, assim, sua concepção de mundo.

Dentro de um processo de valorização cultural e linguístico há a necessidade de uma escola que incentive o uso da Libras como primeira língua, e o português, numa forma de aprendizado e de inserção social do mundo do ouvinte, como segunda língua, na modalidade escrita. Muitas vezes, quando se pensa em inclusão em escola regular, há uma preocupação somente com o aluno estar inserido, e não uma preocupação real com os aspectos socioculturais do aluno surdo. É necessário pensar numa educação como um todo, que garanta os direitos dos surdos.

(...) apenas a presença do intérprete não garante que uma educação de qualidade seja alcançada, uma vez que o preparo do docente e dos demais profissionais que trabalham na escola com a surdez; um conhecimento mínimo de Libras; a presença de um surdo adulto que possa servir de referência identitária; o cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas e o contato com outros alunos surdos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas. (LODI; LACERDA, 2009, p.17)

Portanto, tanto as escolas bilíngues, como aquelas consideradas como polos, que tem salas bilíngues se fazem importantes, pois há contato com outras crianças surdas. Assim como o ouvinte tem necessidade de estar no meio dos seus iguais, o surdo também, pois, como dito anteriormente, a escola é responsável não somente pelo conhecimento, mas também pela cultura.

Considerando, assim, que para os alunos surdos é importante que se ofereçam condições análogas às aquelas experimentadas pelos alunos ouvintes - ter a convivência com iguais (no caso os surdos) e com diferentes (no caso ouvintes) para poder se constituir identitariamente (pela semelhança e pela diferença) e para poder realizar trocas linguísticas não apenas com adultos (professores e intérpretes) mas também com colegas em situação semelhante a sua - estes precisariam estar concentrados em ambientes educacionais específicos. (LODI; LACERDA, 2009, p.20)

1.3 Ensino da língua portuguesa como segunda língua

Compreendendo que há no processo educacional dos surdos duas línguas em circulação, é necessária uma reflexão no processo de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa das crianças surdas. A inserção das duas línguas (Libras e Português) na escola bilíngue se diferencia metodologicamente, sendo que é importante

(...) entender que as duas línguas em jogo neste processo se diferenciam quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançando, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. (LODI, 2013, p.17)

Na aprendizagem da leitura e da escrita, diferentemente dos ouvintes, não há um aprendizado fonético, em que associa-se a escrita com a fala. Sobre a leitura, (LODI, HARRISON e CAMPOS 2003)(p.43) explicam que: "ler para esses sujeitos, implica reconhecimento vocabular, significação de um único significado da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais em detrimento da construção dos sentidos em circulação nos textos escritos.". As crianças surdas não ouvem, como se faz essa relação dos sinais com a escrita e leitura.

Tabela 1.1: Implicações do Processo de Alfabetização para Alunos Surdos

Procedimentos adotados na alfabetização de alunos ouvintes	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclórico" da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes, 2006, p.8.

Esse tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. (FERNANDES, 2006, p.7)

Fazendo uma breve comparação do aprendizado da leitura e escrita de surdos e ouvintes, segundo (Fernandes 2006), afirma que é preciso repensar na prática alfabetizadora e nos métodos utilizados quando se trata de crianças surdas, pensando, assim, num letramento, que corresponda às suas necessidades.

Assumimos letramento como "conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica"(Signorini, 2001 p.8-9). Dessa forma, as praticas de letramento são plurais, determinadas sócio, histórica e culturalmente, e compreendidas a partir de um contínuo, não polarizado, entre práticas sociais orais e escritas, extrapolando, assim, o universo da escrita (Kleiman, 1995; Rojo, 2001; Signorini, 2001). (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2003, p. 35)

Retomando (Fernandes 2006) apresentamos a comparação que autora faz do processo de aprendizagem da escrita nos dois grupos: ouvintes e surdos.

No processo de ensino e aprendizado, a escrita se torna instrumento de desenvolvimento de competências individuais, em que o objetivo é o sucesso escolar. Porém, não é levado em consideração que há dificuldades para os surdos no que se refere ao aprendizado. Segundo (LODI et al. 2003), existem

(...) discursos que tendem a pressupor que, em sendo surdo, o domínio da LIBRAS é um fato ou que apenas fazem crer uma aceitação de sua existência. Esses discursos em nada modificam as posturas dos ouvintes frente aos surdos e, pior, em situações escolares, mantêm-se a valorização da língua portuguesa, seja pelo não uso da Libras ou pela descaracterização da gramática da língua de sinais, realizada através da inclusão de aspectos gramaticais do português.”(LODI; HARRISON; CAMPOS, 2003, p. 37).

Ao contrário de que há necessidade de conhecimento em duas línguas. Segundo (Fernandes 2006), o Letramento é um termo melhor utilizado da alfabetização para exprimir o processo de aprendizagem da escrita pelos surdos. A autora propõe alguns princípios metodológicos que influenciam no desenvolvimento:

O letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê); Práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos - o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas; - há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural. Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento. (FERNANDES, 2006, p.8)

O processo de aprendizagem do aluno surdo se dá pela aquisição da forma escrita das palavras e suas significações em Língua de sinais pelo sujeito leitor. Portanto ler não passa apenas pelo reconhecimento e compreensão das palavras e dos seus significados, mas também da compreensão do contexto, que dará sentido à frase/texto.

Segundo as autoras (Fernandes 2006) e (LODI et al. 2003) a leitura mecânica não possibilita a compreensão do texto, pois o surdo na hora de ler o texto não considera as estruturas da língua portuguesa, ex.: preposições, artigos, entre outros. O problema implicado é a aparente incapacidade de o aluno construir relações significativas entre o texto escrito com outras áreas de conhecimento e suas vivências pessoais. Na prática de leitura bimodal, em que os alunos tentam 'traduzir' o texto em português para Libras, palavra por palavra, há uma não atribuição de sentidos à leitura. Essa forma de leitura faz com que a criança surda pense que domina 'uma língua combinada', ao invés de duas línguas (Libras e Português). Portanto acredita-se que alguns procedimentos metodológicos de ensino, de acordo com a pesquisa estabelecida nas escolas bilíngues, contribuam com o melhor aprendizado, sendo tais que:

- A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno já conheça, independente da ordem em que apareçam no texto (na sequência ou em trechos distintos).
- O estímulo à ampliação do "zoom" do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado mais amplas (ex. "colher de pau" em vez de "colher"; abrir a janela, a porta, a conta" em vez de "abrir"; e assim por diante).

- A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (que ninguém usa na sociedade, a não ser a escola), desprovido da riqueza de suas cores e imagens, da diversidade de tipos de letras em que é formatado (sempre de forma) e do veículo que lhe deu origem (publicação, embalagem folheto, etc.). Apenas utilizar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais). (FERNANDES, 2006, p. 12)

Contudo, salientamos a necessidade da língua de sinais ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos. Para o ensino de língua portuguesa ou língua estrangeira, é necessário que o docente tenha formação específica, e se empenhe no estudo de novas práticas educacionais pensadas para estes alunos.

Deveremos considerar ainda que a produção escrita dos alunos surdos sempre será de um "estrangeiro"usuário da língua portuguesa. Desta forma, ao ter a LIBRAS como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. É por essa razão que é previsto por lei que, para o acesso das pessoas surdas à educação, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa. (LODI, 2013, p.180-181.)

As autoras (de Lacerda 2013, LODI et al. 2003), afirmam que centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso a escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. É importante que o processo de ensino-aprendizagem respeite o desenvolvimento linguístico da criança.

Capítulo 2

Primeira contribuição

Capítulo 3

Segunda contribuição

Capítulo 4

Conclusões e Perspectivas

Perspectivas

Publicações

Submissões

Bibliografia

- Barbosa, R. (2004). *Schiller & a cultura estética*, Zahar.
- Benarab, L. e Oliveira, C. S. (2007). História da língua brasileira dos sinais e da língua dos sinais francesa e da influência do segundo congresso internacional de milão na educação dos surdos.
- Cruz, J. I. G. d., Dias, T. R. d. S. et al. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades, *Revista Brasileira de Educação Especial* **15**(1): 65–80.
- De Certeau, M. (2014). *Cultura No Plural (a)*, Papirus Editora.
- de Lacerda, C. B. F. (2013). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*, Edufscar, chapter Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. Cap. 10.
- Fernandes, S. F. (2006). Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos, *Curitiba: SEED*.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Vol. 93, Editora UFMG.
- KOHL, M. (2010). Vygotsky-aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico, *São Paulo, Scipione*.
- LACERDA, C. d. e LODI, A. C. B. (2009). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas, *LODI, AC B e LACERDA, CBF Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação* pp. 11–32.
- LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. e CAMPOS, S. R. d. (2003). *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. Cap. 3. Letramento e minorias*, Editora Mediação. Porto Alegre.
- Moura, C. (2009). O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno.

- Skliar, C. (1998). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças, *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação pp. 5–6.
- STRÖBEL, K. L. (2007). História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. estudos surdos ii. séries pesquisas. © 2007 by ronice muller de quadros e gladis, *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul pp. 18–37.
- Strobel, K. L. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*, Ed. da UFSC.
- Strobel, K. L. (2012). *OS SOBREVIVENTES DAS POLITICAS SURDAS: Opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação*. Livro: *Um Olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.*, Editora CRV.