



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CAMPUS 1
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB-IFPB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO 2ª
LÍNGUA PARA SURDOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

ANA PAULA PEREIRA DE FRANÇA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

JOÃO PESSOA

2020

ANA PAULA PEREIRA DE FRANÇA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO BILÍNGUE
PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus I, Polo João Pessoa, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos, sob a orientação do(a) Professora: Ma. Katia Michaele Conserva Albuquerque.

JOÃO PESSOA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

F814c	<p>França, Ana Paula Pereira de. Considerações sobre o ensino bilíngue para surdos na educação de jovens e adultos / Ana Paula Pereira de França. – 2020. 21 f.</p> <p>Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância. Orientadora: Profª. Me. Kátia Michaelle C. Albuquerque.</p> <p>1. Educação bilíngue. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 4. Alunos surdos. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 81'246.2:376</p>
-------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

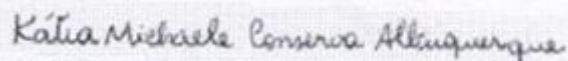
ANA PAULA PEREIRA DE FRANÇA

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus I, Polo João Pessoa, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos, sob a orientação do(a) Professora: Ma. Katia Michaela Conserva Albuquerque.

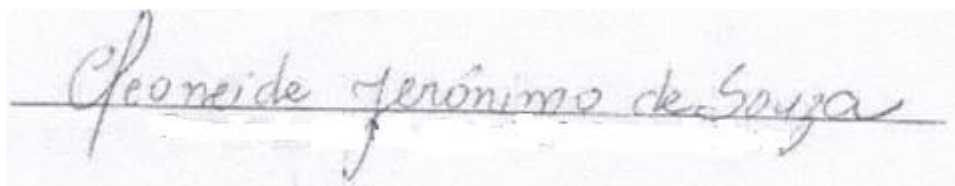
Aprovada em 15 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Ma. Katia Michaela Conserva Albuquerque

Orientador- IFPB



Examinadora: Ma. Cleoneide Jerônimo de Souza



Examinadora: Ma. Sandra Maria Diniz Oliveira Santos

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula Pereira de França¹
Katia Michaela Conserva Albuquerque²

Resumo: A educação bilíngue para surdos jovens e adultos brasileiros envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua portuguesa, sendo estabelecida a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística captada pelas políticas públicas. No entanto, é preciso discutir como configurar essa educação bilíngue. O presente trabalho discutiu o processo de ensino bilíngue na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos surdos. Para refletir sobre a temática da educação bilíngue, o referido estudo dialogou com autores que discutem propostas educacionais para os surdos, tais como, Kozlowsky (2020), Neves e Quadros (2015, 143); Brito (1993); Oliveira (2008); Sawaia (2008), entre outros. Além disso, consultaram-se as legislações que norteiam a educação de surdos e garantem o ensino bilíngue, a saber: Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; e a recente Lei nº 13.146/2015, além da Lei nº 9.394 de 1996, que prevê pelo Art. 37 a EJA (Educação de Jovens e Adultos).. Quanto à metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados demonstram que a escola bilíngue para surdos jovens e adultos deve apresentar um ambiente linguístico com uso fluente da Libras em parceria com a língua portuguesa nas interações e no ensino.

Palavras-chave: Surdos Jovens e Adultos. Educação Bilíngue. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: Bilingual education for deaf young people and Brazilian adults involves the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese language, being considered from a social, cultural and linguistic perspective captured by public policies. However, it is necessary to discuss how to configure this bilingual education. The present work discussed the bilingual teaching process in the modality of teaching the education of young and deaf adults. To reflect the theme, bilingual education, this study dialogued with literature that discuss educational proposals for the deaf, presented by Kozlowsky (2020); Neves and Quadros (2015, 143); Brito (1993); Oliveira (2008); Sawaia (2008) among others. In addition to the laws that guide the education of the deaf and guarantee of bilingual education to them: Law nº 10.436 / 2002; Decree No. 5,626 / 2005; and a recent Law No. 13,146 / 2015. And Law No. 9,394 of 1996, which provides by Art. 37 that supports EJA. As for the methodology, it is a qualitative bibliographic research. The results demonstrate that a bilingual school for deaf youth and adults must present a linguistic environment with fluent use of Libras in partnership with the Portuguese language in interactions and teaching.

Key words: Deaf Youth and Adults. Bilingual Education. Brazilian Sign Language

¹ Ana Paula Pereira de França. Graduada em Letras- Português - UFPB; Especialista Gestão Pública - IFPB; Especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa- UFPB; Cursando 4º modulo de Libras - CELEST; Cursando Especialização em Ensino de Português para Surdos como L2 - IFPB.

² Mestre em Linguística – UFPB. Professora de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB.

1 INTRODUÇÃO

A temática discutida neste trabalho é sobre o ensino bilíngue de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta do estudo é compreender como a educação bilíngue de surdos na EJA, geralmente formada por pessoas que dividem seu tempo entre o estudo, trabalho e vida pessoal.

A educação bilíngue torna-se uma oportunidade múltipla e desafiadora, diferenciada dos modelos com os quais estamos acostumados a lidar no dia a dia das escolas, quando se trata de propostas para surdos e ouvintes. O ambiente acadêmico deve se adaptar à vivência apresentada e ao conhecimento prévio do aluno, pois isso faz muita diferença e ele passa ser agente atuante de sua trajetória escolar.

A escolha do tema justifica-se por promover uma reflexão sobre a temática, para que nossos amigos surdos tenham seu direito garantido, conhecendo as histórias de lutas e das dificuldades que eles sofrem, nós ouvintes, que convivemos com os surdos, sentimos na obrigação de juntos fazer a diferença. Almejamos essa vitória no campo educacional, por isso buscamos compreender como deve ser o desenvolvimento na busca pelo conhecimento.

A problemática dessa pesquisa é de investigar sobre qual o método de ensino seria mais adequado e se aproxima de forma respeitosa com propósito de valorizar sujeito surdo em sua identidade e cultura. Este trabalho objetiva discutir as dificuldades e possibilidades do ensino bilíngue de surdos, seguindo dos objetivos específicos: revisar a literatura que aborda a proposta de educação bilíngue para surdos; discutir a competência comunicativa do sujeito surdo no ambiente escolar; elencar as principais dificuldades presentes na execução de ações com alunos surdos dentro do espaço da EJA.

Tomaram-se como embasamento teórico autores como Kozlowsky (2020), Neves e Quadros (2015), Brito (1993), Oliveira (2008), Sawaia (2008), entre outros. Além disso, foram consultadas as legislações que norteiam a educação de surdos e garantem o ensino bilíngue Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a recente Lei nº 13.146/2015 e ainda a Lei nº 9.394 de 1996, que prevê pelo Art. 37 a EJA.

A fundamentação teórica se divide em três partes e constitui uma reflexão sobre o modelo de educação a que se deveria chegar para o aluno do EJA surdo. A primeira abordagem é sobre a importância do método bilíngue para os surdos; a segunda trata de como a competência comunicativa fortalece esse aprendizado e a terceira apresenta a importância da EJA para o alunado surdo, muitos dos quais não tiveram oportunidade de aprendizado no ensino regular quando criança e agora podem usufruir desse direito. Por fim, o interesse de promover um ambiente igualitário para surdos e ouvintes faz com que esse momento seja de troca de informações e experiências, pois um compreende e aprende a língua do outro e juntos fortalecem a educação.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS

A educação bilíngue, como sugestão de ensino para surdos, surgiu na década de 1980. Este modelo teórico propõe que o aprendizado da Língua sinalizada deve preceder o da Língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence.

Segundo Kozlowsky (2000), o bilinguismo é baseado no fato de que o surdo vive em uma sociedade bilíngue e bicultural, isto é, convive com duas línguas e duas culturas. A primeira refere-se à língua de sinais da comunidade surda (no caso do Brasil, têm-se a Língua Brasileira de Sinais – Libras) e a segunda diz respeito à língua oral da comunidade ouvinte, não muito diferente dos ouvintes que devem entender e respeitar a cultura e a língua dos surdos.

A língua de sinais tem como meio propagador o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, Oka (2020) afirma que também é estruturada em cinco parâmetros

a Configuração das Mãos (CM): é a forma adotada pelas mãos durante a sinalização; o Ponto de Articulação (PA): é a localização das mãos em relação ao corpo; o Movimento (M): é o modo como as mãos configuradas se movimentam ou não; a Orientação (O): é a direção do movimento das mãos; e as Expressões Não-Manuais (ENM): são as ações realizadas por outras partes do corpo que não as mãos – nesse caso, principalmente a expressão facial.

Sendo assim, as línguas de sinais conseguem explorar a visão e o espaço com maior amplitude que as línguas orais. No entanto, a língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois exerce a mesma função da língua oral, a comunicação.

A inclusão do surdo se configura com uma ação de respeito ao direito do outro nos espaços sociais para além dos discursos políticos a favor da inclusão, o que pressupõe o exercício de direitos no acesso aos bens e serviços públicos (a equipamentos, ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer, a assistência social). Neste sentido, o surdo precisa ser visto como uma pessoa de direitos, “[...] que sente, emociona-se e comunica-se usando uma língua diferente da maioria ouvinte da população. E em suas diferenças, os surdos precisam ser respeitados” (SANTIAGO; PAULO; VIEIRA, 2015, p. 31-46). O método bilíngue proporciona ao surdo esse direito adquirido, pois ele consegue aprender sua língua e passa também a compreender a língua predominante do seu país.

Dorzat (1999) contrapõe-se ao oralismo, método de ensino para surdos que considera que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral ou falada, utilizando treino da fala, da leitura labial (oralização) e treino auditivo. Destacando o longo período histórico que este modelo foi utilizado no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, ganhando força no Congresso de Milão em 1880. Tal concepção concebe o surdo na lógica clínica/terapêutica, o que pressupõe o uso de técnicas, terapias de oralização para emissão da fala para que fossem aceitos na sociedade; aqui, a surdez era considerada uma perda, déficit.

O oralismo foi questionado a partir dos estudos sobre a comunicação total, que defende a utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais, entre outros. Todos eles são facilitadores de comunicação com as pessoas surdas, privilegiando a comunicação e a interação entre as línguas (orais e sinalizadas). E o bilinguismo consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, sua língua materna. O bilinguismo propõe que o surdo comunique-se fluentemente na sua língua materna (língua de sinais) e na língua oficial de seu país, entre anos de 1960 – 1970, através de linguistas norte-americanos que pesquisavam a língua de sinais. Pesquisadores e educadores surdos questionam a eficácia do oralismo, apontando o uso da Língua de Sinais na proposta educacional bilíngue como o importante caminho no desenvolvimento escolar do surdo.

O movimento pela educação bilíngue é permanente quanto à garantia do ensino bilíngue nas escolas que possuam estudantes surdos. Por educação bilíngue estamos nos referindo à escola de educação básica para alunos surdos, em que duas línguas são trabalhadas: a Libras e a Língua Portuguesa, sobretudo, na sua modalidade escrita. Escola bilíngue, no sentido amplo da palavra, define-se por uma instituição de ensino

que divide sua grade curricular entre dois idiomas, ou seja, além do uso da língua materna, o aprendizado do conteúdo acadêmico é complementado através de uma língua adicional. Na esfera nacional, temos a conquista da Lei Federal nº 10.436/2002, formalmente, conhecida com a Lei da Libras a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como a língua da comunidade surda brasileira. A referida legislação beneficiou o surdo por visibilizá-lo numa sociedade hegemonicamente ouvinte, além de abrir portas para afirmação da sua cultura e lutas por direitos.

Destacamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta da Lei da Libras, e em seus nove capítulos dispõe sobre a garantia do direito da pessoa surda e com deficiência auditiva no que tange: ao uso e difusão da Libras, formação do profissional tradutor intérprete da Libras - Língua Portuguesa, professor e instrutor da Libras; educação; saúde; inclusão da disciplina Libras no currículo; competência do poder público (distrital, estadual e municipal), quanto à formação dos servidores na Libras. Essa legislação traz uma das mais importantes conquistas na história da educação do surdo, ao assegurar o ensino da Libras como componente curricular, a todos os discentes, ouvintes e surdos, *a priori*, nos cursos de magistérios, Educação Especial, licenciaturas e na área da saúde.

Importante enfatizar o capítulo VI, artigo 22, deste decreto quanto à garantia da inclusão do discente surdo em escolas regulares ou escolas bilíngues, nas etapas e modalidades de ensino, mediante a presença de profissionais capacitados e no respeito linguístico destes (BRASIL, 2005).

Esse processo de transição entre educação regular e a proposta de educação bilíngue trouxe muitas resistências, sobretudo na prática bimodal (uso da língua falada e sinalizada simultaneamente) que, conforme Sacks (2010), passado certo período os surdos perceberam que a escolarização feita pela língua de sinais favorecia na própria constituição de sua identidade.

É fato que a educação de surdos pelo viés da educação bilíngue reconhece a condição bilíngue dos discentes surdos, o que reafirma o trânsito entre a língua de instrução (língua usada na interação) e línguas de ensino (língua de integra o currículo escolar a ser ensinada) nas instituições escolares que houver surdo (QUADROS, 2019, p. 142). Para Skliar (2013), no que diz respeito ao ensino bilíngue, é preciso consistência política que contemple e atue, discutindo a diferença entre surdos e ouvintes representados na forma de poder e saber.

Assim, comungamos com Quadros (1997), ao evidenciar que a educação bilíngue para os surdos brasileiros envolve aspectos sociais, cultural e linguístico, bem como documentos legais que estabelecem a educação bilíngue por meio de políticas públicas e movimentos sociais que modificaram a concepção acerca surdez. No lugar de deficiência, passa a ser concebida como diferença, caracterizada, principalmente, pela forma de acesso ao mundo, pela visão através da Língua de Sinais, em vez da fala de pela audição.

A escola bilíngue seria o ambiente de socialização, de criação de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que normalmente não sente contemplado em determinados lugares. Mas, há que se pensar que o “[...] problema que pode derivar para a pessoa surda é o sentimento de que apenas “lá”, na escola, entre iguais, é que se pode existir” (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 41). É preciso, então, que a dinâmica dentro da própria escola tenha um clima preparatório para todas as fases de ensino principalmente na EJA que se darão de modo inclusivo, bem como apostar na socialização de todos e considerem a possibilidade de não apenas o surdo ter que aprender a língua portuguesa, como o ouvinte também se dispor a aprender a Libras.

Dessa maneira, o ensino bilíngue será cabal se todos participarem de forma igualitária, e se cada um respeitar e buscar interesse em aprender a língua do outro.

2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE SURDOS

Normalmente, quando um aluno chega à escola ele já tem o domínio da sua língua materna. Como a pessoa se comunica através de uma língua, alguns estudiosos questionam: qual o papel da escola? Para Marcuschi (2008), a escola não ensina língua, mas usos dessa língua no contexto da compreensão, produção e análise textual, de maneira qual amplia a competência do alunado. Em se tratando de um aluno surdo, a escola deve se comportar dessa mesma forma? No caso do aluno surdo que não detém uma língua de sinais, a escola deve ensinar a língua materna pra esses estudantes.

Conforme analisam Neves e Quadros (2015 p. 143), “garantir à criança surda a aquisição da língua de sinais é o primeiro passo para que ela possa desenvolver-se plenamente”. Para isso, é fundamental admitir a língua de sinais como língua materna dos surdos, o que, em termos calejados, leva ao uso dela como língua de instrução na sala de aula. A partir disso, é possível prosseguir para o ensino da língua majoritária

como segunda língua. Para refletir sobre competência comunicativa, vários estudiosos deram sua contribuição a respeito.

Segundo Almeida Filho (1993), a competência comunicativa consiste em dois aspectos: um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Conforme Coste (2002, p. 15) “[...] a competência comunicativa põe em jogo funções de ordem cognitiva, volitiva e afetiva e toda uma experiência social”.

Para Chomsky (1955), a competência é uma faculdade inata do ser humano, como uma predisposição hereditária que se verifica em todos os homens, o que a torna um universal linguístico. Hymes (1971) propõe a análise de uma competência que não se limite ao aprendizado sobre a estrutura da língua, mas que, numa dimensão mais ampla, englobe a capacidade de usar a língua de forma adequada e apropriada em cada diferente situação de interação social.

Silva (2004) revela que o ser humano demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Canales (1983) expõe a competência comunicativa como um conjunto composto por quatro competências: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

A competência gramatical está associada ao conhecimento do código linguístico, ao domínio dos elementos linguísticos na formação de estruturas tais como palavras e orações. Já a competência sociolinguística está ligada ao discernimento quanto às regras socioculturais de uso da língua em contextos específicos. A competência discursiva está relacionada ao uso de textos (orais ou escritos) realizados por meio de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos específicos e em situações particulares. Por último, a competência estratégica relaciona-se às estratégias de comunicação de que os usuários da língua podem lançar mão a fim de compensar falhas ou de tornar a comunicação mais efetiva.

Além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte linguístico para a estruturação do pensamento. Esta última, frequentemente é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento. (BRITO, 1993, p. 87-88).

Alias, convém destacar que os alunos surdos também não podem ser tratados como um bloco monolítico, visto que ingressam na escola em condições distintas, que podem ir desde a ausência da aquisição de uma língua materna, baseando suas práticas comunicativas em sinais caseiros, até o domínio eficaz da língua de sinais brasileira.

Contudo, ainda que o “ponto de largada” não seja o mesmo, é viável admitir um “ponto de chegada” (um propósito) comum: o desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, deve-se manter em foco que cada língua apresenta demandas específicas, de modo que não se pode simplesmente transferir os conhecimentos que estão sendo construídos acerca da segunda língua para a competência comunicativa construída em língua materna.

Há especificidades linguísticas e socioculturais. No âmbito da leitura, a competência comunicativa, entre outros aspectos relevantes, exige o discernimento em relação ao uso de estratégias favoráveis à construção de sentidos.

Essas estratégias ativam componentes e diferentes orientações de leitura. Embora, inicialmente, o estudante surdo (como qualquer aprendiz inicial de uma segunda língua) possa “travar” durante a leitura em segunda língua, graças à falta de conhecimento linguístico, as dificuldades podem ser transpostas à medida que, entrando no jogo de relações de forças, esse estudante aprende a dar atenção não apenas a estratégias semasiológicas (campos de significações), mas também a estratégias onomasiológicas (campos de denominações).

Em relação ao estudante surdo brasileiro, é primordial ter o entendimento de que o progresso de uma competência comunicativa está interligado à sua língua materna, a língua brasileira de sinais (Libras), considerando a cultura e a identidade surdas, ao mesmo tempo em que se leva em conta o fato de que o surdo está inserido na cultura nacional.

A elaboração da competência comunicativa em língua portuguesa, como segunda língua, está obviamente relacionada a referências culturais que identificam o surdo também como cidadão brasileiro. Nesta ocasião, é plausível entender que, ao entrar na escola, o aluno surdo brasileiro está diante do desafio de ampliar ou dar início à competência comunicativa em libras, bem como assume o desafio de desenvolver a competência comunicativa em língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Da mesma forma, o aluno ouvinte terá o desafio em aprender a Libras, porque hoje aprender essa língua é fundamental para o desenvolvimento nos aspectos social e emocional, não apenas pra o surdo, mas também de todos que fazem parte do seu convívio.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS

A EJA é acobertada pela Lei nº 9.394 de 1996, ao prever no Art. 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, considerando-se a idade de entrada nessa modalidade educacional superior a 15 anos, para alunos que almejam cursar o ensino fundamental e superior a 18 anos, para o ensino médio. O inciso 1º dessa Lei assegura que sejam oferecidas oportunidades educacionais apropriadas, que levem em consideração as características dos alunos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho. O inciso 2º ainda prevê a valorização dos conhecimentos e habilidades que foram adquiridas informalmente pelos alunos.

Porém, para que se chegasse até esse reconhecimento de direito à EJA e o acesso dos jovens e adultos a essa educação no Brasil, foi preciso passar por longo período onde predominava o analfabetismo e o atraso educacional da maioria da população jovem e adulta.

No final da década de 1950 e início de 1960, aconteceram eventos relevantes que tiveram enorme força, fundamentais para o progresso da EJA, como o Seminário Internacional de Educação de Adultos e o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como uma presença significativa o educador e pesquisador Paulo Freire.

Esse autor já tinha a preocupação para uma luta pelo desenvolvimento de uma educação onde os alunos jovens e adultos tivessem um papel enérgico e crítico, e não somente estivessem em sala como um simples receptor de conhecimento.

[...] No método de alfabetização, em todas as atividades no dia a dia da prática educativa, o educador [Paulo Freire] procurava realizar tudo aquilo que defendera para uma educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas. [...] (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

Paulo Freire desejava, dessa forma, conseguir uma educação empenhada com a conscientização dos estudantes adultos, fazendo do convívio estudantil um espaço dinâmico que proporcionasse aos alunos adultos uma participação efetiva de todo o processo de alfabetização.

Ainda hoje há um número considerado de indivíduos a serem atingidos e os resultados são positivos, pois as taxa de analfabetismo em nosso país vem caindo consideravelmente a cada ano.

Ao pensarmos na educação de jovens e adultos para surdos, vemos que em muitos pontos não se distancia da EJA para ouvintes. São indivíduos que tiveram que largar os bancos escolares na idade propícia por diversos motivos, ou que nem sequer começaram os seus estudos, e agora estão retornando ao ambiente escolar ou ingressando pela primeira vez com a intenção de suprir necessidades linguísticas específicas.

Segundo Giordani (2004, p. 115), “Jovens e adultos que vem fazer de novos espaços pedagógicos mais uma tentativa, entre tantas já vividas, de ver em um lugar sua própria língua, a cultura de sua comunidade e que acreditam que, talvez, dessa vez seja possível”.

Observaremos que é exatamente na EJA que se depara com um número maior de pessoas em posição social não favorável, pessoas que estão sem trabalho, sem perspectiva de vida, pois essas não tiveram acesso à educação de qualidade no período regular, na idade adequada, e buscam e aguardam na escola uma chance de melhorar a situação de sua vida.

Na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário,

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

Esses sujeitos voltam para sala de aula com intuito de serem mais valorizadas diante de uma sociedade que lhe rejeita. Para isso, existem leis e políticas públicas, que tem o objetivo de reparar e qualificar, como vem explicitado no Parecer CNE2 N° 11/2000, uma alternativa para amenizar esse problema social. Dessa forma, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta

negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

É interessante proporcionar ao aluno a oportunidade de reformular seus pensamentos, ampliar suas habilidades linguísticas, impulsionar seus conhecimentos - e isso só acontecerá se considerarmos a sua língua como parte principal na educação.

Um dos grandes desafios da EJA consiste na falta de produção científica que reflita o processo ensino aprendizagem de alunos com surdez nas salas da EJA, assim como com os tipos de serviços especializados e as formas de apoio destinadas a esses educandos. Sobre esse ponto, Oliveira (2008, p. 74) destaca que

[...] a despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a necessidade de adaptação à diversidade desses alunos, ainda lacunas e pouco explicitadas no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência [...], assim como é rara, no âmbito dos debates, as discussões sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas.

Nota-se que a inclusão algumas vezes gera situações que provocam divergências. Sawaia (2008), ao priorizar uma análise das contradições da inclusão, entende que esta pode ser sinônimo de uma inclusão perversa, uma vez que a sociedade exclui para incluir. Também é perversa por querer simplesmente homogeneizar todos os sujeitos, desqualificando e desconsiderando a singularidade de cada um.

Esse termo perverso parte das políticas de inclusão que, por tentarem alcançar todos os sujeitos, não constroem uma identidade própria, perdendo assim sua eficácia no decorrer do processo, aumentando as desigualdades em nome da igualdade de direitos.

Conforme Sawaia (2008), para que isso aconteça de modo emancipador, é preciso superar muitas barreiras, visto que ainda hoje a exclusão faz parte da inclusão dentro dos espaços sociais. Segundo Sawaia (2008, p.108), “são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. Ou seja, só pensamos em inclusão de alunos surdos na EJA, porque, por conta de suas necessidades especiais, entre outros fatores, os alunos surdos foram excluídos dos espaços educacionais em algum momento de suas histórias particulares.

Para Silva (2014), é um grande desafio que se apresenta ao professor o fato de lecionar duas línguas (Libras e Português), especialmente quando o educando encontra-se sem língua alguma, ou seja, tem aluno que não tem domínio nem do Português e nem das Libras.

Em entrevista, Silva (2014) revela as dificuldades enfrenta pelos alunos surdos de ingressar no ensino EJA, a falta de colegas, a falta de um profissional para trabalhar o emocional, ficou visível no depoimento da aluna Maria.

A angústia de querer aprender tudo certinho ao “pé da letra”, vivida por Silvio é uma das maiores dificuldade na compreensão de outra língua e com o surdo não poderia ser diferente. E por fim, a superproteção da família, e a não aceitação da deficiência atrelada à falta de compreensão dos ouvintes, são alguns problemas enfrentados por Wanderlei, sem falar em muitos outros problemas que dificulta o aprendizado do aluno EJA surdo no seu ambiente de educacional.

Através desses depoimentos, fica claro que, apesar de as políticas públicas terem algum avanço, falta ao professor um suporte maior para as vivências do dia a dia com esse aluno surdo que tem outra cultura. Por isso, a importância da comunhão entre surdos e ouvintes principalmente no ambiente escolar ambos devem sentir acolhidos e juntos devem fazer parte de um todo.

A partir desses depoimentos e do convívio que já tive com esse publico, é comum encontrar várias dificuldades enfrentadas por esses estudantes, esses acontecimentos conturbados provocaram, enquanto educadora, reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas na maioria das escolas em que já tive acesso.

Estudei e me dediquei a aprender a língua de sinais e já tive oportunidade de trabalhar com esses estudantes em sala de aula. Desta maneira, acredito que existe todo um processo e trabalho a ser realizado para ajudar o sujeito na aquisição de uma língua, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa em sua forma escrita. Na entrevista abaixo, revelam-se as dificuldades presentes na realidade desses educandos no referido contexto educacional, bem como verifica se há o desejo de retornar à EJA.

Tabela 1 – Dificuldades de ex-alunos surdos da EJA

Ex- aluno entrevistado	Idade	Dificuldades	Expectativa
MARIA, dona de casa, nasceu, viveu na zona rural até a adolescência e ficou alheia ao mundo, não frequentou escola durante sua infância e juventude. Aos dezessete anos se casou. Como era uma pessoa de temperamento difícil, seu marido decidiu matricular a esposa em uma sala de EJA	48	O resultado, segundo ela, foi muito bom, porém a ansiedade provocada pelo desejo de aprender a Libras fez com que seus colegas se afastassem, pois entendiam que seus olhos fascinados na conversa deles fossem “bisbilhotagem”.	MARIA queria aprender a ler e a escrever para ajudar o filho em seus deveres de casa
Silvio, marceneiro, não oralizado (surdos congênicos ou adquiridos que utilizam qualquer língua oral para se comunicar na modalidade oral, orofacial, também denominada leitura labial, com bom domínio da Língua Portuguesa.).	62	Tem muitas dificuldades quanto à leitura e à escrita da Língua Portuguesa, angustia-se ao não compreender a relação signo-significante, principalmente quanto ao uso das conjugações verbais.	Atualmente, SÍLVIO participa de encontros religiosos, onde interage com surdos e ouvintes. Esses encontros lhe trazem satisfação e o incentivam a aprender a ler e conhecer palavras novas sente-se importante pela participação em palestras, congressos, seminário e se dedica muito ao aprendizado da Língua Portuguesa e da Libras oferecidos pelo grupo religioso
WANDERLEI Auxiliar de carga de caminhão, sempre foi protegido pela família e frequentou pouco a escola.	37	Participou de entidades que acompanhavam apenas alunos surdos e também em sala regular na educação pública, porém sua socialização com os colegas não aconteceu de forma positiva, uma vez que havia brigas, ficando por muito tempo excluído do grupo. Em nossa conversa, confessou que guarda mágoas da sua infância na escola e por isso não quer mais retornar.	WANDERLEI não apresenta expectativas em relação ao estudo, já que trabalha com o pai desde a adolescência e acredita ser o suficiente. Mostrou-me com orgulho um celular, mas constatei que não domina mensagens de texto. Ele fantasia uma vida normal, finge que lê e ouve para que as outras pessoas o vejam como “normal”.

Elaborada: Pela autora com base na entrevista feita por: Elizete Monteiro da Silva, 2014

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo e se caracteriza como pesquisa bibliográfica por permitir o levantamento de informações por meio de “[...] referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigo científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32). O respectivo método possibilita ao pesquisador acesso as leituras, análises sobre objeto de estudo investigado.

Quanto à técnica para coleta de dados, foi realizado levantamento bibliográfico no período de 28 de Setembro a 26 de Outubro de 2020. A seleção dos artigos buscou autores que contemplavam o ensino bilíngue para cidadãos jovens e adultos surdos. A análise dos dados ocorreu com base nos conteúdos teóricos, apresentado por permitirem compreender, através de procedimento sistemático o conteúdo nas literaturas investigadas, como deve ocorrer à educação bilíngue para surdo, especificamente na EJA.

Visando discutir as dificuldades e possibilidades da aprendizagem dos jovens e adultos surdos e, alcançar os objetivos propostos na realização deste trabalho, foi feito um levantamento bibliográfico com diversos autores que trabalham na temática da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na área da Escolarização de Surdos, como Kozlowsky (2020); Neves e Quadros (2015), entre outros, além das legislações que norteiam a educação de surdos e garantem o ensino bilíngue aos mesmos: Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005.

Em relação ao aprofundamento específico na Educação de Jovens e Adultos Surdos, temos a contribuição de autores como Giordani (2004), Oliveira (2008); Sawaia (2008), além da Lei nº 9.394 de 1996, que prevê, no Art. 37, a EJA.

4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO SURDO NA EJA

Conforme Kozlowsky (2000), o bilinguismo é baseado no fato de que o surdo vive em uma sociedade que tem outra língua e, dessa forma, ele convive com duas línguas e duas culturas. Por isso, faz-se necessário que a dinâmica dentro de uma escola bilíngue tenha um clima preparatório para todos que fazem parte desse contexto de ensino e na EJA não poderá ser diferente a socialização de todos e considerem a possibilidade de não apenas o surdo ter que aprender a língua portuguesa, como o ouvinte também se dispor a aprender a Libras.

Para Brito (1993), além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte linguístico para a estruturação do pensamento, permitindo, assim, um melhor aprendizado, o aluno participa de forma ativa como verdadeiro protagonista no seu ambiente escolar.

Alicerçado nessas informações, deve-se perguntar se existem escolas bilíngues funcionando no Brasil, ou se apenas estão incluindo o aluno em salas de aulas mistas de ouvintes no ensino regular, sem repensar no nível de desenvolvimento destes alunos. As

escolas de ensino regular devem priorizar a língua dos seus alunos, seja ela portuguesa ou LIBRAS, na verdade, deve-se mensurar o conhecimento a partir da língua utilizada pelo determinado ser, seja ele ouvinte ou surdo.

Após estudo, observamos que se faz necessário o uso do Bilinguismo para o reconhecimento do surdo, tanto no âmbito educacional quanto no social. Assim sendo, podemos entender que, de acordo com esta concepção educacional, diversas são as oportunidades que contribuem para um melhor desenvolvimento no processo de ensino, pretendendo construir à autossuficiência, do indivíduo, atestando e respeitando a disparidade, buscando a execução dos direitos e da expansão da cidadania.

Sobre isso, Silva (2014) demonstra as dificuldades enfrentadas por alunos surdos da EJA obtida através de uma entrevista, explanamos essas informações no quadro onde vários problemas são encontrados, como a falta de oportunidade de frequentar a escola na idade regular, o preconceito devido à surdez e a exclusão no ambiente escolar fizeram esses surdos abandonar os estudos e hoje na idade adulta os mesmos problemas persistem. Também foram discutidas as dificuldades dos professores como a falta de conhecimento para atender esse público, conhecer sua cultura seria uma maneira de fluir o ensino, esses educadores precisam de uma atenção maior do poder público para aprimorar a convivência entre esses discentes.

Por fim, muitas lacunas devem ser sanadas no ensino do EJA para surdos, mas existem profissionais, como a educadora Elizete Monteiro da Silva, que busca no conhecimento, a melhor maneira de atender esses alunos, isso demonstra o cuidado, a dedicação e o carinho, é por causa de profissionais como essa que muitos surdos sentem encorajados em progredir na educação e passa a ter sucesso profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática discutida nesse trabalho foi sobre o ensino bilíngue de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral versou sobre as dificuldades e possibilidades do ensino bilíngue de surdos na EJA. Todo referencial teórico foi embasado nos seguintes objetivos específicos: revisar a literatura que aborda a proposta de educação bilíngue para surdos; a competência comunicativa do sujeito surdo no ambiente escolar e as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos dentro do espaço da EJA.

Após a pesquisa, fica nítida que o ensino bilíngue favorece o aprendizado do alunado surdo, sua metodologia contempla o que a lei determina, e o mais importante respeita e garante ao surdo manter e propagar a sua identidade cultural.

A escola bilíngue para surdos precisa ser reorganizada a partir da Libras, ou seja, precisa apresentar um ambiente linguístico com uso fluente da Libras nas interações e no ensino. Para que ocorra a inclusão do surdo, no campo educacional, é preciso conhecer os saberes especializados, compreender as necessidades deste público, promover acessibilidade para eliminação das barreiras comunicacional, pedagógica, e preconizar o ensino bilíngue na Língua de Sinais e Língua majoritária do país.

Até chegar ao bilinguismo, vários métodos foram testados conforme explicado no decorrer do trabalho e hoje o bilinguismo é o mais adequado. Os materiais coletados na pesquisa nos fez enxergar esse universo acadêmico de outra maneira, pois, mesmo com os grandes avanços em torno da educação para surdos, por meio da regulamentação da legislação brasileira, no que diz respeito ao direito da pessoa surda a uma educação de qualidade, a realidade revela que ainda há um grande desacordo do que está na lei e a rotina escolar.

Várias dificuldades no ensino do EJA para surdo foram discutidas, mas surge uma esperança, pois existem educadores dedicados em conhecer a cultura do surdo e isso auxilia no processo de ensino. Precisamos de mais profissional assim. Esse seria um dos caminhos a ser percorrido junto com ajuda da família do surdo, de modo a tornar o aprendizado favorável no o ensino bilíngue.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº. 10,436, de 24 de Abril de 2002, que Disposição sobre a Língua

Brasileira de Sinais- LIBRAS, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96-24 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº. 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Disposição sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outras providencias. Brasília, 2002.

BRITO, L. F. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (org.). Language and Communication. Londres: Longman, 1983.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton, 1955

CONFERÊNCIA. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos,** Hamburgo,1997. Disponível em: <://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 11/11/2020.

COSTE, D. **Leitura e competência comunicativa.** In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). O texto: leitura e escrita. 3. ed. Revisada. Campinas, SP: Pontes, 2002.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e Surdez: Para além de uma visão linguística e Metodológica.** In: SKLIAR, C. Atualidades da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27-40.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIORDANI, L. F. **Letramentos na Educação de Surdos: escrever o que está escrito nas ruas.** In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

KOZLOWSKI, L. **A educação bilíngüe-bicultural do surdo.** In: LACERDA, C. B.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngüe. In: RIBERIO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) *Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

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

QUADROS, Ronice Müller **Libras.** Coleção Linguística para o Ensino Superior. São Paulo: Parábolas, vol. 5, 2019.

QUADROS, Ronice Müller **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), 2006, vol. 26, p. 141-162.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTIAGO, Sandra A. S; PAULO, Joeliton F. S de; VIEIRA, Taiane B. de A; **Concepções acerca da surdez: o que significa “ser surdo”?** In: SANTIAGO, Sandra A.S. (Org.). *Problematizando a inclusão do estudante surdo: da educação infantil ao ensino superior.* João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 31-45.

SÃO PAULO: Saraiva 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

SAWAIA, Bader B. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2008. P. 108.

SILVA, Elizete Monteiro. Entrevista: Elizete Monteiro da Silva. (S.I.): **O aluno surdo na EJA: uma reflexão sobre o ensino, jan. 2014.** Entrevista concedida a Elizete Monteiro da Silva. Disponível em: < [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20\[MONTEIRO%20DA%20SILVA\].pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20[MONTEIRO%20DA%20SILVA].pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, V. L. T. **Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?.** SOLETRAS, Ano IV, n. 8. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In:

SKLIAR, C.B. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.* vol.1, 4ª ed. Porto Alegre/ RS: Mediação, 2013, p. 7-14.

OKA, Mateus. **Língua de sinais. Todo Estudo.** Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/portugues/lingua-de-sinais>. Acesso em: 22 de Dezembro de 2020.