

# A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*The importance of the media in the teaching of the portuguese language in deaf education*

\*Suely Lucena Martins

\*Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional (Centro Universitário Nilton Lins-AM). Pós-Graduação em Mídias na Educação (Universidade Federal do Amazonas-UFAM). Especialização em Surdocegueira e Deficiência Múltipla (Grupo Brasil/Ahimsa). Professora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos-AM.

E-mail:sulylucena@yahoo.com

Artigo recebido em agosto de 2010 e selecionado em outubro de 2010.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a importância das mídias no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, visando um repensar sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula com alunos surdos. A formação de educadores na era contemporânea precisa ser mediada pelas novas tecnologias, pois os alunos surdos necessitam de uma formação geral para lidar com habilidades específicas. Num primeiro momento faz-se uma abordagem sobre as questões que envolvem a escola, a educação de surdos e as mídias como recurso didático. Em seguida são feitas as considerações finais com base no estudo realizado.

**Palavras-Chave:** Mídias. Língua portuguesa. Educação de surdos.

## ABSTRACT

*This study aims to examine the importance of media in teaching and learning of English in order to rethink the pedagogical practices used in the*

*classroom with deaf students. The training of educators in the contemporary era needs to be mediated by new technologies, because the deaf students need a general education to deal with specific skills. At first it is an approach to issues involving the school, deaf education and the media as a teaching resource. Then the final considerations are made based on the study.*

**Key words:** Media. Portuguese Language. Deaf Education.

## INTRODUÇÃO

Este estudo sob o título “A importância das mídias no ensino da língua portuguesa na educação de surdos” traz abordagem teórica acerca do ensino de língua portuguesa para alunos surdos, mediado pelas mídias como recurso didático.

Na era contemporânea, a educação está fadada à velocidade tecnológica. Um aluno hoje deve ter uma formação geral que o habilite a lidar com necessidades específicas. Por outro lado, está evidente a necessidade da formação do educador para enfrentar os novos desafios do século XXI. Frente às mudanças, não há

como negar que a escola precisa redirecionar o seu fazer pedagógico, contemplando currículos, estratégias e atitudes inclusivas, considerando as diferenças existentes nos diversos grupos sociais.

Problematizando a temática, um dos fatores que tem ocasionado grande inquietação nos pesquisadores e, sobretudo, na comunidade surda é a questão da língua, desde o uso que se tem feito da língua de sinais, até a maneira de se trabalhar a língua portuguesa no ensino de surdos, entre outros aspectos. Formula-se então um questionamento: *De que forma está ocorrendo a prática pedagógica no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa dos alunos surdos, contemplando as mídias articuladas à educação?*

Este estudo tem por objetivo geral analisar a importância das mídias no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, visando um repensar sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula com alunos surdos. Os objetivos específicos delineados foram: refletir sobre a prática pedagógica no ensino da língua portuguesa com alunos surdos; enfatizar aspectos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem através dos recursos midiáticos.

# DEBATE

## A ESCOLA E A SURDEZ

A surdez é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

Cada sujeito surdo é único, sua identidade se constituirá, dependendo das experiências socioculturais que vivenciou ao longo de sua vida. Há surdos que têm consciência de sua diferença e necessitam de recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificadora e desconhecem sua situação de diferença, entre outros casos. Essa compreensão diferenciada da surdez não permite classificações ou caracterizações por graus de comprometimento, uma vez que não estabelece limites para o sujeito que aprende, mas possibilidades de construções diversas. Esse é um grande desafio para o sistema educacional.

Não se nega que a pessoa surda apresente uma limitação auditiva, porém, na concepção de sujeito que assumimos, valorizam-se suas potencialidades, traduzidas por construções artísticas, linguísticas, culturais, visuais e não oral-auditivas. Sob esse ponto de vista, não se trata apenas de considerar o que nós pensamos sobre os surdos, mas,

**Há necessidade de um olhar diferente para a educação de surdos, talvez a partir de políticas públicas sérias e efetivas. Sou favorável à inclusão de alunos surdos em escolas de ouvintes, desde que sejam dadas todas as condições de recursos humanos qualificados, bem como uma infraestrutura que atenda suas necessidades e contribua para o desenvolvimento de suas competências e que valorize sua cultura.**

acima de tudo, do que os surdos pensam sobre si, como comunidade politicamente organizada, que tem o direito de participar na tomada de decisões pertinentes ao processo educacional. São, portanto, sujeitos de sua aprendizagem.

Há necessidade de um olhar diferente para a educação de surdos, talvez a partir de políticas públicas sérias e efetivas. Sou favorável à inclusão de alunos surdos em escolas de ouvintes, desde que sejam dadas todas as condições de recursos humanos qualificados, bem como

uma infraestrutura que atenda suas necessidades e contribua para o desenvolvimento de suas competências e que valorize sua cultura. Assegurar esses direitos requer escolas com estruturas diferentes daquelas do passado, desmistificando a concepção de que é a única instituição responsável pela integração social.

O desafio que se coloca para professores envolvidos e toda a equipe da escola é o “de renunciar aos privilégios da visão tradicional e conservadora e começar a atuar de forma mais aberta, para descobertas de novos conceitos, atuações, visando sempre um estudo integrado que busque uma compreensão global do fracasso” (TONINI, 1997, p. 48).

Em outras palavras, esse compromisso se torna um desafio, na medida em que os professores têm uma trajetória unilateral e solitária de atuação pedagógica. Estes aspectos culminam com o grande fator de resistência à integração social, a visão medicalizadora dos professores frente aos problemas da aprendizagem - “Essa visão existe não somente na educação de pessoas surdas, mas na educação como um todo” (SCOZ, 1996, p.57).

Muitos médicos e psicólogos iniciam o processo de classificação das potencialidades das crianças através do uso de instrumentos avaliativos de ordenação e rotulação, que geram uma tradição ainda persistente sobre a oposição binária “bom e mau” aluno, em que o problema não é visto como escolar, e sim como de aprendizagem, problemas familiares, de gestação entre outros.

Sobre isso, Skliar (1998) afirma que o fracasso na educação de surdos se deu a partir das representações dos ouvintes sobre o que é o sujeito surdo, quais serão seus direitos

linguísticos e cidadania, quais as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo. Essa situação evidencia uma condição de colonialismo e supremacia dos ouvintes sobre os surdos, reduzindo a escola unicamente a um espaço de ensino-aprendizagem, como se este fosse seu único, ou seu principal objetivo.

Entende-se essa condição quando os professores foram questionados sobre a participação dos alunos surdos na escola e a perspectiva de os surdos refletirem sobre o fracasso escolar de seus pares e de seu próprio fracasso. Os professores omitem-se ou simplesmente aceitam, mas não se sabe como deve dar-se essa participação, o que reflete uma situação de paternalismo, um visão unilateral sobre o desenvolvimento global do aluno.

Os professores desconhecem a profunda necessidade de a pessoa surda participar dos projetos e das decisões sobre sua vida escolar, denotando uma visão na qual, os ouvintes ditam regras e decidem sobre a vida das pessoas surdas que lhes são subordinadas, devido ao bloqueio comunicativo que possuem. Uma relação que os torna incapacitados, marginalizados e até mesmo doentes. Esses dados, associados à questão sobre a consciência por parte dos professores em relação aos objetivos escolares, demonstram um entendimento superficial das discussões atuais sobre a experiência escolar dos surdos.

As atitudes dos professores denotam falta de clareza sobre a área trabalhada, insegurança quanto aos

papéis do professor de surdos e, sobretudo, revelam a falta de um projeto sociopolítico que resgate medidas efetivas sobre os problemas referentes ao fracasso escolar das pessoas surdas.

### CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DA LÍNGUA

No dizer de Geraldi (1997), nos dias atuais têm-se atribuído ao ensino da língua portuguesa uma série de “ranços”. O autor afirma que se torna necessário reconhecer o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

O professor, de forma geral, tem sido responsabilizado por esse fracasso, sem se considerar as condições de trabalho e vida a que ele é submetido, e, muito menos, a influência de práticas consolidadas de ensino da língua portuguesa, baseadas na metalinguagem, que resultam em desperdício de tempo e esforço, por parte de educadores e educandos, durante o processo escolar. “É preciso conhecer a diferença de saber língua e analisá-la, sugerindo que no Ensino Fundamental as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem” (GERALDI, 1997, p.83).

Para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de língua e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende. Essas concepções de linguagem dizem respeito à linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como

uma forma de interação.

Na concepção de linguagem como expressão, as pessoas não se expressam bem. Isso porque, segundo essa corrente, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Já na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 1996).

Por último, o mesmo autor trata da linguagem como forma de interação, afirmando que nessa concepção a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa através de efeitos de sentido entre interlocutores. É representada por todas as correntes de estudo da língua, reunidas sob o rótulo de “linguística da enunciação”.

Como se pode constatar, para cada concepção de linguagem há uma concepção de gramática. Para a primeira (linguagem como expressão do pensamento), faz-se necessário o estudo da gramática tradicional ou normativa, que dá ênfase ao estudo da sintaxe e morfologia; gramática é nada mais que o “estudo do pensamento”.

Quando considera a linguagem como instrumento de comunicação – código –, a gramática passa a ser entendida como um conjunto de regras a serem memorizadas e seguidas. Este tipo de gramática privilegia a língua padrão que é falada pela classe social que domina a sociedade, os que dispõem do poderio político e econômico na sociedade.

Por outro lado, entender a linguagem como forma de interação

## DEBATE

é ver a gramática como um feixe de variações e recursos linguísticos que devem ser usados em função do texto (oral e escrito) que se produz e de seu contexto. Essa concepção possibilita o estudo e o uso de várias formas dialetais por parte de linguistas, professores, alunos. Esta concepção é a que também defendemos como forma de ampliar a formação linguística e cidadã de alunos surdos.

Nesse sentido, Castilho (1998) ressalta que as duas primeiras concepções de linguagem e de gramática, no seu conjunto, mostram a língua como um produto que deve ser examinado, independente de suas condições de produção. Já a terceira concepção (de linguagem e gramática) mostra a língua como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A língua é, em síntese, uma enunciação, um elenco de processos.

Retomando Geraldi (1997), este acrescenta que a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um “novo conteúdo” de ensino.

Em se tratando do ensino de português para surdos, essa metodologia e “novo conteúdo” são ainda mais urgentes, visto que a língua portuguesa deverá ser ensinada como segunda língua a pessoas que não têm apoio de uma língua oral, mas da língua de sinais (LIBRAS), como primeira língua. Essa forma de bilinguismo será abordada no item a seguir.

**Em se tratando do ensino de português para surdos, essa metodologia e “novo conteúdo” são ainda mais urgentes, visto que a língua portuguesa deverá ser ensinada como segunda língua a pessoas que não têm apoio de uma língua oral, mas da língua de sinais (LIBRAS), como primeira língua.**

### BILINGUISMO: O SOCIAL EM FOCO

As pessoas surdas, por limitação auditiva e por não adquirirem linguagem oral espontaneamente, foram consideradas ineducáveis, tendo sido por isso alijadas do processo de apropriação do conhecimento escolar e até mesmo do espontâneo, por longo período. Behares (1993) ressalta que a questão da surdez foi abordada na história da educação de surdos, até os anos 1960, sob forte influência clínica audiológica.

Diante do fracasso dessas técnicas e do conseqüente baixo nível de aprendizagem dos surdos, realizaram-se, depois dessa década, estudos sobre o tipo de comunicação informal utilizada entre essas pessoas: os gestos. Esses estudos contemplaram, principalmente, o desenvolvimento de crianças surdas, filhas de pais surdos, empregando-

-se uma metodologia estritamente linguística, inserida numa visão cognitivista, em que os mecanismos interativos eram desconsiderados. Concomitantemente, contribuíram para a desmistificação da ideia corrente de que os gestos usados pelos surdos eram espontâneos, incapazes, por isso, de transmitir todo tipo de informação, principalmente, as de teor abstrato. Até então, os gestos eram considerados apenas como um suporte da comunicação oral (PEREIRA, 1989).

De acordo com Felipe (1997), o gesto só passou a ser objeto linguístico, a ser visto independente da oralidade, mas com função equivalente, quando as pesquisas se voltaram para a forma de comunicação da comunidade de surdos que utilizava os denominados “sinais”, o correlato da “palavra” ou “item lexical” das línguas oral-auditivas.

As pesquisas pioneiras em sinais foram realizadas com a língua americana de sinais (ASL), comparando-a com o aspecto organizacional do inglês oral. Pereira (1989) destaca as de Klima e Nollugi, Wilbur, Marcowics e Petitto, os quais revelaram que os sinais apresentavam organização formal nos mesmos níveis de funcionalidade das línguas orais, constituindo uma língua de fato: a língua de sinais.

Diante dessas novas comprovações, os estudiosos do assunto passaram a questionar a forma de encarar o ensino de surdos, dando enfoque à comunicação gestual, com prevalência, num primeiro momento, do aspecto comunicativo (Comunicação Total) e, depois, do social, ao buscar trazer para a discussão o indivíduo surdo e, com ele, tudo o que envolve seu modo de estar no mundo, inclusive sua língua: a língua de sinais.

Por um longo período, a língua de sinais foi tomada como o caminho para a resolução de todos os problemas existentes no ensino de surdos, ocasião em que proliferaram estudos sobre sua constituição, em vários campos de estudo da linguística. Esses estudos apresentaram uma contribuição inicial importante para a ascensão da língua e permitiram o surgimento de uma nova postura em relação à surdez, respaldados em explicações mais sociais, embasando o que se costumou chamar de *bilinguismo*.

Parece não existir, entre os seguidores dessa corrente, posição contrária à noção de que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento pleno dos surdos e de que a língua majoritária (no nosso caso o português) é importante para viabilizar a inclusão social dessas pessoas. No entanto, se essas questões não forem olhadas de forma global, embora aceitando-se e defendendo-se a linguagem numa perspectiva mais interacional, corre-se o risco de continuar defendendo a língua de sinais a partir de outras concepções, que se baseiam no normativo, no cognitivo.

Urge, então, aprofundar os conhecimentos sobre as relações sociais nas quais se dá o desenvolvimento linguístico. Em outras palavras, é preciso buscar entender as línguas, seja a de sinais, seja a portuguesa, a partir dos lugares concretos que ocupam quando são materializados.

### O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Sabe-se que todo cidadão deve ter o direito de participar da vida social, política e econômica da nação, e a escola pode ter um papel

importante para que ele exerça essa cidadania. Isso não vem se dando de forma satisfatória em nenhum nível e modalidade de ensino, em especial o público, devido a um grande número de fatores.

Ao comparar a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos, percebe-se que os segundos encontram-se numa posição bastante inferiorizada, pois, além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, àqueles é negada uma educação na sua língua natural (a língua de sinais). Em lugar dela, é oferecida uma língua estranha - no nosso caso, o português -, na modalidade oral e/ou escrita e, até mesmo, na gestual.

Dessa forma, é difícil vislumbrar um bom aprendizado desses alunos, uma vez que ele se dá basicamente, segundo Vygotsky (1993), na interação das crianças com o mundo através dos signos. A ausência desses signos é mais limitadora ainda no âmbito da escrita, devido às práticas pedagógicas que preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da linguagem escrita.

Embora não haja uma relação direta entre oralidade e escrita, Vygotsky (1993) alerta para a necessidade de entendimento da linguagem escrita como elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano, constituindo-se um dos principais instrumentos de mediação entre os indivíduos e o conhecimento acumulado. A ausência desse elemento faltante ou limitação na vida das pessoas acarreta, pois, perdas incalculáveis.

No entender de Sanchez (1999), entre as coisas que mais preocupam na educação dos surdos está o ensino da língua escrita, já que se supõe todo um entendimento que retira

a ênfase na língua oral. Os surdos, assim como grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem, não estão aptos a usar a língua escrita e desconhecem para o que ela realmente serve. Para este autor, não se tem dado oportunidade também aos ouvintes, embora a visibilidade seja menor com estes, de desenvolverem essa habilidade. A falta de oportunidade está concretizada na forma como tem se colocado o ensino de línguas, em termos teórico-metodológicos.

Ao que parece, a língua tem sido concebida como um produto acabado ou sistema fechado de normas preexistentes ao locutor. Não se poderá fazê-lo diferente se não se tiver a produção de significações como ancoradouro numa língua natural, ou seja, a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa.

Em outras palavras, a questão bilingue-bicultural não é apenas retórica na área de surdez; é pré-requisito para a apropriação de elementos de diferentes contextos culturais. Portanto, a língua de sinais, como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte; e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita deste, de forma mais apropriada.

Na ausência da linguagem oral, que funcionaria num primeiro momento como substrato da linguagem escrita, que só mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, a língua de sinais exerce a função de organizadora das ideias para os surdos. Segundo Fernandes (1999), isso termina se refletindo nas estruturas morfosintáticas das atividades

## DEBATE

escritas dos surdos, tendo como produto estruturas morfossintáticas, bem como padrão de normalidade. Essas estruturas são influenciadas, também, pelas estruturas linguísticas desenvolvidas metodologicamente nas escolas.

Sanchez (1999) afirma que o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita está em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidade dos professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar.

**É imprescindível o entendimento de que a linguagem, seja oral, sinalizada ou escrita, não se dá em um vácuo social. Ao contrário, a interação linguística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas.**

É imprescindível o entendimento de que a linguagem, seja oral, sinalizada ou escrita, não se dá em um vácuo social. Ao contrário, a interação linguística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas. Para desenvolver trabalhos adequados de língua escrita nas escolas de surdos, é preciso ir além da língua. Urge buscar entender os surdos na sua totalidade sócio-histórico-cultural e promover um ambiente bilíngue-bicultural nas escolas de surdos. A linguagem, então, é lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis e de negociação do sentido.

### A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

O conceito de mídia está intimamente ligado ao conjunto de instituições, organizações e negócios voltados para a produção e difusão de informações destinadas a públicos diversos. São veículos impressos (revistas, boletins, jornais, cartazes, folhetos etc.), audiovisuais (*outdoors*, televisão em canais abertos e em diversas modalidades pagas, filmes, vídeo, rádio etc.), mídia computadorizada *online* e mídia interativa por via do computador, entre outros. Essa conjuntura tem a função de transmitir informação, opinião, entretenimento, publicidade e propaganda. Por isso, é considerada por

muitos autores um espaço de força, poder e sociabilidade capaz de atuar na formação da opinião pública em relação a valores, crenças e atitudes.

Os professores devem preparar seus alunos, portanto, para, enquanto audiência, saberem a melhor maneira de criar produtos para os meios de comunicação, serem críticos em relação a eles, mas ao mesmo tempo saberem o que querem e o que fariam com um veículo na mão, aproveitarem as possibilidades que ele oferece.

Uma das maneiras é trabalhar com os meios de comunicação nas escolas. Não apenas como recurso

pedagógico, mas como objeto de estudo, “para que os jovens tenham uma compreensão menos superficial de sua época, da influência midiática no jogo democrático, no discurso ideológico e no consumo” (FREIRE, 2010).

Os educadores devem interagir com a mídia sem cobrança educativa, mas a partir de sua adequação à proposta pedagógica em questão, integrando-a ao processo educativo em consonância com a abordagem da tecnologia educacional. Além disso, ressalta que a escola de hoje deve ser “problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que constroem conhecimento colaborativamente e de maneira crítica”. Nessa perspectiva, o educador deve ser um “estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem e não mais um transmissor de conhecimento fragmentado em disciplinas” (FREIRE, 2010).

Esta reflexão se amplia, abrindo caminhos para o intercâmbio de ideias, contribuindo para sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais dos alunos, com ênfase aqui aos alunos surdos, o que supõe respeitar sua situação (multi)cultural, promover o estudo científico de sua problemática, propor projetos e ações educacionais, desenvolver tecnologias que venham atender suas necessidades especiais, em uma perspectiva de divulgação do conhecimento e disponibilização democrática dos resultados alcançados.

Nesse sentido, Skliar (2001) argumenta que a deficiência não torna o sujeito com menos possibilidades. Ele tem possibilidades diferentes, daí o planejamento educacional deve orientar-se para os pontos fortes. Não há limitações cognitivas e afetivas inerentes à surdez, mas depende das possibilidades que são oferecidas.

Faz-se necessária, pois, uma escola que se preocupe com os seus alunos surdos e com os ouvintes, que contemple os processos pedagógicos inserindo mídias que possam facilitar a aprendizagem dos mesmos. Uma escola que acompanhe os avanços tecnológicos, certamente, proporcionará desenvolvimento e formação de qualidade aos seus alunos.

### METODOLOGIA

Esta pesquisa constituiu-se de um levantamento bibliográfico sobre o tema abordado contemplando “A importância das mídias no ensino da língua portuguesa na educação de surdos”. Este tipo de pesquisa busca explicar um problema com base em contribuições técnico/ científicas publicadas em livros. (TRALDI; DIAS, 2001)

**Não há limitações cognitivas e afetivas inerentes à surdez, mas depende das possibilidades que são oferecidas. Faz-se necessária, pois, uma escola que se preocupe com os seus alunos surdos e com os ouvintes, que contemple os processos pedagógicos inserindo mídias que possam facilitar a aprendizagem dos mesmos.**

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma reflexão crítica sobre o papel do(a) educador(a) enquanto mediador(a) de aprendizagens significativas, de tal modo que possa operacionalizar informações e conhecimentos valendo-se dos recursos midiáticos, construindo sua práxis na relação contínua entre ação-reflexão-ação e prática-teoria-prática. Da mesma forma, ressalta a importância da autonomia da escola, consubstanciada em uma gestão democrática participativa.

Considera-se este estudo de grande relevância social, por representar uma contribuição significativa para educadores que atuam na área da educação de surdos.

### Referências bibliográficas

- BEHARES, L. E. Aquisição inicial del lenguaje por el niño sordo: problemas metodológicos e aportes psicolingüísticos, *Anais do IX Congresso Internacional da ALFA*, v. 2, p. 513-535, 1993.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada e o ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FELIPE, T. A. Introdução à gramática da LIBRAS. *Série Atualidades Pedagógicas*. Deficiência Auditiva. V. III, Secretaria de Educação Especial, Brasília: SEESP, 1997.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? In: *Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FREIRE, W. (Org.). *Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente*. Disponível em: [www.jornaleeducação.com.br](http://www.jornaleeducação.com.br). Acesso em: 29.02.2010.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# DEBATE

- PEREIRA, M. C. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes*. Tese. 1989. (Doutorado) Unicamp, Campinas/São Paulo.
- SANCHEZ, C. *La língua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- TONINI, A. Dificuldades de aprendizagem: uma realidade crescente nas instituições escolares. In: *Cadernos de Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, 1997, p 48-57.
- TRALDI, M. C.; DIAS, R. *Monografia: passo a passo*. São Paulo: Alínea, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2003.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.