


O ensino de língua portuguesa como L2 para surdos da EJA: Caminhos possíveis

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-059>

Luana Machado Ribeiro

A autora é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Patrícia Carla da Hora Correia

Prof Dra

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos surdos trazem em si uma gama de desafios e especificidades referentes a sua condição de aquisição da linguagem. O indivíduo surdo precisa de adaptações metodológicas no aprendizado de língua portuguesa, como segunda língua, alinhadas ao uso da Libras. Daí surge a pergunta de pesquisa: O que fazer para potencializar o aprendizado da língua portuguesa dos surdos da EJA?

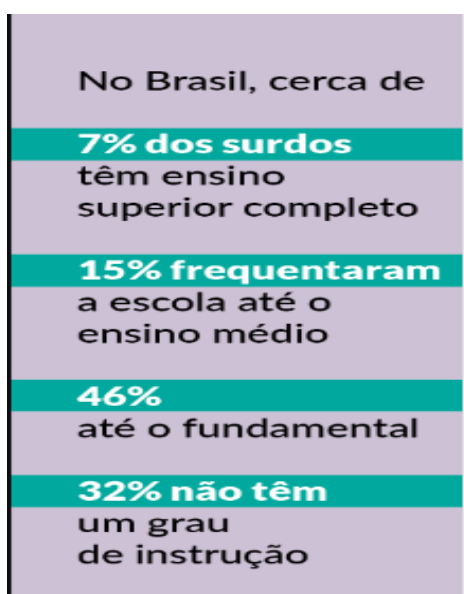
Baseado nesse questionamento, o objetivo desse trabalho de pesquisa de desenvolvimento é refletir sobre formas de facilitar o aprendizado de língua portuguesa para alunos surdos, numa perspectiva bilíngue trazida por Pires (2014). Pretende-se como objetivo de pesquisa formas de oportunizar o contato com a língua de forma significativa que proporcione certo grau de autonomia aos alunos surdos, que como nos traz Mota (2016) não possuem estímulos para se apropriar de sua identidade. Almeja-se, também, ampliar a possibilidade de acesso a uma metodologia específica e adaptada ao público surdo com base em Fernandez (2018), potencializando o ingresso desses alunos no ensino superior, bem como a ocupação destes sujeitos de espaços sociais de prestígios.

Palavras-chave: EJA, Surdos, Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Através da convivência com a comunidade surda foi observado que existe um déficit no aprendizado de Língua Portuguesa como L2 à alunos surdos da EJA. De acordo com o último Censo publicado pelo IBGE (2022), grande parte dos surdos adultos do Brasil não conseguem ler ou escrever em língua portuguesa, mesmo tendo sido alfabetizados.

Nessa mesma problemática observamos que muito poucos surdos completam o ensino superior. Os níveis de escolaridade aumentam e o número de surdos presentes neles caem vertiginosamente. Quando acrescentamos à equação o jovem e adulto surdo remanescente quilombola, esses níveis ainda sofrem alteração, devido a marginalização do negro na sociedade. Em relação ao componente da surdez, isso se dá pela carência de materiais didáticos e adaptações metodológicas para ensinar a língua portuguesa, sob uma perspectiva bilíngue e que leve em consideração as particularidades do surdo em adquirir conhecimento. Atuando como intérprete de Libras podemos perceber a dificuldade de alunos surdos, não só em acompanhar as aulas de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, mas também em ler e escrever na língua.



Fonte: <https://www3.al.sp.gov.br/repositorio/noticia/N-09-2021/fg274680.jpg>

Em se tratando de uma modalidade específica é possível entender que, a educação de jovens e adultos no Brasil costuma receber alunos de diferentes origens. No antigo quilombo do Cabula, os jovens e adultos matriculados são majoritariamente afrodescendentes dos negros escravizados que a época foram se refugiar na região. Pessoas com necessidades especiais também fazem parte, pela Lei da Inclusão, desse público que busca a sua escolarização fora de sua idade regular. Os surdos são parte desse cenário e a eles é garantida pela constituição de 1988 uma educação de qualidade, com oportunidades iguais de acesso aos graus mais altos da vida acadêmica. O que vem acontecendo com essa minoria social, muitas vezes destoia dessa premissa da igualdade no acesso à escolarização.



Assim, ao analisarmos a realidade encontrada em grande parte das escolas públicas que possuem o segmento EJA com alunos sem audição matriculados, percebemos uma negligência ao tratar do aprendizado dessas pessoas que possuem especificidades que precisam ser abordadas na hora de aprender. Esses silenciamentos e invisibilidades são a tônica presente na diacronia desse grupo.

Face a esse cenário cabe o questionamento de pesquisa: **O que dificulta o aprendizado de língua portuguesa em sua modalidade escrita do aluno surdo?**

Baseados nesse questionamento, **o objetivo geral** da pesquisa é: Refletir sobre a aprendizagem da língua portuguesa dos surdos da EJA.

Derivados do objetivo acima, temos os seguintes **objetos específicos**: a] Entender o contexto de ser aluno surdo e b] Caracterizar a aprendizagem da língua portuguesa dos surdos.

Ao analisar a presença desses indivíduos com necessidades especiais em escolas regulares e ditas inclusivas, torna-se relevante trazer o conceito de equidade x igualdade. Os alunos da EJA recebem as mesmas condições para construção de seu conhecimento acadêmico. Então, podemos dizer que alunos surdos ou ouvintes dispõem dos mesmos recursos escolares, ou que existe certa igualdade nas ferramentas dispostas para os dois perfis de alunos. Contudo, não existe equidade nesse sentido, pois o aluno surdo necessita de outras ferramentas pedagógicas para o auxiliar na construção de seu conhecimento. Equidade é garantir que todos tenham chances iguais de desenvolver seu potencial. Por isso a escola precisa proporcionar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos da forma em que ele possa entender, apreender e tomar posse desse conhecimento. Para isso é preciso muito mais do que frequentar escolas regulares.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil veio junto aos portugueses colonizadores e seus objetivos políticos eram de cunho religioso e de subordinação. Segundo Paiva (1973) os jesuítas vieram ao país com a função de ensinar aos indígenas os costumes e tradições lusitanos, com base católica. Nesse contexto, os nativos brasileiros aprendiam a agir e servirem aos europeus de forma resignada e obediente, pois, segundo os jesuítas, assim o desejava Deus todo poderoso. Ainda segundo o autor, a expulsão dos jesuítas no século XVII desestruturou o ensino dedicado aos adultos, tendo essa pauta sido recapitulada no Brasil Império.

A partir de então, o analfabetismo entre os brasileiros adultos cresceu e o voto foi vetado a esses indivíduos. Em 1934 criou-se o Plano Nacional de Educação que impôs ao Estado o dever de prover ensino básico integral, gratuito à adultos como um direito constitucional. Em consonância ao PNE também foi criado o SENAI, que se dedica a educação técnica e profissional de jovens e adultos. Esse último foi criado para capacitar a mão de obra industrial, sob o prenúncio de inviabilizar o

desenvolvimento industrial do país caso não fossem ensinados a trabalhar com as máquinas (GADOTTI;ROMÃO, 2006).

No governo Vargas se iniciaram tentativas de elevar a escolarização da população e diminuir o número crescente de analfabetos no país. Para isso, a educação de adultos se tornou alvo importante para a elevação cultural do cidadão brasileiro. Assim, foram abertas escolas em lugares diferentes para lidar com os adultos analfabetos. O currículo apresentado era básico, envolvendo também uma educação agrícola, considerada por muitos educadores como limitadas a alfabetização dos sujeitos envolvidos no processo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO 2001).

No governo de Juscelino Kubitscheck foi criado um plano de erradicação do analfabetismo, quando existiam críticas ao ensino de adultos desde sua estrutura física até as metodologias utilizadas e qualificação de professores. Apesar de ter sido erradicado em 1963, o plano traçado pelo até então presidente tomou corpo no governo de Goulart como uma necessidade de uma reforma de base na educação de adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO 2001).

Em 1964 Paulo Freire implementou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, e trazia em seu cerne um caráter dialógico voltado ao desenvolvimento crítico dos sujeitos adultos, no sentido de promover sua ascensão social. Num contraponto a metodologia freiriana surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967) posteriormente criticado, posto que propunha uma alfabetização limitada a escrita de nomes simples e leitura mecânica, sem objetivar um desenvolvimento multidisciplinar do aluno adulto(DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO 2001).

Na década de 1970 se instituiu o supletivo, que permitia que o aluno adulto aglutinasse séries em menor período de tempo para que pudesse concluir o ensino básico. Essa Lei do supletivo pretendia, apenas, proporcionar uma formação para mão de obra extenuando de sua finalidade pedagógica a formação integral dos sujeitos, bem como limitava as possibilidades de emancipação econômica desses adultos que recebiam escolarização básica e técnica, com fins de aceleração escolar.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institucionalizou a EJA como parte fundamental da educação básica direito de todos e obrigação do Estado (BRASIL 1996).

O parecer do CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000) fala sobre a EJA com duas funcionalidades: Primeira a de reparação ao direito básico de educação negado a esses jovens e adultos, e uma iniciativa para equalizar a distribuição de rendas e poder econômico e político a uma população socialmente desprivilegiada. Nessas metas emancipatórias da EJA surgiu o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos) que visa a educação profissional e técnica qualificada ao aluno em idade avançada, para que o mesmo possa ter mais oportunidades no mercado de trabalho e assim venha a ocupar lugares de destaque social e econômico, que o permita avançar em seus estudos empoderando-os no sentido de atingirem um protagonismo político na sociedade em que vivem.

Em vista do cenário atual, em que a EJA vem sofrendo inúmeros ataques que visam o desmembramento dessa modalidade de ensino, o projeto entende que o público que a compõe precisa ser assistido, já que há pouco interesse governamental em prover educação de qualidade a esses cidadãos. O jovem e adulto quilombola muitas vezes precisaram abandonar os estudos por conta de demandas familiares e econômicas. Essa realidade é consequência de uma elite branca colonialista que pretende manter o quilombola escondido, afastado, mas principalmente, em condições de subsistência limitada. Cabe a nós, educadores da EJA e pesquisadores acadêmicos, produzir ferramentas pragmáticas que viabilizem o aprendizado desses alunos para sua vida cotidiana. Nesse contexto a construção do conhecimento deve se dar de maneira funcional, auxiliando o jovem e adulto quilombola no reconhecimento de suas tecnologias sociais de convivência, bem como impulsionando-os na direção de sua emancipação em vários âmbitos da sociedade: social, econômico, digital e acadêmico.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O SURDO

Dentro desse caleidoscópio que envolve a problemática do sujeito quilombola do Cabula e estudante da educação de jovens e adultos está o estudante surdo desse contexto social. A história mundial da comunidade surda é marcada por preconceitos e entraves em seu desenvolvimento e subsistência como cidadão. Essa dívida social permanece ativa, embora muito se tem feito para desmistificar conceitos equivocados baseados numa visão ouvintista.

Inicialmente o ensino para surdos era feito em língua oral. Isso significava aprender a repetir frases e palavras, bem como ler lábios para tentar se comunicar com os ouvintes. O oralismo dessa época denotava o uso da língua majoritária em detrimento do desenvolvimento da língua natural do surdo, que seria uma língua de sinais.

Durante o século XVIII as línguas de sinais passaram a ser utilizadas nas escolas especiais pelos professores que nela trabalhavam, isso foi um grande marco na educação para surdos. No entanto, no congresso internacional de Milão em 1880, a língua oral se tornou o meio de instrução na educação desses alunos e as línguas de sinais foram proibidas em todo o mundo.

Durante o Oralismo surgiram avanços científicos que se preocupavam em curar a surdez. Diante disto, aparelhos auriculares começaram a ser criados e testados nos surdos, que eram ensinados a repetir frases e a ler lábios, para poder pertencer e existir num mundo dominado por ouvintes. O oralismo foi marcado como um período de muito sofrimento emocional e privações sociais dessa comunidade.

Em 1970 surgiu o método de comunicação total. Essa abordagem consistia em combinar o gestual com datilologia e expressões faciais para interagir com os surdos. No final da mesma década iniciava-se um movimento a favor da valorização das minorias linguísticas e a luta pela legitimação das línguas de sinais. Gradativamente então, estudiosos da época observaram que a língua de sinais



era a língua natural(L1) dessas pessoas, por isso é através dela que o indivíduo surdo constrói sua personalidade, cultura e relações sociais. A língua majoritária, destarte, deveria ser ensinada como uma língua estrangeira ou segunda língua(L2). Essa vertente de ensino bilingue para surdos permite o enaltecimento da cultura surda, e ao mesmo tempo os inclui de forma funcional na sociedade, pois ao respeitar sua língua natural na aquisição da língua majoritária em sua forma escrita, o cidadão que possui essa especificidade poderá ocupar espaços políticos e acadêmicos que possibilitarão sua inclusão efetiva na sociedade que o cerca.

Dessa forma, a linha de pensamento científico apontava resoluções no sentido de legitimar os saberes provenientes da vivência do surdo, como ser humano integral, ao invés de tratá-lo como alguém incompleto e sem cultura ou identidade. Esse pensamento faz refletir sobre a linha tênue entre promover aprendizado de língua portuguesa em sua versão escrita de forma inteligível, mas não impor esse conhecimento como o indispensável à formação dessa comunidade linguística.

Seguindo as tendências acadêmicas, em 2002 a Libras foi reconhecida como língua oficial no Brasil. Antes disso, o surdo era denominado como deficiente auditivo, e essa visão perpetuava a falácia do séc XV de que esses indivíduos eram deficitários, por isso ineducáveis, pois sua “deficiência” lhes trazia problemas cognitivos. Assim, o ensino inclusivo da época consistia em matricular alunos surdos em turmas regulares, sem que os mesmos tivessem acesso a um processo de ensino voltado à suas demandas linguísticas específicas.

Os estudos crescentes sobre cultura e escolarização de surdos tornaram possível o surgimento de outras Leis que traziam visibilidade a uma comunidade tão silenciada historicamente. Em 2004, torna-se obrigatório o uso de recursos visuais nas propagandas oficiais do governo. Em 2008 foi instituído o Dia Nacional do Surdo, comemorado no dia 26 de Setembro. 2010 trouxe a regulamentação da profissão de Intérprete de Libras.

Em 2015, entrou em vigor um dos avanços mais importantes para a comunidade surda: A publicação da Lei Brasileira de Inclusão, que trata da acessibilidade em áreas como educação, saúde, lazer, cultura, trabalho e etc. Em consonância com a Lei de Libras de 2002, foram traçadas metas para difusão da Libras no Brasil e os parâmetros dispostos nessas Leis asseveram o direito do surdo em ter em sua sala de aula um intérprete de Libras, que o auxilie nas aulas, como também que os professores que tenham alunos com essa característica adequem e adaptem suas aulas, a fim de assegurar equidade no aprendizado escolar desses alunos.

O interesse acadêmico tem se voltado a entender quais as particularidades que os surdos tem ao aprender, e de que forma o seu conhecimento em língua de sinais auxiliam ou dificultam o seu aprendizado em língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

Muitos especialistas apontam o surgimento de uma Pedagogia Visual, que pode ser definida como uma abordagem pedagógica que utiliza de materiais imagéticos para facilitar e potencializar o



aprendizado desses alunos, em diversas áreas do conhecimento. Como complementam Simões, Zava, Silva e Kelman (2011):

[...] um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor.

Dessa forma, a relevância do desenvolvimento da Pedagogia Visual se encontra na constatação da Libras como uma língua realizada pelo campo visual, e é dessa forma visual que os surdos depreendem significados, através de sinais e não em sílabas, palavras,... A perspectiva linguística em Libras é diferente da perspectiva em língua portuguesa, pois a língua de sinais tem sua própria sintaxe, morfologia e etc. Por isso, ao aprender a língua portuguesa, o indivíduo que tem uma língua de sinais como língua natural, tem dificuldade em entender como a mesma funciona, e isso constitui um obstáculo na construção de sua fluência escrita e interpretativa em LP.

Essa particularidade no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos tem sido a causa de insucesso no aprendizado funcional de muitos desses estudantes. Há uma escassez de materiais preparados para o ensino bilíngue da LP, para surdos. Também existe certa resistência por parte de alguns educadores em adaptar suas aulas e torná-las mais acessíveis. Esse cenário faz com que a inclusão não aconteça, efetivamente. Apesar da presença dos intérpretes de Libras, nas escolas públicas, o material das aulas é apenas traduzido e ou interpretado, pois a condução das aulas e dos conteúdos é responsabilidade integral do professor. A escolarização dos surdos se dá de forma incompleta, especialmente entre jovens e adultos que já vem desmotivados por conta de uma escola inclusiva excludente das reais necessidades desse público.

Por isso, o PorLibras conta com material pedagógico para aprendizado de língua portuguesa como segunda língua. A pedagogia visual é utilizada para viabilizar o entendimento do aluno surdo, que terá a sua disposição conteúdos referentes a sintaxe, morfologia e léxico da língua portuguesa, bem como material de leitura e produção escrita sugerida em língua portuguesa. Como âncora nesse processo se encontra a língua de sinais brasileira, intermediando as informações da língua portuguesa, que vai além da tradução, já que seu objetivo é oportunizar o aprendizado dos surdos em língua portuguesa como segunda língua. O recorte é a EJA. Por isso, o site é organizado para o surdo adulto e contempla os conteúdos de língua portuguesa da série correspondente, mas também traz conteúdos iniciais

já que a comunidade surda possui uma heterogeneidade no que diz respeito ao entendimento da língua portuguesa e até mesmo da Libras.

4 COMUNIDADE SURDA NA EJA

Segundo o MEC, de 1998 a 2006 o número de alunos surdos matriculados em escolas regulares cresceu 61%. Isso significa 69 mil alunos, enquanto no ensino superior são apenas 974. Esses dados se justificam pela história da educação de surdos e sua inclusão na comunidade escolar.

Sobre esse contexto, Furtado (2012) realizou uma pesquisa com jovens negros e surdos, cujo objetivo era investigar a relação identitária entre o ser negro e o ser surdo. Nas narrativas encontradas pela autora, verificou-se uma sobreposição da identidade surda. A maioria dos entrevistados se declarava primeiramente surdo e se sentiam parte desta comunidade. Quanto ao ser negro, os sujeitos declaravam não ter sofrido preconceito. Segundo os dados da pesquisa, o fato de serem surdos era a causa primordial do preconceito que sofriam. Esta condição se sobrepunha à negritude.

Já na pesquisa de Pereira (2013) foram entrevistados jovens alunos de escola de surdos e escolas inclusivas soteropolitanas. No estudo, os jovens relataram sofrer preconceitos por serem negros, ao serem chamados de feios, bem como serem preteridos em relação aos surdos brancos nas relações afetivas. Alunos surdos de escolas de surdos sofrem preconceito racial fazendo com que assumam a identidade de negros com maior força que a de surdo, enquanto nas escolas inclusivas, os alunos negros surdos têm mais problemas por serem surdos.

A importância da escola nesse processo de formação do indivíduo fica evidente quando sujeitos surdos e negros têm dificuldade em se perceber como ser social, fazendo-os alienados à sua realidade. A construção do senso crítico no processo formativo da pessoa negra surda, permite a ela a articulação da luta por direitos iguais e a sua emancipação social juntamente a uma ascendência econômica (CRUZ 2009). Assim, Akotirene (2019) nos fala que a interseccionalidade possibilita compreendermos “[...] a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinação de gênero, de classe e raça e as opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem.”

Nessa mesma linha Brito, Medeiros, Bento e Rodrigues (2021) analisam em seu artigo **Que corpo é esse? Literatura Negra Surda, Interseccionalidades e Violências** que: não é possível pensar em como o racismo se estrutura em torno da mulher negra surda sem levar em conta as rotas que nele convergem, ou seja, sem considerar as questões relativas à classe, heteronormatividade, gênero, raça e deficiências, posto que entre os surdos e mais especificamente entre as mulheres surdas, as negras serão as mais afetadas pelo engendramento dessas categorias identitárias. Seguindo a alusão proposta por Crenshaw (2002), a mulher negra surda está em encruzilhada sendo atravessada por vias de sexismo, ouvintismo, patriarcado e claro, pelo racismo hiper elaborado. Esse lugar ímpar, exclusivo, não pode ser partilhado por homens negros surdos, que embora potenciais alvo do racismo, não vivenciam o sexismo e a misoginia. Também não é possível comungar com outras mulheres surdas não negras por não terem a experiência cotidiana dos efeitos diários das práticas racistas, do mesmo modo, mulheres negras ouvintes, dificilmente, sentirão os efeitos perversos da exclusão linguística e

comunicacional. Este lugar que não é solitário efetivamente (por serem diversas e muitas as mulheres surdas), apenas pode e deve ser aquinhado com aquelas que dividem a mesma encruzilhada epistêmica.

Por isso os agentes sociais do quilombo do Cabula precisam de ações afirmativas para o surdo negro quilombola. Este segmento da interseccionalidade racial encontra-se de certa forma desassistida, porque apesar de frequentarem escolas públicas inclusivas da região, contam com dificuldades em seu aprendizado e em se perceber cidadão negro e surdo no contexto social vigente.

5 AS TIC NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalhar tecnologias de informação nas aulas da Educação de Jovens e Adultos significa colaborar com a finalidade e princípios da educação legitimados por Lei, assim como demonstra uma preocupação dos educadores com uma educação libertadora, que forma cidadãos autônomos e competitivos no mundo do trabalho.

Com a crescente popularidade da teoria freiriana sobre educação libertadora, um novo olhar foi lançado á educação de jovens e adultos. Pensar nesses sujeitos como construtos sociais, detentores de saberes diferenciados e aplicados diretamente a suas experiências de vida. Além disso, na visão de Freire educar é proporcionar a emancipação do indivíduo. A escola é espaço de descobertas e questionamentos. O aluno precisa, através do conhecimento construído em conjunto, enxergar sua realidade e se sentir capaz de modifica-la. Essa análise política sobre os processos educativos impõe uma série de mudanças nas práticas pedagógicas dedicadas a jovens e adultos, para que haja oportunidade de desenvolver o senso crítico e ativar a autoconfiança de um público marcado por aspectos sociais, que muitas vezes os afastam da escola.

Em paralelo a teoria freireana é importante fazer uma reflexão sobre três correntes de pensamento dedicadas ao ensino na EJA. Essas práticas pedagógicas foram resultado de experiências construídas ao longo de vivências diacronicamente compartilhadas. Assim sendo, todas possuem sua aplicabilidade e foram úteis ao público da EJA, em algum momento.

Primeiramente, torna-se necessário trazer Knowles (1989) e a dicotomia, postulada inicialmente por ele, Andragogia x Pedagogia. Em linhas gerais, a diferença entre as duas é que, a pedagogia se dedica a práticas pedagógicas destinadas a crianças, enquanto a andragogia se dedica ao ensino de adultos. Essa diferenciação, segundo o autor, se faz essencial num melhor desenvolvimento dos adultos em seu processo educacional. O estudante jovem ou adultos possui muitas peculiaridades em comparação com a criança. Dentre elas vale ressaltar a motivação do adulto que, ao contrário das crianças, vem de dentro para fora, por isso o estudante dessa faixa etária precisa entender o porquê de aprender determinados conteúdos e necessita de uma aplicabilidade a curto prazo daqueles conhecimentos. A EJA pode se beneficiar dos preceitos andragógicos no que diz respeito a atenção

docente no lidar com uma educação para um ser socialmente formado, que possuem vasta experiência de vida e que busca no ambiente escolar a sua emancipação, mas possui várias outras demandas sociais e econômicas.

Barros (2018) em seu artigo Revisitando Knowles fala sobre diferenças entre o aluno adulto e a criança, com o objetivo de justificar a utilidade de separarmos as práticas pedagógicas aplicáveis a cada público. A criança possui o desejo inerente de aprender. O mundo externo representa sua motivação para o aprendizado. A educação para esses alunos é investimento a longo prazo e seu desenvolvimento psicológico não é tão complexo. A criança aprende através de sua experiência e em contato com outras pessoas. No contraponto, o adulto precisa entender porque aquele saber é importante de ser aprendido.

Dentro dessas especificidades do aluno da EJA resvala a importância de integrar esses sujeitos na sociedade moderna capacitando-os de maneira pragmática para ascender socialmente. Para isso as tecnologias tornam-se conteúdo escolar mais que necessário no processo de aprendizagem desses alunos, que tem acesso a tecnologia, mas muitas vezes não conseguem usufruir das mesmas de forma plena. Pensar no aluno adulto está ligado a percepção do empoderamento desses sujeitos, com o objetivo de torna-los fluentes nas linguagens digitais, para assim ter acesso a maiores e melhores oportunidades não apenas no mercado de trabalho, mas também nas facilidades cotidianas que as tecnologias podem trazer.

O aluno da EJA possui motivação que parte de dentro de si para fora e sua vontade de aprender está condicionada ao meio. Os alunos adultos possuem experiência de vida maior que a do aluno e seus saberes podem ser fonte de rico recurso no aprendizado. No entanto, essas vivências anteriores podem se tornar crenças limitantes de seu desenvolvimento e por isso precisam de um cuidado maior do educador, no sentido de proporcionar o questionamento e ressignificação dessas ideias. Por conta dessas especificidades do público adulto, Knowles desenvolveu etapas pertencentes ao ciclo andragógico: 1. O bom relacionamento entre educadores e educandos, 2. A necessidade de desenvolver uma estrutura participativa e dialética nas aulas, 3. O diagnóstico das necessidades de aprendizado específicas de cada turma de jovens e adultos, 4. Formulação de objetivos de aprendizagem, 5. A concepção de um roteiro de atividades que contemplem os objetivos propostos, 6. Verificar a operacionalidade das atividades propostas e 7. Reavaliação periódica das necessidades de aprendizagem.

Posterior a sua publicação que dicotomizava a andragogia e a pedagogia, Knowles repensou sua teoria e concluiu que as duas vertentes pedagógicas não se encontravam em pólos opostos, mas sim num contínuo de *práxis* que venham a contribuir a construção do conhecimento de cada sujeito. O importante é avaliar a necessidade de cada grupo, e oportunizar o diálogo para obter resultados positivos na aprendizagem desses sujeitos.



No ano 2000 surgiu mais uma corrente de pensamento referente a práticas pedagógicas aplicáveis a EJA. Ela se chama heutagogia e se caracteriza como um aprendizado autodirigido, em que o professor é mediador do conhecimento e o aluno possui autonomia para decidir o quê, como e de que forma ele irá aprender. A heutagogia pode ser muito útil quando pensamos nas tecnologias de informação e a educação online. O uso das Tic para o público da EJA oportuniza, não apenas uma ambientação de imigrantes digitais a novas maneiras de existir no mundo, mas o desenvolvimento de certa autonomia do indivíduo.

Essa independência educacional se assemelha às práticas heutagógicas, já que possibilita ao aluno a condução de seu processo de aprendizagem. Essa prática favorece, também, a formação de cidadãos empoderados capazes de identificar em quais momentos cada saber adquirido na escola poderá ser utilizado para melhorar suas vidas. A heutagogia pode ser relacionada como uma corrente de pensamento útil quando pensamos na validade do uso das TIC na EJA, pois ela fala sobre a importância de se desenvolver autonomia no aluno através de estratégias de estudos auto dirigidos, o que as tecnologias oferecem de forma abundante. Dessa forma o aluno da EJA que souber navegar nos ambientes digitais poderá buscar de forma independente novos conhecimentos e assim lançar mão de oportunidades de aprendizado que vão além do ambiente escolar. O desenvolvimento dessa competência coopera com a emancipação desses sujeitos e a socialização das informações nos meios digitais incentivam a formação de um pensamento crítico, caso o professor seja mediador nesse processo.

A teoria político filosófica de Freire colabora com sua Educação Dialética, que incita o diálogo como fonte poderosa de construção de aprendizado. Segundo o autor, a educação de Adultos é a chamada “Educação entre iguais”, pois se dá entre pessoas pertencentes a vida adulta. Por isso é importante e profícua a presença do diálogo sobre o processo educacional no sentido de enriquecer a aprendizagem, e construir um ambiente de aprendizado mútuo. Complementando a teoria freiriana, Levy (2005) fala sobre a aprendizagem cooperativa, em que se rompem as antigas percepções do educador com hierarquicamente superior ao aluno, para que assuma uma postura de mediador do processo de aprendizagem.

Impulsionadas pela expansão tecnológica e democratização das tecnologias de informação, as produções acadêmicas dos últimos anos tem se voltado ao estudo e sistematização do letramento digital de alunos provenientes da EJA. Magalhães (2018) traz o conceito de imigrante digital para designar indivíduos que nasceram em gerações em que a tecnologia digital não existia. Essas pessoas se caracterizam como imigrantes, pois precisam se adaptar a essa nova forma de conviver. Os alunos da EJA, em sua maioria, estão nessa faixa etária e até mesmo os mais jovens possuem dificuldade de utilizar as Tics, de forma mais ampla e para socialização do conhecimento.

Grande parte dos surdos compartilham dos mesmos problemas: Muitos tem acesso às TIC, mas não as utilizam de forma funcional. No caso da comunidade surda as dificuldades são somadas àquelas referentes a leitura e interpretação da língua portuguesa escrita. A construção sintática é diferente da Libras assim como a forma de interpretar as frases em conceitos ao invés de palavras tornam o manejo das ferramentas digitais mais deficitária. Por isso existe uma dupla utilidade em ofertar uma ferramenta online de ensino da língua portuguesa para surdos que, aliada a ambientação digital e tendo a língua de sinais como facilitadora, promoverá um aprendizado significativo. Assim, a proposta de um site dedicado a facilitar o aprendizado da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, voltada a uma visão de educação bilíngue para o público surdo proporciona um suporte a esse aluno em complementação das aulas de LP em salas regulares. Isso potencializa seu engajamento nas aulas com ouvintes e facilita o trabalho do intérprete de Libras que fará sua função de intermediador linguístico, sem que necessite transitar para o papel de professor daquele aluno surdo, já que o processo virtual possui características que estimulam o desenvolvimento de certa autonomia na realização de atividades escolares.

Para que as TIC possam auxiliar o aluno surdo em seu aprendizado, é necessária uma modelagem específica voltada para imagens, cores e frases simples. Assim, a modelagem segue os preceitos da rota lexical, a forma que o surdo aprende, associando sinais a palavras ao invés de juntar sons a um significado. Toda essa forma de perceber o mundo a sua volta também inclui a relevância de se modelar um site com atividades dentro dos conteúdos propostos pela EJA, mas também trazer a Libras como protagonista junto com a LP para tornar o processo mais inteligível para a comunidade surda.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE SURDA

Atualmente a comunidade surda acolhe o termo surdo como o apropriado para identificar seus componentes. Após a expansão das línguas de sinais, percebeu-se o sujeito portador de surdez como um indivíduo deficiente, ou seja, um ser humano que tem valor, no entanto incompleto ou defeituoso. Essas palavras invocavam preconceito e silenciamento dessa comunidade, posto que elas trazem uma carga incapacitante aos mesmos. Com a palavra surdo veio a tônica do empoderamento da comunidade surda e a luta dos mesmos para conquistar espaços sociais, acadêmicos, culturais e de resistência no mundo em que vivem. Essa luta contrasta com seu passado em que foram forçados por uma maioria ouvinte ao ostracismo.

O caminho social e político percorrido pela comunidade surda na história das sociedades é bastante extenso. Nessa jornada existiram várias correntes científicas e educacionais, que dificultaram o desenvolvimento dos surdos como cidadãos autônomos e independentes economicamente. Os avanços nos estudos de áreas como cultura surda e ensino/aprendizagem de LIBRAS vem modificando



essa paisagem, porque fornecem visibilidade a essa comunidade, bem como promovem a ascensão dos surdos nas esferas do poder, não só na área educacional, mas em todas as áreas economicamente favorecidas da sociedade. As leis acompanham esse progresso, tornando o ensino de LIBRAS obrigatório em faculdades de licenciaturas brasileira, e a língua de sinais foi registrada como a segunda língua oficial do país, juntamente com a língua portuguesa (Tacca 2011).

Com o avançar das pesquisas científicas sobre a surdez e o surgimento de escolas especiais para alunos, o oralismo passou a ser desaconselhado como ferramenta de aprendizado dos surdos. Após o declínio do oralismo começaram os estudos das línguas de sinais em prol da legitimação da mesma como meio de comunicação entre a comunidade surda, e para começarmos a entender a necessidade dos ouvintes a aprenderem também. A valorização da língua de sinais vai muito além das questões burocráticas das leis, embora estas sejam cruciais para o desenvolvimento da comunidade surda na ocupação de espaços sociais que lhes são de direito. Permitir que o surdo se comunique e possibilitar que ele se desenvolva cognitivamente é uma tentativa válida de reparação histórica. Para obter êxito, faz-se urgente a ressignificação de crenças que desabonem a capacidade dos surdos em produzir intelectualmente, politicamente, economicamente... Por isso a comunidade acadêmica, especialmente nas licenciaturas, precisam se aprofundar nos estudos em cultura surda e línguas de sinais. A implementação do sistema bilingue de ensino aos surdos é uma medida fundamental para a inserção dessa comunidade tão estigmatizada nos âmbitos de poder do mundo em que vivemos.

A aquisição da LIBRAS como primeira língua, ou a sua língua natural, é fundamental para a comunicação do indivíduo surdo com o mundo em que os cerca, e através dela se iniciam suas leituras sobre o que acontece a sua volta. A partir daí, o aluno seria introduzido ao ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua, ou até mesmo como língua estrangeira. Essa particularidade no ensino e aprendizagem da língua portuguesa traz com ela uma série de características e metodologias próprias que devem ser adotadas pelos professores de tal público, com o intuito de garantir o aprendizado significativo da comunidade surda.

7 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

O ensino de língua portuguesa para alunos surdos se encontra ineficaz para a maioria da população surda. As pesquisas em estudos surdos relatam que grande parte dos surdos alfabetizados não conseguem produzir textos e lêem de forma mecânica sem depreender da leitura, o seu sentido. Em 2006, Fernandes fala sobre a necessidade de se adequar o ensino de língua portuguesa á perspectiva de L2. Segundo a autora, as mesmas ferramentas pedagógicas utilizadas para alunos ouvintes não serão adequadas á comunidade surda, que possuem seu sistema de significação próprio com base na língua de sinais. Além do léxico, os dois sistemas linguísticos presentes nas duas línguas são diferentes. A forma que a língua de sinais tem de dar coesão e coerência aos enunciados diferem da LP. Por isso

quando os alunos surdos estão em processo de aprendizagem da LP como L2, eles não conseguem interpretar o que é lido bem como produzir enunciados coerentes em sua forma escrita.

Segundo Vygotski através do meio social em que vive e por intermédio da linguagem, a criança constrói seus sistemas de interpretação da realidade que o rodeia, bem como produz sentidos em sua memória. O indivíduo surdo constrói seus processos de significações através da língua de sinais. Muitas vezes o surdo tem dificuldades em encontrar pessoas que saibam língua de sinais que possam se comunicar com ele. Esse déficit juntamente com a insistência da oralização presente em muitos contextos sociais brasileiros, adicionam mais um desafio em se ensinar língua portuguesa a essa comunidade. Fernandes (2006) fala sobre a importância que a LIBRAS tem no letramento ou letramentos do surdo, pois é através dela que o surdo aprende a se comunicar com o mundo e a interpretá-lo.

As línguas de sinais são executadas no âmbito visual e assim são construídas as significações pelos surdos. Segundo Campello, uma pedagogia visual é uma apropriação metodológica fundamental no ensino de LP como L2, que atenda á comunidade surda. A autora ainda ressalta que não se pode conceber uma escolarização igualitária a ouvintes e surdos, se os materiais e aulas produzidas são voltadas ao público ouvinte, sem levar em consideração as especificidades que a comunidade surda possui no processamento cognitivo de conteúdos. O que ela chama de “fracasso educacional” na escolarização de surdos se deve a práticas subliminarmente ouvintistas nas escolas ditas bilíngues.

Essa transição perpassa da conscientização de que o surdo não é um deficiente, mas sim um indivíduo funcional como qualquer outro, que possui uma especialidade orgânica que merece atenção para melhor desenvolvimento e atendimento as suas necessidades. A sua diferença não o define, mas traz consigo uma cultura e linguagem próprias que devem não apenas serem respeitadas, como incorporadas em seu processo de aprendizagem ou, como diria Piaget, equilíbrio de seu conhecimento.

8 CONCLUSÃO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão advinda da pesquisa, através da investigação teórica é muito profícuo para o aprendizado do aluno surdo, no tocante a língua portuguesa escrita como segunda língua. O uso das TICs como ferramenta pedagógica no cotidiano do aluno surdo da EJA mostra-se uma saída possível as escolas que acolhem o público surdo.

Possibilidades de expansão do uso das TICs são voltados a conteúdos provenientes de diversas áreas do conhecimento em que a língua portuguesa serve como veículo por onde passa o conhecimento.

Equidade de oportunidades ao acesso a educação de qualidade passa por esse olhar às minorias linguísticas de forma a trazer reforços didáticos necessários aos que possuem especificidades de aprendizagem, como é o caso dos surdos. Iniciativas acadêmicas que coloquem um viés pragmático a



essas comunidades invisibilizadas socialmente contribuem de forma positiva e concreta na diminuição desse silenciamento da comunidade surda, dando a ela chances reais de ascender e transcender a sua condição.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio; SANTOS, Carla Liane N; CASTANEDA, José Antônio Serrano. Inovação na Gestão Inovadora dos Saberes Escolares: Fator de Promoção da Qualidade do Trabalho Pedagógico. Revista FAEEBA, Salvador, v. 21, p. 115-126. 2012.

AZEVEDO, Adriana; BAFFA, Alda Mendes; RAMOS, Anália Cristiana Pereira. TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas. Revista: Educação e Linguagem. V. 7, n. 2, p.215-236, 2014. Universidade Metodista de São Paulo.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia *versus* Pedagogia, ou o Dialógico como Essência da Mediação Sociopedagógica. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 44, P. 173-244, 2018.

CRUZ, José Ildo Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

CUKIERKOM, Mônica Moreira de Oliveira Braga. Os Processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares: um estudo em escola especial no município de São Paulo. Tese (doutorado) – PUC, São Paulo, 2005.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, vol. 19, n. 20, 134 – 154, maio/ ago. 2011.

DI PIERRO, M.C; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno CEDES. Campinas-SP, 2001.

FERNANDEZ, Viviane. O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como Promotoras da Alfabetização e Letramento Digital: Breve Olhar para o Contexto Paulistano. São Paulo: Editora FICS, 2018.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. 8 Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60 Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Teoria, Prática e Proposta. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LASSANCE, Jr. Tecnologia Social: Uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

NEVES, Gabriele Vieira. Percursos Históricos da Educação de Surdos em Caxias do Sul. IN: IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Junho 29, 2012, Caxias do Sul. Anais Eletrônicos. Caxias do Sul, UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2209>. Acesso em 15 de Março de 2019.

PAIVA, V. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola. V.1.



PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através das interações em Língua de Sinais. Rev. bras. linguist. apl. vol.14 no.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2014 Epub Sep 09, 2014.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. p. 3608-3616.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed: 2008.

ROCHA, Marcos Leite. Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da Eja: um estudo de caso. Dissertação (mestrado) – UFES, Espírito Santo, 2012.

SANTOS, Maria Elzilene Silva dos. Dissertação: Uso de Novas Tecnologias na Educação aos Jovens e Adultos. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SKLIAR, C. (org.). Educação e Exclusão: Abordagens Sócio Antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. Tese (doutorado) – UNB, Brasília, 2011.

MYNAIO, Cecília de Sousa (Organizadora). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis-RJ. Editora: Vozes, 2009.

CHRISTOPOULOS, Tânia P. Indicações Bibliográficas: tecnologias sociais. 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em: 27.08.2020.

CRUZ, José Ildo Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, vol. 19, n. 20, 134 – 154, maio/ ago. 2011.

FURTADO, Rita Simone Silveira. Identidades e Diferenças em Narrativas de Surdos Negros. IX ANPED Sul, 2012.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. Menos do Mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. VII Encontro da Associação Brasileira

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR. www.educacao.salvador.ba.gov.br. Acessado em: 10/09/2020.