

## A APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE SERES VIVOS POR ESTUDANTES SURDOS NA ABORDAGEM BILÍNGUE

### THE APPROPRIATION OF THE CONCEPT OF LIVING BEINGS BY DEAF STUDENTS IN THE BILINGUAL APPROACH

Vera Lucia Gomes<sup>1\*</sup>, Rita de Fátima da Silva<sup>2</sup>, Karine Albuquerque de Negreiros<sup>3</sup>

1. Docente Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande;

2. Docente Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Ponta Porã;

3. Docente Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Campo Grande;

\*Autor correspondente: vera.lucia@ufms.br

Recebido: 09/02/2017; Aceito 03/07/2017

#### RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais é importantíssima para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da formação de conceitos científicos pelo aluno surdo. Dessa forma, este estudo objetivou identificar as concepções de seres vivos por estudantes surdos matriculados no 4º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue de Campo Grande/MS. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa e entrevista semi – estruturada como instrumento de coleta de dados. Contextualiza o leitor a respeito do histórico da educação de Surdos, passando pelas abordagens de exposição à língua, mais especificamente o Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, evidenciando a concepção de ensino e cultura dos surdos em cada uma delas, demonstrando a necessidade de analisar a metodologia empregada pelo professor e as escolhas lexicais na Libras, para transmitir o conceito do conteúdo a ser trabalhado. Diante disto, a investigação aponta que esses alunos desenvolveram mecanismos internos diferenciados para dar respostas, que na maioria das vezes são similares as concepções dos alunos sem deficiência, consolidando apenas sua diferença linguística.

**Palavras-chave:** bilinguismo, surdez, ciências.

#### ABSTRACT

The Brazilian Sign Language is important for the development of abstract thinking and the formation of scientific concepts for the deaf student. Thus, this study aimed to identify as conceptions of living beings by deaf students enrolled in the 4th year of elementary school in a bilingual school in Campo Grande/MS. The research uses a qualitative approach and a semi - structured interview as a data collection instrument. Contextualizes the reader about the history of the education of deaf people, through exposition approaches in language, specifically Oralism, Total Communication and Bilingualism, highlighting a conception of teaching and culture of the deaf in each of them, demonstrating a need to analyze the methodology used by the teacher and the lexical choices in Libras, to convey the concept of content to be worked. In the face of this, the research show that these students have developed of differentiated internal mechanisms to give answers, which in most cases is similar to concepts of students without disabilities, consolidating only their linguistics difference.

**Keywords:** Bilingualism, Deafness, Science.

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências tem sido alvo de discussões desde o final dos anos 90, já a educação das pessoas com deficiências, ganha ênfase no final dos anos 80. Portanto essas discussões que aconteciam em paralelo encontram convergência na escola e no atendimento que deve ser oferecido a todos os educandos em todas as disciplinas e conteúdos. Dessa forma, outras demandas surgem para o ensino de ciências, uma delas a da inclusão de alunos com surdez.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, desde 2002, como primeira língua das pessoas com surdez e com isso língua pela qual deve ser ofertado o ensino aos surdos, mudou a forma de se ensinar esse público. Agregado ao reconhecimento linguístico dessa Língua veio a inserção de suas particularidades nos espaços de formação de professores o que apontou para a necessidade de se repensar as atenções para este tema no processo de ensino – aprendizagem de Ciências.

Diante da perspectiva da Educação Bilíngue para surdos, no contexto escolar onde a Libras deve ser a mediadora do conhecimento e o Português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita, nos deparamos com outras possibilidades de se ensinar. Segundo Hodson [1], a natureza das ciências pressupõe um conjunto de conhecimentos únicos, dotado de uma

linguagem simbólica, social e historicamente construída. Então, aprender ciências é ser alfabetizado nessa linguagem.

Nesse sentido, o presente trabalho busca elencar possibilidades que viabilizem o processo de apropriação do conceito de seres vivos para alunos com surdez, considerando sua língua e suas especificidades culturais, no contexto bilíngue. Assim, lançamos mão de um aporte teórico e uma pesquisa de campo experimental, na qual compartilhamos conhecimentos práticos.

## 2. INICIANDO A CONVERSA

É relevante que se faça um recorte sobre a história da Língua de Sinais a fim de compreendermos como se constituiu historicamente o ensino das pessoas com surdez. Devemos considerar que historicamente, não podemos dissociar a educação da língua e para os surdos não se dá de maneira diferente, isto porque para dados documentais ambas são narradas juntas, o que veremos ao longo desta seção.

No século XVI na França um jovem abade chamado Charles M. de L’Eppé interessou-se em estudar a língua de sinais utilizada por surdos e desenvolveu um método manual para ensinar a Língua Francesa escrita, em 1775, fundou a primeira escola onde professores e alunos usavam os sinais. Por este fato, foi considerado pela história como o “pai” da Língua de Sinais.

Depois da consolidação do método manualista o fato seguinte que marcou a história foi a corrente oralista proposta por Heinicke, já no século XVII, tal filosofia acreditava que os surdos deveriam utilizar a língua oral por meio da leitura orofacial e da ampliação do som, acreditando que o pensamento existia somente por meio da fala. O oralismo logo tomou a Europa e impulsionou o grande Congresso que dividiria a história das pessoas com surdez no mundo.

O II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, determinou que a corrente oralista como a única opção de comunicação para os surdos. A ênfase se dava na língua oral e como consequência, o uso da Língua de Sinais foi proibido. O escopo do oralismo estava na tentativa de aproximar os surdos do padrão ouvinte, esse período que dividiu a história das pessoas com surdez, durou pouco mais de cem anos e definitivamente marcou de maneira catastrófica a língua e a educação.

Após o fracasso que oralismo trouxe para os surdos, surge a comunicação total a partir das pesquisas sobre as línguas de sinais. Para esta filosofia seria possível ensinar as pessoas com surdez utilizando todos os meios de comunicação como sinais, leitura orofacial, amplificação do som, simultaneamente. A ideia central ainda era ligada ao padrão ouvinte mesmo que precisasse utilizar sinais. A Comunicação Total apesar de ainda estar ligada ao som foi um período de transição

eficaz para a volta da Língua de Sinais em todos os contextos sociais.

Assim, no fim do século XX surge o bilinguismo, que de acordo com Silva e Nembri [2] “parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas (...) de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual”. Por meio do bilinguismo é possível ao surdo se comunicar e desenvolver os aspectos cognitivos e emocionais.

Na história da Língua de Sinais no Brasil o marco histórico documental se deu em 1857, quando foi fundado, na época, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com o apoio do imperador D. Pedro II, primeira escola de surdos no Brasil que consolidou o uso da Libras e que atualmente denomina-se Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES.

Com a proposta do Bilinguismo, aqui já mencionada, inicia-se em cenário Nacional uma constante mobilização pela valorização da Língua Brasileira de Sinais - Libras feita pelo movimento surdo liderado pela Federação Nacional de Integração dos surdos - Feneis, junto com as associações de surdos somaram forças com avanço das pesquisas linguísticas e ganhou a atenção do legislativo brasileiro. No ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais obteve seu reconhecimento como língua da comunidade surda do Brasil de fato, pela Lei Federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país:

Art. 1 - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais-Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [3]

Ao remontar a história da Língua de Sinais podemos constatar as relações desiguais de poder. O percurso histórico representa, também, uma via pela qual se pode denunciar as concepções coloniais que foram imputadas a Língua de Sinais, e conseqüentemente aos surdos, em âmbito social, econômico e principalmente Educacional durante anos. A seguir discorreremos a respeito da importância da Libras como meio de acesso ao ensino de ciências para alunos surdos, evidenciando sua posição de língua materna.

## 2.1. ENSINANDO CIÊNCIAS PARA ALUNOS SURDOS: NECESSIDADES EM PAUTA

O acesso dos alunos com deficiências ao ensino comum ganhou forças na década de 80, suscitando mudanças e adaptações em todas as escolas públicas nas áreas arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais. Para as pessoas com surdez, após muitas discussões, percebeu-se que a educação bilíngue seria a melhor proposta educacional para desenvolvimento cognitivo e aprendizagem desses alunos. A abordagem bilíngue deve ser considerada no

desenvolvimento de todas as disciplinas e conteúdos, incluindo o de ciências.

A partir dessas concepções, surgiu o interesse em pesquisar como se procede a aprendizagem de ciências dos alunos surdos, do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública bilíngue, especificamente a respeito do conceito científico sobre seres vivos.

Na década de 60 o acesso ao ensino das ciências naturais acontecia somente nas últimas séries do ginásio, sendo realizado por um professor sem formação específica que era um mero transmissor de informações oriundas das ciências de uma forma neutra. Somente a partir de 1971, com a Lei n. 5692/71, foi garantido, com caráter obrigatório o ensino das ciências naturais, por um profissional, com formação específica, nas oito séries do primeiro grau. Segundo os PCNs:

As Ciências Naturais é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação a priori de idéias e informações.” [4]

Já não é possível manter um caráter neutro, pois a concepção de ensino muda ao longo da história, sua identidade se modifica frente às expectativas e exigências da sociedade. Nos últimos anos, devido às grandes catástrofes e acontecimentos que envolvem a natureza e as ciências, o assunto

está sendo tratado com mais seriedade. Nesse sentido, o conhecimento científico, contribui para a formação do indivíduo enquanto integrante de uma sociedade, desenvolvendo valores, conceitos e comportamentos importantes às relações entre os seres humanos, aos conhecimentos e ao ambiente, bem como à preservação e transformação da qualidade de vida que os avanços científicos podem determinar para uma sociedade. Portanto,

Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos. [4]

Ao ingressar na escola, o aluno traz consigo conhecimentos do senso comum, como produto social do seu meio e da sua diversidade. A escola tem o papel de aprofundar esses conhecimentos, valorizando-os e transformando-os em conhecimentos científicos, reconstruindo sua interpretação da realidade, evitando programas curriculares fechados e homogêneos. Essa aprendizagem deve partir da influência e articulação entre aluno, professor e do ambiente, para uma compreensão do universo, entendendo os fenômenos da natureza, sua importância, para que possa intervir na realidade a partir dos conhecimentos adquiridos, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa que segundo Moreira [5], cada aprendizagem

significativa vai gerando significados que passam a fazer parte da história cognitiva do indivíduo. Essa história, além de ser única para o indivíduo, é, provavelmente, inapagável.

Essa aprendizagem é internalizada quando as situações tem significado para o aluno, ocorridas a partir de representações, conhecimentos adquiridos em experiências de vida anteriores e pela cultura. Para Vygotsky [6]:

A aprendizagem está intimamente ligada à cultura em que o sujeito está inserido. O sujeito aprende, portanto, quando convive com os adultos que compõem o meio em que ele vive. Desse modo, não há descobertas, já que o próprio contexto informa. Com esta ótica, à medida que aprende o indivíduo se desenvolve.

Aos poucos novos conhecimentos e significados são oportunizados, novos conceitos formulados e expostos através da linguagem que facilita a aprendizagem significativa. De acordo com Moreira [7], “O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa. A linguagem tem, então, um papel integral e operacional na teoria e não meramente comunicativo”. Pela linguagem é possível desenvolver a inteligência e expressar o conhecimento.

Quando a palavra não pode ser usada para que o ser humano se expresse e desenvolva sua inteligência, é necessário um sistema específico de códigos e mecanismos essenciais para o processo de aprendizagem, portanto, isso ocorre com as crianças com surdez quando a ausência dessa linguagem compromete os sentidos.

Reforçamos isso através de Luria [8] quando diz que:

Os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças com necessidades especiais, meios de comunicação que as habilitem a desenvolver o seu potencial linguístico. Pessoas surdas podem adquirir linguagem, comprovando assim seu potencial linguístico.

Portanto, no que se referente à constituição da linguagem do surdo, somente por ela é possível fazer a leitura do mundo e conseqüentemente a leitura da palavra, mesmo porque uma não acontece sem a outra, Bakhtin [9], e assim a aprendizagem ocorrerá por assimilação e acomodação Piaget [10], ou seja, o ambiente provoca a apropriação dos conceitos e a formação de novas aprendizagens.

Então, o aluno surdo adquire linguagem interior ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização de uma pessoa próxima e passa a ter linguagem receptiva quando, decodifica a mensagem que a outra pessoa quer passar.

A melhor forma disso acontecer é por meio da língua de sinais, que é um sistema linguístico com estruturas gramaticais, usada para comunicação entre os surdos. A utilização da língua de sinais e da Língua Portuguesa (no caso do Brasil), denomina-se bilinguismo. A proposta educacional bilíngue possibilita a criança surda se apropriar de duas línguas, a língua brasileira de sinais - Libras que é sua língua natural e a Língua

Portuguesa que será sua segunda língua.

Segundo Quadros [11]:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais, da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

O aluno com surdez pode apresentar comprometimento na expressão das ideias e no desenvolvimento cognitivo em relação a outros alunos. Mas isso ocorre não pela deficiência auditiva e sim pela deficiência cultural dos docentes pelo desconhecimento das especificidades de sua necessidade linguística. O uso da Libras possibilita a aquisição de conhecimentos da sua comunidade escolar e pela comunicação espaço – visual poderá formar conceitos e expressar suas ideias e opiniões. Segundo Reily [12]:

O caminho para aprendizagem do aluno surdo necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las.

Esse aspecto visual tem papel relevante para a construção do conhecimento, pois levam a elaboração do significado partindo da comparação da Libras com a Língua Portuguesa, ou da imagem, em seguida para a palavra em Libras, depois em português e posteriormente o registro escrito. Através da comunicação visual, é possível a constituição de significado, desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e compreensão dos conteúdos ensinados. Portanto, todos os conteúdos, que têm como pré-requisito a oralidade ou a percepção auditiva para

sua perfeita compreensão, devem ser repensados em termos de estratégias para sua aprendizagem, pois a perda auditiva impede a realização de associações e análises da mesma forma que as pessoas ouvintes. Brasil [13]

Para isso é necessário a mediação do professor e o auxílio do tradutor intérprete de Libras, que é o profissional com formação específica na área, responsável pela tradução e interpretação, do português para Libras, de todos os conteúdos desenvolvidos pelo professor em sala de aula ou atividades na escola. É o canal de comunicação entre o surdo e o ouvinte e para Reily [14]:

O professor tem um papel essencial como mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Na escola inclusiva, é ele que recebe o aluno com necessidades especiais na sala de aula. Sua atitude perante a deficiência é determinante para orientar como esse aluno, com as suas diferenças, vai ser visto pelos colegas. O professor também organiza o trabalho pedagógico e pensa estratégias para garantir que todos tenham possibilidade de participar e aprender.

Entretanto, temos que considerar as características e possibilidade de todos os alunos, principalmente os com deficiência auditiva, reorganizando o trabalho pedagógico, trabalhando a cooperação em sala de aula, garantindo articulação entre escola, professor e família.

Na disciplina de Ciências essa linha de pensamento deve ser seguida, o professor deve criar estratégias, mecanismos e recursos diferenciados para garantir condição de aprendizagem do aluno com surdez em igualdade com os demais.

Mas como trabalhar o conhecimento abstrato do estudante surdo para

aprendizagem dos conceitos científicos? O tema escolhido foi “seres vivos”. A ideia principal é verificar se o aluno surdo adquiriu com propriedade e significado o conceito de seres vivos que foi trabalhado em sala de aula na modalidade bilíngue. Segundo Reily [12]:

O exercício metalinguístico exige a leitura da imagem de forma que extraia a sua lógica, para saber criar imagens que traduzem aquilo que se pretende. Conceitos abstratos são muito difíceis de explicar em linguagem verbal e no texto escrito para crianças surdas, mas quando se domina a lógica da imagem, é possível pensar e aprender. Para o surdo, necessariamente, a forma possível de perceber e representar o mundo será por veículos de natureza visual e gestual, já que a significação não será processada por vias que dependam da audição.

Diante disso, partimos da premissa que todos os alunos podem se apropriar da aprendizagem significativa, independente de sua deficiência, desde que lhes sejam oportunizados recursos necessários, através de intérpretes de Libras, e outras estratégias para que entendam, internalizam e dêem respostas aos conteúdos desenvolvidos.

### **3. O CONCEITO DE SERES VIVO: A PESQUISA**

Essa pesquisa surgiu a partir de uma reflexão sobre como o surdo aprende, se o conceito adquirido corresponde corretamente ao significado do tema estudado, no caso dessa pesquisa o assunto foi “o que são seres vivos”. Visto que os mesmos precisam da Libras para se comunicar e adquirir a aprendizagem, nem sempre há todos os sinais para representar os conceitos, o que leva os intérpretes a usar um que se aproxime do significado, podendo causar confusão ou

aquisição errada das informações. Portanto, a apropriação e internalização correta dos conceitos, a partir de uma língua tão complexa quanto a Língua Portuguesa com tantos significados abstratos, exige do intérprete e do professor, recursos de tradução envolvendo uma maior dramatização.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a aprendizagem dos alunos com surdez do 4º ano do ensino fundamental e como se dá a assimilação do que foi ensinado em sala de aula, a respeito do conceito científico de seres vivos. Esse tema foi escolhido por ser um conteúdo da disciplina de Ciências, fazendo parte da grade curricular.

A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada em uma abordagem qualitativa, realizada com 10 alunos, com idades entre 10 e 13 anos, do 4º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual bilíngue, onde as aulas são ministradas em Libras, a qual oferece escolarização para os primeiros anos do ensino fundamental e ainda atendimentos com profissionais da assistência social, psicologia, fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais, tradutores intérpretes e instrutores de Libras.

As entrevistas foram realizadas com acompanhamento de um tradutor intérprete de Libras que mediava a comunicação nas perguntas e respostas. Optamos pela entrevista por que segundo Lüdke e André [15], “permite correções, esclarecimentos e

adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Inicialmente, foram apresentadas aos alunos 14 figuras, sendo 8 de seres vivos (cavalo, casal de idosos, cachorro, mãe e filho, cobra, árvore, girassol e peixe) e 6 de seres não vivos (bicicleta, carro, panela, computador, bola, casa) espalhadas aleatoriamente sobre uma mesa.

Os alunos foram questionados individualmente, sobre cada uma das figuras através da Libras se estas eram seres vivos e o porquê. Para termos certeza que os alunos conheciam todas as figuras apresentadas, foi solicitado que as nomeassem. Ressaltamos que todas as figuras foram identificadas, mudando apenas a nomeação de mãe e filho para mulher, e de avós para velho, o que não interferiu nos resultados. Esclarecemos que nesse contexto, o tradutor intérprete não pôde ajudar os alunos conceituando seres vivos, a pergunta foi feita utilizando o sinal para seres vivos que é o mesmo da palavra “vida”.

Após essa etapa os dados foram analisados, interpretados, classificados de forma sistemática. Para realizar a análise dos dados, as respostas foram agrupadas em categorias afins. Os argumentos de respostas sobre o que é ser vivo e o que não é ser vivo estão descritas a seguir.

Percebemos que a maioria dos alunos conceituaram os seres não vivos (cujas figuras apresentadas foram panela, carro, bola, computador, bicicleta e casa) como seres

vivos porque tem uma função, representava posse ou existiam na vida deles.

Citamos alguns exemplos:

- Panela – tem vida porque é de fazer feijão, arroz, ovo, todo dia põe no fogo para cozinhar. 9 alunos com esta resposta.

- Carro – porque o homem dirige, família passeia, pai tem em casa, porque o homem dirige e tromba. 8 alunos com esta resposta.

- Bola – porque o irmão tem, porque é de brincar e pula, pra ficar melhor e ter vida precisa encher, se furar fica fraco e não tem vida. 3 alunos com esta resposta.

O segundo argumento mais utilizado para conceituar corretamente os seres vivos como que tem vida estava relacionado a “fazer bem ao homem (afetividade)”.

Ilustramos a seguir com alguns exemplos:

- Cachorro – tem vida porque brinca, faz carinho, tem em casa, porque ele morde. 11 alunos com esta resposta.

- Mãe e filho – tem vida porque namora e casa, tem vida porque dá carinho,

beijo e faz comida, tem vida e morre. 9 alunos com esta resposta.

O terceiro argumento escolhido que caracterizou os seres vivos corretamente foi o ciclo vital que era representado pelas figuras, idosos, mulher com criança, cavalo, peixe, árvore e girassol, sendo que destas apenas as que seguem abaixo foram selecionadas pelos alunos.

- árvore – nasce tem vida e morre. 8 alunos com esta resposta.

- flor – nasce e precisa de água. Cresce fica fraco e morre. 12 alunos com esta resposta.

- cobra – quando tem fome vai e come. 6 alunos com esta resposta.

- cavalo – tem vida porque corre e come. 11 alunos com esta resposta.

- casal de idosos – vó é vivo porque abraça, beija, brinca comigo. 5 alunos com esta resposta.

**Tabela 1** – Argumentos utilizados pelos sujeitos para justificar as figuras que não foram escolhidas.

ARGUMENTOS	FIGURAS	Seres não vivos
Não sabe porque		9
Porque não possui		5
Ciclo vital – deixa de existir		4
Função (serve para alguma coisa)		2
Nocivo ao homem		4
Por que não gosta		3

Dentre as figuras apresentadas, tínhamos as correspondentes aos seres não vivos que eram: casa, panela, bola, bicicleta, computador e carro. Percebemos que nove alunos, sendo a maioria, classificaram corretamente os seres não vivos, entretanto não souberam justificar o porquê dessa escolha.

O segundo argumento mais utilizado que caracteriza corretamente como seres não vivos está relacionado ao sentido de posse dos alunos. Exemplos: Carro: não tem vida porque não tenho dinheiro para comprar; Computador: não tem vida porque ela não tem; Bicicleta: não tem vida porque não tem em casa.

O terceiro argumento que aparece classificando os seres vivos como não vivos está relacionado ao ciclo vital, deixar de existir. Citamos alguns exemplos: árvore: não tem vida porque o homem corta e morre, não tem vida porque é dura e cai; idoso: não tem vida porque são velhos e fracos, não tem vida porque são enrugados; peixe: não tem vida porque o homem pesca e morre; computador não tem vida porque quando desliga ele fica morto.

Após o encerramento da entrevista, o tradutor intérprete, a coordenação pedagógica e o professor reuniram-se para discutir os dados coletados. Concluíram que a dificuldade em apresentar o conceito correto sobre ser vivo partiu da falta de um sinal específico que traduza essa expressão (ser vivo), pois o sinal de vida que os surdos

utilizam para aquele sentido, significa ter, existir e estar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa despertou nos educadores uma dúvida e preocupação que não tinha sido colocada em discussão, se o aluno surdo está interpretando e associando o significado do sinal ao conteúdo apresentado, ou ainda se o sinal consegue traduzir o significado real da palavra.

Ao observarmos as narrativas dos alunos, ficou claro que o desvio das respostas era concernente ao uso diferenciado do sinal ou do significado do sinal. Devem ser considerados sintomas de uma interpretação e assimilação linguística subjacente e não errônea, ou seja hipóteses do aluno surdo sobre a Língua Portuguesa escrita.

Essas respostas mostraram a interpretação, valores e aprendizagem individual de cada aluno. Enfatizar essa situação levou a escola e os professores a refletirem sobre a prática pedagógica utilizada e a real aprendizagem do aluno sobre um tema apresentado, neste caso os seres vivos. Percebemos que é necessário análise da metodologia e da avaliação utilizadas, a fim de que possam servir efetivamente para identificar se os sinais existentes dão conta de proporcionar aprendizagem do aluno em situação de igualdade com os demais.

Entretanto, ressaltamos que apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos

com relação ao entendimento acerca do conceito do tema pesquisado, a maioria das respostas identificou corretamente algumas características de seres vivos como: nascer, crescer, alimentar-se, morrer, etc, no entanto, o significado duplo do sinal de vida (tanto de ter, existir e estar, quanto para designar o ser vivo) pode ter confundido os alunos, modificando assim, as respostas.

Diante disto, concluímos que esses alunos desenvolveram mecanismos internos diferenciados para dar respostas, que na maioria das vezes são similares as concepções dos alunos sem deficiência, visto que os surdos em uma concepção sócio-antropológica, são uma minoria linguística, com uma língua e cultura próprias.

## 5. REFERÊNCIAS

- [1] HODSON, D. **Existe um método científico? Education in chemistry.** Traduzido e adaptado de Is there a scientific method? Education in Chemistry, Cambridge, v. 19, n. 11, p. 112-116, 1982.
- [2] SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 25.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acessado em 5.10.2016.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. P. 25 - 32.
- [5] MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982, p. 23.
- [6] VYGOSTKY, L. S. **Linguagem e pensamento.** São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.38.
- [7] MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo, EPU. 1999, p.75.
- [8] LURIA A.R. **Pensamentos e Linguagens: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes e Científicos. EDU. 1986, p. 24.
- [9] BAKHTIN. M. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** (tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) São Paulo: Hucitec, 1995.
- [10] PIAGET J. **Linguagem e Pensamento na criança.** 5ed. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1996.
- [11] QUADROS, R. M. **Educação de Surdos. A Aquisição da Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 p. 27, 47.
- [12] REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades.** 4. ed.. São Paulo: Plexus. 2003, p. 117 - 169.
- [13] BRASIL. Ministério da Educação. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Vol 5. Brasília: MEC/SEESP, 2003, p. 84.
- [14] REILY, L. H. **Estratégias pedagógicas na escola inclusiva: depoiment.** 2005. Papirus. Disponível em: <[http://www.papirus.com.br/entrevista\\_detalle.aspx?chave\\_entrevista=7&menu=autores](http://www.papirus.com.br/entrevista_detalle.aspx?chave_entrevista=7&menu=autores)>. Acesso em 26/11/2016.
- [15] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1994.