



**ENSINO-APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

*TEACHING-LEARNING PROCESS AND TEACHING METHODOLOGY IN
PORTUGUESE FOR THE DEAF UNDER THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION*

Michelle Nave Valadão ¹

Ana Claudia Vieira Mendonça ²

Fabiana de Souza Silva ³

Amanda Juliana do Carmo ⁴

RESUMO: Durante anos, as defasagens na aprendizagem da Língua Portuguesa enfrentadas pelos alunos surdos foram atribuídas à ausência do sentido da audição. Recentemente, tais insucessos têm sido relacionados ao uso de metodologias de ensino inadequadas e à falta de comunicação em Libras entre surdos e ouvintes. Assim, este artigo relata uma pesquisa que investigou e analisou os processos de ensino-aprendizagem vivenciados por um aluno surdo do Ensino Fundamental da cidade de Viçosa - MG. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com investigação bibliográfica, observação participante e diário de campo. Os resultados mostraram que as interações comunicativas, no contexto observado, foram restritas, pois professores e alunos ouvintes não apresentavam fluência em Libras e na escola não havia intérprete de Libras/Língua Portuguesa. As metodologias eram expositivas e com predomínio de recursos orais-auditivos. A partir dessas constatações, desenvolveram-se propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa, embasadas nas orientações dos PCN, com adaptações para atender ao contexto escolar inclusivo. O relato reforça a necessidade de investimentos na formação de professores para atender às demandas da educação inclusiva, a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida aos surdos no que tange ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Metodologias de Ensino, Surdez.

ABSTRACT: For years, the discrepancies faced by deaf students in the teaching of the Portuguese language were due to the lack of hearing. Recently, these failures have been attributed to the use of inadequate teaching methodologies and to the lack of communication through *Libras* between the deaf and the hearers. This article aims at reporting a research study that analyzed the teaching-learning processes from the point of view of a deaf elementary student in Viçosa/MG. The project was primarily developed by a qualitative

¹ Professora Adjunta II da área de Libras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordenadora da pesquisa. E-mail: michelle.nave@ufv.br.

² Graduanda em Letras pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, Bolsista de Iniciação Científica.

³ Graduanda em Letras pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, Bolsista de Iniciação Científica.

⁴ Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

approach, by utilizing the bibliographical review, the participant observation and the field diary. Results showed the communicative interactions were restrained, since teachers and hearing students were not fluent in *Libras*, and there was no interpreter available. The methodology was mostly expositive, with a predominance of oral resources. The findings demonstrated the challenges faced by the deaf students are numerous, since the school does not offer the structure to meet their needs, and the teachers do not have the required education to work in an inclusive school environment. This article reports some methodological proposals for the teaching of Portuguese that were elaborated and applied within an inclusive context, all following PCN orientations. It reinforces the need to invest in teacher training to meet the demands of inclusive education to improve the quality of the classes offered to the deaf in regards to the teaching-learning process for Portuguese.

KEYWORDS: Teaching-Learning, Teaching Methodology, Deafness.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É consensual que o direito à Educação, desde a sua legitimidade, tem sido uma questão de recorrentes debates. Inicialmente, a problemática se assentava sob os discursos acerca da necessidade de democratizar o acesso à escolarização. Quase totalmente superado o desafio de atender a demanda por vagas nas escolas públicas, a partir de 1990, pós-conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, a qualidade da oferta do ensino se tornou o cerne das discussões, tendo em vista que o Brasil foi destacado como um dos nove países com o maior índice de analfabetismo do mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Nesse cenário, ao final da década de 1990, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), pautada em debates com a comunidade acadêmica e com os diversos setores da sociedade, elaborou referenciais para embasar os programas curriculares escolares, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visando melhorar a qualidade de ensino.

Segundo Cury (2002, p. 191-192), “os PCNs são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias, articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania”. No que tange ao Ensino Fundamental, apresentam-se divididos por área de conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira – e consideram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN).

Nessa perspectiva, a fim de orientar a área de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental e diminuir os altos índices de insucesso no que se refere às habilidades

de escrita e de leitura dos estudantes, os PCN vêm se constituindo como norteadores para a concepção de novas metodologias de ensino. Em suas propostas, o documento direciona para uma concepção de linguagem desvinculada da perspectiva normativa, tida como tradicional, e adota uma postura amparada no desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos e psicolinguísticos. Para tanto, o ponto de partida e o ponto de chegada é o uso da linguagem, de maneira que o objetivo é propiciar aos alunos a conquista de novas habilidades linguísticas (BRASIL, 1998a).

Apesar de não apresentarem propostas específicas para as diferentes modalidades educacionais, os PCN orientam para uma prática de ensino interdisciplinar, considerando que não se deve “atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto as outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos” (BRASIL, 1998a, p. 40). Ainda recomendam, fortemente, o respeito à concepção pedagógica da própria escola e à pluralidade cultural brasileira. Ao mesmo tempo, são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à diversidade dos alunos e à realidade de cada região.

Por essas razões, com interesses voltados para a educação inclusiva de estudantes surdos, destacamos a importância de gerar e aplicar metodologias de ensino da Língua Portuguesa que considerem as orientações dos PCN. Sabe-se que, historicamente, o processo educacional dos surdos foi marcado por fracassos e pela desistência desses em permanecer nos ambientes escolares, os quais não apresentavam as condições necessárias para, de fato, incluí-los no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva et al. (2006), é comum encontrarmos surdos que não se apropriaram da leitura e da escrita, mesmo após concluírem todas as etapas da Educação Básica. Sendo assim, o ensino, principalmente de Língua Portuguesa, precisa de mudanças de concepções e de paradigmas para que passem a considerar e valorizar as diferenças linguísticas e culturais, e o contexto em que esses alunos estão inseridos.

Mediante essas preocupações, o objetivo deste artigo é relatar uma experiência de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida a partir da pesquisa intitulada: “Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino para alunos surdos do Ensino Fundamental da cidade de Viçosa - MG”⁵. A pesquisa desenvolveu propostas de ensino que tiveram como base as recomendações dos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, considerando também os PCN com adaptações curriculares para estudantes com deficiências, sob uma perspectiva de ensino inclusivo e interdisciplinar, uma vez que a

⁵ A pesquisa contou com apoio financeiro da Fapemig.

linguagem perpassa todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 1998a; 1998b).

Acreditamos que os resultados aqui discutidos podem contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida aos surdos, além de iniciar uma reflexão sobre a formação de professores, com foco em questões metodológicas que considerem e valorizem as diversidades linguísticas, culturais e sociais.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA PARA SURDOS

As dificuldades de ensino-aprendizagem da língua escrita aos alunos surdos têm deixado marcas profundas no processo educacional desses estudantes. A situação é bastante delicada, pois, além das questões educacionais, também envolve a ponderação de fatores linguísticos e culturais, até então pouco conhecidos e discutidos pela sociedade.

A incipiência do assunto decorre da presença de mitos e de crenças enraizados no conhecimento popular que, por muito tempo, desprestigiaram as línguas de sinais e estigmatizaram as pessoas surdas, atribuindo-lhes déficits cognitivos e intelectuais não condizentes com a condição da surdez (GESSER, 2009). Do mesmo modo, os critérios de normalidade defendidos pela medicina consideravam a surdez unicamente pela ótica da deficiência – como diminuição ou ausência do sentido da audição – e defendiam que ela fosse (re)habilitada e corrigida, a fim de possibilitar o desenvolvimento da língua oral e, assim, aproximar os surdos do modelo ouvinte. Amparada na concepção médica e em seus modelos clínicos terapêuticos, a educação de surdos se preocupou, até então, prioritariamente com a adaptação dos mesmos às situações pensadas e construídas para os ouvintes. Em relação ao ensino das habilidades de leitura e escrita aos surdos, considerando as línguas alfabéticas, as metodologias adotadas foram – e ainda continuam sendo – pautadas no ensino da língua padrão do país, que tem por base a língua oral, sem preconizar elaborações e adaptações metodológicas necessárias para contemplar as particularidades da aprendizagem pelos alunos surdos. Para se adaptar a esse ensino, atribuiu-se a eles a responsabilidade de uso da leitura orofacial e de dispositivos de amplificação sonora, pois, nessa abordagem, não houve espaço para a língua de sinais, sendo essa excluída do processo educacional.

Tais concepções começaram a mudar a partir dos estudos de Stokoe (1960), linguista americano, que, ao analisar a estrutura da Língua Americana de Sinais, encontrou princípios gerais de organização bastante semelhantes aos das línguas orais, comprovando que a língua sinalizada atendia aos critérios linguísticos de uma língua natural. Os achados de Stokoe

permitiram o reconhecimento linguístico das línguas de sinais e impulsionaram reflexões sobre a surdez a partir de uma perspectiva de diferença linguística e cultural. Isso imputou aos surdos a condição de sujeitos bilíngues multiculturais que, segundo Teske (2012), pertencem a uma comunidade linguística minoritária e convivem com duas línguas e várias culturas.

Para os surdos, a condição bilíngue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua – L1, por ser considerada natural, visto que apresenta modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida. Portanto, a língua oficial do país é tida como segunda língua – L2 (GÓES, 2012; QUADROS, 2005).

Amparada nos pressupostos supracitados, a comunidade surda brasileira reivindicou seus direitos linguísticos e a língua de sinais foi legitimada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados”. Entretanto, ainda de acordo com a referida Lei, “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), uma vez que essa é a língua oficial do país. Dessa forma, surge a proposta de aquisição de competências linguísticas em ambas as línguas, sem a valorização de uma em detrimento da outra. A esse respeito, Pereira e Vieira (2009) afirmam que:

As duas línguas não se competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa [...], como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 63).

Portanto, no contexto escolar, considerando as especificidades linguísticas pertinentes aos sujeitos surdos, é necessária a compreensão dos papéis que cada uma das línguas – Libras e Língua Portuguesa – assume em diferentes ambientes de convívio desses sujeitos. A questão é abordada por Quadros e Schmiedt (2006) da seguinte forma:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da

proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola , (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18-19)

Quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, considerando que não há imersão linguística, dadas as condições imbricadas pela surdez, o seu ensino deve ser baseado em técnicas de segunda língua e desenvolvido a partir do uso “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras”, conforme orientado por Quadros (1997, p. 29).

No entanto, os cursos de formação de professores para o ensino de línguas – língua materna, segunda língua e língua estrangeira – exceção aos cursos de Letras Libras, pouco têm contemplado questões metodológicas envolvendo os alunos com surdez. Vale ressaltar que a obrigatoriedade de oferecimento da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), apesar de ser essencial, não garante as bases formativas necessárias para isso. Também não contempla a formação continuada de professores que atuam com surdos nas redes regulares de ensino.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa atualmente oferecido aos surdos não se mostra adequado ao ensino de L2, tampouco considera suas singularidades culturais. Nas escolas, não há a compreensão de que o uso da língua de sinais é apenas uma das peculiaridades dos surdos, que também apresentam características diferenciadas quanto à forma de interagir e interpretar o mundo através de experiências visuais.

A esse respeito, Lebedeff (2004) e Karnopp (2012) observam que, embora a língua de sinais esteja presente em algumas escolas, seu uso é desconsiderado das práticas de leitura e de escrita e ocorre apenas em momentos de tradução ou interpretação, sem produzir significados ou transmitir cultura. Ainda sobre a Língua Portuguesa, seu ensino é artificializado, resultando em alunos, conforme designados por Lebedeff (2007, p. 3), “excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto”. A autora aponta como “um enorme paradoxo” o fato de a língua de sinais estar na escola, mas seu acesso não proporcionar a qualidade da cultura escrita. A problemática também é corroborada por Karnopp (2012, p. 170) ao verificar que o ensino das práticas de leitura e de escrita para surdos é restrito à “exercitação gramatical” e os sinais são usados de maneira isolada e subordinados à estrutura sintática da Língua Portuguesa.

De modo semelhante, Masutti (2011, p. 54) se opõe ao ensino da Língua Portuguesa pautado em práticas “mecanicistas do estruturalismo funcional”, pois essas se preocupam

apenas com o desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação do texto. A autora defende um ensino que seja vinculado ao conhecimento de mundo e ao conhecimento linguístico dos alunos surdos e que tenha “correspondência imediata com a dinâmica dos acontecimentos e a resignificação dos mesmos a partir dos processos de subjetivação” (p. 54).

Diante dessa conjuntura, podemos atribuir novos sentidos às palavras de Guedes (2006) ao defender o ensino da Língua Portuguesa baseado na função comunicativa da língua, privilegiando o uso e a funcionalidade da leitura e da escrita em interações sociais. Para atingir esse ensino, o autor propõe que a formação do professor seja voltada para a democratização da educação, libertando-se das amarras que atualmente se configuram no ensino da língua. A proposta de Guedes vai ao encontro das penúrias vivenciadas pelos professores que atuam com alunos surdos, cuja formação para o ensino da Língua Portuguesa, quando existente, é minimamente abordada, não contemplando suas necessidades de orientação didática e metodológica.

No contexto da política educacional inclusiva, Quadros (2006) destaca que os professores que atuam com surdos nas redes básicas de ensino não estão preparados para lidar com os impasses gerados em decorrência da inclusão como, por exemplo, promover o ensino do português com diferentes estratégias na mesma turma: baseado em L2 para os alunos surdos e em L1 para os ouvintes. Quanto às alternativas que sustentem e viabilizem as práticas de ensino, a pesquisadora sugere investimentos em formação profissional consistente e coerente com as propostas da atual política educacional.

No que tange às questões metodológicas para ensino dos alunos surdos, Nery e Batista (2004) e Reily (2003), a partir de uma abordagem sociocultural, enfatizam a utilização de recursos visuais. Tendo em vista o aspecto visoespacial das línguas de sinais e a importância dos referenciais da linguagem visual para esses alunos, o uso de imagens contribui para a apropriação de significados pelos mesmos e também auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento relacional e do raciocínio, além de facilitar a representação mental das experiências. Devido à sua natureza polissêmica e multifacetada, as imagens permitem ao surdo perceber as interfaces dos signos e compreender os diferentes ou mesmo incongruentes significados nelas expressos, entendimento que “pode ser uma ponte para que ele faça o mesmo na segunda língua que aprenderá na escola” (NERY; BATISTA, 2004, p. 290).

Entretanto, para se desenvolver bons trabalhos com imagens e oferecer um ensino de



qualidade aos surdos, é indubitável o preparo do professor para lidar com tais fontes, atentando-se ao tratamento adequado das mesmas, ou seja, utilizando-as não apenas como recurso didático e instrucional, mas como uma forma de linguagem. Essa preocupação se torna evidente no caso dos alunos surdos devido à relevância do aspecto visual para eles, uma vez que possuem, como principal meio de comunicação e percepção de mundo, o sentido da visão.

Mediante o exposto, o presente artigo visa descrever os resultados alcançados em uma pesquisa que investigou e analisou os processos de ensino-aprendizagem vivenciados por um aluno surdo do Ensino Fundamental da cidade de Viçosa - MG e, a partir dessa análise, desenvolveu propostas metodológicas de ensino de Língua Portuguesa para esse aluno, na perspectiva inclusiva. Espera-se que a experiência aqui apresentada possa contribuir tanto para a formação de professores quanto para a melhoria da qualidade social do ensino aos surdos. Conscientes de que o assunto é principiante, não esperamos, em hipótese alguma, esgotá-lo, mas servir de inspiração para reflexões e futuras investigações.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A equipe de pesquisa foi constituída por três licenciandas do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo duas bolsistas de Iniciação Científica e uma voluntária, que desenvolveram o projeto sob a coordenação de uma docente da área de Libras da referida instituição. A pesquisa partiu do reconhecimento de que as práticas educacionais inclusivas, voltadas para surdos, devem estar vinculadas à ideia de que as comunidades surdas são constituídas e constituintes de uma realidade cultural e linguística específica, estreitamente relacionada à língua de sinais. A partir desse entendimento, foi realizado um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados nacionais acerca de referenciais teóricos com temáticas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Diante da carência de literaturas que abarcassem essas temáticas de interesse e considerando que a maioria dos surdos brasileiros frequentam escolas inclusivas, selecionamos textos que tratavam de propostas curriculares e metodológicas pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa na atual conjuntura da educação nacional.

Acreditando que a leitura desses materiais era de cunho essencial à elaboração das metodologias de ensino preconizadas pelo projeto, optamos pelo uso dos já consagrados PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL,



1998a) e dos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998b). A opção foi fundamentada em Cury (2002, p. 192) ao defender que os PCN, além de compreenderem “os conhecimentos já atinentes ao ensino fundamental” são importantes por abrigar temas transversais: saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia. Esses últimos, segundo o mesmo autor (p. 192), “são temas desafiadores trazidos pelo mundo contemporâneo e cujo impacto a escola, sobretudo na formação inicial e continuada de professores e professoras, não pode deixar de conhecer, reconhecer sua importância e deles se apropriar”.

O passo seguinte envolveu um percurso de mapeamento das instituições educacionais públicas e privadas da cidade de Viçosa - MG, a fim de se averiguar o número de estudantes surdos matriculados na rede básica de ensino. Constatamos seis (6) escolas com tais alunos, cada qual em diferentes etapas da educação básica. Devido ao foco da pesquisa ser o Ensino Fundamental, foi selecionada como campo empírico a escola que apresentava um aluno surdo matriculado no oitavo ano. Nessa instituição de ensino, constituíram-se como público-alvo a classe do oitavo ano, que era composta por trinta e quatro (34) alunos ouvintes, de ambos os gêneros, e um (1) aluno surdo do gênero masculino; além da professora de Língua Portuguesa.

A entrada em campo ocorreu por meio de atividades de observação desse ambiente educacional no que diz respeito ao espaço físico, às dinâmicas de interação entre professores/alunos, alunos/alunos e outras particularidades presentes nesse âmbito. O principal instrumento utilizado nessa etapa foi a observação participante, pois conhecer as vivências do discente surdo era um elemento fundamental ao cumprimento dos propósitos do trabalho. Segundo Cicourel (1975, p. 89), a observação participante é “processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto”.

As informações obtidas por meio das observações foram essenciais para a compreensão da realidade, sem que esta fosse influenciada por suposições, interpretações e preconceitos advindos do senso comum. As observações permitiram também a socialização e, conseqüentemente, a avaliação do trabalho. Portanto, foi um importante instrumento de coleta dos dados, principalmente acerca das práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, desenvolvidas em uma turma inclusiva, e também de identificação dos elementos que afetavam esse ensino.

Ainda em relação à coleta de dados, foram usados diários de campo onde se registraram as observações realizadas desde a entrada em campo até a fase final da investigação. Essa técnica, de acordo com Deslandes (1994), consiste em anotações de percepções, expressões, observação dos gestos, dúvidas, angústias, e outros que ocorrerem, a partir do contato com os indivíduos envolvidos. Acreditamos que as notas diárias foram constituídas de detalhes que, no seu somatório, congregaram diferentes momentos da pesquisa e auxiliaram na construção das análises dos dados e no entendimento das temáticas envolvidas.

Importa ressaltar que, durante as visitas à escola, estabelecemos contato com os responsáveis para o agendamento de todas as atividades desenvolvidas pelo projeto. Buscamos, na interação entre as pesquisadoras e a comunidade escolar, uma ação dialógica, permeada de troca de saberes, em que todos foram sujeitos construtores e detentores de conhecimento. Esse período de observação foi essencial para a elaboração de propostas metodológicas, que foram aplicadas por uma das bolsistas de Iniciação Científica. A seguir, descreveremos algumas observações e as propostas desenvolvidas.

RELATO DE ALGUMAS OBSERVAÇÕES

A fase de observações iniciou-se pelo contato com a professora de português regente da turma do oitavo ano. Em nossa primeira conversa, ela nos informou que não tinha formação para atuar com o estudante surdo ou formação em Libras, pois havia se graduado em data anterior à inclusão da língua como disciplina curricular obrigatória aos cursos de formação de professores, pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Também nunca havia realizado cursos de extensão ou de formação continuada com foco em surdez e em Libras. Destacou que a escola não contava com tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa em seu quadro de funcionários. Suas aulas eram ministradas em Língua Portuguesa, pois o aluno surdo era oralizado e compreendia os conteúdos através da leitura orofacial, que se trata de uma técnica que consiste na visualização dos movimentos articulatórios da fala e é usada por muitos surdos na comunicação com ouvintes. Apesar de ser frequentemente observada entre os surdos, de acordo com Witkoski (2009, p. 568), a leitura orofacial é “hiperestimada e constituiu-se em um mito”, pois muitas informações não podem ser compreendidas por meio dela. Sacks (1998, p. 161) descreve que a “leitura labial não é apenas uma habilidade visual – 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada ou

conclusão por hipótese, dependendo do uso de pistas encontradas no contexto”.

A referida professora também mencionou⁶ que essa era a primeira vez que lidava com “*um aluno com dificuldade*”. Ela reconheceu que lhe faltava formação para atuar com esse estudante. Ao ser questionada sobre a forma de comunicação estabelecida com o aluno surdo, relatou que não havia “*nenhum problema*”, pois ele não era “*surdo-mudo propriamente dito*”, já que, na sua percepção, ele “*escuta, mas não escuta direito*”. De acordo com a professora, ele se comunica sem dificuldades em sala de aula e, por vezes, “*nem parece surdo*”; em sua opinião, há diversos momentos em que ele se aproveita dos “*privilégios*” de ser surdo.

Percebemos que o discurso inicial da professora é permeado de mitos e vai ao encontro das constatações de Gesser (2009, p. 80), ao afirmar que muitos docentes ainda apresentam crenças sobre a Libras e estereótipos ligados à surdez. Esse breve relato demonstra a incompreensão sobre a condição linguística, cultural e identitária do aluno e encobre as defasagens da formação dos professores. Assim, há uma relação aparentemente harmoniosa, cujo tratamento despendido ao surdo é erroneamente compreendido como satisfatório, uma vez que ele consegue se comunicar com os ouvintes sem grandes conflitos. A constatação de que essa lógica, que durante mais de um século povoou o imaginário social, ainda está fortemente presente nas escolas elevou nossas preocupações, pois sabemos que ela pode ser perversa por inibir as diferenças, conforme alerta Gnerre (1998, p. 107) ao afirmar que “o discurso em favor da igualdade pode vir a ser colonialista tanto quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade de diversidade”.

As palavras da professora também demonstram uma concepção equivocada dos surdos como um grupo homogêneo, não considerando as diferenças e variantes culturais da comunidade surda. De acordo com Skliar (2013, p. 14), “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”. Essa noção, segundo Perlin (2013), está relacionada a uma percepção estereotipada da surdez, construída em oposição à identidade ouvinte e baseada em composições distorcidas e inadequadas.

No campo educacional, ao analisar as representações da alteridade surda, Perlin (2013, p. 72) salienta a necessidade de a comunidade escolar se comprometer com a construção “do

⁶ Os comentários da professora estão destacados em itálico e foram reproduzidos neste artigo da mesma forma como foram relatados.

mundo surdo”, apoiando a constituição da identidade surda a partir da eliminação de preconceitos, e “o querer fazer do surdo um ouvinte”. A percepção da autora vai ao encontro da realidade escolar, pois o entendimento de inclusão ainda se pautava em uma postura normalizadora e simplificada de se enxergar as pluralidades existentes no contexto educacional. Diante disso, não se valorizam as diferenças que também existem entre a diversidade. Ao descrever o surdo como “*nem parece surdo*” – porque é bilingue e também se comunica pela fala oral – a professora, além de desconsiderar a existência de múltiplas representações da surdez, deixa de valorizar o multiculturalismo presente na escola, não reconhecendo o fato de os alunos – sejam surdos ou ouvintes – pertencerem a diferentes universos do ponto de vista cultural, social e linguístico.

Essa questão é abordada pelos PCN (1998a) no que tange ao tema transversal “Pluralidade cultural”. Segundo o documento, a língua é um fator de identidade cultural e as situações de contatos linguísticos devem ser consideradas (p. 159), por exemplo, conforme a seguinte orientação:

[...] trabalhando esses contatos: no contexto da conquista, entre o índio e, o português e o africano; no contexto dos movimentos de imigração; no contexto dos movimentos de migração interna; no contexto da Língua Brasileira de Sinais usada pelos surdos (BRASIL, 1998a, p. 59).

Durante os momentos em que estivemos em sala de aula, não observamos situações em que as diferenças linguísticas fossem usadas como um recurso promotor de reflexões sobre a linguagem. Para a professora, o fato de o aluno demandar tratamento diferenciado, que atendesse às suas especificidades, foi considerado como uma forma de privilegiar o mesmo em detrimento aos demais.

Em uma ocasião, a professora, aparentemente se esquecendo do aluno surdo, iniciou a aula com a orientação – em Língua Portuguesa na modalidade oral – para os alunos realizarem algumas atividades do livro didático. Após cerca de 20 minutos, todos os alunos já realizavam os exercícios, exceto o surdo, que parecia alheio à situação. Nesse momento, a professora chamou a atenção desse, levantando e apontando para o livro, sem qualquer orientação quanto ao que deveria ser feito.

A situação mencionada ilustra a invisibilidade do estudante surdo perante a professora. Atitudes semelhantes, em que professores agem como se não existisse surdo em sala, também foram constatadas por Góes e Tartuci (2012), ao observarem que os docentes “passam atividades no quadro, vão falando e explicando, de costas para a turma; não se dirigem ao

surdo ou buscam verificar se ele os está entendendo” (p. 293-294).

As ocasiões de esquecimento foram compensadas com algumas “facilidades”, que puderam ser atribuídas à sua fala sobre os “*privilégios*” de ser surdo. Constatamos que tais “*privilégios*” ocorriam, por exemplo, quando ele não era cobrado, como os demais estudantes, no cumprimento das tarefas enviadas para serem realizadas em casa, uma vez que, geralmente, as orientações para as mesmas eram feitas oralmente em sala de aula e, portanto, difíceis de serem compreendidas e executadas pelo aluno.

Outro “*privilégio*” pode ser atribuído à prática do “*copismo*”, um recurso usado com frequência pelo surdo. Em todas as aulas em que haviam atividades para serem realizadas em sala, notamos que o aluno parecia aflito, procurando por respostas prontas no caderno e no livro, ou copiando os exercícios realizados pelos colegas ouvintes. Não podemos afirmar que a professora tinha conhecimento de que o estudante não realizava as atividades e que apenas copiava as respostas. Entretanto, percebemos que essa prática era evidente, assim como o fato de ser ignorada pela docente, deixando implícitas suas baixas expectativas sobre o desenvolvimento do surdo, conforme discutido por Santos (2012). De acordo com Góes e Tartuci (2012), o aluno surdo se utiliza dessa prática de “copiar” – seja da lousa, do colega ou do livro – e simula estar aprendendo, para ocupar o seu lugar de aluno e, assim, se manter incluído nas atividades em sala de aula. Segundo as pesquisadoras, muitas vezes, tal atitude é reforçada pelos próprios professores, como ilustrado na seguinte situação:

O aluno surdo, que parece ter dúvidas com o exercício, procura a professora em sua mesa. Mostra a ela a pergunta que não consegue responder. Ela pega o livro, folheia-o e marca alguns parágrafos. Não busca explicar, apenas devolve o livro. E o aluno volta à sua carteira para copiar os trechos apontados (GÓES; TARTUCI, 2012, p. 295).

Em nossas observações, notamos um único evento no qual a professora procurou incluir o aluno em uma atividade de leitura, com o propósito de, em suas palavras, “*incentivar a oralização*”. Nessa ocasião, solicitou que ele lesse em voz alta “*até o ponto*”. Como era de se esperar, a atividade não foi bem executada, uma vez que a leitura da pontuação, na Língua Portuguesa escrita, geralmente é marcada pela modulação vocal. Para os surdos, ainda que oralizados, essa modulação é dificultada pelo fato de não ouvirem a própria voz e, portanto, não conseguirem monitorar a sonoridade com o sentido da audição, conforme narrado por Witkoski (2009). Segundo Góes (2012), as mesmas dificuldades são encontradas com a acentuação das palavras, pois também dependem da sonoridade para identificação da sílaba



tônica.

Por fim, no último dia de aula, antes do encerramento do 1º semestre letivo de 2014 e início das férias de julho, a professora exibiu o filme “A Odisseia (1954)”. Inicialmente, a exibição foi iniciada com a versão dublada, mas sugerimos que fosse usado o áudio original e legendas em Língua Portuguesa para atender às necessidades visuais do estudante surdo, ainda que de forma limitada, pois não havia tradução em Libras. Ainda que o referido aluno seja oralizado, a leitura orofacial é um recurso que não pode ser usado no caso da dublagem, uma vez que, obviamente, os movimentos dos lábios das personagens correspondem às palavras na língua original.

Ao final do período de observações, constatamos que, na escola pesquisada, as práticas inclusivas não estiveram presentes nas aulas de Língua Portuguesa. As formas de aprendizado bem como as diferenças linguísticas do estudante surdo não foram consideradas no processo de ensino. De maneira geral, os alunos ouvintes também estavam isentos de uma educação satisfatória, mas o surdo foi excluído duas vezes desse processo, tendo que se adaptar aos mecanismos de um ensino debilitado.

Os dados coletados durante o período de observações foram analisados e discutidos pela equipe do projeto e, a partir dessas análises, foram elaboradas e desenvolvidas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa pautadas nos PCN. As metodologias partiram da compreensão das diferenças do surdo e objetivaram promover um ensino que contemplasse a sua especificidade e, ao mesmo tempo, a interação com a professora e os colegas ouvintes.

As atividades foram aplicadas entre setembro e dezembro de 2014, em uma escola da rede pública do estado de Minas Gerais, localizada na cidade de Viçosa. Diante do fato de não haver tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa na referida escola, solicitamos a presença de um intérprete à Unidade de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa - UPI-UFV.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS E RESULTADOS

Considerando as orientações dos PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), as propostas metodológicas de ensino da Língua Portuguesa aqui apresentadas foram elaboradas em caráter interdisciplinar, tendo em vista que os temas-aulas escolhidos se relacionam às áreas de Ciências, Literatura e Artes.

Outro ponto que priorizamos nessa elaboração foi a figura do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Sobre a importância do intérprete no ambiente escolar, Lacerda (2000) destaca que:

Quando se insere um interprete de Língua de Sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo receber informação escolar em língua de sinais através de uma pessoa com competência nessa língua. [...] Com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. [...] Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma “inclusão escolar” sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2000, p. 5-6).

Iniciamos a primeira proposta metodológica com o tema “Acidente Vascular Cerebral (AVC)”, que objetivou uma abordagem interdisciplinar entre o ensino da Língua Portuguesa e o ensino de Ciências. Na escolha do assunto, considerando uma sala inclusiva, o conteúdo abordado deveria fazer parte do cotidiano comum de todos os alunos – surdos e ouvintes. Além disso, a bolsista do projeto apresentava um interesse pessoal pelo tema, devido ao fato de ter sofrido um AVC ainda jovem, aos 21 anos de idade, e isso despertou ainda mais a curiosidade e o interesse dos alunos, conforme percebido por ela durante o período em que desenvolveu a etapa de observação em sala de aula.

Em acordo com essa necessidade, definiu-se que, em um primeiro momento, a aula seria desenvolvida por meio de uma roda de conversa, por proporcionar, segundo as orientações dos PCN,

uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998a, p. 24).

Desse modo, o principal estímulo visual foi relacionado à vivência da bolsista e as suas sequelas físicas que, se tratando de um caso recente de AVC, ainda são visíveis. A proposta visou despertar questionamentos que revelassem o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática e despertasse reflexões para, em um segundo momento, ser introduzido um trabalho com gêneros textuais distintos, em coerência com a temática.

Diante da temática, o estudante surdo pareceu bastante à vontade para expor as suas

percepções e participar da aula. Assim, na primeira aula, a bolsista expôs o assunto à classe, contando com a interpretação em Libras. O aluno surdo, que não estava acostumado com a presença do intérprete, em um primeiro momento, pareceu ignorá-lo, mas, aos poucos, foi se familiarizando com a nova situação.

Em uma roda de conversa, a bolsista introduziu o assunto e se apresentou como exemplo, mostrando as sequelas decorrentes do AVC. Em seguida, solicitou aos alunos que partilhassem alguma situação que já tivessem vivenciado. O aluno surdo, prontamente, levantou a mão e contou sobre um acidente de carro que sofrera aos seis anos de idade e como aquilo o afetara fisicamente, levantando e mostrando aos colegas uma marca em seu peito. Para se comunicar, como se trata de um surdo oralizado, ele fez uso da Língua Portuguesa na modalidade oral e da Libras.

Em seguida, foi disponibilizado um espaço para perguntas. Nessa oportunidade, os alunos puderam se expressar de diferentes maneiras, demonstrando preocupações em relação ao AVC e suas sequelas físicas ou sensoriais. A proposta metodológica foi ao encontro das recomendações dos PCN conforme o seguinte excerto:

[...] conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; [...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998a, p. 7-8).

Nessa perspectiva, a segunda aula foi projetada com o propósito de apresentação do gênero textual panfleto informativo. Nessa ocasião, os alunos tiveram acesso a um panfleto distribuído pela “Rede Brasil AVC”, que contém informações sobre os sintomas da doença e aconselhamentos sobre o que fazer diante dos primeiros sinais da enfermidade. O panfleto possui imagens e pequenos textos informativos. Além do panfleto, outros gêneros como receitas médicas, textos de aconselhamentos e guias sobre a reabilitação pós-AVC, fornecidos pela “Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação”, foram distribuídos, a fim de que os alunos pudessem explorar distintos gêneros textuais que abordam o assunto. À medida que cada texto foi explorado junto aos alunos, os conceitos sobre tipos e gêneros textuais foram evidenciados no quadro negro. Importa destacar que, nesse trabalho, foram enfatizadas situações sociocomunicativas distintas, demonstrando que, para cada uma delas, há um gênero textual



e/ou discursivo mais adequado. Como era de se esperar, o gênero que apresentou a mensagem visual se mostrou mais significativo para o aluno surdo.

Ao final da aula, os alunos receberam uma ficha avaliativa, com questões que remetiam à roda de conversa e aos gêneros textuais apresentados, a fim de se avaliar o conteúdo apreendido. Constatou-se que os alunos – surdo e ouvintes – compreenderam os textos e a finalidade comunicativa dos mesmos, seja o panfleto, as receitas médicas ou os textos de aconselhamento.

A segunda proposta metodológica permaneceu calcada na orientação de abordagem interdisciplinar, ainda conforme os PCNs. O objetivo foi atrelar Literatura, Artes e Língua Portuguesa. O tema escolhido teve por título: “Literatura, arte e gibis: introdução sobre quadrinhos e quadrões para despertar o processo criativo na criação de personagens”. Sabemos que a Literatura, atualmente, não é vislumbrada na matriz curricular do Ensino Fundamental. Entretanto, nessa proposta, a consideramos como um conteúdo autônomo, pautado na concepção de que a literatura “é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade” (COUTINHO, 1978, p. 9-10).

Com isso em mente, a atividade propôs aproximar a linguagem popular dos gibis, esboçada em “quadrinhos/quadrões”, à linguagem cânone de quadros como “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci; “O quarto”, de Van Gogh, entre outros. Para atender a esse propósito, todos os alunos receberam um gibi da Turma da Mônica, disponibilizado na própria escola pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. O gibi foi escolhido por apresentar mensagens visuais e se tratar de um gênero discursivo que atrai os estudantes em função da sua popularidade. Para incluir a discussão sobre a Libras, foi apresentado aos alunos o filme Cine Gibi 6 “A Hora do Banho”, também da Turma da Mônica, que possui tradução/interpretação nessa língua. Essa proposta se mostrou coerente com o ambiente escolar inclusivo, uma vez que todos puderam ter acesso às duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. Dessa maneira, foi possível vivenciar uma situação de coexistência de línguas, de maneira natural, afora a interpretação do tradutor/intérprete, enfatizando a importância de cada uma delas.

Após a exploração desses textos junto aos alunos, a bolsista abordou conceitos relativos às narrativas gráficas sequenciais, às metáforas visuais e à articulação entre texto e imagem; também destacou elementos como personagens, balões e símbolos, cenários, onomatopeias, legenda e quadros. Ao final, depois de explorarem os quadrinhos e de

assistirem ao filme, os alunos foram orientados a produzirem, em casa, uma personagem – heróis, vilões ou coadjuvantes –, elaborando, também, descrições como nome e personalidade.

Na aula seguinte, como a maioria dos alunos não havia elaborado a atividade, foi disponibilizado um tempo para que a realizassem em sala. Construídas as personagens, os alunos foram incentivados a descreverem-nas em uma nova roda de conversa. Foi um momento prazeroso e descontraído, sem, contudo, perder o foco nas questões da narrativa e das personagens. O aluno surdo fez uma personagem baseada no “Dragon Ball Z”. Ao analisarmos sua produção, notamos que as características da personalidade da personagem foram descritas com limitação do léxico, nominalização de verbos e construção simplificada ou inadequada à ordem das palavras em português, evidenciando a dificuldade no âmbito educativo e pedagógico (SILVA, 2001; GÓES, 2012; GUARINELLO, 2007), mas, do ponto de vista do conteúdo, mostrou-se significativa para averiguação da compreensão do aluno em relação à atividade.

Depois de discutirem as caracterizações das personagens por eles elaboradas, foram apresentadas, por meio de projetor do tipo *Data Show*, as “Pinturas em quadrões”, criadas por Maurício de Souza, em que as personagens da Turma da Mônica realizam uma paródia de obras de artistas consagrados como Leonardo Da Vinci e Van Gogh; também foram mostradas imagens referentes às pinturas originais desses artistas. Nessas atividades, foi enfatizada a retextualização que, segundo Marcuschi (2001), é o processo de transformação de uma modalidade textual em outra.

Os recursos visuais foram utilizados na perspectiva de que as imagens facilitam a compreensão de certos assuntos como a pintura dos quadros antigos e renomados e também a sua aproximação com a linguagem popular por meio da proposta retextual das “Pinturas em quadrões”, de Maurício de Souza. Assim, a bolsista, junto aos alunos, conceituou a noção de retextualização e a proximidade alcançada pelo criador dos quadrões.

A metodologia utilizada foi bastante eficiente no que concerne à abordagem de conceitos através de mensagens visuais. A proposta contemplou tanto o aluno surdo quanto os ouvintes, mas, para o primeiro, foi especialmente importante, por contar com um recurso visual que o aproximou do contexto de ensino. Assim, todos os alunos tiveram condições de compreender as questões referentes à caracterização de personagens, à formulação de paródias, à retextualização e aos gêneros discursivos distintos: filme e gibis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas, no que tange à formação do professor, constatamos que os docentes que atuam com alunos surdos na proposta inclusiva ainda não possuem bases formativas para exercer essa função e, acerca do ensino da Língua Portuguesa, essa falta de formação tem prejudicado a aprendizagem da língua escrita por esses surdos.

Diante disso, faz-se urgente a necessidade de investimentos em uma formação voltada aos professores que, além do ensino da Libras, também enfatize as características linguísticas e culturais dos alunos surdos e suas especificidades de aprendizagem. É certo que as dificuldades constatadas nos períodos em que estivemos na escola evidenciaram uma defasagem na interação entre professor e aluno surdo e, pautado nessa observação, parece óbvio dizer que, quando professor e aluno utilizam a mesma língua, no caso a Libras, a comunicação deixa de ser um problema. Mas também se faz pertinente esclarecer que as dificuldades vivenciadas pelos surdos, em âmbito educacional, vão além do aspecto comunicativo. Conforme apontam Góes e Tartuci (2012, p. 322): “[...] a existência de uma língua comum necessariamente não significa compartilhamento na ação educativa, sem a qual não haverá aprendizagem”, citando Soares (2003). Segundo as autoras, a aprendizagem do surdo não está condicionada à fluência do professor ouvinte, mas à sua capacidade de compreender e respeitar as diferenças peculiares do aluno e, a partir desse entendimento, construir práticas educativas que contemplem suas diferenças.

Então, para tratar da formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa aos surdos, na proposta inclusiva, faz-se necessário, primeiramente, romper com as amarras que mantêm os mecanismos tradicionais de conceber, produzir e transmitir conhecimento e que, até hoje, não alcançaram sucesso junto a esse público. É preciso refletir sobre metodologias de ensino que contemplem novas concepções, recursos e estratégias educacionais e concebam produtos que se materializem em atividades motivadoras e desafiadoras, estimulando o diálogo, a visão crítica e o interesse pela Língua Portuguesa.

Importa dizer que não se trata de uma “culpabilização” dos professores, nem da sistematização de métodos de ensino, de maneira a “torná-los mais rigorosos e impiedosos em relação aos surdos”, conforme discorre Skliar (2013, p. 18). A proposta se preocupou em elaborar possíveis estratégias de ensino inclusivas, a fim de contemplar as especificidades linguísticas dos alunos surdos, assim como recomendado pela legislação vigente. Compreendendo que a rigidez metodológica pode apresentar sérios problemas no campo



educacional, acreditamos que a escolha dos métodos de ensino deve levar em conta o aluno e não somente a escola e o educador. Nesse sentido, buscamos oferecer o ensino da Língua Portuguesa a partir da adaptação de propostas metodológicas e do uso de recursos visuais – imagens, filmes e textos – que combinassem mensagens visuais e gráficas, conforme sugerido pelos PCN Adaptações Curriculares e pelos PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Destacamos que, apesar de os PCN de Língua Portuguesa apenas nortear as propostas curriculares nacionais sem, contudo, abordarem questões específicas para o ensino em contextos que incluam alunos surdos, embasamos, sem prejuízos, nossas práticas em suas orientações. Esse fato decorre de que as recomendações neles contidas estão amparadas em uma concepção sociolinguística, por meio da qual a língua deve ser ensinada como objeto de reflexão e, a partir da compreensão dos seus mecanismos, o aluno possa usá-la nos mais diversos contextos de comunicação e interação social (BRASIL, 1998a). Nessa perspectiva, os gêneros textuais e discursivos surgem como meio e finalidade de ensino e a Língua Portuguesa pode ser articulada de maneira interdisciplinar às demais áreas do conhecimento, conforme sugerido pelos PCN (1998a).

Em nossa experiência, constatamos que as proposições metodológicas por nós desenvolvidas contemplaram as necessidades linguísticas e educacionais do aluno surdo, uma vez que a Libras foi usada não somente como veículo de comunicação, mas como um recurso de ensino da língua escrita. Nesse âmbito, a presença do tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa foi fundamental para mediar as interações comunicativas entre surdos e ouvintes, ainda que, inicialmente, sua atuação tenha causado estranhamento ao próprio estudante surdo.

Temos ciência de que a problemática aqui brevemente abordada envolve discussões em várias esferas, tais como as políticas linguísticas, educacionais e sociais que afetam os surdos enquanto minoria, além das orientações controvertidas para a educação dos mesmos, diante de uma proposta inclusiva e, ao mesmo tempo, bilíngue, conforme enfatizado por Góes e Tartuci (2012). Ainda de acordo com as autoras, entendemos que a amplitude dos problemas não pode diminuir o significado dos contextos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos surdos. Também acreditamos que pequenas iniciativas como as aqui apresentadas possam incentivar discussões maiores e, assim, contribuir para reverter as perdas educacionais sofridas por esses alunos, em especial, com relação à aprendizagem da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998b.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Publicada no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2002.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARAES, A. Z. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975. p. 87-121.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 9-10.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social - Teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial, 2009.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 106p.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.



GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-172.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2000, Caxambu. *Anais...* 2000. p.1- 17.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2007, Caxambu. *Anais...* 2007. p. 1-15.

_____. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-142.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASUTTI, M. L. Políticas linguísticas: o português como segunda língua dos surdos. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L; VERGAMINI, S. A. A. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011. p. 49-64.

NERY, C. A.; BATISTA, C. C. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. *Paidéia*, v. 14, n. 29, p. 287-289, 2004.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 62-67, 2009.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-74.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.



_____. O “bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-192.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, K. R. O. R. P. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-64.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, C. L. et al. CAS – Cursinho Alternativo para Aprendizizes Surdos. *Revista em Extensão*, v. 5, n. 1, 2006.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

STOKOE, W. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. 2nd ed. Maryland: Linstok Press, 1960.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-48.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 565-575, 2009.



Data de recebimento: 30/03/2015

Data de aprovação: 25/05/2016