

Educação de Surdos: Estratégias pedagógicas medidas para ensinar conectivos prepositivos**Deaf Education: Measuring pedagogical strategies to teach prepositive connectors**

DOI:10.34117/bjdv6n7-412

Recebimento dos originais: 03/06/2020

Aceitação para publicação: 16/07/2020

Josefa Maria Argôlo Pimenta

Doutoranda em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA; Mestra em Educação pela Universidad Del’Norte (2014); Especialista em Educação Especial na área da surdez (2011) Especialista em Língua Brasileira de Sinais (2010) Pós-graduação em Língua Portuguesa (1989) Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE
E-mail: jmapimenta@hotmail.com

Clara Roseane da Silva Azevedo Montalverne

Orientadora do artigo. Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA (2011). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará -UFPA (2006), Especialista em Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas (2015). Especialista em Administração Escolar - UCAM (2005). Especialista em Ensino Superior pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2001). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia - UNAMA -1989 -. Pedagoga da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará- SEDUC (1993). Pedagoga da Coordenação da Educação Especial - COEES (2012)
E-mail: clarazevedo@globo.com

RESUMO

Este artigo é resultado de atividades realizadas durante o nosso doutorado em Ciências da Educação, na Universidade Autónoma de Assunção – Py, quando então, de uma pesquisa qualitativa apresentamos compreensões a partir de três oficinas realizadas em uma sala de aula onde tinha um aluno surdo, cujos dados foram analisados com base em Minayo, e tem como finalidade descrever a necessidade de se criar estratégias pedagógicas que possibilitem a acessibilidade de leitura e produção textual do aluno surdo. A mediação foi uma das estratégias utilizadas como forma de estimular a participação do aluno durante todo o processo. Diante dessa proposta realizamos as análises categorizando os elementos textuais utilizados pelo estudante o que nos passou informações importantes para ações futuras.

Palavras-chave: educação de surdo, uso das preposições, estratégia de leitura, AEE.

ABSTRACT

This article is the result of activities carried out during our doctorate in Educational Sciences, at the Autonomous University of Asunción - Py, when then, from a qualitative research we presented understandings from three workshops held in a classroom where there was a deaf student, whose data were analyzed based on Minayo, and aims to describe the need to create pedagogical strategies that enable the accessibility of reading and textual production of the deaf student. Mediation was one of the strategies used as a way to encourage student participation throughout the process. In view of this proposal, we carried out the analyzes categorizing the textual elements used by the student, which gave us important information for future actions.

Keywords: deaf education, use of prepositions, reading strategy, AEE.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos tem sido uma preocupação em nossas escolas uma vez que a inclusão desses estudantes nas salas de ensino comum não tem proporcionado os avanços linguísticos necessários à sua inclusão social.

Sendo uma das suas responsabilidades o desenvolvimento socioeducativo do cidadão, a escola tem função imperativa na sociedade contemporânea. Essa responsabilidade vai interferir não só no fazer pedagógico do docente mas também nas ações da comunidade em geral, que para atender às exigências dos tempos modernos, conforme Libâneo (2003, p. 52) “a sociedade contemporânea exige um novo tipo de trabalho, ou seja, mais flexível e polivalente o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais”. Tais exigências intimam à escola a uma reorganização que contemple não só às práticas, mas também a capacitação dos docentes para caminharem nessa nova realidade.

Meio a essas mudanças socioculturais, acontece a inclusão de alunos com deficiências (surdos e/ou com surdez), transtornos, déficit, com necessidade de atendimento especial nas salas de ensino comum, exigindo da escola a adequação para garantir o ensino e aprendizagem desses alunos. Diante disso, hoje a presença do aluno surdo nas salas regulares é uma realidade. Com a presença desse aluno surgem outras necessidades para garantir a sua inclusão de fato e direito. A dinâmica de sala de aula não poderia ser mais a mesma, visto ser o surdo usuário de língua(gem) própria, a Língua brasileira de sinais - Libras, exigindo assim a presença de um tradutor/intérprete a fim de acompanhá-lo para fazer a mediação entre aluno surdo x professor, professor x aluno surdo, aluno surdo x aluno ouvinte e vice versa, pois conforme a legislação xxxxxxxxxxxx, assim a importância do conhecimento da língua portuguesa já que esta é a língua de instrução.

Considerando que cada língua tem estrutura própria e que na questão da Libras e da línguas portuguesa estas são de modalidades diferentes, ou seja, a Libras e sinalizada, considerada a língua natural do surdo (L.1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L.2). Levando em conta as diferentes modalidades, há algumas categorias da L.2 que desempenham papel importante na língua(gem) para a compreensão discursiva.

Em decorrência da inclusão, criam-se as salas de recursos multifuncionais, onde é concedido no contraturno, ao surdo matriculado nas salas de ensino comum, o Atendimento Educacional Especializado, para que lhe seja oferecidas em forma de complementação informações necessárias ao seu desenvolvimento sociocultural, visto ser a escola responsável pela comunicação dos conhecimentos que a sociedade produz, conforme Lerner (2017, p. 34) “é preciso que o saber

científico ou mesmo as práticas sociais que se tenta comunicar se transforma em objeto de ensino”. Nessa visão, é preciso que se priorize o que se quer ensinar para que assim a escola desempenhe o seu papel de comunicar às gerações futuras o conhecimento produzido pela sociedade.

Destarte, Vê-se a importância ímpar de o surdo saber ler e elaborar textos identificando os elementos que estruturam a linguagem, portanto, torna-se indispensável o seu conhecimento da categorização desses elementos. Dentre os elementos que estruturam a linguagem escrita tem-se as preposições que exercem papel importante na comunicação, fazendo-se, assim, necessário a percepção do seu papel linguístico no contexto estrutural.

Face ao exposto, é claro a necessidade de se ensinar no AEE algumas categorias linguísticas dentre essas as preposições que são elos indispensáveis à coerência e coesão textual.

Pensando como minimizar tal situação de ensino e aprendizagem, utilizou-se de algumas estratégias pedagógicas aliadas ao contexto diário do estudante para mediar o ensino de algumas preposições.

2 APORTE TEÓRICO

A importância de se considerar que se aprende a língua materna no seio da família ficando à responsabilidade da escola a sistematização dessa língua, ou seja, a sua estrutura e seus diversos usos nas interações sociais. Percebe-se aí que não é tarefa fácil, mas necessária à formação do cidadão, pois a escola não conseguiu ainda desburocratizar o seu currículo que prioriza os conteúdos pensados por séries, modelo que leva a uma fragmentação da informação, não permitindo que o aluno estabeleça relações entre os conteúdos e seu uso. Diante de tais dificuldades Antunes (2006) trás uma reflexão acerca da prática da aula de português que tem seus conteúdos trabalhados de forma individual, tratados como se fossem assuntos diferentes; realizando separadamente a oralidade da escrita que é isolada da prática da leitura e dos elementos da gramática. Essas ações conduzem o aluno a não perceber o sentido desse método de ensino o limitando, quando muito, a memorizar conteúdos visando à avaliação.

O Ministério da Educação (1998) publica algumas recomendações a serem utilizadas pelos docentes em seus planejamentos. Esse documento intitulado de Parâmetros Curriculares Nacionais orienta que “o ensino deve partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita”. Levando em consideração que:

A razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; As situações didáticas têm como

objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (Brasil, 1998, p.19).

Cabe aqui ressaltar que as recomendações acima citadas são direcionadas ao aluno ouvinte, sem nenhuma limitação aparente, que teve seu desenvolvimento sociointeracionista dos primeiros anos no seio da família, o que não é o caso do estudante surdo que na maioria são filhos de pais ouvintes e não usuários da Libras. Essa criança passa os primeiros anos de vida sem interação nenhuma, e quando acontece é utilizando uma comunicação criada para estabelecer uma relação mínima entre os membros da família. Esses alunos até então chegam às escolas com pouco ou nenhum conhecimento da língua escrita o que dificulta o seu acesso às informações escritas e até mesmo as mediadas pelo intérprete por não ter detido conhecimentos linguísticos que lhe possibilitassem desenvolvimento da linguagem.

Diante das dificuldades que o surdo enfrenta junto à sociedade estes tem seus direitos garantidos na lei dos direitos humanos ratificados na Declaração Mundial da Educação de Surdos citada em Lopes (2013, p. 28) informa que:

As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. O status e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo devem ser reforçados mediante políticas linguísticas, pesquisa e ensino da língua de sinais. As línguas de sinais deverão fazer parte do currículo escolar de cada país. As escolas públicas fazem parte de uma rede, que as mantém dependente não só administrativa, mas também funcional e pedagogicamente. No que concerne ao professor, a liberdade de ação esbarra na falta de instrumentos de apoio às suas práticas em salas de aula, comprometendo, assim, a atenção individual que requer a educação de cada aluno. Portanto, para que uma escola seja inclusiva é preciso que haja mudanças não só pedagógicas, como também na forma de gerir e estrutura da escola como espaço educacional inclusivo.

Diante dos direitos garantidos na legislação como o fornecimento das informações precisam ser em Libras, que as escolas sejam instrumentalizadas de maneira que possibilite aos professores exercerem suas práticas pedagógicas de forma a atingir não só o aluno ouvinte, mas o aluno surdo e/ou com surdez, como apoio, a escola oferece em sala de aula o tradutor/intérprete e o atendimento educacional especializado no contraturno. Para o educando que não domina sua língua é quase impossível a aquisição da linguagem escrita.

Pensar a leitura e produção textual do aluno surdo se faz necessário entender o que se considera como ler que dentro de seus significados é “entender ou decifrar o sentido de (Amora, 1997, p. 411)”, mas o que considera a escola como ler, diante de uma prática de leitura em pequenos fragmentos de textos, palavras soltas, às vezes distantes da realidade contextual do aluno. Como agir como o aluno surdo que privado da audição não acessa ao som e outras ações como a entonação da voz, altura, etc. quando da leitura oral. Questões que são difíceis não só para o professor, como para o tradutor/intérprete alcançar esse estudante.

A leitura de um texto escrito envolve mecanismos que intervêm na sua compreensão conforme Colomer (2011, p. 30) que afirma que:

há muitos outros mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito. São todos aqueles que formam o que foi chamado de processamento descendente, porque atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto.

Observa-se nesse tipo de leitura a necessidade que se tem de ativar informações outras de seu contexto, ou seja, a interpretação acontece utilizando seus conhecimentos organizados em sua mente, permitindo-lhe escolher a interpretação dentre as várias que o texto possibilita.

Assim, ensinar a leitura é um processo que exige recorrer a elementos culturais, sociais que compõem o contexto do sujeito leitor, porque ler é um processo que vai além da decodificação, como coloca Colomer (2011, p.31):

em suma, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Nesta visão, A necessidade do estudante surdo aprender não só a ler ,mas também a língua escrita é indispensável, haja vista estar esse sujeito inserido em um mundo onde a comunicação escrita é predominante. Ensinar ao aluno surdo a língua portuguesa escrita é a maneira talvez única de inseri-lo não só no contexto da sala de aula como também no mundo sociocultural, uma vez que saber ler e escrever são habilidades valorizadas, inseparáveis e indispensáveis para o desenvolvimento desse sujeito.

Destarte, ensinar ao estudante surdo requer uso diversificado de metodologias que garantirlhe à compreensão textual, e assim estimula-lo a leitura de textos escritos. Torna-se mais difícil tanto para o professor como para o aluno entendera ponto de estabelecer as relações entre os termos no contexto do texto até mesmo em contextos menores como o da frase.

O ensino dos conectivos na escola segue a mesma linha dos demais elementos da língua (de forma fragmentada, isolada) o que dificulta ainda mais a sua compreensão por parte de qualquer aluno, no aluno surdo o efeito é mais delicado porque são termos que não fazem parte da sua cultura, na Libras são poucos elementos conectivos linguística, e em L.2 esses termos adquirem significação dentro do contexto que eles ocupam na estrutura frasal.

Parte-se do princípio de que se constrói conhecimento mediante as interações entre pessoas, objetos, conceitos, símbolos, etc., e assim, o sujeito nessas relações segue construindo o próprio

conhecimento. Em se tratando da educação formal, a escola entra com a participação do professor que exerce o papel de mediador para que essa construção aconteça no aluno. Conhecimento esse que vai além da decodificação de palavras, mas é a partir da leitura desta de acordo ao contexto em que se encontra registrada.

O professor como mediador dessa informação estimulará o aluno a novas observâncias das várias possibilidades conceituais da palavra mediante as conexões relacionais do código, permitindo-lhe experimentar novas relações o que o conduzirá a conhecimentos outros. Pois, a construção de conhecimentos está relacionada a atividade verbal que conforme Kleiman (2017) “a atividade verbal é considerada uma construção de sentidos, a partir de uma texto já escrito ou também em construção na aula ou na produção de uma redação”. Essa construção é determinada por diversos fatores, entre os quais a situação comunicativa, a sócio-histórica dos participantes. É primordial que seja levado em conta a questão de quem é o sujeito, de onde vem, ou seja qual é o seu meio sociocultural, ara que assim possa desenvolver o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita considerando esse contexto. Com vistas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita com segunda língua ara o aluno surdo, são vários os fatores a se considerar, uma vez que esse sujeito tem uma língua natural de modalidade diferente das línguas orais, ou seja, é uma língua de modalidade espaço-visual.

Considerando que a escola é o espaço de construção social do conhecimento, e sendo a sala de aula o espaço contextual e que a linguagem é a ferramenta mediadora de interação entre professor

X alunos X alunos, é indispensável que o aluno surdo seja fluente na sua língua natural que será a mediadora para que esse aprenda a língua portuguesa escrita, e assim acesse às informações existentes em todos os lugares, quer livros didáticos, revistas, placas de estabelecimentos, ruas, etc. Esse acesso as linguagens tem seu início na sala de aula, visto que para Kleiman (2017), “a aula torna-se o lugar potencial de criação de novas significações sociais que levariam à aprendizagem e à transformação”.

Nessa ótica, é urgente ações de ensino articuladas de forma que desenvolva a cognição do aluno surdo de maneira que o possibilitem à compreensão das informações contidas nos textos sinalizados e/ou lidos, e certamente aumentará as suas chances de aprendizagem e do aluno ouvinte.

A luz de Marcuschi (2004), “as pessoas que têm acesso à escrita tem grandes chances de desenvolver as habilidades de falar e escrever, ouvir e ler”. Na questão do sujeito surdo, seria a fluência em Libras, que lhe dará grandes chances de desenvolver as habilidades de ler e escrever o português como segunda língua. Ele chama atenção da importância dos textos falados e escritos, como também para as ações de ler e escrever que não são desassociadas, mas sim “falar e escrever, ouvir e ler, são ações igualmente a seu modo ativas, produtivas e criativas”, mostrando aí a interdependência entre elas, e o contrário “é mal compreender o funcionamento comunicativo da língua”. Haja vista, quando ele diz mais adiante que “seria igualmente equivocado imaginar processos

simétricos na produção e recepção de textos, pois um não é o espelho do outro”. Isso com vistas à língua oral; imagina-se se pensar nas línguas de sinais, na Libras, que além de ser uma outra modalidade possui suas particularidades semântica.

Ao considerar que se aprende a ler lendo, ensinar a criança surda a ler deve seguir o mesmo princípio de alfabetização das crianças ouvintes, embora seja utilizada a língua brasileira de sinais para que assim a criança se aproprie das informações em sua língua natural, compreenda e aprenda os primeiros conceitos para daí fazer as relações estabelecidas a partir dos contextos em que as palavras aprendidas se encontrem.

Ainda em Marcuschi (2004) que destaca a atenção para a importância quem têm os textos orais, esses não diferem dos escritos, embora ambos exibam processos e estratégias com características próprias.

Diante disso de tais afirmações e considerando o sujeito em questão, buscou-se em um primeiro encontro o acesso ao estudante surdo mediado por uma figura com detalhes coloridos onde se podia explorar bem o visual, uma vez que as cores lhe permitiam o acesso à todas informações oferecidas pela imagem.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o tipo de questões a serem respondidas optou-se pela pesquisa qualitativa porque conforme Minayo (1994, p.21 -22) “ela trabalha com um universo de significados, motivos, [...], dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Visto ser uma das finalidades conhecer o que o aluno em estudo sabia e quais as suas necessidades de informações em sua língua natural para construir conhecimentos a partir da segunda língua, ou seja, seu desenvolvimento sociocultural a partir da língua portuguesa escrita.

Na tentativa de perceber como acontecia o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do aluno surdo em sala de aula regular desenvolveu-se, onde tinha inserido um aluno surdo, uma atividade de leitura e escrita, para a qual se utilizou a metodologia visual, por isso explorou-se bastante imagens, a Língua Brasileira de Sinais - Libras -, durante 07 (sete)[aulas, de 03 (três) encontros, se aplicou algumas atividades obedecendo uma sequência que permitia aos alunos inclusive o aluno surdo no resgate do que tinha sido visto, ensinado, no encontro anterior dar continuidade à atividade do dia, alvo da prática.

Assim distribuíram-se os encontros:

No primeiro encontro de 2/h aulas foi-lhes apresentado em slides o texto imagístico abaixo garantindo, assim, a fidelidade do desenho como as cores de cada detalhe por serem relevantes à leitura. Para melhor clareza em relação à participação do aluno surdo, suas falas serão transcritas em

letras maiúsculas. A escolha teve por fim despertar o interesse do aluno o surdo pelas atividades futuras.

Figura 01: Desenho de uma criança brincando com uma pipa



Para mediação da aula foram utilizadas as questões abaixo:

1. Que imagem vocês estão vendo?
2. Esta imagem antecede o tema que será tratado hoje em nossa aula, qual é este tema?
3. Todos vocês já brincaram ou brincam de pipa?
4. Vocês sabem como surgiu a pipa?

Embora a atividade tenha sido desenvolvida na sala de aula regular, o foco foi o estudante surdo, que estava acompanhado pela intérprete. O slide da figura foi apresentado acompanhado da seguinte orientação: olhem a figura, observem e respondam. As perguntas foram apresentadas escritas na lousa e em Libras. O estudante foco sinalizou algumas partes da visualizadas, trazendo uma lembrança vivenciada no passado, resgatando nesse momento uma ação realizada na praia, abaixo transcrita.

Quadro 01: Texto do aluno surdo

<p>ILHÉUS PIPAS AVENIDA SOARS LOPES PRAIA PIPAS CEROL AREIA TALISCA GRUPO SURDO FOI DIA 7 SETEMBRO</p>
--

Fonte: a pesquisa

No segundo encontro, utilizou-se também de duas aulas para se discutir sobre a origem da pipa, como é nomeada em alguns países e como foi a sua chegada ao Brasil, exposição do texto abaixo foi em slides e sempre mediado pela língua de sinais brasileira.

Quadro 2: Texto História da pipa

Histórias das pipas, pandorgas e papagaios.

Acredita-se que a primeira pipa do mundo tenha surgido a China, há cerca de 200 anos a.C. criada por um general chamado Han Hsin, com o objetivo de medir a distância de um túnel a ser escavado no castelo imperial. Estas pipas logo que surgiram eram utilizadas para fins militares, porém com o passar do tempo tornaram-se uma arte popular daquele país. Aos pouco, foram levadas para países vizinhos como Japão e Coréia.

No Japão, por volta do século XI, relatos indicam que as pipas eram empregadas pelos militares para levar mensagens secretas a aliados. Nos países orientais, as pipas adquiriram um forte significado religioso e ritualístico, como atrativo de felicidade, sorte, nascimento, fertilidade e vitória, exemplo disso são pipas com pinturas de dragões que atraem a prosperidade ou uma tartaruga que caracteriza vida longa, coruja símbolo da sabedoria e assim por diante.

No Brasil, estima-se que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização. Hoje, elas são conhecidas por diversos nomes, dependendo da região do país: arraia (Bahia), pipa (Rio de Janeiro), papagaio e pipa (São Paulo), pandorga (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Fonte: *Google*

Como um dos objetivos era a língua (gem) portuguesa elencou-se as questões abaixo, que foram trabalhadas exploradas oralmente com a participação de todos os alunos.

1. Qual é o título do texto que estamos trabalhando?
2. O texto é composto de quantos parágrafos?
3. Qual é a origem da pipa?
4. Este texto foi extraído de onde?
5. De acordo ao texto as pipas são conhecidas por vários nomes, quais são esses nomes?
6. Na composição de um texto envolve vários elementos linguísticos como palavras, sinais, etc. quais sinais de pontuação possui o texto?
7. Na gramática as palavras têm uma classificação, no contexto elas constroem sentido, o 1º parágrafo inicia com uma palavra classificada como:
 - a. () Substantivo
 - b. () Artigo
 - c. () Verbo
 - d. () Preposição
 - e. () Numeral

No Brasil, **estima-se** que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização.

8. Na oração acima, qual o sentido da palavra destacada?

No terceiro encontro utilizou-se de 3 aulas, retomou-se parte da historia da pipa e organizados em grupos de cinco membro cada grupo os alunos, entregamos-lhes papel colorido, cola, talisca, tesoura, linha e plástico para a confecção de uma pipa. Nesse momento se registrou o passo a passo que foi liderado pelo estudante surdo junto com o intérprete.

Esse momento encerrou-se com a elaboração de um texto cuja produção do aluno surdo está transcrita abaixo.

Quadro 3: Texto do aluno surdo

HOJE EU COLEGAS FAZER PIPAS. COLEGAS SABER POUCO FICAR OLHAR EU FAZER. PEGAR TALISCA PAPEL AMARELO, LINHA, PLASTICO, COLA, TESOURA. COLAR 3 TALISCA AMARRAR LINHA COLAR PAPEL, TAMBEM FAZER RABIOLA TER PLASTICO AMARRAR LINHA . DEPOIS COMBINAR DIA EMPINAR PIPAS COLEGAS TAMBEM JUNTO.

Fonte: A pesquisa

4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante os três encontros, todas as ações estavam voltadas considerando o objetivo que era verificar os conhecimentos do aluno surdo da sua língua natural e da escrita da língua portuguesa, para fomentar o seu desenvolvimento na escrita de textos. Para tanto as análises estão ancoradas em Minayo (1992) citado por Gomes (1994, p. 69) que descreve a finalidade dessa etapa como sendo a etapa utilizada para : “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”.

Porém, durante o processo, ficou evidente as intervenções constantes do intérprete, que fazia uso frequente da datilologia das palavras, reforçando assim, o desconhecimento do aluno não só da língua escrita, mas também da Libras. A dificuldade em fazer relação sinal X objetos do material utilizado para a confecção da pipa reforçava que ele sabia que a pipa tinha aquele material por observar na construção da mesma, mas não abstraía o conceito.

Podem ser observadas nas produções do aluno uso das categorias a partir dos objetos que foram disponibilizados, praticamente todas da categoria do *substantivo* fazendo uma relação intercalada usando palavras como **fazer, olhar, colar, empinar** categoria *verbo*, reproduzindo a sequência utilizada quando da explicação de como se construía uma pipa o que contribuiu para que seu envolvimento acontecesse durante o processo, demonstrando ai que ainda se encontra em uma relação com o concreto, significante X significado. Pode-se observar também que a ausência de elementos da categoria das *preposições*, categoria essa que estabelece relações entre as palavras, frases, importante para a informação. Embora fique claro o seu pouco conhecimento das duas línguas, foi possível perceber que há interesse de sua parte, apesar do comportamento disperso no início das atividades caracterizando a falta de entrosamento e/ou sua participação nas aulas.

Ainda observando os resultados obtidos, esses demonstram que se as práticas de sala de aula valorizassem ações pedagógicas pensadas no contexto da diversidade da sala de aula, como também atividades significativas de que os envolvessem, para que assim esse aluno consiga avançar nas habilidades em questão, permitindo-lhe então, acessar às informações independente do contexto das mesmas, ou seja, sem precisar da participação constante do intérprete que não garante-lhe o

desenvolvimento da linguagem, o que lhe deixa em desvantagem no que diz respeito ao acesso a informação. Pode-se perceber também que a presença do intérprete por si só não basta, se as práticas de sala de aula não forem pensadas considerando a presença desse aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quadro atual, é salutar que os responsáveis pela educação de alunos surdos realizem atividades compartilhadas, planejando ações conjuntas a partir de projetos interdisciplinares, de maneira sequenciada para que haja entendimento e melhor compreensão do aluno surdo, e assim permita-lhe desenvolver a capacidade de abstração, isto é, ações valorizando imagens, o contexto, que certamente estimulará o seu desenvolvimento cognitivo.

É preciso também que haja maior envolvimento desses alunos com usuários de Libras para que assim potencializem seu desenvolvimento linguístico em Libras, o que lhe possibilitará cada vez mais a acessibilidade à linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2006). *Aula de português: encontros & interação*. Quarta reimpressão. São Paulo. Ed. Parábola.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível na internet e se encontra em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>; Acesso em: 16 de abril de 2014, 17:07 h
- _____. (2008). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 e 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, Brasília.
- Colomer, T. & Camps A. (2011). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Camps; trad. Fátima Mujrad – Porto alegre. Artmed.
- Kleiman, A. (2017). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas. SP. Ed. Pontes
- Lerner, D. (2017). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* / Delia Lerner; trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J. C. (2005). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Revista e ampliada, Goiânia: editora Alternativa.

Lopes, M. C.(2013). *Surdez & Educação* / Maura Corcini Lopes. Edição1. Belo Horizonte: Autêntica, 104 p.

Marcuschi, L. A. (2004.). Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, ABDR.

Minayo, M. C. de S.(2002). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Ed.21ª Petrópolis: Editora Vozes