



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

ALINE PEREIRA ALMEIDA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

CAJAZEIRAS - PB

2017

ALINE PEREIRA ALMEIDA

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

**Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade
Acadêmica de Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.**

**Orientadora: Prof.^a Esp. Adriana Moreira de
Souza Corrêa**

CAJAZEIRAS - PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A774e Almeida, Aline Pereira.
O ensino da língua portuguesa para surdos / Aline Pereira Almeida. -
Cajazeiras, 2017.
46f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,
2017.

1. Educação de surdos. 2. Ensino de Língua portuguesa para surdos. 3.
Educação inclusiva. 4. Surdos - segunda língua. I. Corrêa, Adriana
Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376-056.263

ALINE PEREIRA ALMEIDA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NAS SÉRIES FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovado em: 13 / 09 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Adriana M. S. Corrêa
Prof.ª Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Hérica Pereira Paiva
Prof.ª Dr.ª Hérica Pereira Paiva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Junior
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Aos meus filhos, Anne Heloyse e Kaio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me iluminou e me deu forças para chegar até aqui.

À minha orientadora, Prof^ª Esp. Adriana Corrêa, por sua dedicação, paciência, carinho e profissionalismo.

Aos colegas de turma que fizeram parte dessa caminhada, em especial aos meus amigos Flávia Raquel, Joseany Araújo, Karla Samara, Wandro Lopes e Gabriella Oliveira com quem compartilhei saberes, angústias e alegrias.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela experiência e conhecimentos adquiridos que foram importantes para a minha formação.

Ao coordenador Prof^º Dr. José Wanderley, as supervisoras Anaildes Germano e Eliane Duarte, e colegas pibidianos.

RESUMO

A discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, para surdos, é recente, portanto, o presente trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, trazer uma abordagem histórica sobre a educação do surdo. Em um segundo momento apresentaremos como ocorre o processo de compreensão da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade pelo sujeito surdo, em três trabalhos que são referência na área. Por esta razão, a pesquisa se propõe a investigar como acontece ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos e quais são as melhores estratégias apresentadas na literatura, que podem ser utilizadas pelo professor de Português para que o surdo seja um sujeito bilíngue e, conseqüentemente, a sua importância para o desenvolvimento desses sujeitos na sociedade. Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral identificar, na literatura, as estratégias e as atividades que favorecem o aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: discutir as abordagens de ensino da língua portuguesa para surdos; apresentar a legislação que trata do ensino desta língua, na modalidade escrita, para estes alunos e classificar as atividades apresentadas por Salles et. al (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Damázio (2007) no que se refere à ampliação do léxico, interpretação e compreensão do texto e da produção da escrita. Para isso, utilizamos livros, artigos, entre outros meios, impressos ou digitais, para coleta dos dados apresentados e analisados no decorrer da pesquisa. Assim, reconhecemos que a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos necessita de conhecimentos e ações específicas que requerem do docente a adoção de novas técnicas para possibilitar a esse aluno o uso de uma segunda língua. Deste modo, ainda que as dificuldades apresentadas no processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos sejam, muitas vezes, desconcertantes, perceber o quanto é possível obter êxito nesse processo é uma experiência satisfatória e enriquecedora.

Palavras-chave: Inclusão. Educação de Surdos. Português. Segunda língua.

ABSTRACT

The present study searches to develop a historical approach about the education of deaf people through a bibliographic research with a qualitative characteristic, verifying its acquired evolution and gains and presenting how the comprehension process of Portuguese learning as second language of the deaf subject happens in written form. The research proposes to explore how the Portuguese language teaching for deaf people happens and what are the best strategies that can be used by the teacher so that the deaf person as a bilingual subject, using the written form of Portuguese language in full measure. The Portuguese as a second language to the deaf students and its importance in their development in society will be discussed in this study. In addition, the work aims to identify what are the places and professionals from inclusive school that achieve activities of Portuguese language teaching for deaf people; to know the strategies that promote the Portuguese language learning; and to verify if, in fact, the used strategies are obtaining satisfactory results in the student's learning. The interest in theme appeared upon a short experience with an inclusive classroom that help me to reflect what would be the best method to exercise the Portuguese language with the deaf person and it is based on Pereira, Quadros, Salles, Silva, among others. The used methodology in teaching-learning process of Portuguese language for deaf students needs specific knowledge and actions which require the adoption of new techniques from the teacher to enable the use of a second language to that student. Thus, though the presented difficulties in acquisition process of LP by the deaf people are disconcerting in many times, to understand the possibility of success in that process is a satisfactory and enriching experience.

Keywords: Inclusion. Portuguese. Second language. Education of Deaf People.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1 - | Caderno de registro de Língua de Sinais..... | 35 |
| Figura 2 - | Jogo da memória..... | 36 |
| Figura 3 - | Trabalho de compreensão de textos associados a imagens..... | 37 |
| Figura 4 - | Associando ilustrações aos seus significados..... | 38 |
| Figura 5 - | Saco de novidades..... | 40 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| Quadro 1 | Estratégias para ensinar a Língua Portuguesa para os surdos..... | 33 |
| - | | |
| Quadro 2 | Esquematização das estratégias de ensino do Léxico propostas pelos - autores analisados..... | 36 |
| Quadro 3 | Esquematização das estratégias de ensino de interpretação e - compreensão propostas pelos autores analisados..... | 39 |
| Quadro 4 | Esquematização das estratégias de ensino da escrita propostas pelos - autores analisados..... | 41 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AEEPS | Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LP | Língua Portuguesa |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 Metodologia..... | 14 |
| 2 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DOS SURDOS | 16 |
| 2.1 A educação dos surdos no Brasil | 19 |
| 3 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS | 22 |
| 3.1 Ensino de Língua Portuguesa nas escolas inclusivas com surdos | 25 |
| 4 LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: PROCESSO DE AQUISIÇÃO..... | 28 |
| 4.1 A aquisição da linguagem nas crianças surdas | 28 |
| 4.2 O ensino da LP para os surdos | 29 |
| 4.3 Estratégias de ensino da LP para surdos..... | 32 |
| 4.3.1. Léxico | 35 |
| 4.3.2 Interpretação e compreensão | 39 |
| 4.3.3. Escrita | 41 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 44 |
| REFERÊNCIAS..... | 46 |
| REFERÊNCIAS..... | 45 |

1 INTRODUÇÃO

Os surdos vivem em uma sociedade majoritariamente formada por ouvintes, por esta razão, é necessário que ele utilize com proficiência tanto sua língua materna, que é a Língua de Sinais, como também o português, na modalidade escrita, para que possa interagir de forma plena nessa sociedade. Nesse sentido, entendemos que a escola inclusiva tem papel fundamental na formação desses sujeitos, à medida que deve buscar estratégias que dinamizem a aprendizagem e a interação desses alunos com os ouvintes.

O presente trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, fazer uma abordagem histórica sobre a educação do surdo, verificando a sua evolução, apresentando como ocorre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa - LP, na modalidade escrita, como segunda língua pelo sujeito surdo.

Diante disso, o trabalho tem como objetivo geral identificar, na literatura, as estratégias e as atividades que favorecem o aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno surdo. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: discutir as abordagens de ensino da língua portuguesa para surdos; apresentar a legislação que trata do ensino desta língua, na modalidade escrita, para estes alunos e classificar as atividades apresentadas por Salles et. al (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Damázio (2007) no que se refere à ampliação do léxico, interpretação e compreensão do texto e da produção da escrita. Para isso, utilizamos livros, artigos, entre outros meios, impressos ou digitais, para coleta dos dados apresentados e analisados no decorrer da pesquisa.

O interesse pela temática surgiu após um rápido contato com uma sala de aula inclusiva oportunidade esta que possibilitou a reflexão sobre qual seria a melhor maneira de se trabalhar a LP com o surdo para que de fato ele obtenha um aprendizado satisfatório. Assim, o estudo aprofundado sobre o tema possibilita maior segurança nas escolhas didáticas para atender ao aluno surdo, bem como para o esclarecimento da comunidade escolar para melhor atender o aluno surdo e formá-lo, de fato, um sujeito letrado. Para tanto, consideramos que a escola inclusiva garante qualidade de ensino a todos os alunos que a compõem como também possibilita a criação de um currículo flexível e adaptado que atenda às necessidades de todos os alunos.

Para efetivar esta proposta, o professor de LP ao ensinar uma segunda língua aos alunos surdos deve compreender que a segunda língua possui uma organização gramatical e modalidade de reprodução diferente de sua língua materna. Sendo assim, cabe à ele o desafio de estar preparado para que esse ensino aconteça de maneira efetiva, buscando estratégias eficazes para melhor atendê-los.

Sabemos que a educação para surdos não é recente. Há muito tempo várias técnicas são desenvolvidas para a educação dos surdos. Dentre elas, destaca-se a iniciativa de Charles-Michael de L'Épée que fundou, na França, a primeira escola para surdos (que utilizava a Língua de Sinais Francesa). Contudo após o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, ficou decidido que a educação dos surdos deveria ser pelo método oral. No entanto, ficou comprovado que o ensino da língua oral não foi o suficiente para o desenvolvimento dos surdos. Surge então, a Comunicação Total que aliava a língua de sinais e a língua oral (PEREIRA et al., 2013).

Atualmente, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, que foi oficializada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a educação do surdo deve estar baseada no bilinguismo. Salles et al. (2004) nos dizem que a educação bilíngue tem como proposta de ensino o uso das duas línguas no âmbito escolar, sendo estas, a Libras e a Língua Portuguesa. A Libras resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na sua primeira língua a língua portuguesa, na modalidade escrita, possibilita o acesso a diferentes conhecimentos.

No entanto, a proposta bilíngue na educação de surdos é muito recente e falta condições políticas, de formação docente e organização escolar para que essa educação seja de fato efetivada em nosso país. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), toda criança com necessidades educacionais específicas deve ser atendida na escola regular, promovendo assim sua inclusão. Contudo, Segundo Machado (2006), existem muitos alunos surdos que se encontram à margem da escola e outros estão sendo inseridos nas classes regulares, entretanto, poucos conseguem obter êxito neste sistema, mesmo diante da obrigatoriedade das adaptações garantidas pela política educacional atual.

Assim, os alunos surdos, muitas vezes, estão inseridos nas salas regulares de ensino sem nenhum suporte pedagógico que permita o seu aprendizado. Para tanto, a Nota Técnica nº 19/2010 – MEC/SEESP/GAB diz que “[...] o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio, como tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2010) para que esse aluno surdo tenha direito ao acesso à informação e, desta forma à uma educação plena e sejam realmente inclusos. No entanto, para que isso ocorra, apenas a presença do intérprete da Libras não é suficiente, é necessário que o docente busque estratégias para que eles participem das aulas e realmente aprendam. Diante disso é necessário o cumprimento das leis que garantem a educação dos aprendizes surdos, para que ele desenvolva sua aprendizagem. Ainda que na escola regular inclusiva exista um acompanhamento pedagógico voltado para as necessidades desses alunos, nos deparamos com outro desafio; ensinar a LP a esses alunos e para esse ensino ocorra de forma eficaz, é importante que o aluno domine a sua língua natural.

Segundo Quadros (2006, p. 24) “o ensino do português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – a língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português”. Deste modo, segundo a autora, esta aprendizagem ocorre de forma simultânea fazendo partindo sempre uma análise das semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Para efetivar sua aprendizagem da LP, os alunos surdos devem contar também com o Atendimento Educacional Especializado - AEE para o Ensino de LP que deve acontecer em horário diferente ao da sala comum. Para Silva (2007, p. 38) “o que se pretende no Atendimento Educacional Especializado é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”.

Diante dessas especificidades do ensino da LP para surdos, estruturamos o trabalho em quatro capítulos. Inicialmente, apresentaremos o tema, objetivos e metodologia. No segundo capítulo discorreremos sobre o contexto histórico da educação dos Surdos e a sua evolução. No terceiro trataremos da Legislação, que resguardam o direito aos Surdos a uma educação inclusiva e bilíngue. No quarto capítulo, apresentaremos sobre os processos de aquisição da LP do aluno surdo e as estratégias de ensino do português como segunda língua classificando as estratégias apresentadas por Salles et al. (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Damázio (2007) em atividades de ampliação do léxico, interpretação e compreensão de texto e de produção textual. E, por fim, trataremos as considerações finais.

1.1 Metodologia

Toda e qualquer pesquisa surge de uma necessidade de conhecer algo ou até mesmo de uma curiosidade. Segundo Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Portanto, a pesquisa é uma forma de buscar respostas e informações sobre um determinado tema ou objetos. Diante disso, Fonseca (2002), afirma que a metodologia compreende o estudo dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou estudo.

Deste modo, para alcançar aos objetivos propostos neste trabalho, faremos uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Para Gonçalves (2007, p. 69), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.” Assim sendo, nossa pesquisa se propõe fazer uma abordagem histórica sobre a educação do surdo, bem como a sua evolução dos métodos utilizados para ensinar esses alunos, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua pelo sujeito surdo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, monografias, dissertações, teses, entre outros. Fizemos uma pré-leitura, buscando na literatura as informações desejadas e a partir daí selecionamos as obras a serem estudadas com mais atenção. Em um segundo momento, realizamos as leituras críticas e interpretativas, buscando estabelecer relações, confrontar ideias dos autores pesquisados acerca do ensino da LP para surdos.

Diante dessas especificidades do ensino da LP para surdos, estruturamos o trabalho em quatro capítulos. Inicialmente, apresentaremos o tema, objetivos e metodologia. No segundo capítulo discorreremos sobre o contexto histórico da educação dos Surdos e a sua evolução. No terceiro trataremos da Legislação, que resguardam o direito aos Surdos a uma educação inclusiva e bilíngue. No quarto capítulo, apresentaremos sobre os processos de aquisição da LP do aluno surdo e as estratégias de ensino do português como segunda língua classificando as estratégias apresentadas por Salles et al. (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Damázio (2007) em atividades de ampliação do léxico, interpretação e compreensão de texto e de produção textual. E, por fim, trataremos as considerações finais.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação para surdos não é um assunto recente, ao contrário, desde a antiguidade há discussões sobre a viabilidade de educação da pessoa surda. Strobel (2008) destaca que, enquanto Sócrates admitia a possibilidade do surdo interagir utilizando o corpo e as mãos, o seu discípulo, Aristóteles, defendia que o desenvolvimento da oralidade era a única forma de expressão do pensamento e, conseqüentemente, determinava a condição humana do indivíduo. Deste modo, neste período, não há dados sobre a educação das pessoas surdas. Apenas na Idade Moderna, surgiram os primeiros registros das técnicas e propostas educacionais utilizadas para efetivar a educação dos surdos, que variavam desde a ênfase à língua oral, às filosofias que valorizam a Língua de Sinais como sistema linguístico de instrução para alunos surdos. Por esta razão, antes de adentrarmos nas práticas de ensino da LP para os surdos, faz-se necessário identificar as filosofias educacionais que embasaram o ensino da língua oficial do país (seja na modalidade oral e/ou escrita).

Inicialmente, apenas surdos filhos de nobres tinham direito a educação, sendo esta focada no oralismo, realizada de forma individual e conduzida por tutores. Neste período, pouco se sabe sobre a metodologia utilizada, tendo em vista que, por ser um negócio lucrativo, os tutores não trocavam informações sobre as atividades desenvolvidas com seus alunos (PEREIRA et al, 2013).

Capovilla, estudioso da educação de surdos, define essa concepção quando descreve este método. De acordo com o autor:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro ao mundo dos ouvintes. (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

O monge Pedro Ponce de Leon foi um tutor que, no século XIV, dedicou a vida à educação de surdos filhos de nobres. O mestre utilizava uma técnica que objetivava ensinar seus alunos a fala, a leitura, a escrita e a doutrina cristã para que eles fossem reconhecidos como cidadãos e tivessem direito à herança (MOURA, 2000). Todavia, Reily (2007) comenta que a maior parte dos registros da metodologia usada por Leon se perdeu, restando apenas descrições realizadas por pessoas que tiveram contato com os surdos educados pelo monge.

Ponce de Leon foi destaque no ensino de surdos, sendo considerado o primeiro professor de surdos da história e no processo de ensino ele se utilizava do alfabeto manual como recurso visual para ensino da língua oral e escrita aos surdos (MOURA, 2002).

Passando alguns séculos, Pereira et al. (2013) discorre que, já no final do século XVIII, surgem três escolas para as crianças surdas na Europa (na Inglaterra, na França e na Alemanha) que passaram a oferecer um ensino coletivo, substituindo o individual (que era desenvolvida pelos tutores).

Dentro da perspectiva oralista, Thomas Braidwood fundou uma escola, na Inglaterra, que privilegiava a língua na modalidade oral. Neste espaço educacional, o ensino da língua oficial do país era iniciado por meio da escrita e mediado pelo alfabeto digital. Na sequência, os alunos aprendiam a articular o alfabeto para, posteriormente, pronunciar as palavras e realizarem a leitura orofacial (MOURA, 2000).

Pereira et al. (2013) afirma que, diferentemente da proposta oralista da família Braidwood, Charles-Michael de L'Épée fundou, na França, a primeira escola para surdos. Esta instituição priorizava a utilização dos Sinais e do método visual que se baseava na utilização dos sinais, dos gestos, do alfabeto manual e da escrita. L'Épée reconheceu a Língua de Sinais Francesa como um sistema de comunicação usada pelos surdos divulgando-a e, a partir desta proposta os alunos surdos, formados no Instituto de Surdo de Paris, tornaram-se disseminadores do método e fundaram escolas para surdos por todo o mundo.

A autora destaca que no período de 1780 a 1880, os surdos educados na escola francesa conseguiram emprego em cargos que antes eram ocupados apenas por ouvintes e, devido a ampliação da inserção social e educacional desta minoria linguística, o período ficou conhecido como “Época de ouro da educação de surdos” (PEREIRA et al., 2013, p,8).

A terceira corrente foi criada na Alemanha, por Samuel Heinicke, e ficou conhecida como “a escola alemã” (que era totalmente oralista). Os professores adeptos desta corrente rejeitavam o uso da Língua de Sinais e não utilizavam o alfabeto datilológico como suporte de ensino à fala e à escrita pois acreditavam que, somente através da fala articulada, os surdos poderiam se inserir na sociedade ouvinte. Para estes mestres, o uso de gestos e dos sinais atrapalharia o desenvolvimento da fala (PEREIRA et al., 2013).

Estas três propostas foram confrontadas no Congresso de Milão, em 1880, evento que reuniu educadores para deliberarem sobre a metodologia a ser utilizada nas escolas de surdos no mundo e onde ficou decidido que a educação dos surdos deveria ser pautada no método oral. De acordo com Moura (2000), o oralismo predominou, no século XIX, nas escolas para surdos (inclusive nas escolas da França). Após o congresso, os educadores precisaram ensinar sem o apoio da Língua de Sinais, do alfabeto manual ou de qualquer tipo de gesticulação, impondo a fala como requisito para que os surdos fossem considerados normais. Com a proibição do uso desta língua, os professores surdos foram impedidos de lecionar interferindo na aprendizagem

desses alunos, que passou a ser inferior a dos ouvintes. Esta defasagem em relação à apreensão dos conteúdos trabalhados através da Língua Oral fortaleceu a imposição deste sistema de comunicação e contribuiu para transformar as salas de aula em espaços de reabilitação da fala (distorcendo assim o papel da escola). Desta forma, a instituição, que deveria ser um espaço de troca e apreensão de conhecimentos, a partir desta proposta, tornou-se um local no qual a atividade primordial era o tratamento da fala.

Pereira et al. (2013) informa que, com o advento de novas tecnologias como eletroacústica (que permitiu a criação de aparelhos de amplificação sonora individual) o oralismo, que caíra no descrédito devido aos resultados apresentados, ganhou forma e fez com que os familiares dos surdos reacreditassem que a surdez teria cura. Porém, mesmo com estes novos recursos, o método oralista que, como já foi dito, objetivava o desenvolvimento da fala nas pessoas surdas, não alcançou os seus objetivos. Isto porque, a língua oral não foi suficiente para garantir o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos surdos, ao contrário, fez com que eles fossem vistos como deficientes incapazes de aprender e interagir.

Diante do fracasso do método oralista, Moura (2000) relata que, fez-se necessário desenvolver uma filosofia de ensino que pudesse render melhores resultados na aprendizagem desses alunos. Surgiu então, a Comunicação Total que aliava a Língua de Sinais e a Língua Oral simultaneamente. Esse novo método visava o recuperar a comunicação dos surdos, por esta razão, era permitida toda e qualquer forma para o diálogo que garantisse a compreensão entre os interlocutores, fosse ela em Línguas de Sinais, oralidade, gestos naturais, expressão facial ou leitura labial.

Apesar de permitir o uso de sinais para a comunicação e o ensino das pessoas surdas, a intenção dessa nova filosofia era praticamente a mesma do oralismo: tentar auxiliá-los a compreender a língua falada e a escrita. Uma das estratégias utilizadas na Comunicação Total é denominada bimodalismo, que compreende o uso de sinais, seguindo a ordem sintática da língua falada, ou seja, era a língua da comunidade ouvinte sendo usada sob duas modalidades: oral e gestual. Essa técnica também não foi bem sucedida, pois a estrutura gramatical da língua visual-gestual se difere da estrutura da língua falada, dificultando a aprendizagem tanto da língua oral, quanto da Língua de Sinais (Moura, 2000).

Após a comprovação realizada na década de 1960 pelo linguista William Stokoe de que as línguas de sinais são línguas naturais e que partilham os princípios linguísticos encontrados

na língua oral, os Surdos¹ passaram a reivindicar o direito de ter a língua visual-espacial reconhecida e que este sistema linguístico fosse usado na educação das crianças surdas. Na década de 80, houve uma luta intensa dos próprios surdos por respeito a seus direitos como cidadãos surgindo uma nova proposta educacional: o bilinguismo (MOURA, 2000). Salles et al. (2004, p. 57) discorre que “a proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida”.

O bilinguismo tem como proposta o ensino de duas línguas no espaço escolar, visando capacitar o aluno surdo tanto em sua língua materna, a Libras, como a língua da comunidade ouvinte, o português (em sua modalidade escrita). Na abordagem bilíngue, para o ensino da LP são utilizadas estratégias de ensino de segunda língua, tendo como objetivo a sua integração na comunidade ouvinte na qual está inserido. Este conceito nos leva à compreensão de que a proposta bilíngue implica no biculturalismo, tendo em vista que, com o ensino de duas línguas, pressupomos a imersão em duas culturas, sendo que uma está pautada na oralidade, e a outra na expressão por meio da visualidade (QUADROS, 2012).

Este breve relato nos permite perceber a relevância dada ao ensino da Língua Oral do país (tanto na modalidade oral quanto na escrita), nas três principais filosofias educacionais aplicadas às pessoas surdas. Além disso, esta explanação nos permitirá compreender as influências que cada proposta deixou na atual concepção de educação bilíngue para surdos e, conseqüentemente, no ensino da língua escrita. A seguir, veremos os desdobramentos destas filosofias na educação de surdos no Brasil.

2.1 A educação dos surdos no Brasil

A educação dos surdos vem sendo foco de estudo no Brasil e do mundo. A princípio entendia-se que os surdos deveriam aprender a falar para que tivesse espaço dentro da própria família e na sociedade, por isso, durante muito tempo buscavam ensinar os surdos a desenvolver a fala (PEREIRA et al., 2013).

Há pouco mais de dois séculos, foram desenvolvidas algumas filosofias educacionais para o ensino dos surdos. Dentre elas, as principais foram: o Oralismo, a Comunicação Total e

¹ Surdo e surdo - o termo grafado com letra maiúscula é usado para aqueles que se identificam com a identidade e a cultura, enquanto que o mesmo termo, registrado com letras minúsculas, é aplicado àqueles que possuem deficiência auditiva mas não priorizam o uso da Língua de Sinais.

o Bilinguismo. Estas propostas educacionais tiveram repercussão na educação dos surdos no Brasil, determinando o ideal educacional das escolas especiais para estes alunos.

A educação para surdos no Brasil teve início no ano de 1857, quando Dom Pedro II fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Esta escola, atualmente, chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), teve como primeiro professor um surdo chamado E. Huet, que foi considerado o introdutor da língua de sinais francesa no Brasil (MOURA, 2000). Huet havia sido aluno do Instituto Nacional de Paris e trouxe, para os alunos brasileiros, a língua de sinais francesa. Ao chegar ao Brasil, mesclou esta língua com os sinais utilizados pelos surdos brasileiros originando, assim, a Língua Brasileira de Sinais (PEREIRA et al., 2013).

Como dissemos anteriormente, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Brasil seguiu as correntes filosóficas educacionais adotadas pelas escolas para surdos espalhadas por diversos países, no entanto, ao passo que a história da educação de surdos no mundo inicia com as experiências oralistas, a educação de surdos brasileira iniciou na era do gestualismo. Contudo, após o Congresso de Milão, o Instituto, seguindo as orientações mundiais, aderiu ao método oralista (MOURA, 2000).

Citando ainda a pesquisa da autora, o Oralismo foi o método utilizado por muito tempo na educação da pessoa com surdez no INES, no entanto, o objetivo variava entre a possibilidade ou a obrigatoriedade de ensiná-la a comunicar-se oralmente ou por meio da escrita, sendo que os métodos aplicados, eram apenas reformulações de experiências oralistas de sucesso que foram identificadas no mundo. O uso dos sinais foi abolido e por muito tempo os Surdos travaram uma longa batalha para ter direito ao ensino por meio da língua sinais (como veremos a seguir).

Após o fracasso do método oralista, surge a Comunicação Total que permitia toda e qualquer forma de comunicação, aliando o uso dos sinais, mímicas, gestos, leitura labial, enfim, qualquer estratégia que contribuísse para o desenvolvimento da oralidade e aprendizagem da escrita. No Brasil, a proposta começou a ser implementada na década de 1970, após o INES receber a visita da educadora da Universidade Gallaudet (dos EUA), a Sra. Ivete Vasconcelos. Goldfeld (2002) ressalta que, no Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais – Libras, os adeptos da Comunicação Total utilizavam a datilologia, o *cued-speech* (sinais manuais que representavam os sons da LP), o português sinalizado² e o *pidgin* que é a simplificação da

² Estratégia de comunicação que utiliza os sinais da Libras na estrutura do português associados a sinais inventados, que tinham como objetivo representar estruturas gramaticais da Língua Portuguesa que não estão presentes na Língua de Sinais (GOLDFELD, 2002).

gramática que ocorre em situações comunicativas mediadas por duas línguas de contato (o Português e a Libras). A autora afirma ainda que:

A Comunicação Total, como o próprio nome já diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo da Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Apesar de valorizar a relação entre os familiares e os surdos, essa filosofia de ensino também não alcançou bons resultados, pois defendia a aprendizagem da língua da comunidade ouvinte fazendo uso simultâneo da fala e dos sinais, dificultando a aprendizagem dos alunos (PEREIRA et al., 2013).

O atual contexto educacional para o surdo é bem diferente dos anteriores por estar baseada no bilinguismo, que defende o ensino de duas línguas no âmbito escolar. Nesta proposta, as crianças surdas terão acesso a sua língua materna (Libras) e ao português na sua modalidade escrita, como segunda língua. Goldfeld (2002) declara que não há uma definição da modalidade de bilinguismo a ser adotada nas escolas: consecutivo ou simultâneo. Ao passo que o bilinguismo alguns adeptos acreditam que a criança deve adquirir a Língua de Sinais e, logo depois, a língua oficial do país (bilinguismo consecutivo), outros defendem o bilinguismo simultâneo no qual a Língua de Sinais deve ser adquirida e, posteriormente, daria início ao processo de aprendizado da LP (apenas na modalidade escrita).

Em todas estas correntes podemos observar que o ensino do português para os surdos esteve presente, seja na modalidade oral e/ou escrita. As duas primeiras propostas educacionais apresentadas (Oralismo e Comunicação Total) apontavam para o sujeito surdo como incapaz, deficiente, e que precisava aprender a falar para se igualar aos demais. Já o bilinguismo defende que “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante aos ouvintes, podendo aceitar e assumir sua surdez.” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Destacamos que, as reflexões sobre o uso da língua portuguesa, trazidas neste trabalho, seguem as orientações da proposta bilíngue (anteriormente apresentada) e que será discutida na legislação (abordada no próximo capítulo).

3 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Atualmente, com o reconhecimento da Libras oficializada pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a educação do surdo está baseada no bilinguismo. Salles et al. (2004) nos dizem que a educação bilíngue tem como proposta de ensino o uso das duas línguas no âmbito escolar, sendo a Libras a língua natural, resgatando assim o direito da pessoa surda de ser ensinada pelo sistema linguístico visual-gestual e a língua portuguesa, como segunda língua, deve ser apresentada na sua modalidade escrita. No entanto, a proposta bilíngue, é muito recente e por isso faz-se necessário haver muitos ajustes para que essa educação seja de fato efetivada em nosso país. Atualmente, grande parte dos alunos surdos encontram-se matriculados nas classes inclusivas para surdos. Sobre isso, Goldfeld (2002, p. 46) relata que:

Em relação a educação pública, é muito raro encontrarmos escolas que utilizam a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si pela língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que, praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos.

De acordo com a LDB (Lei nº 9394/96), todo aluno com necessidades educacionais específicas devem ser atendido na escola regular, promovendo assim sua inclusão. Segundo Machado (2006), existem muitos alunos surdos encontram-se à margem da escola e outros estão sendo “incluídos” nas classes regulares, sendo que poucos conseguem permanecer no sistema, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual.

Diante das constatações apresentadas por Goldfeld (2002) e Machado (2006) observamos que os alunos surdos, muitas vezes, estão inseridos nas salas regulares de ensino sem nenhum suporte pedagógico que possibilite a sua participação junto ao grupo e o aprendizado. Mesmo sendo garantido na Constituição Federal e na LDB (Lei nº 9.394/96), que a educação do aluno com necessidade educacional especial deve acontecer, preferencialmente, nas escolas regulares, o sistema educacional ainda conseguiu efetivar as modificações para atendê-los.

Presente na Lei da Libras e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a inserção da disciplina de Libras como componente curricular das licenciaturas é uma conquista recente, tendo em vista que, após a aprovação do referido documento, o prazo previsto para a implementação foi de uma década. Assim, docentes que cursaram as licenciaturas antes da implantação da disciplina podem, ainda, ter dificuldades em compreender as especificidades da pessoa surda e, conseqüentemente, de trabalhar com ela.

Além da formação do professor, a escola inclusiva deve contar com outro profissional cuja função é mediar a comunicação entre surdos e ouvintes: o tradutor intérprete da Libras. Na Nota Técnica 19 do MEC/SEESP/GAB diz que “o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio, como tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais.” (BRASIL, 2010, p. 144). É importante ressaltar que esta orientação define o profissional de apoio como um serviço essencial a ser disponibilizado pela escola inclusiva e que estes funcionários são necessários para a promoção da acessibilidade e ao atendimento às necessidades específicas dos educandos no que se refere à comunicação, cuidados relacionados à alimentação, higiene e locomoção. Desta forma, ao possibilitarem a inserção no ambiente educacional e a socialização, os profissionais responsáveis pelos serviços de apoio são fundamentais para a constituição da escola inclusiva.

Vemos assim que a legislação brasileira contempla várias questões no que se refere à educação inclusiva, mas ainda é preciso assegurar que estas leis sejam cumpridas.

Outro serviço garantido nas leis citadas anteriormente (Constituição Federal, LDB e Decreto nº 5.626) é o atendimento educacional especializado - AEE. Trata-se de um serviço complementar que elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos com deficiência e que acontece em horário inverso ao da sala de aula comum.

Sobre o atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez - AEEPS, Alves discorre que:

O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. (ALVEZ et al., 2010, p. 9).

Para alunos com surdez, o AEE dispõe de três momentos didáticos-pedagógicos para que esses alunos possam se beneficiar de atividades inclusivas, eliminando barreiras para que a aprendizagem aconteça, de maneira plena e em escolas regulares inclusivas. São eles: o Atendimento Educacional Especializado de Libras; o Atendimento Educacional Especializado em Libras; o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

O AEE de Libras é destinado ao ensino de Libras e deve ser realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras. O atendimento deve começar com uma avaliação acerca dos conhecimentos do aluno sobre a Libras, e a partir deste diagnóstico, as aulas serão planejadas

considerando os diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, datilografia (alfabeto manual), apresentação dos parâmetros primários e secundários que constituem o sinal, classificadores e textos em Língua de Sinais (ALVEZ et al., 2010). É importante uma boa organização didática para esse espaço de ensino, com bons recursos e materiais concretos, tais como: dicionários, DVDs, livros, imagens e todo recurso que colabore para a aprendizagem da Libras. Também é necessário que haja a verificação da aprendizagem dos alunos a partir de avaliações, permanentemente.

O AEE em Libras é um atendimento complementar que oferece base conceitual do que está sendo trabalhado em sala de aula e que também deve ser ofertado em horário oposto ao das aulas. Esse atendimento deve ser planejado pelo professor especializado em parceria com o professor da sala de aula comum e professores de Língua Portuguesa. Em relação este momento do atendimento, Alvez et al., (2010, p. 12) nos diz que:

A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas idéias (*sic*), a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que os construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.

Para o atendimento em Libras também é necessário constituir um espaço de ensino organizado didaticamente, com materiais e recursos disponíveis tais como: mural de avisos, roteiro de planejamento, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, fichas de atividades, etc.

Já o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, segundo Silva (2007) deve ser desenvolvido por professores, preferencialmente, de Língua Portuguesa e em horário oposto aos da sala de aula comum. O atendimento tem como objetivo desenvolver nos alunos com surdez a competência gramatical ou linguística, para que possam desenvolver sequências linguísticas bem estruturadas. Esclareceremos mais sobre esse momento didático-pedagógico mais adiante.

Todos esses momentos didáticos-pedagógicos de AEE visam instrumentar o aluno surdo para participar no contexto escolar de forma plena, para que possam aprender de forma eficaz, bem como interagir dentro e fora dele. Assim sendo, faz-se necessário que o aluno surdo tenha domínio, não apenas da Libras, mas também da LP como segunda língua. Diante disso, abordaremos a seguir, como acontece o ensino de LP nas escolas inclusivas para os surdos.

3.1 Ensino de Língua Portuguesa nas escolas inclusivas com surdos

A LDB, em seu art. 22, define como objetivo na educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.” (BRASIL, 1996, p. 8). E, diante disso, o aluno surdo também deve usufruir desse direito dentro das escolas inclusivas que os acolhem.

Conforme exposto anteriormente, para efetivar sua aprendizagem da LP, os alunos surdos devem contar com o AEEPS que acontece em horário diferente ao da sala comum. Para Silva (2007, p. 38) “o que se pretende no Atendimento Educacional Especializado é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem com textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas.”

Para isso, ensino da LP para esses alunos deve contemplar estratégias de ensino de segunda língua. Pimentel (2010, p. 68) diferencia o ensino da língua materna e da língua não materna ao afirmar que:

Enquanto na aquisição da língua materna não é necessário explicitar certas propriedades que permitem dominar o uso da língua em toda a sua complexidade, na aquisição da segunda língua isso se torna, muitas vezes, necessário, especialmente quando se trata da aquisição de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizando na língua materna do aprendiz.

As diferenças abordadas pela autora se referem as produções das Línguas de Sinais e da Língua Portuguesa, pois, enquanto a primeira se constitui de forma simultânea (com movimentos das mãos e do corpo no espaço) a segunda é organizada através de sequências de sons produzidos um após o outro, combinando-se para formar formando frases, sentenças e textos.

Pimentel (2010) compara ainda o processo de aprendizado da LP pelo surdo aos ouvintes que aprendem este idioma como língua não-materna. Assim, o ensino do Português para surdos pode ser comparada ao ensino de uma língua estrangeira e, por esta razão, deve ser pautado em metodologias apropriadas. Segundo Pinto (2011, p. 50):

É pertinente, então, examinar perspectivas metodológicas voltadas para o ensino de língua estrangeira, partindo da abordagem funcionalista³, já que os pressupostos de uso social nela contidos permite chegar ao que se pode chamar de abordagem comunicativa. Nela, o professor adota uma postura de provocador de situações em diferentes contextos de uso da língua estrangeira, dá maior importância às necessidades de comunicação do aluno e há uma participação ativa dele no processo de aprendizagem através de dramatizações e trabalhos em grupo.

O ensino da LP nas escolas inclusivas, partindo desse ponto de vista, deve levar em consideração os conhecimentos do aluno em sua primeira língua, a Libras, ele possa compreender os aspectos linguísticos da segunda língua. Dessa forma, esse aluno poderá encontrar sentido e também produzi-lo nas duas línguas envolvidas, tornando-se assim um sujeito bilíngue. Svartholm (1998 apud PIMENTEL, 2010) assevera que os professores de Português como segunda língua para surdos tem a responsabilidade de tornar esta língua oral mais acessível e compreensível, criando situações de comunicação que possibilitem a identificação das características de uma língua escrita. A autora reforça ainda que:

Isso se deve às características da língua escrita e a falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso de uma língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas/significados (SVARTHOLM, 1998 apud PIMENTEL, 2010, p. 69).

Quadros (2006, p. 24) corrobora com a ideia da autora ao afirmar que “o ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – a língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português.” Notamos na afirmação da autora que o conhecimento de um sistema linguístico adquirido naturalmente pela criança surda é fundamental para o aprendizado de uma segunda língua, tendo em vista que esta disporá de uma língua para utilizar como base e realizar, a partir dele, análises contrastivas entre as duas línguas. Assim, fazendo sempre uma análise das semelhanças e diferenças entre as duas línguas.

Apesar de estar previsto na legislação o AEE (como vimos nos tópicos anteriores), nem sempre a escola encontra profissionais qualificados e estrutura para atender a especificidade linguística do surdo. Assim, além da dificuldade de comunicação entre o aluno surdo e a

³ No que concerne à aprendizagem, enfatizam-se as dimensões semântica e comunicativa, o que leva a uma especificação e organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções, em vez de elementos estruturais e gramaticais. (SALLES et al., 2004, p. 100).

comunidade escolar, nos deparamos com outro desafio: ensinar a LP a esses alunos. E para que o ensino de LP aconteça de maneira eficaz a escola inclusiva precisa contar com o trabalho articulado do professor da classe regular e o docente que promove o atendimento especializado destinado a esse fim, dando suporte ao aluno para aprendizagem dessa língua de fato aconteça.

Para que o aluno surdo seja alfabetizado em português como segunda língua, Quadros (2006) sugere o uso de atividades com estímulo visual, de brincadeiras que os conduza ao tema para facilitar a compreensão, trabalho com palavras-chaves e interações com os alunos em língua de sinais sobre a temática tratada. Dessa forma o professor despertará o interesse dos alunos pelos textos escritos em LP trabalhados, sempre deixando claro para eles o objetivo da leitura, as características do texto e o objetivo do gênero textual, pois nessa fase a motivação é grande aliada na aprendizagem.

Nas aulas de português no AEE, os professores devem apresentar imagens com legendas escritas em LP e explorar os termos específicos da língua. E deve ser preparada pelo professor da sala regular e o professor de Libras que precisam verificar a aprendizagem e o domínio da LP dos alunos. É importante que o ensino do português escrito no AEE seja diário pela complexidade de aprender uma nova língua. As aulas precisam ser replanejadas de acordo com a evolução de cada aluno, como também nas dificuldades encontradas por estes.

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola inclusiva tem papel fundamental na inserção desses alunos surdos na sociedade, pois, o português em sua modalidade escrita é um instrumento para que a pessoa com surdez possa interagir na sociedade. Deste modo, o fracasso ou sucesso do ensino da LP para esses alunos dependerá do empenho da comunidade escolar que deve buscar meios de ensino inclusivos para proporcionar a eles uma aprendizagem de qualidade e o AEE para o ensino de LP é de fundamental importância para que essa aprendizagem se concretize.

4 LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: PROCESSO DE AQUISIÇÃO

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento de todos os indivíduos pois é dela que compreendemos o mundo e inferimos significados a este.

Destacamos que o conceito de linguagem e de língua se diferenciam à medida que o primeiro é capacidade que o indivíduo tem para desenvolver, produzir e compreender a língua, e o segundo trata-se de um código específico de determinado povo que possibilita a comunicação.

O aluno surdo tem como língua de compreensão a Libras e, através dela, ele irá interagir socialmente e compreender o que acontece ao seu redor. No entanto, isso não implica dizer que a LP não deve ser considerada neste processo, ao contrário, este sistema linguístico será, para ele, sua segunda língua, e a forma de comunicação que ele utilizará para compreender as diferentes comunicações sociais impressas. A seguir, veremos a relevância do aprendizado da Libras para o aprendizado do Português escrito.

4.1 A aquisição da linguagem nas crianças surdas

O processo de aquisição da linguagem da criança surda dependerá do contexto familiar na qual ela está inserida. Quadros (2006) discorre que as crianças surdas filhas de pais surdos, adquirem a linguagem facilmente, pois, tem acesso a sua língua materna⁴, a Libras no mesmo período que as crianças ouvintes aprendem o Português. Lacerda (2006, p. 165) discorre que:

Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos (*sic*), de acordo com sua capacidade.

Desta forma, ao ser assegurada a aquisição de uma língua natural, é possível que as crianças surdas desenvolvam-se, linguisticamente, de forma análoga aos seus pares e possam assim, iniciar o aprendizado da LP após a consolidação de um sistema linguístico complexo. Quadros (2006, p. 20) discorre que “as crianças com acesso a língua de sinais desde muito, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances. Observamos assim, a necessidade da criança surda ser exposta a Língua de Sinais desde o

⁴ Língua materna ou L1 é a primeira língua que a criança aprende. No caso das crianças surdas a Libras será a sua primeira língua, a qual ela poderá dominar perfeitamente.

nascimento, para que possa construir e usufruir de todas as possibilidades de comunicação e construção da identidade possibilitadas por uma língua.

Slomski (2010) assevera que 95% dos surdos nascem em famílias compostas por ouvintes e que este agrupamento familiar se organiza, na maioria das vezes, de forma monolíngue baseando-se, para isso, na comunicação mediada pela LP. Dessa forma, essas crianças não terão contato com sua língua materna e terão dificuldades em aprender a língua oral que predomina em seu contexto familiar (por não ouvirem). Estas crianças surdas de pais ouvintes, terão a aquisição da linguagem prejudicada tendo em vista que o contato com a Língua de Sinais acontecerá tardiamente.

Deste modo, elas geralmente, só terão acesso a sua língua quando ingressarem na escola inclusiva bilíngue onde passarão a ter contato com outros usuários da Libras. Assim, estas crianças chegam à escola com atraso linguístico e com poucas informações construídas pela mediação social, quando comparadas com as crianças ouvintes que cresceram em ambientes propícios à aprendizagem de sua língua materna. Devemos considerar ainda, que os alunos que não tiveram acesso a Língua e Sinais e a Língua Portuguesa, podem utilizar sinais caseiros devem aprender a Libras e a Língua Portuguesa na escola.

Quadros (2006) reitera que, por esta razão, para os alunos surdos a escola passa a desempenhar um papel importante tendo em vista que torna-se um espaço aonde terão acesso a sua língua natural, a Libras.

4.2 O ensino da LP para os surdos

Como já abordamos anteriormente, nos alunos surdos, o desenvolvimento da manifestação social da linguagem, que é a língua, deve ocorrer na perspectiva de instrumentalizar o indivíduo a utilizar a Libras e a LP escrita. Vimos também que, o ensino da LP para os surdos foi, por muito tempo, realizado com foco na modalidade oral, sendo esta uma estratégia que não favorecia a aprendizagem desse aluno. Segundo Pereira (2014), o ensino da LP para os surdos era sistemático e padronizado e ocorria da seguinte maneira:

Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. (PEREIRA, 2014, p. 146).

Essa forma de ensino limitava a compreensão de textos, pois os estudantes surdos apenas memorizavam palavras soltas e a maioria dos surdos também não compreendiam o assunto tratado nas leituras.

Ainda conforme a autora, no Brasil, na década de 80, a Língua de Sinais passou a ser estudada e foi comprovado que o acesso a Libras, desde cedo, possibilitava o bom desenvolvimento do aluno na escola. Após a comprovação da relevância da Libras, a proposta bilíngue e, conseqüentemente, a Língua de Sinais passou a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem das escolas brasileiras.

Atualmente, a proposta bilíngue disposta no Inciso II, do Art. 14, do Decreto 5.626/2005, prevê que o aluno surdo o direito ao aprendizado da Libras e ao português escrito no âmbito escolar. E, para garantir a eficiência do ensino da LP, os educadores devem partir da concepção de que ela é segunda língua do aluno surdo. A relação entre as duas línguas é definida por Lacerda como base da proposta bilíngue, conforme vemos a seguir:

[...] a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua (LACERDA, 2006, p. 165).

Corroborando com a perspectiva de que o ensino da LP só ocorre de maneira eficaz se o aluno surdo tiver domínio da sua própria língua, Quadros nos diz que: “o ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – ‘a’ língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português” (QUADROS, 2006, p. 24).

A relação entre a Libras e Língua Portuguesa se baseia no fato que a Libras servirá de base mediadora para a aquisição do português. Segundo Quadros (2006), é necessário que os surdos aprendam ler os sinais para que este lhes dê aporte para aprenderem ler as palavras em português. Para a autora, o conhecimento de mundo dos surdos parte da Libras e, por isso, os surdos precisam recorrer a ela para construir conhecimentos em Língua Portuguesa.

No entanto, é preciso que o professor reconheça, de maneira efetiva, que o português é segunda língua e, por esta razão, o seu ensino necessita de estratégias diferenciadas. Sobre esta afirmação, Salles et al. (2004, p. 33) discorre que é necessário “sensibilizar os que venham a ensinar português como segunda língua a falantes da Libras de que a aquisição de uma língua natural se processa de acordo com métodos próprios, em função da natureza das línguas envolvidas”.

O ensino do português para eles ainda é fundado no ensino do português para crianças ouvintes que aprendem a LP em sua modalidade oral. Quadros diz que, “a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais nas escolas com as crianças falantes do português.” (QUADROS, 2006, p. 23).

Vemos que o ensino da LP para os estudantes surdos não poder ocorrer da mesma maneira que ocorre para os estudantes ouvintes que são usuários dessa língua. É necessário que os professores considere as especificidades dos alunos surdos buscando estratégias de ensino que aperfeiçoe o que eles já sabem, considerando sempre que a língua de instrução dos surdos é a Libras.

Quadros e Schmiedt (2006) destacam que durante o processo de aquisição do português escrito como segunda língua, os surdos passam por três estágios de interlíngua, estes expressarão um sistema próprio que não corresponde a primeira língua do surdo e também não representa a segunda língua. Entretanto é um caminho em direção a L2 que é a língua alvo.

Ainda dentro da perspectiva das autoras, cada aluno tem sua forma própria de aprendizagem, desenvolvendo processos individuais no que se refere a estratégias de aquisição, como também terão níveis de êxito diferentes que dependem das habilidades da sua primeira língua, pois, como já foi abordado anteriormente, eles significam o mundo ao seu redor por meio da sua língua natural, a Libras, e o português escrito será significado por ela.

Segundo Brochado (2003 apud QUADROS, 2006), os estágios de interlíngua observados são: Interlíngua I, II e III.

Na Interlíngua I observa-se, entre os alunos surdos, uma frequente transferência de estratégias da língua de sinais para a escrita do português. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, quando eles usam construções de frases sintéticas. Nesta fase, a estrutura gramatical de frases é semelhantes à língua de sinais, os verbos de ligação são raramente utilizados e, quando usados, muitas vezes é de forma incorreta. Há predominância de frases do tipo tópico-comentário, a flexão verbal em pessoa, modo e tempo são pouco usadas e não há marcas morfológicas nas frases. Essas são algumas das características observadas na fase inicial da aquisição do português por estudantes surdos.

Já na Interlíngua II que é o segundo estágio foi, observado que alguns dos alunos surdos fazem uma mistura das duas línguas na sua escrita, usando a estrutura linguística da Libras e elementos gramaticais do português. Nesta etapa os estudantes já fazem uso de flexão verbal, mesmo que de forma inconsciente, como também utilizam preposições e artigos, porém, muitas vezes de forma inadequada. E, muitas das vezes, ainda não se conseguem compreender o

sentido do texto produzido, de forma parcial ou total, se o leitor não tiver conhecimento do fato ou história narrada.

Por fim, na Interlíngua III nota-se que prevalece o uso da gramática da LP por esses alunos surdos, em todos os níveis, observados quando eles passam a formar estruturas frasais na ordem direta do português, as estruturas mais complexas são mais frequentes, passam a usar artigos de maneira consciente, flexionam os nomes e fazem uso da flexão verbal com maior adequação.

Para que os estudantes surdos aprendam de maneira efetiva a ler e escrever em português, os professores precisam estimular o interesse desses alunos. Sempre que for abordar algum novo assunto se faz necessário uma conversa previa sobre o tema em Libras, como também utilizar recursos visuais para que facilite a compreensão por parte deles, pois, à maneira que eles vão compreendendo os textos trabalhados, eles produzirão textos. Assim, apontaremos a seguir as estratégias utilizadas para o ensino da LP para os surdos.

4.3 Estratégias de ensino da LP para surdos

A comunicação é condição inerente e indispensável ao ser humano, considerando a sua característica sociável. Porém, nem sempre, comunicar-se é tão simples para as pessoas, visto que, muitas vezes, há uma incongruência entre o pensamento, a fala e a ação: elementos básicos da comunicação. Essa incongruência ocorre quando o agente não consegue estabelecer uma lógica entre as três ações, executando-as em harmonia. Assim sendo, o interlocutor pensa em algo que não consegue expressar na fala ou não consegue agir do modo como anuncia no seu discurso.

Dentre os conceitos atribuídos ao ato de se comunicar, seguimos a perspectiva apresentada por Bordenave (1996), na qual assimila a comunicação ao sentido de partilhar algo, torná-lo de conhecimento comum. Assim, através da interlocução, os sujeitos partilham as mais variadas informações entre si, desde regras a sentimentos fazendo com que o ato de se comunicar represente uma atividade essencial para a vida em sociedade.

Embora saibamos que a Libras é a primeira língua para a pessoa surda, não podemos deixar de considerar que o aprendizado da LP para os surdos abrange toda a finalidade de sociabilidade possível, dessa forma sua inserção nos mais variados meios será simplificada, levando em conta que haverá comunicação e compreensão entre sujeitos surdos e ouvintes (de modo natural). Contudo, esse ensino da LP para os surdos necessita ser desenvolvido por meio de estratégias e metodologias diferenciadas para que realmente possa haver a aprendizagem e a conseqüente compreensão.

Salles et al. (2004, p. 18) afirmam que, no caso dos surdos, o sucesso no processo de aprendizagem da L2 está estreitamente relacionado ao modo de ensino ao qual o sujeito é submetido. Em outras palavras, quanto mais o professor aproximar as situações que utiliza para exemplificar os ensinamentos à realidade vivida pelo sujeito, melhores serão os resultados. Nessa perspectiva, defende-se que um texto será sempre produzido baseado em outros contextos, apresentando suas próprias condições de produção e, por este motivo, tratando-se do aluno surdo, devemos observar que estes textos devem refletir a realidade deste educando, ou seja, de um usuário de uma língua gestual-visual, que implica em uma cultura pautada na visualidade: a Cultura Surda. Sendo assim, é relevante que o docente busque textos que versem sobre as experiências dos surdos e utilize, para a compreensão da ideia expressa, a Língua de Sinais.

Silva (2007, p. 21) faz outra importante observação quando percebe a importância do conhecimento sobre as estratégias mais eficazes para ensino dos surdos, para que este docente possa selecionar as práticas pedagógicas que serão adotadas na escolarização das pessoas com surdez. A autora fala que o replanejamento dessas práticas é uma necessidade urgente para que os alunos surdos não acreditem que as dificuldades que enfrentam na aprendizagem, bem como as barreiras para o domínio da leitura e da escrita em Língua Portuguesa são consequência dos limites impostos pela surdez.

Ainda nesta obra, a pesquisadora faz referência à uma citação de Perlin (1998, p. 56) que diz o seguinte: “os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita”. Entretanto, acreditamos que este comentário, apesar de apresentar caráter aparentemente definitivo, desconsidera que embora realmente haja dificuldades para as pessoas com surdez aprenderem e dominarem a escrita, esta limitação está muito mais ligada às práticas de ensino disponíveis para esse aprendiz, do que à condição dos alunos. Diante disso, Silva (2007, p. 21) assegura que:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 32) ressaltam que os educadores que investigam sobre o processo de ensino, de aprendizagem e de domínio da L1 e L2 para alunos surdos apresentam alguns aspectos que seriam fundamentais e indispensáveis a serem observados nesse processo, sendo eles: o processamento cognitivo espacial especializado aos surdos; o potencial das

relações visuais estabelecidas pelos surdos; ideias para ensinar português para alunos surdos; a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; as diferenças nos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua (Libras e Português); as diferenças nas relações que a comunidade surda estabelece com a escrita, tendo em vista sua cultura; a diferença entre o sistema de escrita alfabética e o sistema de escrita das Línguas de Sinais; e o uso do alfabeto manual (formas em Libras que representam as letras usadas na escrita do português).

Sobre o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos, essas autoras ainda discorrem que os alunos surdos são dependentes das habilidades que adquiriram com a L1 e aprendem a L2 através da utilização dos conhecimentos sobre o funcionamento linguístico aprendido com a L1.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as pesquisadoras asseveram que o aprendizado da LP se assemelha ao processo desenvolvido na aquisição da L1. Desse modo, por não interagirem por meio da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, não internalizarem e discutirem o significado das palavras nesta língua, os surdos percorrem um caminho mais longo rumo ao letramento na L2. Por esta razão, a metodologia de ensino utilizada com estes educandos deve passar por um planejamento cuidadoso, pois, para esses alunos, a significação do português é feita a partir do conhecimento sobre o funcionamento linguístico que adquiriram através das interações em Libras.

Partindo da análise das pesquisas desenvolvidas por Salles et al. (2002), Quadros e Schmiedt (2006) e Silva (2007), comparamos a forma como cada autor percebe e propõe que ocorra o processo de ensino-aprendizagem do léxico, da interpretação/compreensão e da escrita em LP. Nesse sentido, analisamos também a linguagem e seu domínio como mecanismo de comunicação.

Quadro 1 - Estratégias para ensinar a LP para os surdos

| ESTRUTURAS AUTORES | LEXICO | INTERPRETAÇÃO/COMPREENSAO | ESCRITA |
|--------------------------------|---|--|--|
| SALLES (2002) | <ul style="list-style-type: none"> • Relações comunicativas; • Associação de palavras através de um referente; • Utilizar palavras que não se usam mais e compara-las com as substitutas. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a compreensão com a utilização de textos com imagens ou só imagens. | <ul style="list-style-type: none"> • A escrita é o processo de amadurecimento da compreensão, após o aluno compreender a proposta do texto ou da imagem, o professor deve-lhe pedir que escreva um texto sobre o que se trata o texto ou a imagem. |
| SILVA (2007) | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de um caderno com palavras e imagens que as representa. | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com frases, textos e imagens; • Produção de uma peça teatral que esteja relacionada com a compreensão dos textos, imagens e frases. | <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com a compreensão é um fator que possibilita a escrita do aluno. Após ele ter compreendido a proposta do texto o professor deve incentivá-lo a escrever a própria história de acordo com o que entendeu. |
| QUADROS; SCHMLEDT (2006) | <ul style="list-style-type: none"> • Saco surpresa, dinâmica que visa desenvolver o vocabulário dos alunos através da associação objeto-significado; • Mesa diversificada e Leitura e vocabulário são dinâmicas trabalhadas de forma lúdica que busca através do jogo da memória aumentar o vocabulário dos alunos; • Palavras-cruzadas: jogo que aumenta o vocabulário dos alunos através da relação entre palavra escrita, sinal e imagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Mesas diversificadas, dinâmica que propicia aos alunos o desenvolvimento da habilidade interpretativa dos conteúdos ou temas trabalhados; • Quebra-cabeças: após montar o jogo, os alunos devem fazer uma interpretação do que está sendo exposto no jogo, essa interpretação deve ser em Libras e em Língua Portuguesa; • Adivinhações: trabalha com a interpretação do objeto para que as outras pessoas consigam adivinhar. | <ul style="list-style-type: none"> • Saco das novidades, dinâmica que visa aguçar as habilidades de escrita e de expressão; • Mesas diversificadas visa incentivar a escrita através de imagens ou textos; • Produção escrita busca atingir o objetivo de uma produção livre através de gravuras estimulando o pensamento dos alunos, ou a partir de uma história em sequência, ou a partir de roteiros. Essas atividades devem ser arquitetadas pelo professor através de questionamentos que levem os alunos a pensarem em estratégias para contarem uma história acerca do que viram ou leram. |

Fonte: Elaborado pela autora, (2017).

4.3.1. Léxico

O léxico é o conjunto de palavras que compõe um determinado idioma e que as pessoas podem usar para se comunicar oralmente ou através da escrita (PINGOELLO; MENEGUETTI, 2013). Portanto, o léxico de uma língua é transmitido entre gerações e reflete a experiência cultural acumulada de um povo (através do tempo), sendo então conceituado como o patrimônio vocabular de uma comunidade e, por esta razão, reflete a história desta comunidade. Destacamos que a leitura também é uma importante ferramenta de ampliação e domínio do léxico tendo em vista que o leitor entra em contato com outras palavras,

desconhecidas anteriormente, mas que, após a leitura, passam a integrar o seu vocabulário pessoal (SALLES et al., 2004).

Salles et al. (2004) explica que a aquisição do léxico ocorre a partir das relações comunicativas estabelecidas pelos usuários de determinada língua. Dessa forma, os autores recomendam que, para facilitar a compreensão sobre o significado de uma palavra, uma estratégia útil seria relacioná-la com outra palavra de significado semelhante.

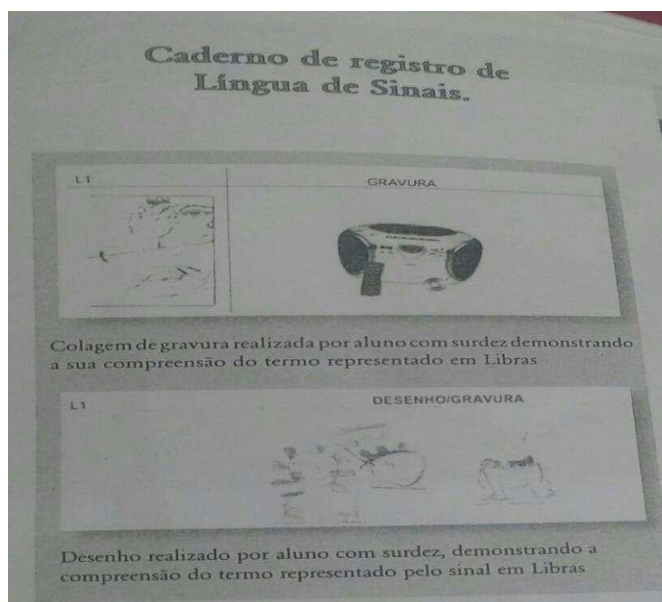
Ainda segundo os autores, outro método para ensinar o léxico é utilizando referentes (coisa, objetos, ser, fato, fenômeno etc), ou seja, os interlocutores utilizam um “referencial” para que todos consigam entender a palavra. Para a realização desta estratégia, os pesquisadores propõem um trabalho minucioso para a variação linguística⁵ haja vista que as palavras mudam diacronicamente, isto é, ocorrem mutações do léxico, de acordo com a época, embora as palavras continuem com o mesmo significado.

Debatendo ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico, Silva (2007) afirma que os alunos recorrem a cadernos que contém imagens associadas às palavras, que é construído como um glossário ilustrado. Esse caderno funciona, para os alunos surdos, como um dicionário. A autora indica que cabe ao professor, seja da classe regular ou sala de AEE em que o aluno esteja inserido, promover e incentivar a produção deste recurso didático, pois, se trata de um material que estimula a criatividade (na sua produção) e se utiliza da comunicação verbal e não verbal ampliando, assim, as possibilidades de compreensão.

Silva (2007) apresenta que os estudantes surdos sejam estimulados à pesquisar imagens que representem a palavra, em seguida a colar esta representação visual no seu pequeno dicionário, ao lado da palavra e, por fim colocar a representação visual correspondente ao sinal em Libras. Assim, tanto o aluno estará ampliando o seu arcabouço lexical, como estará contribuindo para a produção de um dicionário que servirá a outros alunos que necessitem.

⁵ [...] a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez [...] (Bagnó, 2007)

Figura 1– Caderno de registro de Língua de Sinais



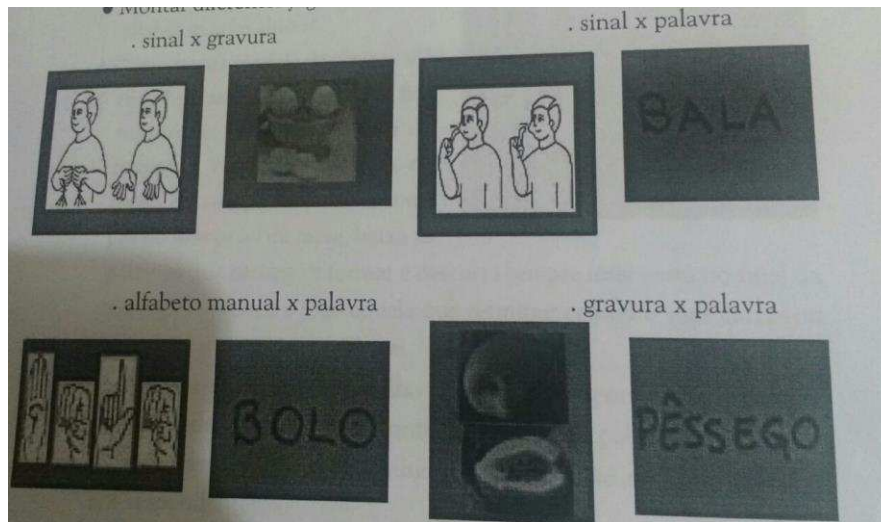
Fonte: Silva, (2007).

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) é impossível, aos usuários de um léxico, dominá-lo na sua totalidade, haja vista a mutabilidade e a constante transformação das relações humanas. Nesse processo de mutabilidade, existem palavras que se tornam obsoletas, outras são incluídas, outras ainda, mudam de sentido, a forma como são escritas e, toda essa dinâmica, acontece paulatinamente, tornando-se quase imperceptível. Porém, este é um processo inerente à língua, sem nenhuma intenção de ameaça ao léxico.

Essas autoras propõem, como estratégia de aprendizado do vocabulário para as crianças surdas “mesas”, que consiste em cortar palavras e sinais, expô-las em uma folha e, para cada sinal, o aluno deverá colocar a palavra correspondente.

Outra estratégia para ensinar o vocabulário aos alunos é trabalhar com o “Jogo da memória”. Para realizar esta atividade, o professor, junto com a classe, deverá confeccionar o jogo com sinais e gravuras. O objetivo da atividade é aguçar a memória do aluno através de imagens associadas ao referido nome. Esse é um processo interativo que pode ocorrer entre crianças surdas e ouvintes, aumentando assim, o vocabulário de todo o grupo de maneira lúdica e sociável.

Figura 2 - Jogo da memória



Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006).

A seguir, sintetizaremos as estratégias apresentadas, pelos autores pesquisados, para o ensino do léxico da Língua de Sinais.

Quadro 2 - Esquematisação das estratégias de ensino do léxico propostas pelos autores analisados.

| | SALLES et al. (2004) | SILVA (2007) | QUADROS e SCHMIEDT (2006) |
|---------------|--|---|---|
| LÉXICO | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação; • Associação de palavras; • Leitura; • Referentes; • Variação da etimologia das palavras. | <ul style="list-style-type: none"> • Caderno de associação de palavras e ilustrações; • Incentivar a pesquisa sobre o significado das palavras. | <ul style="list-style-type: none"> • “Mesa” de jogo; • Jogo da Memória. |

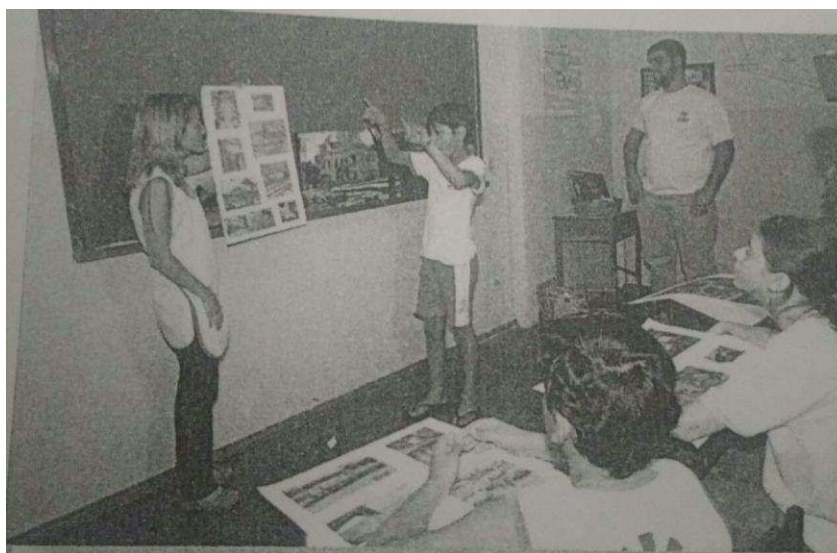
Fonte: produzido pela autora (2017).

4.3.2 *Interpretação e compreensão*

Tratando de estimular a compreensão textual dos alunos, Salles et al. (2004) iniciam suas análises fazendo a observação de que a compreensão é um fator a ser alcançado e, para isso, é possível seguir diversas vertentes. Podemos nos comunicar através de uma imagem, de um texto, de gestos etc. Assim, a proposta de Salles et al. (2004) para os professores de Libras é trabalhar a compreensão com textos associados às imagens que representam o que foi expresso na modalidade escrita.

O professor utiliza uma imagem e faz um breve comentário sobre a mesma em Libras e/ou associa tal imagem ao conhecimento de mundo que o aluno tem. Nesse caso, o docente pode utilizar mais de uma imagem, estabelecendo uma relação entre elas. Essa relação pode ser feita através de questionamentos produzidos em Libras que, em seguida, serão transcritos em LP e comentados pelos alunos em Libras.

Figura 3 – Trabalho de compreensão de textos associados à imagens

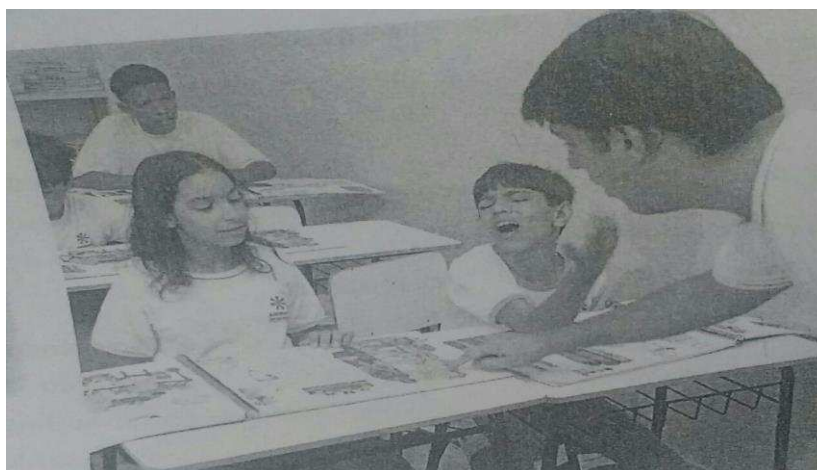


Fonte: Silva, (2007).

Silva (2007), por sua vez, defende que é necessário a existência de um canal que possibilite ao aluno com surdez à compreensão de qualquer texto em LP. Para que isso aconteça, sugere a utilização de recursos específicos, como a leitura e a escrita, trabalhos com frases e textos, que contenham imagens e incentivando os alunos a desenvolverem atividades teatrais, por exemplo. Esses mecanismos são interpretados como pistas que servem de ligação para o aluno até que ele consiga assimilar todo o conteúdo e compreender o texto, frase ou imagem trabalhada.

A sugestão de Quadros e Schmiedt (2006) para facilitar a compreensão é o trabalho de textos, pelo professor, sobre temas que ele considere pertinentes para as crianças e que contenham ilustrações para que elas possam associá-las posteriormente ao seu significado. O professor pode colocar o texto sobre uma mesa, pedir que o educando realize a leitura e, em seguida estimular que ela escreva o que compreendeu do referido texto. Essa atividade é uma das diversas possibilidades que o educador tem para explicar conteúdos aos alunos.

Figura 4 – Associando ilustrações a seus significados



Fonte: Silva, (2007).

As autoras defendem que é indispensável a criatividade e empenho do professor para despertar o interesse dos alunos. Desse modo, afirmam:

O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 99).

Na sequência, traremos um quadro que resume as estratégias indicadas pelos pesquisadores para desenvolver as habilidades de interpretação e compreensão textual nos estudantes surdos.

Quadro 3 - Esquematização das estratégias de ensino da interpretação e compreensão textual propostas pelos autores analisados

| | SALLES et al. (2004) | SILVA (2007) | QUADROS e SCHMIEDT (2006) |
|---------------------------------------|--|---|--|
| INTERPRETAÇÃO/ COMPREENSÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Relação de imagens e textos; • Debate sobre a compreensão obtida. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita com imagens; • Teatro. | <ul style="list-style-type: none"> • Texto com ilustrações; • Explicação sobre a compreensão obtida. |

Fonte: produzido pela autora (2017).

4.3.3. Escrita

Salles et al. (2006) afirmam que a compreensão e a escrita são interligadas. Para as pesquisadoras, a escrita reflete o amadurecimento da compreensão. É a forma como enxergamos tal “coisa” através de outra perspectiva. Assim, as autoras propõem que se trabalhe com texto e imagens, avaliando, primeiramente, a compreensão de cada aluno para, posteriormente, ser iniciado o ensino da escrita da LP para o surdo.

Deste modo, o planejamento do ensino deve contemplar os mecanismos linguísticos que o professor perceba que o aluno já apresenta domínio. Para as estudiosas, uma das melhores estratégias encontra-se no estímulo ao debate e tessitura de comentários sobre a produção escrita do surdo após a compreensão de cada atividade aplicada.

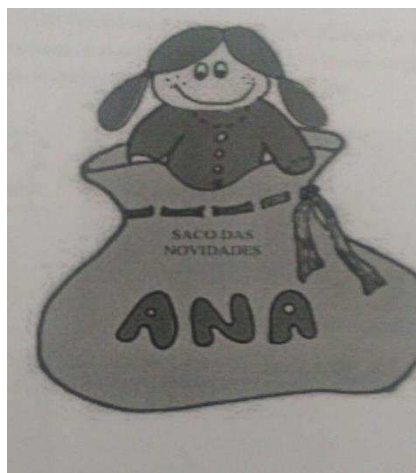
Silva (2007) defende que a escrita é uma consequência da compreensão. Por esta razão, a autora relaciona os dois processos de ensino que colaboram para que o aluno adquira a capacidade de entender a estrutura frásica da LP, e que compreenda que esta organização difere da estrutura das frases na Libras. Para ela, o trabalho com a compreensão é uma das atividades essenciais no início da escolarização, pois sem ela, o aluno encontrará muitos obstáculos para desenvolver a habilidade da escrita. Neste sentido, o professor deve trabalhar com o aluno a estrutura frasal, a ampliação do vocabulário e a compreensão de textos prontos, no intuito de proporcionar mais segurança na prática da escrita.

A autora corrobora com a ideia de Quadros e Schmiedt (2006, p. 43) ao destacarem que:

Na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança.

Quadros e Schmiedt (2006) discorrem que o ensino da escrita em classes inclusivas pode ocorrer através de atividades viáveis para serem realizadas por alunos surdos e ouvintes. Essas atividades buscam, através de brincadeiras, promover as habilidades de produção de textos na LP na modalidade escrita, bem como as habilidades comunicacionais através da Libras. Dentre as atividades propostas, destaca-se: “Saco das novidades”, que busca conscientizar a criança surda e a ouvinte sobre a importância que tem o seu conhecimento, a sua vida, etc. Ao final todos realizam a tarefa de produzir um texto que contenha todas as informações trazidas pelo colega. Para as crianças surdas o professor deverá incentivar a produção do texto em língua portuguesa, enquanto para as crianças ouvintes a produção deve ser feita na língua de sinais.

Figura 5 – Saco de novidades



Fonte: Quadros e Schmiedt, (2006).

Em meio as suas explicações sobre as estratégias de ensino que apresentam resultados satisfatórios no ensino da LP para surdos, Salles et al. (2004, p. 19) faz uma ressalva considerada pertinente. Ao comparar o processo de aquisição/aprendizagem entre crianças ouvintes e surdas, salienta que ao ato de ler, por exemplo, para o aprendiz ouvinte pode ser executado tanto de forma oral, quanto de forma silenciosa; enquanto para o surdo, logicamente a técnica mais recorrente é a silenciosa. Desse modo, a autora já acrescenta que, nessas ocasiões, utilizar-se de recursos gráficos e visuais é uma estratégia de relevante utilidade.

A seguir expõe-se um quadro desenvolvido para esquematizar as estratégias propostas pelas autoras para o ensino da escrita para alunos surdos.

Quadro 4 - Esquematização das estratégias de ensino da escrita propostas pelos autores analisados.

| | SALLES et al. (2004) | SILVA (2007) | QUADROS e SCHMIEDT (2006) |
|----------------|---|---|--|
| ESCRITA | <ul style="list-style-type: none"> • Textos com imagens, seguido de comentários sobre a compreensão. | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das estruturas frásicas; • Ampliação do vocabulário; • Compreensão de textos. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de interação entre ouvintes e surdos; • “Saco de Novidades”. |

Fonte: produzido pela autora (2017).

Percebemos que as estratégias de ensino sugeridas para facilitarem o aprendizado da LP para os surdos seguem sempre a relação entre sua língua materna e a língua que está sendo aprendida, buscando que o aluno surdo compreenda o máximo de significados possíveis e sua forma de aplicação através de assimilações com outros objetos, por exemplo. Desse modo, a comunicação dos alunos surdos também é desenvolvida, pois sua relação social, em meios sociais com indivíduos ouvintes, torna-se mais simples.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa para crianças surdas é um processo complexo que está relacionado a diversas variáveis, como o nível de domínio da língua de sinais adquirida anteriormente e as estratégias de ensino escolhidas pelos professores para serem desenvolvidas seja nas salas de aula ou no atendimento educacional especializado.

Contudo, estas estratégias são escolhidas a partir da visão da surdez que o professor desenvolveu e esta percepção do aluno que implica na abordagem de ensino aplicada à pessoa surda: Oralismo, Comunicação Total ou Bilinguismo. Vimos que a abordagem oralista também veio a dificultar o aprendizado do surdo, haja vista que os alunos recorriam à leitura dos movimentos dos lábios e expressões faciais do locutor para compreender o texto, entretanto, nem este recurso tampouco as pistas visuais propostas pelos adeptos da comunicação total se mostraram suficientes para a ampliação do léxico e da compreensão, considerando a semelhança no posicionamento dos lábios para a realização dos fonemas da Língua Portuguesa.

Deste modo, o uso de técnicas de ensino da Língua Portuguesa transmitidas apenas como estrutura de código, que dizer, utilizando palavras e estruturas frasais prontas, colocando os textos e a compreensão em segundo plano não alcançaram resultados satisfatórios. O objetivo era a aprendizagem da gramática, contudo não atingiam este fim e, dessa forma, os alunos apenas aprendiam a reproduzir os textos de forma mecânica, o que não é a finalidade do ensino da Língua Portuguesa.

Entretanto, estas estratégias, apesar de serem apresentadas como utilizadas no passado, ainda podem ser encontradas nas escolas que trabalham com surdos. Isso ocorre devido convivermos, muito tempo, com a precariedade de espaços de formação docente (inicial e continuada) para discutir novas práticas de ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Com a regulamentação da Libras, pelo Decreto 5.626/05, os docentes tiveram assegurado o direito de contar, na formação básica, com a disciplina de Libras. Esta iniciativa favorece a educação bilíngue para surdos facilitando a compreensão dos conteúdos ensinados para esses sujeitos à medida que a Libras é inserida como uma língua com *status* semelhante à Língua Portuguesa, ainda que esta equiparação ocorra, sobretudo legalmente. No entanto, consideramos que essa garantia permitiu que os alunos pudessem ampliar a sua visão de mundo, trocando experiências e discutindo diferentes assuntos na L1, que é a Libras e registrando estes conhecimentos na L2 que é o Português. Contudo, essa ampliação do conhecimento não foi suficiente para que este estudante fosse proficiente na Língua Portuguesa escrita.

A partir da pesquisa dos autores abordados neste trabalho que analisaram e discutiram o tema vimos que a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa necessita de conhecimentos e ações específicas que requerem do docente a adoção de novas técnicas para possibilitar o uso de uma segunda língua que difere, na modalidade de produção e recepção das mensagens, daquela utilizada pelo indivíduo nas suas interações sociais.

Embora os aspectos que dificultam a aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos não sejam ignoradas precisamos reconhecer que criar as condições adequadas para o aprendizado desta língua é um fator imprescindível para favorecer o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos surdos

Desse modo, uma das ações que se demonstrou de extrema importância é a percepção da escola sobre as necessidades dos alunos que atende, direcionando as ações que irá executar de forma mais específica. Paralelamente, ações integradas também são importantes, compartilhamento de informações e experiências entre a escola e a comunidade surda; a formação dos profissionais da escola; os esclarecimentos prestados à família, aos alunos ouvintes e à própria comunidade na qual o aluno está inserido, a fim de desmistificar informações errôneas sobre a realidade linguística e cultural dos surdos e incentivar sua interação social.

Percebemos também que a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para crianças surdas é grande, refletida nas estratégias de ensino que adota para exercer essa função, buscando fazer com que as crianças não reproduzam, mas compreendam o significado das palavras e sua aplicação, obtendo domínio suficiente da língua para exercitarem o léxico, a interpretação e a escrita de forma satisfatória.

Deste modo, ainda que as dificuldades apresentadas no processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos sejam, muitas vezes, desconcertantes, perceber o quanto é possível obter êxito nesse processo é uma experiência satisfatória e enriquecedora, tanto no nível pessoal quanto profissionalmente. Percebemos assim que as limitações de cada aluno influenciam no seu processo de aprendizagem, no entanto, se houver a conhecimento do professor sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa por alunos surdos e o interesse da escola, por realizar essas atividades, o ensino do Português para surdos passa a ser um desafio coletivo, porém, de notável compensação, tendo em vista que promoverá a diminuição das desigualdades, possibilitando assim que esses indivíduos possam participar da sociedade de forma igualitária.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa [et al]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editrial, 2007

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é comunicação?** 1ºed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1996.

BRASIL. Constituição Federal **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Nota Técnica n. 19/2010**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 jan. 2017.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. CEDES [online]. 2006, v. 26, n.69, pp. 163-184. ISSN 0101-3262

MACHADO, Paulo César. **A política educacional e Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha [et al]. **Libras**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológico. **Educar em Revista**, edição especial, n. 2, 2014, p. 143-157.

PIMENTEL, Margarida. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. 2. ed. Fortaleza: UAB/UFC, 2010. Disponível em:< <https://www.passeidireto.com/arquivo/5238612/libras-impresso-total/14>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

PINGOELLO, Ivone; MENEGUETTI, Nilza Correa Faria. **Língua portuguesa, leitura, produção de textos e literatura infantil**. Editora: Maringá 2013.

PINTO, Veridiane. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Itajaí, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. (Org). **Estudos Surdos I** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

_____ O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilinguismo**. FERNANDES, Eulalia. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

REILY, Lúcia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago. 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima ... [et al]. **Ensino da língua Portuguesa para os surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC-SEESP, 2004.

SILVA, Alessandra da. **Deficiência auditiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.