



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

GISELE FREITAS MOTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
NA MODALIDADE ESCRITA PARA O ALUNO SURDO: DESAFIOS**

**Brasília
2018**

GISELE FREITAS MOTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
NA MODALIDADE ESCRITA PARA O ALUNO SURDO: DESAFIOS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzzar

**Brasília
2018**

GISELE FREITAS MOTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
NA MODALIDADE ESCRITA PARA O ALUNO SURDO: DESAFIOS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edelce Aparecida Santos Buzzar

Dra. Edelce Aparecida Santos Buzzar (Orientadora – FE/UnB)

(Examinador – UnB)

(Examinador – FE/UnB)

**Brasília
2018**

Aos surdos, por compartilharem comigo parte do seu universo cultural.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, por ser meu sustentáculo e meu norte.

É uma satisfação registrar que todo caminho acadêmico percorrido, até então, aconteceu em conjunto com uma multidão de pessoas generosas que compartilharam seus conhecimentos comigo. Jamais conseguirei enumerar, é uma lista enorme e serei eternamente grata a todos. Agradeço pontualmente à professora Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar, sem seu carinho e generosidade jamais teria conseguido superar tantas pedras no caminho.

Às minhas queridas companheiras de jornada, alunas do Labes-Libras, que, entre uma conversa e outra no laboratório, me fizeram perceber a vida por uma perspectiva muito melhor. Desejo a todas muito sucesso.

À minha família, meu porto seguro e meu aconchego. Sara Mota e Lucas Mota, amados filhos, que com muito carinho me ajudaram com questões tecnológicas e, em momentos de turbulências, serviram-me o melhor chazinho do mundo. Ao meu grande amor, Francisco de Assis Ribeiro, que nessa jornada de 27 anos de união sempre foi o meu maior incentivador. Junto a vocês sou muito feliz.

Acredito que, apesar de todos os pesares da área educacional, é na área da surdez que os meus olhos brilham e me sinto motivada a contribuir, assim, agradeço também ao povo surdo por ter a generosidade de me deixar conhecer e participar do seu ambiente cultural.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o aluno surdo. A LP-L2, para o surdo, ainda é um grande desafio, pois se trata de uma disciplina recente construída em um ambiente multicultural, que é permeado por relações de poder de caráter linguístico, cultural e identitário. Neste ambiente, realizou-se a análise dos dados construídos, objetivando compreender como as práticas pedagógicas de ensino podem favorecer o aprendizado da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos do Ensino Médio. Para alicerçar a base teórica desta pesquisa, recorreu-se ao viés metodológico da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2010), em uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009), como também a outros valorosos teóricos. A discussão dos dados construídos apontou que a sequência de ações pedagógicas realizadas contribuiu para a geração de um clima propício para a aprendizagem da escrita, pois os aprendizes se tornaram engajados e agentes do próprio aprendizado.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua Portuguesa como Segunda Língua. LP-L2.

ABSTRACT

This research intended to investigate the teaching techniques of Portuguese as a second language (PL-2L), in written form, for deaf students. PL-2L is still a big challenge for deaf people, since it is a recently built course in a multicultural environment, in which there are power relations of linguistic, cultural and identity nature. In this environment, the analysis the collected data was made in order to understand how the pedagogical teaching techniques can favour the learning of written Portuguese Language for deaf students in High School. In order to build a theoretical basis for this research, it was chosen an action-research methodology (CHIZZOTTI, 2010), in a qualitative approach (FLICK, 2009), as well as other valuable scholars. The debate over the gathered data has indicated that the sequence of pedagogical actions made had a part in the creation of an environment suited for the learning of writing, since the learners engaged themselves and became actors in their own learning process.

Key-words: Deaf education. Portuguese Language as a Second Language. PL-2L.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Carta escrita em francês e enviada por Huet ao Imperador	27
Figura 2 - Registro oficial que instituiu o início das atividades do Imperial Instituto para Surdos-Mudos que posteriormente seria denominado de INES	28
Figura 3 - Representação do Processo de escrita	38
Figura 4 - Sala de Recursos – AEE	45
Figura 5 - Material concreto – Célula	47
Figura 6 - Participação em Projetos Educacionais	47
Figura 7 - Material Concreto – Coleta de água da chuva	48
Figura 8 - Material Concreto – Coleta de água do condicionador de ar	48
Figura 9- Atividade Cultural	50
Figura 10 - Atividade Cultural - Grafite	50
Figura 11 - Apresentação – Parte 1	60
Figura 12 - Apresentação – Parte 2	61
Figura 13 – Apresentação - Parte 3	61
Figura 14 – Quadrinho: O que fazer com tantas tábuas	63
Figura 15 - Produção textual 1 – correção coletiva	64
Figura 16 - Produção textual 2 – correção coletiva	65
Figura 17 - Produção textual 3 – correção coletiva	66
Figura 18 - Produção textual 4 – correção coletiva	67
Figura 19 – Análisisando a imagem “A casa”	70
Figura 20 – Enriquecendo o vocabulário “A casa”	71
Figura 21 - Cartoon	73
Figura 22 - Proposta de produção textual	74
Figura 23 – Imagens: Trabalho infantil	76
Figura 24 - Emprego dos porquês	77
Figura 25 - Amizade	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do DF
ASL	Língua de Sinais Americana
CEULP/ULBRA	Centro Universitário Luterano de Palmas
d.C.	Depois de Cristo
DF	Distrito Federal
EBT	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GDF	Governo do Distrito Federal
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Labes-Libras	Laboratório de Educação de Surdos e Libras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LP-L2	Língua Portuguesa como segunda Língua
PA	Pesquisa - Ação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica – Minas Gerais
SEE/DF	Secretaria de Estado e Educação do Governo do Distrito Federal
SVC	Sujeito/Verbo/Complemento
UCB	Universidade Católica de Brasília
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
MEMORIAL EDUCATIVO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. A ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS	16
1.1 A importância histórica da oralidade.	16
1.2 A Influência da oralidade na Educação de Surdos	18
1.3 Filosofias educacionais para surdos e o papel da oralidade e da escrita	28
CAPÍTULO 2. LÍNGUA E ALGUMAS PECULIARIDADES	34
2.1 Língua Portuguesa para o aluno surdo na modalidade escrita	38
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA	42
3.1 A escola pesquisada	44
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa	51
3.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa	51
3.3.1 Thor	51
3.3.2 Diana.....	52
3.3.3 Alana.....	53
3.3.4 Danilo	54
3.3.5 A pesquisadora	55
3.4 Instrumentos de pesquisa	56
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1 Episódio 1 - A primeira impressão	57
4.2 Episódio 2 - Cultura e identidade surda	60
4.3 Episódio 3 - Acessibilidade	62
4.4 Episódio 4 - Profissões / mundo do trabalho	69
4.5 Episódio 5 - Amizade	78

DISCUSSÃO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	91

APRESENTAÇÃO

O ponto de partida deste material inicia-se com o memorial educativo, no qual a autora revisita suas origens acadêmicas e profissionais. Em seguida, é apresentada toda a trajetória da pesquisa em quatro capítulos.

O capítulo 1, intitulado *A oralidade e educação de surdos*, exhibe o percurso histórico da oralidade em diversas sociedades e como este acontecimento perpassou a história da Educação de Surdos.

O capítulo 2, por sua vez, recebe o título de *Línguas e algumas peculiaridades* por apresentar um panorama sobre o grau de complexidade das línguas como fator de poder para suas respectivas culturas, dando maior enfoque para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo.

O capítulo 3, *Metodologia de pesquisa*, aponta as bases teóricas em que este trabalho se fundamenta.

No capítulo 4, *Resultados e discussões*, encontra-se a descrição dos dados construídos com análises e discussões permeadas pelas teorias aqui apresentadas.

Por fim, demonstram-se as *Considerações finais* e as *Perspectivas profissionais* que a autora almeja alcançar com a conclusão do curso de Pedagogia.

MEMORIAL EDUCATIVO

O início acadêmico aconteceu em um momento em que diversos setores da minha vida estavam sendo reorganizados, vivenciando, assim, um turbilhão de sentimentos. Haveria de pensar nos filhos, casamento, vida profissional, familiar, financeira e emocional antes de fazer a melhor escolha. Eram muitas variáveis e, pensando em todas elas, mudei da cidade de Goiânia – GO para o estado do Tocantins, lugar onde iniciei a minha vida acadêmica no curso de Letras-Português, após quase 09 anos de afastamento da vida escolar.

Por motivos familiares e profissionais, o meu percurso acadêmico foi sendo alterado ao longo do tempo, com isso, passei por diversas instituições de ensino situadas em diferentes unidades da Federação como: o Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA no Tocantins, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas e, finalmente, recebi a certificação de Licenciada em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas no ano de 2005 na Universidade Católica de Brasília – UCB.

Iniciei a vida docente no programa do governo chamado ProJovem, que acolhia pessoas em situação de vulnerabilidade social, nos anos de 2006/2007. Esse trabalho docente aconteceu na cidade de Samambaia, no período noturno, com um público carente que, em sua maioria, era formado por jovens infratores. Ao findar o ProJovem, continuei o meu percurso docente na Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal – SEEDF, na condição de professora temporária, que perdura até então. Nessa condição, trabalhei em diversas escolas do Distrito Federal – DF, porém, no que diz respeito à educação de surdos, esse encontro aconteceu em uma escola da cidade de Samambaia – DF no ano 2010.

O desafio de ensinar o aluno surdo passou a ser a nova bandeira a ser defendida, com isso, decidi aperfeiçoar meus conhecimentos e ressignificar o meu fazer docente, visando colaborar no sentido de minimizar o déficit de aprendizados em Língua Portuguesa que os surdos apresentavam. Dessa forma, me inscrevi em diversos cursos nas respectivas instituições do Distrito Federal, tais como: a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do DF – APADA, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, o Instituto Federal de Brasília – IFB e a UCB.

A participação nesses espaços institucionais proporcionou-me a oportunidade de conquistar vários conhecimentos no que diz respeito aos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Na Pós-graduação em Libras, que aconteceu na UCB, sendo certificada no ano de 2012, obtive conhecimentos mais aprofundados sobre a cultura surda, identidade surda, ética e Libras. Tal experiência foi muito importante, pois tive a

oportunidade de estudar com uma equipe docente bastante comprometida com o processo de formação de educadores. Assim, a finalização do curso aconteceu com a defesa de um trabalho de conclusão intitulado *Literatura surda: tradição literária surda brasileira*.

Apesar dos conhecimentos aqui já apresentados, nenhum deles colocou como foco a relação de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no que tange à escrita para o aluno surdo. Desse modo, cresceu a minha insatisfação em saber que a dificuldade de aprendizado desses alunos estava vinculada a um passado de omissões educacionais que precisaria ser sanado. Sabendo da minha incompletude de conhecimentos, e na certeza de não querer participar da perpetuação de um processo histórico danoso para a educação de surdos, decidi aprender mais sobre a relação de ensino/aprendizagem, as metodologias e didáticas. Buscando tais conhecimentos, participei da seleção para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, sendo contemplada no ano de 2015.

O curso de Pedagogia possibilita um redimensionamento do olhar diante das relações de ensino/aprendizado como uma atitude política de relação de poder, o que leva o graduando a perceber, refletir e agir em busca de uma sociedade melhor.

Após passar por diversas disciplinas, foram nos projetos que tive a oportunidade de dar foco à Educação de Surdos, conhecendo outras realidades e possibilidades em aulas, discussões, palestras e encontros.

Um marco importante a ser considerado para o curso de Pedagogia da UnB, e para toda a comunidade surda do país, foi a criação do Laboratório de Educação de Surdos e Libras – Labes-Libras no mês de setembro de 2017. O Labes-Libras, idealizado e concretizado pela Prof.^a Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar e colaboradores, surge com a proposta de alavancar as pesquisas na área da surdez sob uma perspectiva sócio-antropológica dentro do curso de Pedagogia da UnB. O evento formal de instituição do projeto aconteceu no dia 28 de setembro 2017 na sala Papyrus da Faculdade de Educação.

No quesito vida profissional, tive a oportunidade de ser professora de Língua Portuguesa para alunos surdos nas mais diversas séries, e ideologias. Logo após terminar a Pós-graduação em Libras, trabalhei com alunos surdos em uma instituição oralista, o que me proporcionou a oportunidade de vivenciar essa metodologia de ensino histórica na educação de surdos.

Outro fato significativo que aconteceu em minha vida profissional foi a oportunidade de fazer parte do quadro docente da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga – EBT, sediada no DF, no final do ano de 2016 e início de 2017.

Na EBT tive a oportunidade de conhecer um trabalho sério e dedicado às práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa para o aluno surdo. Foram diversas discussões, propostas metodológicas, projetos, organizações diferenciadas com uma equipe bastante engajada e qualificada.

Fazer parte da equipe docente da EBT foi um privilégio e uma honra, pois lá vivenciei como a perspectiva bilíngue empodera o surdo em suas identidades e oferece melhores condições de aprendizados diversos para o ele (a) e seus familiares.

Em todo o percurso apresentado, sempre direcionei meus estudos para as práticas de ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, mas, infelizmente, as pesquisas que privilegiam essa área de estudo ainda são insipientes. Trata-se de um caminho a ser construído, caminho esse que possui importantes desafios.

Acredito na relevância de se formarem profissionais com a especificidade de atender o surdo, pois, além dos conhecimentos típicos de cada disciplina, há de se mergulhar em aspectos culturais, linguísticos e identitários do povo surdo. Além disso, torna-se importante que haja uma formação em pedagogia bilíngue que atenda as mais diversas faixas etárias. Percebo a minha responsabilidade nesse processo e assumo que muitas demandas inerentes às práticas de ensino, que atualmente encontro-me envolvida, são nebulosas e precisam ser esclarecidas e divulgadas para que haja real contribuição para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua – LP-L2 para o aluno surdo.

INTRODUÇÃO

Todo o meu percurso educacional me conduziu ao encontro profissional com a educação dos surdos. Resumidamente, graduei em Língua Portuguesa, fiz uma especialização em Libras, além do curso de ensino de LP-L2 para surdos. Tais acontecimentos educacionais me permitiram ensinar LP-L2 para surdos na rede pública de ensino do DF e, com isso, passei a enfrentar inseguranças e angustias por perceber que a minha prática em sala de aula precisava melhorar.

Diante desse cenário, não hesitei em iniciar o curso de Pedagogia, por acreditar que as bases que fundamentam o fazer pedagógico seria um importante fator que viria a contribuir com a melhoria das minhas aulas, bem como favorecer as pesquisas na área de ensino de LP-L2 para surdos.

O ensino de LP-L2 para surdos é uma disciplina recente, com poucos profissionais atuando, número escasso de pesquisas e muitos desafios a serem superados. Um desses desafios envolve a prática deste ensino na modalidade escrita, que é o principal foco a ser desenvolvido neste trabalho.

Como forma de contribuir, pretendeu-se pesquisar e responder as seguintes perguntas:

- 1 - Em que medida as ações pedagógicas podem nortear o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda Língua para o aluno surdo de forma a favorecer a apropriação significativa desta língua?
- 2 - De que maneira a aula de Língua Portuguesa como segunda Língua pode contribuir para a construção da identidade bi-cultural dos aprendizes surdos?

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa visa compreender como as práticas pedagógicas de ensino podem favorecer o aprendizado de Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos do Ensino Médio em uma instituição de ensino pública do Distrito Federal.

Partindo do objetivo geral, delimitaram-se os objetivos específicos de forma a centralizar os pilares desta investigação, conforme apresento a seguir:

- 1 - Promover em sala de aula situações pedagógicas que capacitem os alunos a utilizar a Língua Portuguesa na modalidade escrita nas mais diversas situações sociais.
- 2 - Analisar as intervenções pedagógicas aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa como Segunda Língua na modalidade escrita para o aluno surdo.
- 3 - Promover situações de aprendizado que estimule o aluno surdo a se perceber como sujeito de seu aprendizado.

CAPÍTULO 1. A ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A ideia central deste capítulo encontra-se construída a partir de uma linha do tempo que aborda o passado, presente e a expectativa futura dos caminhos percorridos sobre a importância da oralidade em diversas sociedades. Esta pesquisa aborda a perspectiva histórica da oralidade, em um modelo clínico/terapêutico, que influencia a educação de surdos em tempos atuais, século XXI.

Sob o viés da perspectiva histórica política e social em constante transformação, apoiaremos das considerações de Lodi (2013), que aborda a relação do surdo e o oralismo de forma histórica, enquanto que Soares (1999) traz importantes contribuições ao problematizar o processo educacional do surdo como fonte de interesse dos profissionais da área médica e religiosa. Já Ong (1998) nos mostra as representações¹ construídas sobre a oralidade, determinando o seu grau de importância para o ocidente, dentre outros autores.

1.1 A importância histórica da oralidade.

Nos últimos tempos, surgiu o interesse de vários estudiosos das mais diversas áreas de pesquisa em aprofundar seus conhecimentos sobre o caráter oral da linguagem. Dentre os estudiosos, destaca-se Ferdinand Saussure (1857-1913), mais conhecido como o pai da linguística². Ele considerava a importância do discurso oral como sustentáculo da comunicação. Sob outra perspectiva, Ong (1998) pesquisou sobre como a linguagem se encontra enraizada na perspectiva sonora, e é por este recurso que a linguagem escrita se apoia, garantindo a própria sobrevivência.

As pesquisas de Ong (1998) distinguem a cultura da oralidade em duas perspectivas. A primeira é chamada de culturas orais primárias, que são representadas por culturas não afetadas pelo registro escrito. A segunda é chamada de culturas orais secundárias, pois são representadas por culturas afetadas pelo registro escrito.

Acredita-se que o surgimento da oralidade está vinculada à existência da humanidade e na cultura oral primária, os aprendizados aconteciam pela prática, fazendo, observando,

¹A representação é um sistema de significações que dá inteligibilidade ao mundo; é reproduzida dentro de relações de poder, por meio de mecanismos de delegação (quem tem o direito de representar) e de descrição (como os diferentes grupos são representados) (SKLIAR, 2011, p. 3).

²É constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana (...) todas as formas de expressão (SAUSSURE, 1995).

experimentando, e por meio da oralidade os conhecimentos eram perpassados de pai para filho.

Eles aprendem pela prática – caçando com caçadores experientes, por exemplo – pelo tirocínio, que constitui um tipo de aprendizado; aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, dominando profundamente provérbios e modos de combiná-los e recombina-los, assimilando outros materiais formulares, participando de um tipo de retrospectiva coletiva – não pelo estudo no sentido restrito (ONG, 1998, p. 17).

Muito antes do surgimento da escrita, os provérbios, conhecidos como expressões populares que transmitiam conhecimentos universais sobre a vida, ricos em observações sobre o comportamento humano, utilizavam o recurso da oralidade para perpassar os conhecimentos tradicionais, causando um grande fascínio nas pessoas que aprendiam.

Na Grécia antiga havia um espaço fértil para o exercício da cultura oral primária em transição, pois parte dos textos orais produzidos passaram a ser transcritos com a finalidade de serem lidos para um público, compartilhando assim, saberes, éticas, feitos heroicos, noções de moralidade e, principalmente, eram utilizados como forma de inculcar ideologias, determinando a forma de pensar daquele povo. Os gregos percebiam a existência de uma força mística, filosófica e ética nas palavras faladas, portanto, as palavras eram dotadas de poder. Esse acontecimento privilegiou o fortalecimento cultural por meio da literatura que era produzida para ser lida e disseminada, como aconteceu com a obra lírica *Ilíada* e *Odisseia* de Homero.

O desenvolvimento da literatura grega fez com que a retórica, a arte de falar bem em público, alcançasse o seu valor científico para a Cultura Ocidental. O status científico da retórica mostrava como e porque ela produzia seus efeitos, visando alcançar interesses diversos. Um importante representante desse acontecimento é o filósofo Aristóteles, autor da obra *A arte da retórica*, documento representativo do período.

Outro texto fundamental para a formação da Cultura Ocidental é o texto bíblico conhecido como *O Velho Testamento*. Escrito muitos séculos antes de Cristo – a.C, o texto inaugura outra perspectiva sobre os possíveis antecedentes da linguagem oral, pois o líder religioso reunia seus fiéis, em assembleia, a fim de compartilhar os dogmas religiosos de forma oral. Posteriormente, *O Velho Testamento* teve a sua versão escrita visando propagar crenças e visões de mundo. Assim, o texto de caráter religioso exerce um importante papel, pois é percebido como sagrado e é legitimado por representar, ou ser, a própria palavra de Deus.

As afirmações até aqui apresentadas nos levam a assumir a existência de uma antiguidade acerca da tradição oral. É importante dizer que os conhecimentos adquiridos por meio da oratória foram perpetuados através da repetição até que seus aprendizes se tornassem os multiplicadores de tais conhecimentos. Com isso, buscava-se evitar que os ensinamentos caíssem no esquecimento. Por este motivo, o texto escrito passou a ser representado como sendo “A nova maneira de estocar conhecimento que não estava em fórmulas mnemônicas, mas no texto escrito” (ONG, 1998, p. 26). Com isso, o texto escrito elevou o seu grau de importância para a sociedade, ficando circunscrito no movimento de perpetuação dos conhecimentos, com acesso restrito a poucos privilegiados.

Segundo Ong (1998), a oralidade é uma representação contextual sonora que se realiza por meio da palavra falada, a qual “revela seres humanos a outros seres humanos como interiores conscientes, como indivíduos” (ONG, 1998, p. 88). Considerando essa percepção, a oralidade tornou-se um recurso complexo permitindo uma inter-relação entre aquele que fala e o que escuta, de forma coesa em uma unidade de interação.

Como resultado desse breve texto, percebemos que a trajetória histórica da oralidade é bastante complexa, podendo ser observada sob diversas perspectivas: objeto de estudos linguísticos; forma de propagar cultura; ciência; recurso que compartilha conhecimentos; atributo humano; sagrado; dentre outros. Tais considerações não se encerram por si mesmas, dada a importância histórica que a humanidade atribuiu, e ainda atribui, à oralidade. O grau de representação da oralidade sofre mudanças conforme a localidade, o momento histórico e os interesses. Trata-se de um percurso histórico marcado de elementos constitutivos de uma dada sociedade, que se remodela conforme as escolhas da própria comunidade, garantindo assim o fortalecimento cultural.

A seguir, expõe-se outro olhar sobre o percurso histórico da oralidade sob o viés educacional, dando maior ênfase para a Educação de Surdos.

1.2 A Influência da oralidade na Educação de Surdos

Como é sabido, a Antiguidade (4000 a.C. - 476 d.C.) é um período histórico que atribuía o caráter de humanidade para aqueles que eram competentes no desenvolvimento da fala oralizada e, conseqüentemente, da linguagem. Por meio dessas representações, os surdos passaram a ser considerados como pessoas desprovidas de humanidade, pois aquele que não ouvia, não falava, e conseqüentemente seria incapaz de pensar. Com isso, os ensinamentos

para os surdos tornaram-se desnecessários, pois eles eram considerados incapazes de obter aprendizados.

A perpetuação dessa compreensão foi motivada pelo status de verdade que o entendimento da perspectiva filosófica aristotélica determinava sobre a surdez “[...] era de opinião que todos os conteúdos da consciência deviam ser recolhidos primeiro por um órgão sensorial e considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação” (SOARES, 1999, p. 13). Para Soares (1999 p.13), essa ideologia foi propagada e perpetuada criando o entendimento coletivo de que a condição de humanidade estava vinculada ao desenvolvimento da linguagem pelo indivíduo. Tais entendimentos das representações aristotélicas foram bastante danosos para a educação de surdos, pois comprometeram por gerações a possibilidade deste público de ter condição básica humana de sobrevivência e educação respeitadas.

Nesse período, a Cultura Egípcia acreditava que os surdos eram pessoas que se comunicavam com os Deuses, desse modo, havia um sentimento de respeito e proteção por serem comparados a seres divinos. Apesar de todo cuidado social, o surdo não estava inserido dentre aqueles que receberiam educação.

O viés religioso também foi decisivo para a construção das representações sobre a surdez. Soares (1999) resgata declarações de Santo Agostinho para o apóstolo Paulo, afirmando que os surdos eram seres infelizes, cobertos de ignomínia e possuídos de um espírito maligno. Sendo assim, a sociedade em questão percebia o surdo como um castigo divino que deveria ser eliminado. Tratava-se de um cenário bastante hostil e segregacionista que valorizava a oralidade como condição de existência humana. Assim, as atitudes socialmente aceitáveis eram a de que aos surdos eram imputados sacrifícios de vida, abandonos e brutalidades diversas por serem considerados pessoas desprovidas de humanidade.

Considerando que a percepção sobre a surdez varia de acordo com a sociedade a qual ela está inserida, em todas elas há, em comum, a percepção de que a oralidade imperou como requisito básico para que houvesse a oportunidade da pessoa receber educação. Desse modo, o surdo perpassou todo esse período à margem de adquirir conhecimentos próprios da época.

Na Idade média (476 - 1453), a perspectiva religiosa passou a considerar o surdo em sua humanidade. Com isso, os atos de sacrifícios de vida tornaram-se inaceitáveis socialmente, e a igreja assumiu uma condição assistencialista para este público. Tal fato fez surgir a figura do preceptor, que era um professor religioso vinculado à Igreja Católica que

tentava instruir surdos descendentes dos nobres da época. Neste contexto, o surdo, aprendiz, passou a receber os ensinamentos na própria residência, com a finalidade educacional de fazê-lo falar e, assim, torná-lo habilitado a ter o direito de receber herança e os títulos familiares.

Lodi (2013) afirma que os registros da primeira possibilidade de instrução do surdo foram encontrados no século XIV e imputados ao espanhol Bartolo della Marca D'Ancona. D'Ancona acreditava na importância da afirmação de direitos educacionais para o surdo sob um ponto de vista legal e também na possibilidade do surdo em adquirir aprendizados.

Neste período, houve o início do desenvolvimento de pesquisas médicas, que tinha a pretensão de solucionar a falta da percepção sonora. Este fato se iniciou no século XIV na Itália, com a Renascença, movimento de retomada científica, artística e filosófica que trouxeram significativas contribuições para os estudos da anatomia humana em geral. Por meio do avanço científico conquistado, percebe-se que as representações ainda eram permeadas pela determinação de que o surdo deveria ser moldado em um critério de normalidade, que considerava a oralidade como sendo uma característica intrínseca do ser humano. Sob este cenário, inicia-se a Idade Moderna (1453 - 1789) com diversos desdobramentos das pesquisas sobre a educação de surdos.

A Idade Moderna é um período em que vários pesquisadores estiveram imbuídos no desafio de conquistar a melhor forma de resgatar a audição do surdo e, conseqüentemente, fazê-lo obter a oralidade. Surge, assim, o nobre espanhol Pedro Ponce de León (1510 - 1584), que na condição de monge beneditino tornou-se também preceptor. León desconstruiu paradigmas filosóficos, religiosos e médicos ao ensinar o surdo a falar, ler, escrever e aprender filosofia. Ele inaugurou um momento histórico ao ensinar conhecimentos diversos como as ciências filosóficas, condição até então considerada impossível por serem percebidos socialmente como pessoas incapazes de aprender. Os ensinamentos do preceptor eram direcionados aos filhos surdos de nobres, que precisavam falar objetivando preservar o direito à herança.

Com a promessa de que o surdo poderia aprender por meio da oralização, os nobres empenharam um respeitável aporte financeiro destinado às pesquisas, pois o surdo passou a ser um sujeito passível de alcançar o aprendizado. Os resultados satisfatórios do trabalho de León repercutiram, tornando-o reconhecido por toda Europa. A forma de educação de surdo realizada por León não ficou esclarecida, mas sabe-se que se iniciava pelo ensino da escrita, através dos nomes dos objetos e, num momento seguinte, introduzia-se o ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos. Partindo das pesquisas desenvolvidas por León, vários

pesquisadores, em diversas localidades, também mergulharam no desafio de desvendar caminhos para educar os surdos.

Por meio das pesquisas de Ponce de León, Juan Pablo Bonet (1579 - 1633), que não era conhecedor de anatomia, reproduziu o método e se auto declara como o inventor da arte de ensinar o surdo a ler. Bonet observou os movimentos da boca e tentou descrever como o som era produzido, passando a ensinar a oralização por meio de exercícios respiratórios. O trabalho desenvolvido por Bonet tornou-se conhecido e provocou interesse no professor espanhol Jacob Rodriguez Pereire³.

O interesse de Jacob Rodriguez Pereire (1715 - 1780) pela educação do surdo surgiu com o nascimento de sua irmã com tal característica. Ele conseguiu oralizá-la utilizando exercícios auditivos, leitura labial e alfabeto digital. Os resultados da pesquisa de Pereire repercutiram e, em 1744, na França, ele começou a trabalhar com a educação de surdos fora do ambiente familiar. A visão e o tato eram os sentidos mais utilizados no processo de aprendizado da leitura que acontecia por meio do pronunciamento das palavras de forma mecânica, exercitando a leitura labial. O trabalho, chamado de desmutização, durava de 12 a 15 meses, depois era iniciado o exercício da linguagem e o ensino da gramática que foi descrito da seguinte forma:

Pela descrição, esse tipo de ensino estava voltado à linguagem utilizada no cotidiano, pois, quando se refere ao ensino dos substantivos, os autores escrevem que estes estavam relacionados às atividades diárias. Provavelmente, Pereire selecionava aqueles que eram utilizados rotineiramente. Os outros elementos da língua eram apresentados gradativamente, até se chegar às frases curtas. Iniciava pelas frases bem concretas que, depois, juntamente ao avanço do ensino da gramática, chegava à abstrações mais complexas (SOARES, 1999, p. 22).

Torna-se importante considerar que Pereire ensinava formas mais complexas de uso das palavras, apresentando as possibilidades de compreensão nas mais variadas utilizações discursivas e, assim, o surdo realizaria combinações de acordo com algumas particularidades próprias da língua, que poderia expressar a mesma ideia de formas diferenciadas. No desenvolvimento das pesquisas, Pereire realizou um processo de categorização dos surdos que dá ênfase para os níveis de surdez, tais como: surdez total, parcial profunda e parcial média. A categorização defendida por Pereire reforça um compromisso de pesquisa que reafirma a necessidade de oralização dos surdos. Porém há um realinhamento das percepções científicas

³As bibliografias pesquisadas entram em contradição, podendo ser Pereire ou Pereira. Aqui escolhemos utilizar Pereire conforme Soares (1999).

ao considerar a escrita como recurso de aprendizados diversos. Segundo Soares (1999), nos séculos XVI e XVII, acreditava-se que o surdo alcançaria o conhecimento por meio da aquisição da escrita a ser utilizada como um recurso substitutivo da fala. Contudo, em séculos posteriores, a aquisição da escrita passou gradativamente a ser considerada como conhecimento exigido e valorizado a fim de favorecer a inserção e participação social.

Considerando o percurso até então apresentado, é possível inferir que a participação social sugerida poderia estar vinculada a um modelo social capitalista industrial em ascensão movido por uma sociedade escravocrata, portanto, sugere-se ao surdo uma inserção social neste contexto.

No desenvolvimento das percepções sobre a educação do surdo, o médico italiano Gerolamo Cardano (1501 - 1576), desenvolveu suas pesquisas verificando como acontece a condução óssea do som, área da fisiologia humana chamada de aproveitamento da condutibilidade óssea. As pesquisas desenvolvidas por Cardano afirmavam que “a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento e, por isso, a mudez não se constituiria em impedimento para que o surdo adquirisse o conhecimento” (SOARES 1999, p. 17). Nesse caso, Cardano sugeriu que houvesse uma avaliação dos diferentes graus de capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos e propôs a seguinte categorização:

- 1 - Nascidos surdos;
- 2 - Adquiriram a surdez antes de aprender a falar e a escrever;
- 3 - Adquiriram a surdez depois de aprender a falar e a escrever.

Segundo Soares (1999), Cardano afirmava que a surdez não modificava a inteligência da criança e que, portanto, a educação deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita.

A afirmação de Cardano ratifica a continuidade das representações tradicionais ao relacionar a surdez a uma condição de enfermidade tratável, pois o surdo era um paciente, e que o status médico continuava a ser o lugar de excelência decisivo sobre o fazer educacional e pedagógico.

Soares (1999) afirma que Cardano propôs que o ensino da leitura estivesse relacionado com a linguagem oral, ocorrendo por meio de correspondências significativas do cotidiano do aprendiz. Cardano também ressaltou um descontentamento por perceber que os aprendizados oferecidos para o surdo estavam em dissonância com aqueles que o público ouvinte recebia.

O fato de afirmar que o surdo possuía capacidade para aprendizagem e que o melhor meio seria através da leitura e da escrita não significassem afirmar

que o surdo era capaz de receber a mesma educação que era destinada a uns poucos ouvintes privilegiados (SOARES, 1999 p. 30).

O comentário de Cardano sugere preocupações inovadoras no processo educacional do surdo, como a sensibilidade de perceber o descompasso entre aprendizados oferecidos a surdos e ouvintes. A maior parte da vida educacional do surdo foi dedicada ao processo de oralização, com isso os aprendizados diversos das ciências em geral não aconteciam, desencadeando uma situação de desvantagem intelectual e, conseqüentemente, de subserviência social.

Outra contribuição significativa de Cardano é quando ele relaciona o aprendizado oral a situações cotidianas do sujeito surdo aprendiz. Este sutil comentário torna-se importante por fazer parte das orientações sugeridas atualmente no processo de ensino de línguas. Infelizmente, naquele tempo, essa prática era utilizada como recurso de oralização do surdo.

Os caminhos pedagógicos visando educar o surdo também recebeu a dedicação do médico holandês Johann Conrad Amman (1669 - 1724). Segundo Soares (1999), Amman foi um aperfeiçoador da leitura labial utilizando o espelho como recurso didático e, assim, passou a ensinar a oralidade com a observação dos movimentos faciais e das vibrações sonoras percebidas através do tato. Amman também considerava a associação entre a imagem escrita e a imagem dos movimentos articulatorios produzidos, tratava-se de uma forma de memorização do “som” que estava relacionada ao movimento facial articulatorio.

A utilização do espelho como recurso didático foi criada por Van Helmont (1614 - 1699), gramático holandês que propunha a oralização do surdo, deixando importante contribuição para as pesquisas sobre a anatomia dos órgãos articulatorios. Helmont ensinava com a utilização do alfabeto da língua hebraica, pois, para ele, “as formas das letras hebraicas indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som respectivo” (SOARES, 1999, p. 17).

Na Inglaterra, o médico John Wallis (1616 - 1703), interessado em desvendar formas de educação do surdo, publicou *Da fala ou da formação dos sons da fala*. Wallis, parceiro de pesquisa de Amman, privilegiou o processo de oralização e, posteriormente, dedicou-se em pesquisar formas de ensino por meio da escrita.

Por outro lado, o monge beneditino, abade Charles Michel de L'epée (1712 -1789), interessou-se em pesquisar a comunicação realizada por surdos que perambulavam pela cidade de Paris. Com este contato, L'epée desenvolveu os primeiros estudos sobre os sinais, chegando a criar o chamado Sistema de Sinais Metódicos que foi utilizado no processo de

ensino da leitura e da escrita da língua francesa. L'épée afirmava que “o único meio de restituir os surdos-mudos à sociedade é eles aprenderem a se exprimir de viva voz e a ler as palavras sobre os lábios” (SOARES, 1999, p. 30).

As pesquisas educacionais para o sujeito surdo, até então, refletem diferenças regionais e motivacionais, com isso, o ensino da escrita tinha o objetivo de fazer o surdo adquirir a fala. Entretanto, o método aplicado por L'épée tornou-se bastante significativo por ser o início da utilização de sinais no processo educacional dos surdos, apesar de ainda não ser considerada uma língua.

Na contemporaneidade (1789 - 1900), o processo de institucionalização da educação de surdos já era uma realidade na Europa. Na América, os responsáveis por essa institucionalização foram os americanos Thomas Gallaudet (1787 - 1851) e o francês Laurent Clerc (surdo-mudo) (1785 - 1869). A Universidade Gallaudet, fundada por Eduard Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, utilizava uma versão adaptada do método de ensino francês, que, posteriormente, passou a ser rejeitada por questões políticas e interesses econômicos. As questões políticas advêm da Guerra de Secessão que aumentou os interesses nacionalistas, passando a desmerecer o método por ser de base francesa.

No século XVIII, a Alemanha havia rejeitado os modelos franceses de utilização dos sinais. Dessa forma, o método oralista ganhou força e surgiu um movimento de incentivo ao treinamento da leitura orofacial. Esses acontecimentos ficavam mais fortes devido à necessidade de satisfazer os pais, que queriam que seus filhos falassem, e por questões de interesses políticos.

Na Escócia, em 1871, Alexandre Graham Bell (1847 - 1922), defensor do oralismo, afirmava que o método de sinais criado por L'épée comprometia o ensino do inglês falado. Ele acreditava que o uso de sinais era impreciso e inferior à fala e que o oralismo era possível para todos os surdos, pois era completo e perfeito. Graham Bell defendia que o ensino de leitura e escrita para o surdo seria norteado seguindo as práticas de ensino oferecidas para os alunos ouvintes.

As ideias preconizadas sobre as práticas de ensino da linguagem oral para o surdo tiveram grande repercussão, passando a influenciar e, posteriormente, a determinar tal prática como ideais nas instituições europeias. Tal repercussão resultou no *I Congresso Internacional de Surdos-Mudos* em Paris no ano de 1878. Os debates realizados neste congresso concluíram que a melhor escolha para a educação de surdos seria aquela que “combinasse a articulação com a leitura das palavras nos lábios, mas conservando o uso de gestos como medida de

auxílio entre professores e alunos durante o período inicial” (SOARES, 1999, p. 34). Assim, o congresso ratificou a inferioridade da utilização dos sinais em detrimento do processo de oralização. Passados dois anos, foi realizado o *II Congresso de Milão*, em 1880, acontecimento histórico para a educação de surdos.

O II Congresso de Milão reuniu defensores oralistas italianos e franceses, excluindo a participação dos maiores interessados - os surdos. Após deliberarem, os participantes decidiram que a educação de surdos deveria privilegiar o oralismo, banindo o uso dos sinais e o uso simultâneo da fala e gestos, método criado por L'épee. Segundo Lodi (2013), as principais decisões do II Congresso de Milão foram:

1 - Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para integrar os Surdos na vida social e para dar-lhe maior facilidade de linguagem, (este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos Surdos.

2 - O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de Sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias.

No mesmo período, os Estados Unidos da América – EUA promoveram a *Convenção Nacional de Surdos-Mudos*. Este evento apresentou diferentes considerações daquelas determinadas no II Congresso de Milão, pois eles acreditavam que o método oral beneficiaria alguns, mas o sistema combinado favoreceria o aprendizado de todos os surdos.

A imposição educacional oralista preconizada no II Congresso de Milão tornou-se referência educacional em toda Europa, determinando regras em uma luta de poderes e de reafirmação que causaram lamentáveis retrocessos para a educação de surdos.

Como consequência, o Congresso de Milão fez com que a força de trabalho do surdo, na condição de professor, fosse desmerecida, desqualificando-o para exercer tal função, o que causou a demissão de professores surdos. Skliar (1996) afirma que o interesse italiano em defender o oralismo estava vinculado ao projeto de desenvolvimento nacional de alfabetização do país, que pretendia mobilizar esforços para a unificação linguística, e o uso dos sinais poderia criar um desvio que comprometeria essa finalidade (SKILAR, 1996 apud LODI, 2013, p. 294).

Skliar (1997) afirma que a legitimação oficial do oralismo, ratificada no II Congresso de Milão, é tão significativa que, ainda no século XXI, tais representações ainda perduram no consciente coletivo, influenciando diversas instituições médico/educacionais, trazendo consequências que promovem o fracasso escolar do aluno surdo.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Surdos de Paris recebeu, em 1789, o médico Jean Marie Gaspar Itard (1775 - 1838), que passou a fazer parte da equipe de professores do Instituto. O trabalho desenvolvido por Itard era voltado para a aquisição da fala por meio do aproveitamento dos restos auditivos ou residuais. O processo iniciava com o aproveitamento da sensibilidade auditiva, que era voltada para o treinamento da percepção auditiva visando alcançar o entendimento de diferentes tipos de sons, como trovões. Posteriormente, diferentes percepções sonoras das palavras foram introduzidas, começando pelo reconhecimento sonoro das vogais. Inicialmente, esse processo aconteceu sem a utilização do recurso de leitura labial e havia o reforço do reconhecimento auditivo com exercícios articulatórios.

Na Alemanha, segundo Soares (1999), Friedrich Berzold (1842 - 1908) examinou alunos surdos do Instituto de Surdos-Mudos da Alemanha e observou que alguns alunos percebiam o som da voz humana, pois eles possuíam resíduos auditivos. Essa descoberta gerou conflitos, uma vez que os médicos acreditavam que o oralismo deveria considerar o nível de percepção sonora do surdo, enquanto os pedagogos acreditavam que os surdos deveriam ser agrupados por níveis de inteligência.

No século XIX, o oralismo começou a mostrar as suas fragilidades. Inicialmente, aconteceram conflitos entre seus defensores sobre qual seria a melhor forma de aplicar o método, além da insatisfação de alguns pais ao perceberem o distanciamento existente entre os resultados prometidos e os alcançados.

A história da educação do surdo apresenta um processo de lutas, retrocessos e conquistas. Em tempos atuais, século XXI, parte desta luta acontece em defesa de uma educação de qualidade que respeite as características culturais e identitárias do surdo. O cenário ainda não é confortável, mas acreditamos que o ideal de qualidade está em construção, para que o surdo se torne o protagonista da própria história.

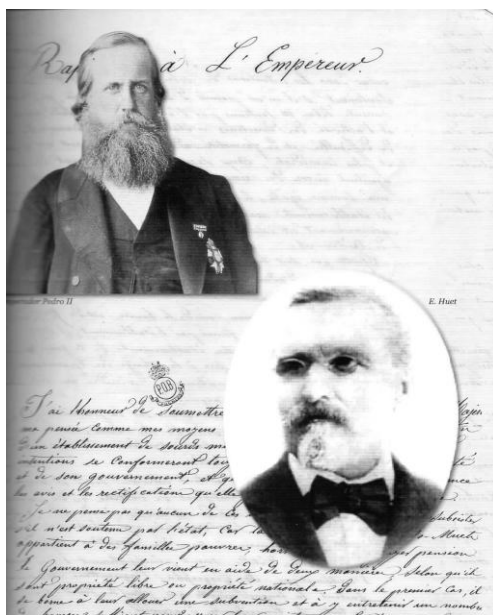
Nesse sentido, no final do século XIX, a educação formal dos surdos era uma realidade em grande parte da Europa. Segundo Rocha (2008), no Brasil, esse acontecimento iniciou por intermédio do Imperador Dom Pedro II, que convidou o professor surdo francês Ernest Huet⁴ para implementar a educação de surdos no país com a criação de uma escola na cidade do Rio de Janeiro.

Com a demonstração de interesse do Imperador em criar a primeira escola de surdo, no Brasil, Huet envia um documento manuscrito apresentando seu interesse em colaborar. A

⁴ Ernest Huet - Há contradições quanto ao verdadeiro nome, aqui, escolheu-se a denominação feita por Rocha (2008).

Figura 1 retrata esse documento, que apresenta, ao fundo, as imagens do Imperador e Ernest Huet.

Figura 1 - Carta escrita em francês e enviada por Huet ao Imperador.



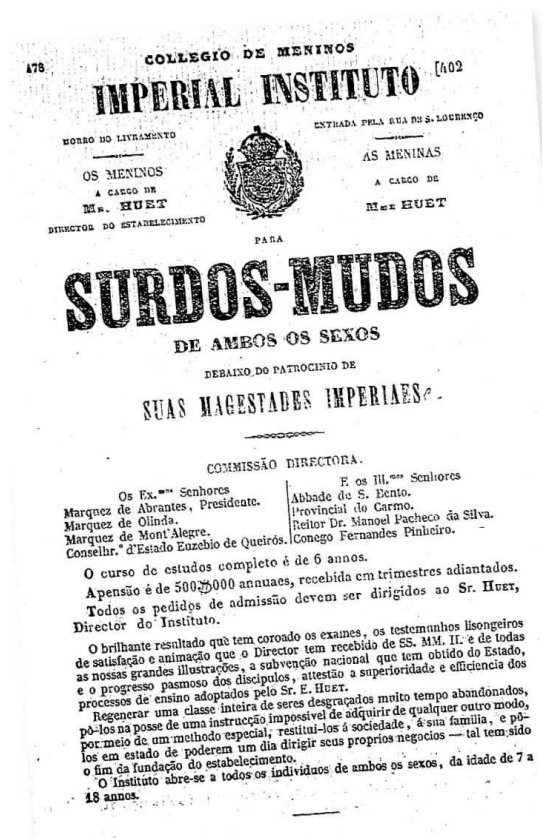
Fonte: Rocha (2008, p. 29)

Em 26 de setembro de 1857, acontece a transferência das instalações do Colégio Vassinon para o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a primeira escola exclusiva para surdos no Brasil. Nesta nova realidade, segundo Oliveira (2003), o INES iniciou suas atividades atendendo sete alunos surdos e Huet ensinava as mais variadas ciências da época como também leitura labial e doutrina cristã.

Rocha (1997) afirmava que a disciplina leitura dos lábios era para os alunos que possuíam resíduo auditivo, pois havia uma crença de que o grau de resíduo era determinante para o desenvolvimento da linguagem oral.

Em 1872, ocorre o afastamento de Huet da direção do INES e o Dr. Tobias Leite assume tal vaga no instituto. Na condição de diretor do INES, Dr Tobias Leite introduziu o ensino profissional no currículo, para que os alunos aprendessem um determinado ofício. Também houve a criação do cargo de professor repetidor a quem caberia repetir as lições com os alunos, acompanhá-los no recreio, no retorno para a sala de aula e no refeitório, corrigir os exercícios, pernoitar com os alunos e substituir os professores, porém, a principal atividade do professor repetidor era a de se dedicar a desmutização do surdo (OLIVEIRA, 2003).

Figura 2 - Registro oficial que instituiu o início das atividades do Imperial Instituto para Surdos-Mudos que posteriormente seria denominado de INES



Fonte: Rocha (2008, p. 29)

Em 1951, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do INES e promoveu importantes modificações que acarretaram na implementação do método oralista. A defesa dessa escolha, segundo Rocha (2008), era a de que, enquanto cidadãos, os surdos tinham o direito de se comunicarem por meio da língua representativa de seu país.

A seguir, apresentaremos algumas das modalidades educacionais aplicadas na educação do surdo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

1.3 Filosofias educacionais para surdos e o papel da oralidade e da escrita

Conforme visto anteriormente, o oralismo é um processo que se iniciou por volta do século XIV, quando os preceptores mobilizavam esforços no intuito de fazer o surdo falar. Nesse percurso, no final do século XIX, as pesquisas foram ampliadas e outras tecnologias próprias para favorecer o aprendizado da fala surgiram, promovendo maior credibilidade para este método de ensino. Assim, as causas do oralismo podem ser compreendidas da seguinte forma:

A questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 1998, p. 17).

Em outras palavras, torna-se importante comentar que Skliar considera a impossibilidade de marcar historicamente o início do oralismo e que, mesmo antes do II Congresso de Milão, muitas instituições ensinavam os surdos sob os princípios do oralismo. Porém, no referido congresso, o oralismo passou a ter um caráter impositivo oficial e legítimo. Para Soares (1999), o oralismo é:

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p. 1).

O oralismo segue a proposta que impõe ao aprendiz surdo a exposição da língua falada por meio do uso de aparelhos amplificadores de sons e treinamento de ensino da percepção auditiva.

O treinamento se inicia com o ensino da leitura orofacial que combina elementos sonoros com palavras e, por fim, o ensino da fala. Sugere-se que a família esteja envolvida nesse processo visando estimular as percepções dos aprendizes oferecendo ensinamentos permanentes no ambiente familiar, chamado de atendimento sistemático e contínuo. Quando essas escolhas metodológicas não eram satisfatórias, usava-se o método Multissensorial/Unidade silábica - que segue os princípios anteriores, acrescentando “a leitura e a escrita da língua majoritária” e a utilização de outras pistas sensoriais como visão e tato (LODI, 2013, p. 295). O Método por associação de elementos ou Método da Língua Natural pressupõe que a criança aprenda a falar convivendo com os que falam, somado ao treinamento da leitura orofacial e da fala.

Nesse sentido, o Método unissensorial ou abordagem aural era um programa de reabilitação para criança surda que envolvia o treinamento auditivo intenso e o ensino da leitura orofacial, que acontecia com a ajuda familiar. Segundo Lodi (2013, p. 295), este método teve como objetivo “integração da criança com prejuízo auditivo no mundo ouvinte”.

Grande parte dos oralistas acreditavam que a existência de resíduos auditivos deveria ser aproveitada, visando corrigir o “defeito” para que as pessoas surdas se tornassem seres “normais”. Tal pensamento reforçava a ideia de que o referencial de normalidade a ser alcançado pelo surdo aconteceria com a equiparação sensorial com aquele que fala e ouve, desmerecendo a própria condição da surdez, colocando-a como inferiorizada. Lodi (2013, p. 295) afirma que o treinamento muitas vezes era inútil ou de pouca utilidade em razão do tempo despendido, versus habilidade adquirida, “muitos conseguem um bom resultado em situações controladas, mas não em situações diárias de conversação”. Como resultado, muitos surdos não alcançavam o objetivo esperado, provocando uma série de insatisfações.

Como consequência do oralismo, Soares (1999) pontua que:

A crítica que se faz aos métodos orais é de que eles demandam um tempo enorme de treinamento da fala e, em alguns casos, dos resíduos auditivos, concorrendo com a escolarização formal que vai sendo abandonada pela importância que se dá à aquisição de linguagem oral (SOARES, 1999, p. 20).

O Oralismo superestimado passou a sofrer questionamentos, pois o desenvolvimento esperado não foi concretizado em grande parte de seus adeptos. Inconformados com os resultados do oralismo, resurgiram novas pesquisas baseadas em comparações e os resultados mostraram que surdos filhos de pais surdos expostos à língua de sinais, desde o nascimento, apresentavam melhores aproveitamentos acadêmicos nas disciplinas de matemática, vocabulário, leitura e escrita (LODI, 2013, p. 296).

Neste ínterim, Lodi (2013) afirma que o pesquisador Willian Stokoe instituiu o status de língua para a Língua de Sinais Americana – ASL, comprovando que as línguas de sinais tinham um valor linguístico semelhante e de igual importância às línguas orais. Tratava-se de uma língua com características próprias e que cumpria funções, possibilidades expressivas e de abstração como as línguas com características orais. Stokoe fez uma análise descritiva da ASL e confirmou a existência de aspectos tipicamente linguísticos na língua de sinais, como o aspecto fonológico, morfológico e sintático.

Uma nova linha de pesquisa surgiu, passando a considerar a associação tanto da língua oral quanto da língua de sinais no processo educacional. Tratava-se de uma metodologia que se apropriaria de todas as possibilidades comunicacionais, inclusive gestos naturais, com o objetivo de ensinar o surdo.

A Comunicação Total apresenta seu valor histórico, pois, neste período, a Língua de Sinais volta a ser revisitada pelos pesquisadores, porém, apenas como recurso educacional. Na metodologia adotada pela Comunicação Total, a interação acontece por meio de sinais e deve seguir a estrutura da língua oral vigente concomitantemente. Há o treinamento da fala e tudo o que fosse sinalizado seria também falado, reforçando o caráter estrutural da língua oral. A Comunicação Total é uma escolha metodológica que tenta promover uma adequada educação para o surdo, inclusive no quesito – a fala. Com isso, percebe-se que a oralidade, seguindo esses critérios metodológicos, continua sendo o verdadeiro interesse a ser alcançado. Avançando nas possibilidades de educação de surdo, surgiu o bimodalismo que será abordado a seguir:

Um desdobramento da Comunicação total é o bimodalismo que surge com a ideia de ser um facilitador do desenvolvimento da fala. O desenvolvimento esperado das habilidades linguísticas acontece com o aproveitamento de resíduos auditivos incentivando o exercício da linguagem oral, acompanhada do uso de sinais com o objetivo de desenvolver a fala. Uma característica do bimodalismo é a utilização de marcadores discursivos como forma de representar elementos da estrutura linguística oral. Acreditava-se que não existia na Língua de Sinais a representação de tempos e pessoas verbais, singular e plural. Tentando sanar essa lacuna utilizava-se o alfabeto digital. Esta característica também é conhecida como sistema de sinais combinados e no Brasil Português sinalizado (LODI, 2013, p. 297).

Tanto a Comunicação Total como seus desdobramentos são escolhas atualmente criticadas, pois desmerece o status da língua de sinais, colocando-a em condição de inferioridade linguística. A Comunicação Total é um fazer didático que retoma princípios da tradição oralista, trata-se de uma escolha que privilegia a língua falada vinculada à produção sonora, desprestigiando a cultura e a identidade surda.

Todo o percurso tratado até então, neste trabalho, mostra que a oralidade, desde os primórdios, era um dos elementos mais significativos para a constituição cultural, ideológica e política de diversas sociedades ouvintes. A partir do momento em que se reconhece a existência de uma comunidade não ouvinte, possuidora de cultura e língua própria, há de se remodelar as representações e quebrar paradigmas.

O modelo cultural imposto historicamente pela comunidade ouvinte incutiu representações segregacionistas e impôs ideologias, colocando o surdo em condição desfavorável. Com o não reconhecimento de valores culturais surdos, inicia-se um processo de fortalecimento da identidade política e uma postura combativa da comunidade surda, buscando a efetividade de direitos sociais e linguísticos, chamado de Bilinguismo.

O Bilinguismo não só é uma reação contrária às opressões advindas da cultura tradicional oralista, também é o início do processo de conquista do orgulho em ser surdo. Um dos momentos mais significativos deste empoderamento é a legalização de direitos que, no Brasil, aconteceu por meio do marco histórico contrário ao poder hegemônico com a promulgação da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 – e o decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, que reconhece oficialmente, perante a sociedade brasileira, os direitos linguísticos do surdo e a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais que valorizem o aprendizado do surdo, considerando a especificidade linguística e a característica cultural surda.

A política educacional oficial inclui a educação dos surdos no direito brasileiro a uma educação de qualidade. Em tese, essa perspectiva não privilegia línguas ou culturas, mas pressupõe a convivência pacífica entre elas. A realidade, entretanto, mostra que as duas línguas possuem funções diferentes. A Libras é usada comumente para a conversação entre os membros da comunidade surda, enquanto o português é a língua de prestígio, aprendida na escola por instrução formal e de menor domínio pela maioria dos surdos (MARINHO e CARVALHO, 2007, p. 119).

A oficialização dos direitos do surdo implica em reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua do povo surdo e segunda língua do Brasil. A Língua Portuguesa, para essa comunidade, será ensinada como segunda língua – LP-L2, na modalidade escrita.

A situação de bilinguismo Português-Libras é peculiar na medida em que envolve a relação entre uma língua oral e uma língua de natureza visuo-espacial, o que limita os contextos de comunicação, além de dificultar a convivência diária na escola. Os surdos ainda não dispõem de uma escrita de língua de sinais difundida no sistema escolar e, como os falantes da língua majoritária não dominam a Libras, a comunicação está condicionada à aprendizagem de português-por-escrito (MARINHO e CARVALHO, 2007, p. 119).

O Bilinguismo é um movimento que vai além do quesito educacional. É uma luta que busca o reconhecimento efetivo de direitos em todos os espaços sociais. Movimento inovador

e bastante conturbado, pois o ouvinte sai do protagonismo e, nesta nova realidade, o surdo assume as decisões sobre as demandas inerentes ao povo surdo. São os surdos decidindo sobre as melhores escolhas para os próprios surdos. O momento conturbado acontece devido à dificuldade da sociedade em romper com um legado oralista.

A história dos surdos é escrita pela história da educação, e a história da educação dos surdos foi sempre contada pelos ouvintes. É natural que muitos surdos tenham se apropriado dela como se fossem verdades absolutas e as tenham absorvido exatamente como lhes foi dito, isto é, que eles eram deficientes, menos válidos, incapazes (PERLIN, 2002, p. 16).

O Bilinguismo pressupõe o envolvimento em relações simbólicas de culturas, línguas e identidades diferenciadas. As relações de ensino aprendizados das línguas (Libras-Língua Portuguesa), neste contexto, torna o acontecimento bilíngue um desafio ainda bastante complexo de ser superado, pois estamos falando de línguas com modalidades diferenciadas, sendo uma visuo-espacial, enquanto a outra é oral-auditiva.

A nova ordem linguística bilíngue impera que a Libras seja a língua de instrução, objetivando privilegiar o desenvolvimento global da criança, o que significa que haja o “desenvolvimento social, acadêmico, intelectual, linguístico e principalmente de uma identidade preservada” (LODI, 2013, p. 297).

Torna-se importante considerar, então, que o bilinguismo já obteve significativos avanços, porém existem grandes desafios a serem superados como: acréscimo do ensino da Libras como disciplina curricular em toda a educação básica, seleção diferenciada para profissionais surdos que irão trabalhar na educação de surdos, abertura de cursos de formação acadêmica específica para surdos nas diversas áreas do conhecimento, incentivo às pesquisas na área de ensino profissional para o surdo e, principalmente, considerar que todas essas demandas devem ser pautadas pelo critério de qualidade.

CAPÍTULO 2. LÍNGUA E ALGUMAS PECULIARIDADES

A língua pode ser considerada como um elemento de ressignificação que acontece a partir das experiências culturais, sendo produzida socialmente no encontro com o outro, nas interações. Por meio da língua, podemos nos expressar sobre o mundo, as vivências, os desejos e sofrimentos, sendo também um recurso importante de transformação, pois, a partir das manifestações e/ou protestos, podemos unir forças visando conquistar demandas diversas. Assim, a língua torna-se um elemento de poder.

Todas as línguas apresentam um grau igualitário de importância e complexidade. Dessa forma, não há língua mais difícil, nem mais complexa e/ou mais desenvolvida. Percebe-se que as diferenças entre as línguas estão vinculadas ao valor de importância que as sociedades atribuem a elas. Atualmente, são mais valoradas aquelas que apresentam maior número de falantes ou aquela em que o poderio econômico e, conseqüentemente, político impera.

O termo língua também pode retomar a um modelo de representação de uma determinada comunidade linguística que valoriza a própria língua, desvalorizando a variedade linguística de outra comunidade “quem fala diferente, fala errado. E, a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer” (GERALDI, 1999, p. 49). Tais considerações ressaltam um entendimento cultural excludente e preconceituoso.

Nos processos de interação, podemos captar elementos que ajudam a atribuir significados sobre os usuários das línguas, como quando comparamos a fala de uma criança com a de um velho, de uma pessoa escolarizada com a de um analfabeto, assim, percebemos que as dinâmicas linguísticas são moldadas por meio de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais.

Há de se considerar que a percepção em torno da língua é bastante complexa, podendo ser percebida sob diversas configurações e perspectivas. No Brasil, a LP, língua falada pela maioria dos brasileiros, é originária do Latim Vulgar e, atualmente, é falada em diversos países, como Moçambique, Angola, Portugal, dentre outros. No período de colonização, havia várias aldeias indígenas no Brasil que possuíam língua e cultura próprias, mas o processo de colonização portuguesa impôs a língua do colonizador, tornando-a a mais falada em todo território nacional. Atualmente, a LP é a língua oficial do país e um bem cultural de todos os brasileiros.

No Brasil, a instituição escolar tornou-se o espaço de excelência que tem o desafio de tornar o ensino de LP satisfatório. As práticas de ensino/aprendizagem de LP perpassam toda

a educação básica, sendo uma das disciplinas com a maior carga horária obrigatória a ser cumprida pelos estudantes brasileiros. O ensino de LP, em tempos atuais, passa por importantes inquietações no intuito de assegurar práticas mais eficientes que atenda aos interesses dos mais diferenciados públicos.

Um importante desafio no processo de ensino/aprendizagem de LP é sanar o analfabetismo e o analfabetismo funcional. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2016, cerca de 66,3 milhões de brasileiros, ou seja, 51% da população adulta concluíram somente o ensino fundamental e, conseqüentemente, tem-se uma taxa de analfabetismo de 7,2% que ainda, em pleno século XXI, perdura no país. Esses dados refletem que os desafios são muitos e as soluções são bastante complexas, pois há de se considerar condições sociais, políticas, ideológicas, geográficas e históricas que superem este desafio, reduzindo condições de exclusão social e cultural.

Atualmente, as práticas de ensino de LP passam pelo desafio de superar crenças que são pautadas por algumas dicotomias, tais como: oralidade e escrita, gramática normativa e expressão coloquial, falante ideal e falante socialmente contextualizado, dentre outros. O peso da tradição ainda impera em muitos espaços educacionais com a imposição de estudos gramaticais como foco na relação de ensino/aprendizagem da LP. Porém em outros espaços o ensino de LP é retratado da seguinte forma:

Buscam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete (GERALDI, 1999, p. 19).

Na contra mão deste pensamento, torna-se importante dar maior relevância para o fazer pedagógico do professor que concebe a língua não somente como um sistema de regras/normas a serem seguidas e decoradas, mas como uma prática que torne o aluno sujeito de fala e de pensamento, para que supere alienações e que aja no mundo tornando-o um lugar melhor.

Na medida em que a escola concebe o ensino de línguas como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam

personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (GERALDI, 1999, p. 24).

Na busca de uma relação mais harmônica entre os estudantes e o ensino da LP, Geraldi (1999) sugere que grande parte dos bloqueios na expressão oral e escrita pode ser reduzida quando há a neutralização da hipervalorização do erro, em detrimento da valorização das potencialidades e uma destinação para as produções escritas que não estejam exclusivamente vinculadas às menções. Torna-se importante considerar que cabe aos professores de LP oportunizar situações de ensino que mostrem formas de falar desvinculadas do padrão estabelecido, sem depreciar nenhuma delas. Assim, é possível que os aprendizes conheçam as diferenças e aprendam a respeitá-las.

A prática de produção textual em sala de aula tem sido um desafio bastante árduo tanto para alunos como para professores, Geraldi (1999) sugere que a produção textual deve, gradativamente, levar o aluno a se expressar textualmente de forma crítica, marcando seu posicionamento diante das demandas que surgem.

Pensando nisso, acreditamos que é importante considerar a produção textual em ambiente virtual como recurso didático. Com a utilização de recursos virtuais de comunicação instantânea é possível criar possibilidades pedagógicas com o texto escrito em um ambiente que vivencie a dinâmica da escrita e seus contratos simbólicos. Assim é possível que o escritor/aluno reinvente a própria língua com liberdade, desprendimento e muita criatividade. Neste acontecimento linguístico, o próprio usuário passa a ser o sujeito da produção textual, que constrói as regras inerentes a este gênero textual que estão distanciadas das normas estabelecidas, mas socialmente reconhecidas como ideais.

As práticas de ensino/aprendizagem de LP podem ser pesquisadas sob diferentes perspectivas e condições. Porém, nesta pesquisa, nos deteremos em abordar, de forma mais dedicada, a condição de ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua – LP-L2 para o aluno surdo.

Retomando a história da educação de surdos, percebe-se que, a partir do final do século XX houve mobilizações educacionais visando melhorias nas práticas de ensino de LP para o aprendiz surdo. Neste viés, consideramos que o percurso histórico do ensino de LP para o surdo sempre foi norteado por critérios metodológicos da oralidade, que atribuía ao surdo/surdez a responsabilidade quando este não atingia os aprendizados de forma satisfatória, considerando-os incapazes. Esta situação desfavorável é retratada por Freire da seguinte forma:

A educação formal da criança e do adulto surdo atravessa hoje um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos desses aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º. e 2º. graus (FREIRE, 1999, p. 25).

Neste momento histórico inovador, torna-se importante repensar as relações de ensino aprendizagem, atribuindo aos profissionais envolvidos a responsabilidade de rever recursos, técnicas e métodos para que o ensino de LP, para o aprendiz surdo, seja garantido pela excelência em qualidade.

O marco legal determinado pela Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a língua do povo surdo, e a sua regulamentação por meio do decreto nº 5.626/05 trouxeram importantes considerações para o ensino de LP para alunos surdos, uma vez que, pela primeira vez, observa-se que o ensino da escrita se torna o foco principal a ser ensinado na disciplina LP. Os registros legais orientam que a oferta da disciplina LP deverá seguir metodologias de ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua, doravante LP-L2.

Salles et al. (2004) afirma que a aquisição da LP-L2 acontece de forma natural podendo, ou não, ter o apoio do ensino formal. Considerando o aprendizado de LP-L2 para o aprendiz surdo no Brasil, tal aquisição acontece por meio de um ensino sistematizado em ambiente formal de aprendizado e deve ser oferecida na modalidade escrita da língua. Como podemos observar no trecho do decreto nº 5.626/05:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2002).

Cabe ressaltar que tais orientações de aprendizado perpassam toda a educação básica e ensino superior, inclusive para o atendimento de alunos surdos com necessidades educacionais especiais.

Para que aconteça o desenvolvimento do ensino de LP-L2 para surdos, há alguns requisitos a serem considerados. Primeiramente, deve-se privilegiar as relações de ensino/aprendizagem da Libras como primeira língua – L1 e também considerar que o

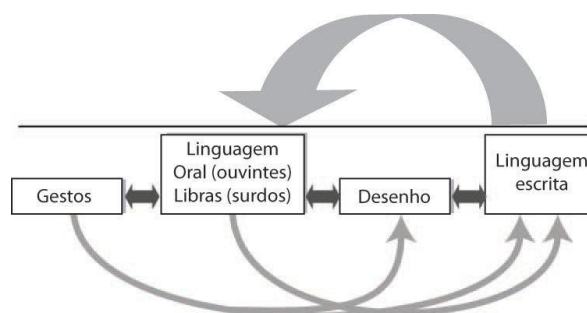
professor/pedagogo seja um profissional preferencialmente surdo com formação e fluência em Libras. Caso não haja esse profissional, é possível que o professor ouvinte assuma a vaga, desde que tenha formação e fluência específica. Além disso, é importante que todos os profissionais envolvidos considerem valores culturais e identitários do povo surdo, dado que, com essa bagagem de conhecimentos, é possível que haja uma interação mais efetiva entre os partícipes do processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, a perspectiva bilíngue de ensino é uma proposta amplamente considerada como ideal pela comunidade surda. Neste contexto, há de se considerar que algumas instituições educacionais se organizem de forma a criar espaços de aprendizado e propostas metodológicas para que a disciplina LP-L2 na modalidade escrita para o aluno surdo, em uma perspectiva bilíngue, seja oferecida de forma satisfatória.

2.1 Língua Portuguesa para o aluno surdo na modalidade escrita

O registro escrito de uma língua é uma complexa atividade cultural que, segundo Lodi (2011), acontece muito antes da criança adentrar no ambiente escolar. Lodi retoma experimentos que fundamentaram teorias Vygotskyanas sobre as implicações envolvidas no ensino da escrita para crianças que pode ser representado da seguinte forma:

Figura 3 - Representação do Processo de escrita



Fonte: Lodi (2011, p.86)

Conforme representado na Figura 3, o desenvolvimento da escrita em crianças surdas acontece inicialmente com a utilização dos gestos caseiros criados no ambiente familiar e movimentos manuais de apontamentos que podem significar algo que a criança deseja. A relação entre a criança surda, o outro e o objeto de desejo torna-se um princípio de participação no movimento das construções de significados existentes nas relações de um dado núcleo social. Este movimento desenvolverá o pensamento da criança, a construção de

significados e, conseqüentemente, a linguagem. Desse modo, há de se reforçar a importância da Libras como sendo fundamental nesse processo de desenvolvimento simbólico que poderá acontecer por meio do rabisco e, posteriormente, desenhos. A seguir apresentamos, algumas considerações de Lodi (2011) sobre o desenho infantil:

Defende que, dada a sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde o seu início, é um relato gráfico sobre algo e que nasce da linguagem verbal (...) a criança reconhece a similaridade entre o desenho e o seu significado, o que lhe possibilita transferir este processo de significação também para o desenho de outros (LODI, 2011, p. 87).

O aprimoramento linguístico da criança surda acontece quando ela consegue estabelecer relações simbólicas enunciadas em Libras e, posteriormente, passa a apresentá-las por meio das representações gráficas (desenhos e ou apontamentos) que vão se desenvolvendo e se adequando a requisitos culturais próprios do meio linguístico. Trata-se de etapas do desenvolvimento que vão se aprimorando até que o registro escrito passe a estabelecer vínculos de representação simbólica em um movimento cíclico.

Acreditamos ser imprescindível para o processo de desenvolvimento da linguagem, na criança surda, a oportunidade de realização das relações simbólicas por meio da contação de histórias, brincadeiras, conversas informais no núcleo familiar como também a leitura de livros infantis. Torna-se importante considerar que os temas desenvolvidos sejam representativos da cultura surda, fazendo com que o aluno surdo se reconheça enquanto sujeito político e atuante na sociedade.

Infelizmente, os materiais literários surdos ainda são bastante escassos e a maioria é destinada somente ao público infantil, fazendo com que o público jovem e adulto estejam à margem de tais ensinamentos. Na contramão destes acontecimentos, percebemos que há um movimento favorável pela ampliação de acesso aos recursos virtuais, que estão popularizando as histórias (infantis/ou não) de surdos contadas pelos próprios surdos por meio da Libras, e este fato é bastante interessante, porque mostra o valor e a importância da representatividade da cultura surda.

Considerando que o foco desta pesquisa é o ensino de LP-L2 na modalidade escrita para o aluno surdo, acreditamos que a leitura de livros infantis é um momento importante de encontro do aluno surdo com o processo de construções simbólicas, além de ser um momento que pode fazer a criança surda perceber a relação existente entre as palavras e as imagens representadas na história contada no livro que é, concomitantemente, contada em Libras.

O ensino/aprendizagem da escrita em LP sofre implicações quando compreendemos que a dinâmica da língua do aprendiz surdo falante da Libras é bastante diferenciada em sua estrutura, funcionamento, modalidade e forma da língua alvo, no caso, a LP escrita. Com isso, há de se apresentar a importância de tal aprendizado, levando-os a se perceberem como participantes de uma sociedade multicultural.

Lodi (2011) ressalta que a apropriação de uma segunda língua requer a criação de oportunidades para que o aprendiz surdo exercite a expressão das próprias histórias, narrando os acontecimentos e experiências diversas. Trata-se de construir um ambiente pedagógico que favoreça o relato das interações sociais vivenciadas ou imaginadas.

Este processo só poderá ocorrer nas interações sociais com sujeitos que possibilitem a imersão das crianças adolescentes no fluxo discursivo, que sejam co-construtores desse dizer, (re) organizando-os discursivamente (LODI, 2011, p. 95).

Nesse sentido, a contação de histórias é uma possibilidade pedagógica que norteia os alunos a se desenvolverem discursivamente, podendo ser uma atividade importante para o exercício do senso crítico, da organização de ideias, do sequenciamento lógico, da criatividade, mas, principalmente, ser uma oportunidade para que o aluno interaja com o texto, desenvolvendo as próprias narrativas, contando a si mesmo e, assim, relacionar-se com elementos da cultura e identidade surda. Cabe ressaltar a importância do processo de leituras do texto permeadas pelas leituras de mundo e de si mesmos, respeitando a condição linguística do surdo, para, posteriormente, iniciar o processo de ensino da modalidade escrita da LP.

Obviamente, este conhecimento não pode ser ignorado, porém, não podemos ser ingênuos em pensar que as palavras reconhecidas em determinados contextos e o ensino-aprendizagem de outras (de forma isolada), possibilitarão a leitura/compreensão de textos. Portanto, deve-se ter cuidado com a forma de tratamento deste vocabulário a fim de não determinar suas significações em um único e mesmo sentido (LODI, 2011, p. 96).

Acreditamos ser salutar a consideração de Lodi (2011) ao sugerir a apresentação das inúmeras possibilidades significativas que a palavra pode vir a ter, com isso, torna-se importante sempre contextualizar os conteúdos, a situação e apresentar o campo semântico possível de determinados termos em situações diferenciadas. É imprescindível que todo esse movimento aconteça sem comprometer a compreensão global do texto.

O processo de imersão no universo de leitura e escrita pode ser favorecido quando utilizamos o apoio de filmes, livros, textos, literatura, jornais, ou seja, diversos gêneros textuais. É importante que a organização pedagógica privilegie a utilização de recursos que considere o aspecto visuo-espacial do surdo. Dessa forma, há de se apresentar um material com a maior gama de elementos visuais, tais como: imagens, filmes, teatros, jornais visuais, dentre outros. Seguindo este caminho, é importante pensar em uma organização pedagógica que favoreça os aprendizados por meio da visualidade do surdo. Assim, Lacerda (2011) sugere a utilização de imagens, como a fotografia, pois há a ausência do texto escrito e, com isso, fica conveniente instigar os surdos a buscar elementos de construção de significados, reflexões e julgamentos.

A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético (LACERDA, 2011, p. 109).

Lacerda (2011) também sugere como recurso pedagógico o uso de mapas conceituais⁵, dessa forma, é possível apresentar aos alunos as relações existentes entre ideias simples e complexas favorecendo a compreensão de diversos conceitos e desenvolvimento dos mais variados temas.

O percurso traçado nesta pesquisa, até então, pode ser visto como parte da complexidade que envolve a relação de ensino/aprendizagem da escrita em LP-L2 para o surdo. Torna-se salutar considerar que a avaliação das produções escritas requer que o avaliador perceba tal texto como sendo escrito por uma pessoa surda, que está em processo de aprendizado da LP, e que marcas linguísticas características da Libras poderão estar presentes no texto, conforme condições típicas de aprendizados de uma segunda língua.

A modalidade escrita da LP-L2 para o aluno surdo ainda é um desafio a ser superado. Trata-se de um acontecimento bastante complexo que requer urgência nas pesquisas para efetivamente nortear os professores desta disciplina. Atualmente, essa disciplina acontece sem o amparo das diretrizes curriculares específicas para o ensino do aprendiz surdo. Tais considerações só levam a acreditar, ainda mais, no desafio e na importância que a educação bilíngue desempenha neste processo de formação, visando oferecer ao surdo condições igualitárias de participação efetiva nas práticas sociais de linguagem.

⁵Define o mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes (LACERDA, 2011, p. 107).

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apontará a proposta metodológica que norteou a presente pesquisa e como se deu a sua aplicação. Para isso, inicialmente, tem-se a apresentação da abordagem qualitativa (FLICK, 2009), posteriormente, da pesquisa-ação (DIONNE, 2007 e CHIZZOTTI, 2010). Ademais, o trabalho foi conduzido pelos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário inicial, produção escrita dos alunos, intervenções dos participantes de pesquisa e avaliação do processo.

A pretensão desta pesquisa é contribuir para a melhoria do ensino de LP-L2 para o aluno surdo na modalidade escrita. Para isso, escolhemos realizar um trabalho em que a pesquisadora/professora estivesse envolvida em todo o processo organizando, analisando, percebendo as necessidades, revendo, intervindo e avaliando todo o processo em prol dos aprendizados. Considerando esses quesitos, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2009):

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 25).

Um dos papéis sociais norteadores da pesquisa qualitativa pode ser percebido quando lidamos com a busca de soluções para as demandas educacionais. Por este viés, acreditamos na importância de se repensar as práticas educacionais para que haja a promoção de melhorias na qualidade dos aprendizados.

Torna-se importante considerar que esta pesquisa é marcada pela subjetividade de seus participantes, e o processo de construção deste material considerou a complexidade da relação de ensino/aprendizagem que foi pautada pelo movimento cíclico de aplicação de práticas, questionamentos, intervenções, avaliações e revisão do processo, visando nortear ações diversas em situações sociais concretas que promovam mudanças. Neste caso, as mudanças acontecerão com a participação dos sujeitos de pesquisa, sendo que esses devem estar comprometidos e envolvidos com todo o processo.

Para alcançar os objetivos, escolhemos a pesquisa-ação, doravante PA, como metodologia a ser utilizada, pois é: “principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação” (DIONNE, 2007, p. 24).

A metodologia de pesquisa serve como norteadora do processo a ser seguido quando buscamos respostas para algumas das demandas que percebemos/enfrentamos na sociedade. Considerando o viés escolar na educação de surdos, a escolha da PA aconteceu por acreditar na possibilidade do professor ser um sujeito com uma postura dialética, reflexiva e atitudinal que revê as próprias práticas em sala de aula e acompanha todo o processo, podendo fazer escolhas didáticas conforme as necessidades observadas.

A PA é uma escolha que percebe o aprendiz em sua singularidade e possibilita a realização de um trabalho de caráter humano, social e histórico, criando uma relação de interação e confiança entre os envolvidos com a participação ativa dos alunos no processo de construção da própria aprendizagem. Nessa dinâmica, tanto aprendizes como professora/pesquisadora envolvem-se em todas as atividades do processo com maior autonomia e liberdade, o que possibilita o constante reexame, replanejamento e possíveis readaptações.

Segundo Chizzotti (2010), a PA apresenta seis fases relacionadas a seguir:

- 1 - Fase da definição do problema: Pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver.
- 2 - Formulação do problema: Definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.
- 3 - Implementação da ação: Supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.
- 4 - Execução da ação: É acompanhada em todos os seus aspectos (...) para que sejam relatadas e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências.
- 5 - Avaliação da ação: Deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano e produzir a proposição de um novo plano de ação.
- 6 - Continuidade da ação: Devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática (CHIZZOTTI, 2010, p. 86).

As fases metodológicas da PA sugeridas por Chizzotti (2010) permitem ao professor/pesquisador conduzir a proposta de pesquisa por caminhos teóricos mais conscientes.

Visando contextualizar este trabalho, tem-se a caracterização do lugar onde aconteceu a pesquisa, assim como a apresentação dos sujeitos participantes.

3.1 A escola pesquisada

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública inclusiva do Governo do Distrito Federal – GDF, criada em 1977, e que atende atualmente as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental - Séries Finais no turno vespertino, Ensino Médio regular nos turnos diurno/noturno e Educação de Jovens e Adultos – EJA 1º, 2º e 3º segmentos, no período noturno.

O documento norteador da caracterização da instituição é o Projeto Político Pedagógico – PPP que encontra-se disponibilizado em ambiente virtual no site da SEE/DF. O PPP da escola pesquisada aborda a função social, o critério didático-pedagógico, os valores éticos, a estrutura organizacional e o Atendimento Educacional Especializado – AEE - Sala de Recursos – Surdez.

De acordo com o PPP, a função social da instituição se propõe a promover o ganho do poder intelectual de seus alunos que, em alguma medida, possibilite mudanças sociais, a promoção da cultura, o bem estar coletivo, o respeito ao meio ambiente, ao próximo e todas as formas de inclusão social.

No que diz respeito ao critério didático-pedagógico, a instituição se propõe a desenvolver uma pedagogia de pesquisa criando projetos com a finalidade de garantir resultados significativos, promovendo a plena participação dos alunos em busca da reflexão, compreensão e capacitação, visando transformar o próprio meio social. Para que esses resultados sejam atingidos, a instituição se propõe a estimular a criatividade, o interesse pela descoberta de maneira interdisciplinar considerando o contexto social da comunidade escolar.

Com relação aos valores éticos que norteiam a instituição, conforme o PPP, a educação deve ser promovida tanto pela escola como pela família e, assim, articula-se para que toda a comunidade escolar esteja envolvida na elaboração do regimento interno da instituição.

O PPP apresenta, ainda, as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação nesta instituição, tais como a precariedade de funcionários, os problemas disciplinares dos alunos com o cumprimento de regras, horários, problemas de convivência, sociabilidade, além das dificuldades financeiras.

A estrutura organizacional administrativa e pedagógica da escola apresenta a seguinte composição: conselho escolar, direção, secretaria escolar, conselho de classe, coordenação pedagógica, corpo docente, corpo discente, secretaria, biblioteca, setor administrativo, serviço de orientação escolar, atendimento AEE – Surdez, atendimento AEE – Generalista,

atendimento AEE – Altas Habilidades.

Considerando que o foco desta pesquisa é a área da surdez, ressaltamos que será dada maior atenção a este recorte de pesquisa.

A instituição pesquisada é caracterizada como uma escola inclusiva, sendo assim, possui uma Sala de Recursos que prima pelo atendimento aos alunos surdos e, para assegurar condições necessárias de uma educação de qualidade, a instituição oferece o provimento de materiais, recursos didáticos, professores e intérpretes de Libras.

Na Sala de Recursos – Surdez é realizado um atendimento de apoio educacional e pedagógico de maneira colaborativa entre professores, regentes das salas de aula regulares, intérpretes de Libras e professores da Sala de Recursos. Estes profissionais mediam a participação dos alunos surdos em eventos como: aulas, encontros, reuniões, congressos, coordenações, construção de relatórios, dentre outros. Nas coordenações, há rotineiramente esclarecimentos sobre os direitos educacionais do aluno surdo e ações efetivas para que esses direitos sejam respeitados. Os profissionais intérpretes acompanham os alunos surdos nas salas de aula inclusivas fazendo tanto o trabalho de mediação linguística como também de apoio pedagógico. Segue imagens da Sala de Recursos/Surdez:

Figura 4 - Sala de Recursos – AEE



Fonte: A autora

Cabe considerar que, somente o corpo docente da Sala de Recursos – Surdez, intérpretes e a professora de LP-L2, apresenta conhecimentos linguísticos em Libras que os habilitam a interagir com os alunos surdos dentro do ambiente escolar. Com isso, outros espaços escolares ficam subutilizados pelo aluno surdo devido a falta de conhecimentos da Libras por outros participantes dessa comunidade. Quando o aluno surdo demanda a

necessidade de interagir, há sempre a intermediação do grupo de profissionais da área da surdez, fato que revela um comprometimento da autonomia desses alunos em usufruir das diversas situações sociais oferecidas no ambiente escolar.

Atualmente (2017), a escola possui em seu quadro onze alunos surdos no turno matutino, estudantes do Ensino Médio, em turmas e séries variadas e conta com três intérpretes de Libras, dois professores na Sala de Recursos, uma educadora social e uma professora de LP-L2.

As aulas de LP-L2 iniciaram no mês de setembro de 2017. Tal fato aconteceu devido a equívocos burocráticos entre a direção da escola e a Regional de Ensino, além da carência de profissionais efetivos e/ou temporários com formação adequada para assumir essa função. Neste período, iniciei a minha participação neste ambiente escolar, fui muito bem recebida por todos da escola e especialmente pelos profissionais envolvidos com a área da surdez, pois, desde o início do ano, havia uma expectativa com relação a vinda do profissional de ensino LP-L2 para esta instituição.

A minha participação neste ambiente educacional, como profissional de ensino de LP-L2 para alunos surdos, proporcionou a oportunidade de construir dados, avaliar, refletir sobre a minha própria forma de atuação profissional, pois se trata de um lugar de relação de ensino-aprendizagem ainda em construção com muitas demandas a serem ratificadas. Sendo assim, decidi relatar as minhas experiências neste lugar de aprendizados e construir este material de pesquisa.

Percebendo que meu ambiente de trabalho poderia ser o meu lugar de pesquisa, primeiramente conversei com os parceiros da Sala de Recursos que, generosamente, se colocaram de forma solícita e prontamente me entregaram uma cópia da documentação dos alunos surdos atendidos na instituição. A documentação é um relatório das características dos alunos e também do desenvolvimento educacional que eles apresentaram ao longo do tempo. Este documento serviu de base para a caracterização dos alunos, sujeitos de pesquisa, que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

O primeiro contato com os alunos surdos, na instituição pesquisada, aconteceu na Sala de Recursos, lugar onde estavam reunidos criando um material concreto que tinha como objetivo explicar a organização celular.

A atividade estava sendo realizada com a utilização de materiais reciclados e também materiais disponibilizados pela Sala de Recursos. A Figura 5 retrata o material produzido.

Figura 5 - Material concreto – Célula



Fonte: A autora

Para complementar a atividade foi ministrada uma aula com material visual - *PowerPoint* – na Sala de Recursos possibilitando assim maiores esclarecimentos sobre o tema em questão.

O comprometimento dos profissionais da Sala de Recursos – Surdez viabilizou também a participação dos alunos surdos em diversas demandas educacionais. Conforme apresentamos a seguir:

- Feira de Matemática de Distrito Federal – 2017
- O Circuito de Ciências do Distrito Federal – 2017

Figura 6 - Participação em Projetos Educacionais



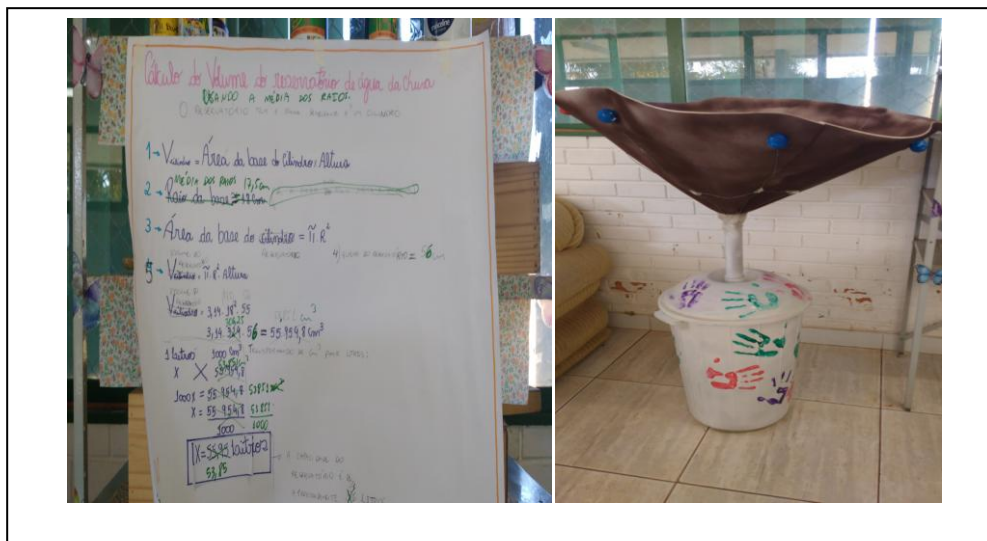
Fonte: A autora

O circuito de ciências teve como tema principal “A água”, trata-se de um projeto patrocinado pela Secretaria de Estado do Governo do Distrito Federal que incentivou a participação das escolas públicas a desenvolverem projetos educacionais. Desse modo, a

equipe da Sala de Recursos da instituição iniciou um trabalho de produção de dois materiais concretos com o uso de material reciclado:

1 – Coleta da água da chuva e reaproveitamento

Figura 7 - Material Concreto – Coleta de água da chuva



Fonte: A autora

2 – Coleta da água do condicionador de ar e reaproveitamento

Figura 8 - Material Concreto – Coleta de água do condicionador de ar



Fonte: A autora

Parte do processo de desenvolvimento dos projetos envolvia uma relação de ensino/aprendizagem de teorias matemáticas aplicadas ao tema em questão, discussões sobre

o consumo consciente, bem como a confecção de materiais de reaproveitamento da água que ratificassem os ensinamentos oferecidos.

Tais projetos foram inscritos no Circuito de Ciências das Escolas Públicas do DF sendo contemplados em diversas fases. A última participação aconteceu no Centro de Convenções do Parque da Cidade no dia 27 de outubro de 2017, evento que mobilizou todos os profissionais da área da surdez e também os alunos surdos. Nesse dia, todos os participantes do evento tiveram a oportunidade de socializar os trabalhos desenvolvidos.

O circuito de ciências divulgou, no dia 11 de novembro de 2017, o nome das escolas premiadas, a escola pesquisada ficou em terceiro lugar. Tal classificação premiou os participantes do projeto (instituição, professores e alunos), o que gerou uma importante visibilidade para o trabalho desenvolvido com os alunos surdos e um orgulho sobre as possibilidades de conquistas que todos da comunidade escolar podem alcançar.

Após as comemorações, houve uma reunião entre a direção da escola e os representantes da Sala de Recursos a fim de ratificar que os valores conquistados seriam revertidos em benefício dos alunos surdos como: instalações de janelas, grades de segurança na Sala de Recursos, materiais, equipamentos (impressoras, computadores, cabos e adaptadores), armários, dentre outros.

Outro acontecimento importante foi a comemoração do Dia do Surdo, no qual os profissionais da Sala de Recursos – Surdez se organizaram e convidaram um surdo, grafiteiro de renome internacional, para compartilhar as suas experiências de vida e profissionais.

Foi uma conversa bastante agradável e informal em que o palestrante falou sobre a própria educação, os desafios profissionais e de comunicação nas viagens/aeroportos, o aprimoramento de conhecimentos, a dificuldade de comunicação no Brasil e no Exterior e também tratou um pouco de sua vida pessoal, como casamento, filhos e relacionamentos. Esta conversa informal foi finalizada com um lanche preparado com muito carinho por todos da Sala de Recursos. Após esse momento, os alunos foram aprender um pouco sobre a cultura hip-hop e, posteriormente, foi iniciada uma oficina de grafite, conforme apresentamos nas Figuras 9 e 10:

Figura 9 - Atividade Cultural



Fonte: A autora

Foi uma atividade bastante participativa e divertida que resultou em um trabalho artístico que causou um grande orgulho para toda a comunidade escolar. O resultado deste trabalho é apresentado na Figura 10:

Figura 10 - Atividade Cultural - Grafite



Fonte: A autora

Percebemos que, apesar das dificuldades, todos os profissionais da área da surdez são dedicados em defender os interesses dos alunos surdos com muito respeito e promoção da cidadania com a finalidade de garantir uma educação responsável.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são cinco estudantes surdos matriculados no Ensino Médio e a professora de Língua Portuguesa como segunda língua – LP-L2 na condição de, também, pesquisadora deste trabalho.

3.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido seguindo critérios éticos de sigilo da identidade dos participantes de pesquisa, com isso, serão informados nomes fictícios para os estudantes denominados de Thor, Diana, Alana, Danilo e a pesquisadora.

Cabe considerar que, no momento em que acontecem as aulas de LP nas turmas inclusivas, os alunos surdos se deslocam para a sala de aula de LP-L2 e, ao findar a aula, eles retornam para a sala de aula inclusiva.

A seguir, relacionam-se algumas características que se acredita serem relevantes para que o nosso leitor possa conhecer parte do processo de formação educacional dos estudantes surdos pesquisados. Parte das informações a seguir foi coletada no Formulário de Acompanhamento do Aluno que se encontra arquivada na Sala de Recursos da instituição pesquisada.

Além disso, é importante ratificar que os alunos apresentados estudaram a disciplina LP-L2 na Sala de Recursos por não haver, na instituição, outra sala disponível, e que as aulas eram oferecidas somente para os alunos surdos.

3.3.1 Thor

Em 2017, o estudante estava regularmente matriculado no segundo ano do Ensino Médio no turno matutino. Nascido em 2000, atualmente com 18 anos, apresenta perda auditiva neurossensorial de grau severo bilateral. Os familiares acreditam que a causa da surdez seja devido a sucessivas convulsões que aconteceram quando o aluno tinha 1 ano de idade.

Thor fez implante coclear aos cinco anos e, desde então, faz acompanhamento fonoaudiológico e recebe atendimento de reforço escolar em horário contrário ao ensino regular em uma instituição oralista sediada no DF.

Nas salas de aula inclusivas, há intermediação linguística realizada pela professora intérprete que acompanha o aluno em todas as disciplinas e sempre que necessário recebe atendimento pelos profissionais da Sala de Recursos da instituição pesquisada.

Thor iniciou seus estudos nesta instituição em 2016, matriculando-se no primeiro ano do Ensino Médio. O estudante sempre demonstrou ser responsável com suas atividades escolares, contudo, é dependente e com pouca autonomia. Para interagir, o aluno alterna entre oralização eficiente, leitura labial e a Libras.

As dificuldades encontradas pelo aluno são referentes à compreensão dos conteúdos apresentados pelo professor na sala de aula inclusiva, também foi observada a dificuldade em abstrair informações e contextualizá-las. O estudante acompanha a explanação dos conteúdos observando de forma alternada a leitura labial do professor regente e a sinalização feita pela professora intérprete de Libras.

Em LP, o estudante demonstra ter poucas dificuldades em interpretar textos, compreender o comando das atividades e produzir textos. Na disciplina de Exatas, percebeu-se que o aluno tem dificuldade na execução de atividades, necessitando de acompanhamento. No ano de 2017, apresentou uma melhoria da capacidade de raciocínio lógico e maior autonomia na resolução de cálculos matemáticos e produção textual.

Visando sanar as dificuldades do aluno, foi sugerido que a família organizasse um melhor acompanhamento na realização das atividades, estudos, provas e organização dos trabalhos. Houve um esforço para que o aluno obtivesse mais tempo para a realização das atividades e critério avaliativo diferenciado. No atendimento especializado, foram ministradas atividades de estímulo à leitura que dinamizaram a interpretação textual, produção escrita e as atividades de sequência lógica.

3.3.2 Diana

Em 2017, a estudante estava regularmente matriculada no segundo ano do Ensino Médio no turno matutino. Nascida em 1998, atualmente com 20 anos, possui surdez severa a moderada no ouvido direito, enquanto que no ouvido esquerdo possui diagnóstico de surdez leve, causa desconhecida. Diana realiza leitura orofacial, utiliza a Libras e apresenta boa oralização.

Em 2014, a aluna passou a fazer parte do corpo discente da instituição pesquisada estudando na 7ª série do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, estando na 8ª série, a aluna não teve acompanhamento da professora intérprete devido ao afastamento da profissional por motivos médicos e a ausência de professor substituto. Nos anos seguintes a aluna sempre teve o acompanhamento deste profissional.

Desde o seu ingresso na instituição, a aluna deixou de receber atendimento no horário contra turno em uma instituição oralista, passando a receber atendimento na Sala de Recursos da instituição pesquisada com os professores do AEE.

Quanto ao desenvolvimento educacional, a aluna iniciou mostrando-se responsável com as suas obrigações escolares. Em 2015, devido à falta da intérprete, houve a oferta mais intensa de suporte pedagógico na Sala de Recursos. Quando a aluna estava no 1º ano do Ensino Médio surgiram desinteresses pelos estudos e faltas recorrentes.

No período desta pesquisa, a aluna cumpriu medianamente as suas obrigações escolares, havendo dependência para a execução de algumas atividades e apresentando grande dificuldade de interpretação e produção textual.

Visando sanar algumas dificuldades da aluna, os professores do AEE auxiliaram nas adequações curriculares e de materiais didáticos. Reivindicaram maior prazo para realização e entrega de provas, atividades e trabalhos. Além disso, solicitaram critério diferenciado nas avaliações considerando as especificidades linguísticas da estudante.

No convívio familiar, há registros de conflitos e dificuldades de relacionamentos, porém, atualmente, nas relações interpessoais com outros alunos, a estudante demonstra ter um convívio harmonioso.

3.3.3 Alana

Em 2017, a estudante estava regularmente matriculada no 2º ano do Ensino Médio no turno matutino. Nascida em 1998, atualmente com 20 anos, apresenta surdez profunda bilateral, de causa desconhecida. Nas interações utiliza a Libras, leitura orofacial e não oraliza de forma eficiente.

Em 2014, iniciou seus estudos na instituição pesquisada, matriculando-se na 7ª série do ensino fundamental. No período da coleta de dados dessa pesquisa, a estudante estava cursando o 2º ano do ensino médio.

Desde as séries finais do ensino fundamental, a aluna é atendida em período contrário em uma instituição oralista, onde recebe atendimento de reforço escolar, porém, sempre que

necessário, recebe atendimento na Sala de Recursos desta instituição com os professores do AEE.

Trata-se de uma estudante responsável com as obrigações escolares e, nas relações interpessoais, sempre foi bastante afetuosa com todos da comunidade escolar.

Em 2015, estando na 8ª série, a aluna não teve acompanhamento da professora intérprete devido à licença médica da profissional. Posterior a essa data, não há registro da ausência do intérprete educacional. Devido à ausência do intérprete, em 2015, os professores do AEE deram maior suporte pedagógico para a aluna.

Alana participou da oficina de Libras oferecida na instituição pesquisada, evento que contou com a participação voluntária de alunos ouvintes e surdos.

No momento, está cursando o 3º ano do ensino médio sendo bastante interessada no próprio progresso escolar.

A estudante apresenta significativa dificuldade em leitura e produção textual. Nas disciplinas de Exatas, apresenta boa capacidade de raciocínio lógico e razoável habilidade na resolução de cálculos matemáticos. Convive em uma família de estrutura tradicional tendo um relacionamento harmonioso com todos.

3.3.4 Danilo

Em 2017, o estudante estava regularmente matriculado no 2º ano do ensino médio no turno matutino. Nascido em 2000, atualmente com 19 anos, apresenta perda auditiva neurossensorial profunda bilateral, os familiares do aluno acreditam que a causa da surdez seja devido ao uso intensivo de antibióticos quando era bebê. Realizou implante coclear aos 4 anos de idade na cidade de Bauru e, desde então, recebe atendimento fonoaudiológico em uma instituição oralista do DF.

Danilo tem boa compreensão da leitura orofacial, oraliza com eficiência e sinaliza em Libras, sempre que necessário é atendido na Sala de Recurso da instituição pesquisada.

Ao ingressar na instituição pesquisada, em 2016, matriculou-se no 1º ano do ensino médio e apresentava pouco interesse nas atividades escolares, sempre muito disperso, desinteressado e sem autonomia para executar as atividades. Atualmente, está no 3º ano do Ensino Médio e houve um progresso em seu interesse educacional.

Nas salas de aula inclusivas, sempre houve a intermediação linguística realizada pela professora intérprete e as dificuldades encontradas pelo aluno são referentes à compreensão

dos conteúdos apresentados pelo professor na sala de aula inclusiva, assim como dificuldade em abstrair informações e contextualizá-las.

Em LP, o aluno apresenta dificuldade em interpretar textos, compreender o comando das atividades, vocabulário reduzido e dificuldade em produzir textos. Nas disciplinas de Exatas, percebeu-se que o aluno tem dificuldade na execução de atividades, necessitando de acompanhamento. No ano de 2017, o estudante apresentou uma melhoria da capacidade de raciocínio lógico e maior autonomia na resolução de cálculos matemáticos. Além disso, possui razoável convívio com amigos, com a comunidade escolar e familiares.

No atendimento especializado, foram ministradas atividades de estímulo à leitura que dinamizaram a interpretação textual, produção escrita e as atividades de sequência lógica.

3.3.5 A pesquisadora

A participação da pesquisadora neste ambiente escolar iniciou-se no final do mês de setembro de 2017, sendo muito bem recebida por todos da escola, pois houve uma mobilização dos trabalhadores da Sala de Recursos para que houvesse um professor de língua portuguesa exclusivo para os alunos surdos, sendo assim, desde o início do ano, havia uma expectativa com relação à vinda deste profissional para esta instituição.

Com a minha chegada, a direção da escola informou que no início do ano havia uma sala específica para atender os alunos surdos na disciplina LP-L2, porém quando a Regional de Ensino informou sobre ausência deste profissional, tanto na condição de temporário como efetivo, a direção da escola decidiu ocupar a sala com outras demandas. Diante deste entrave, decidimos (direção, profissionais da Sala de Recursos e professora de LP-L2) que faríamos adequações na Sala de Recursos para que as aulas de LP-L2 iniciassem o mais breve possível neste ambiente de ensino.

A Sala de Recursos – Surdez passou a ser, também, o lugar de ensino de LP-L2. Houve uma reorganização de horários e turnos para que todos os alunos continuassem a realizar as demandas típicas da Sala de Recursos, bem como as aulas de LP-L2.

A minha participação profissional neste ambiente educacional proporcionou a oportunidade de realizar esta pesquisa e assim refletir sobre a minha própria forma de atuação profissional, pois se trata de um lugar de relação de ensino\aprendizagem ainda em construção com muitas demandas a serem ratificadas. Com isso, decidi utilizar das minhas próprias experiências profissionais e construir este material de pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados os instrumentos utilizados para a pesquisa.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Considerando as teorias inerentes ao processo metodológico pesquisa-ação, em uma abordagem qualitativa, apresentaremos os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa que são: o questionário e a produção textual escrita dos alunos.

O questionário foi aplicado com a finalidade de:

- 1 - Perceber se os alunos entenderiam o comando da pergunta.
- 2- Caso os alunos entendessem o comando, como eles responderiam os questionamentos.
- 3 - Perceber quais eram as representações que os alunos tinham sobre a importância da Língua Portuguesa.

Por meio do questionário, foi possível conhecer um pouco do perfil dos alunos, suas angústias e expectativas com relação ao aprendizado de LP-L2, além de diagnosticar as potencialidades e defasagens da escrita desses alunos.

A produção textual escrita dos alunos foi utilizada como recursos didáticos que possibilitou tanto a análise da progressão dos alunos e a verificação da apropriação dos aprendizados linguísticos oferecidos como também foi uma forma de ratificar aprendizados culturais inerentes ao povo surdo.

O período da pesquisa aconteceu entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2017, nas aulas de LP-L2, em uma turma do ensino médio.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está organizado em cinco episódios, sendo que cada episódio apresenta o desenvolvimento de aulas sequenciais que aconteceram em torno de um determinado tema. Posteriormente, serão discutidos alguns aspectos vivenciados em sala de aula.

4.1 Episódio 1 - A primeira impressão

Objetivo: Conhecer os alunos, proporcionar um momento de interação e acolhimento, além de identificar quais são dificuldades com relação à leitura e a escrita em LP.

Procedimentos:

- 1 - Apresentação: Professora e alunos.
- 2 - Entrega do material (folha pautada).
- 3 - Proposta de atividade: 10 dez perguntas e uma produção textual.
- 4 - Os alunos irão copiar as perguntas na folha pautada - ler as perguntas, entender, responder e devolver a folha pautada para a professora.

Desenvolvimento: Primeiramente, a professora/pesquisadora se apresentou (nome e sinal), depois ela conversou sobre a conquista do aluno surdo em ter a sua especificidade linguística sendo respeitada no ensino de LP-L2, e que considera a Libras primeira língua – L1 do surdo. Após esse momento, houve a apresentação de parte da trajetória profissional da professora/pesquisadora na educação de surdos. Posteriormente, foi dada a oportunidade para que os alunos relatassem um pouco da própria vida.

Posteriormente houve a entrega da folha pautada com a apresentação das perguntas e a orientação da atividade. Esta atividade pretendia identificar o nível de conhecimento dos alunos com relação à leitura e a escrita em Língua Portuguesa. Dessa forma, esperava-se que os alunos lessem as perguntas e respondessem com autonomia. Abaixo, relacionam-se as perguntas propostas na atividade:

Pergunta 1 - Qual é o seu nome?

Pergunta 2 - Qual é a sua idade?

Pergunta 3 - Onde você mora?

Pergunta 4 - Qual é a sua série e turma?

Pergunta 5 - Você é surdo: LEVE MODERADO PROFUNDO

Pergunta 6 - Você gosta de ler?

Pergunta 7 - O que você gosta de fazer?

Pergunta 8 - Qual disciplina você gosta de estudar?

Pergunta 9 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Pergunta 10 - Por quê?

Produção textual - Escreva um texto - “Como será a sua vida quando você tiver 25 anos”.

A seguir, apresentaremos, com a fonte itálica, a transcrição das respostas dos alunos conforme texto original. Escolhemos transcrever somente as respostas 09, 10 e 11 por apresentarem elementos que nos revelaram as impressões dos alunos sobre a relação de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como acontece a produção textual dos alunos pesquisados.

Thor

Pergunta 9 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Resposta - *Sim*

Pergunta 10 - Por quê?

Resposta - *Porque pode aprender a palavra nova, melhora ler e forma a frase certa.*

Produção textual - Escreva um texto - “Como será a sua vida quando você tiver 25 anos”.

Texto:

Daqui a anos penso trabalho bom, comprar a casa grande, carro bom, quero dois filhos, um menino, e uma menina e uma esposa bem legal, simpática que gosta de ajudar as pessoas.

Meu sonho é viajar outro países para conhecer lugar, cultura e comida. Gosto passear com família porque acho legal, traz felicidade, traz energia, e a força. Espero que traz muito sucesso a frente.

Alana

Pergunta 9 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Resposta - *Mais importante ensinar e aprender.*

Pergunta 10 - Por quê?

Resposta - *É importante muito estudar professora explicar você o que entendeu alunos muito gosto.*

Produção textual - Escreva um texto - “Como será a sua vida quando você tiver 25 anos”.

Texto:

Eu preciso primeiro trabalhar muito salário dinheiro é co depois casar pode ter os filhos mas quero ir a faculdade é Ed. física muito estudar pode acabar vou trabalho futuro é bom.

Eu vou ver pensar se futuro casar mas se já estudar formatura abacar pode ir trabalhar. Eu quero um filho acho o que idade menos ou mais 28 ou 30 a grávida.

Eu trabalhar todos as dias mais tarde e noite muito salário dinheiro muito bem precisa mais importante.

Danilo

Pergunta 9 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Resposta - *Sim, importante aprender estuda portuguesa entender o futuro.*

Pergunta 10 - Por quê?

Resposta - *Por que eu quero professor me ensinar estuda língua portuguesa*

Produção textual - Escreva um texto - “Como será a sua vida quando você tiver 25 anos”.

Texto:

Bom dia!

O futuro. eu quero viajar para natal, ai eu não quero casar. eu acho que melhor meu solteiro é bom livre passear com a vario, então to pensando quero ir dirigir carro,. Eu chamo as meninas sentam meu lugar de carro, é bom tomar bebida fica loucas as meninas aí as meninas gostam o som de carro.

Eu quero nadar na piscina dentro minha casa e bom paz. Chamar meninas vem aqui tomar piscinar da minha casa.

Diana

Pergunta 9 - Você acha importante estudar Língua Portuguesa?

Resposta - *sim*

Pergunta 10 - Por quê?

Resposta - *por que, errada frase portuguesa zap e face aí precisa aprender certa frase portuguesa.*

Produção textual - Escreva um texto - “Como será a sua vida quando você tiver 25 anos”.
(mínimo 10 linhas)

Texto:

Eu primeiro estudar 2 serie depois, 3 serie ano vem 2018 formatura...o que é gastronomia faculdade estudo aprender formatura 2 ou 3 anos ou depois eu vou trabalhar gastronomia dinheiro salário muito... comprar o que é viajam cidade qualquer, roupa, comer e aluguel prédio ou própria casa depois, eu quero um filho grávida idade 28 ou 30 anos se talvez pensar filho fazer certo... igreja ate velho ceu fim.

ANÁLISE: Com essa atividade, percebemos que os alunos conseguiram ler os comandos com autonomia. Alguns alunos demonstraram descontentamento ao ler a atividade de produção textual e reclamaram. Com isso, começamos a conversar sobre o futuro e as pretensões profissionais, familiares, financeiras e sonhos a fim de nortear a proposta de produção textual. Assim, os alunos se sentiram mais confortáveis para realizar a produção textual. Cabe ressaltar que este trabalho considerará como texto toda e qualquer produção escrita feita pelos sujeitos pesquisados.

Acreditamos que é importante comentar que todos os alunos pediram esclarecimentos sobre a seguinte pergunta:

Pergunta 5 - Você é surdo: LEVE MODERADO PROFUNDO





Após esclarecimentos, percebi que os alunos desconheciam elementos representativos da cultura surda. Em face destes dados, decidimos organizar a próxima aula apresentando elementos sobre a cultura e identidade surda.

4.2 Episódio 2 - Cultura e identidade surda

Objetivos: Apresentar elementos inerentes à cultura e identidade surda, bem como relações linguísticas entre Libras/Língua Portuguesa e LP-L2.







Procedimentos: Apresentação de imagens no *PowerPoint* sobre a condição linguística do aluno surdo no Brasil, e perguntas norteadoras da discussão:

Figura 11 - Apresentação – Parte 1

<p>Qual é o PAÍS onde você vive?</p> 	<p>Qual é a língua mais falada no país em que você vive?</p> 	<p>Perguntas e/ou frases norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Qual é o nome do país que você mora? 2 - Qual é a língua mais falada no Brasil? 3 - O que é uma língua? <ol style="list-style-type: none"> a) Comente a imagem. 4 - Quais são as outras línguas que são faladas no Brasil? 5 - O que é maioria e minoria linguística?
<p>O que é uma língua?</p> 	<p>LÍNGUA</p> <p>Qual é o SIGNIFICADO?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Linguaruda 2 - Você cortar sua língua. 	

Fonte: Google (2017)

Figura 12 - Apresentação – Parte 2

		<p>Perguntas e/ou frases norteadoras:</p>
		<p>1 - Usos da língua.</p>
		<p>2 - Qual é a língua natural do surdo?</p>
		<p>3 - O que é primeira língua L1?</p>
		<p>4 - O que é segunda língua L2?</p>
		<p>5 - O que é Libras?</p>
		<p>6 - Qual é a sua L1?</p>
		<p>7 - Qual é a sua L2?</p>
		<p>8 - O que é surdo oralizado?</p>
		<p>9 - O que é BILÍNGUE?</p>
		<p>10 - O que é surdo bilíngue no Brasil?</p>

Fonte: Google (2017)

Figura 13 – Apresentação - Parte 3

		<p>Perguntas e/ou frases norteadoras:</p>
		<p>1 - Você usa a língua:</p>
		<p>Falada Escrita Sinalizada</p>
		<p>2 - Qual é a importância da Escola</p>
		<p>Bilíngue de Taguatinga para os surdos?</p>
		<p>3 - O que acontece na Escola Bilíngue de</p>
		<p>Taguatinga que é diferente da escola que</p>
		<p>você estuda?</p>
		<p>4 - Discussão sobre aspectos que</p>
		<p>diferenciam o ensino de LP para ouvintes</p>
		<p>e surdos.</p>
		<p>5 - Considerações sobre a Língua de Sinais</p>
		<p>em outros países.</p>

Fonte: Google (2017)

ANÁLISE: Esta atividade visava mostrar para os alunos um pouco da cultura surda e a importância da Libras e da Língua Portuguesa escrita para o surdo. Com isso, percebi que as

dúvidas sobre a condição surda ainda eram muitas e, então, decidi ampliar a discussão sobre essa temática.

Essa atividade foi importante por proporcionar aos surdos um ambiente de conhecimento da cultura surda, de forma dialógica e interativa. A maioria dos alunos sanaram alguns equívocos como: *Libras é em todos os países?* - Expliquei que língua de sinais existe em qualquer lugar, desde que haja surdos. Cada país tem a sua própria língua de sinais como ASL, LGP, dentre outros, e que, no Brasil, a Libras é a língua de sinais reconhecida pela comunidade surda. Considerando o questionamento, pesquisei alguns sinais e alfabeto datilológico de outros países e apresentei para os alunos.

Apesar dos alunos conhecerem o sinal de “bilíngue” eles não souberam mostrar o real significado deste sinal. Alguns falaram da escola bilíngue de Taguatinga como um fato importante para a educação do surdo e, posteriormente, expliquei sobre o que é uma pessoa bilíngue e poliglota, mas que a condição do surdo, no Brasil, atualmente a palavra (sinal) bilíngue está relacionada com duas línguas (Libras e LP escrita).

Houve dúvidas sobre **L2** da Língua Portuguesa como L2, e os esclarecimentos foram apresentados. Inclusive, falei sobre a legislação que institui essa vertente na educação de surdos.

4.3 Episódio 3 - Acessibilidade

Objetivos: Revisão, atividade de leitura imagens e produção textual.

Procedimentos: Entreguei aos alunos a impressão da Lei 10.436 e expliquei do que se tratava. Além disso, entreguei umas questões de interpretação textual desta lei, para que eles devolvessem na aula seguinte.

Posteriormente, coleí no quadro a imagem de uma história em quadrinho escrita por Maurício de Souza, para que eles analisassem, discutissem e depois produzissem um texto. Alguns alunos pediram ajuda com relação ao vocabulário. A seguir apresento a imagem do quadrinho.

Figura 14 – Quadrinho: O que fazer com tantas tábuas?



Fonte: Souza (2005)

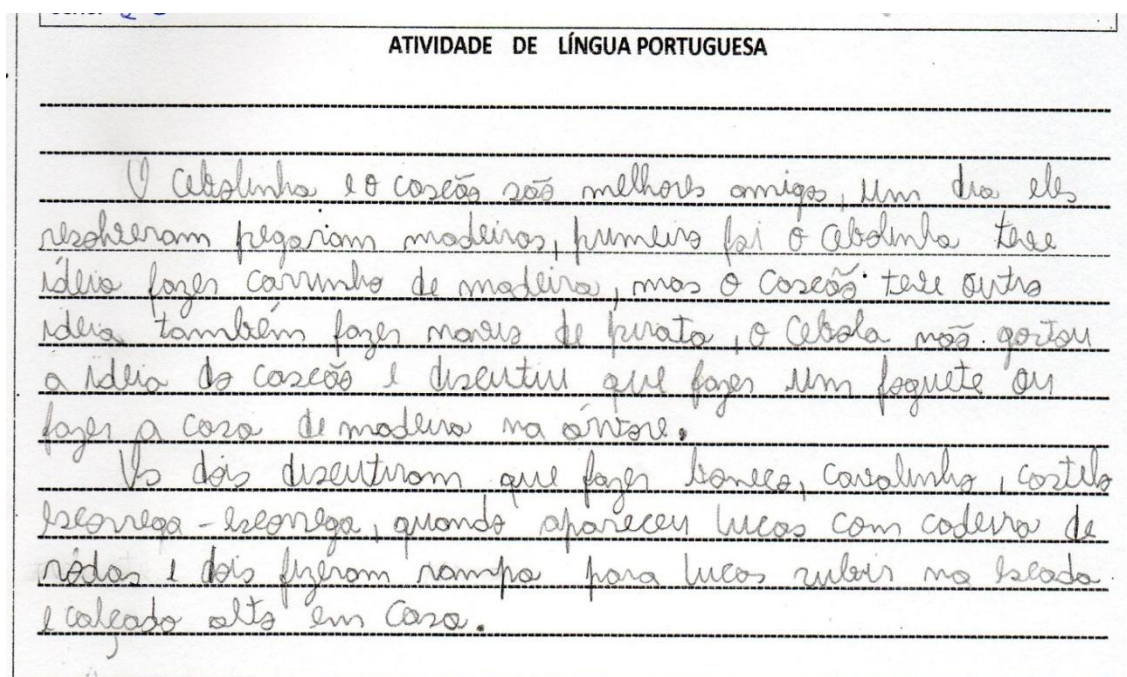
Antes de iniciar a produção textual, conversamos sobre a história e os alunos perguntaram: “O que era TÁBUAS?”, e também dúvidas de vocabulário como: PIRATA, FOGUETE, ESCORREGADOR e RAMPA. Também fiz a associação entre a palavra TÁBUA/MADEIRA e apresentei um exemplo na imagem.

Houve uma consideração feita por um dos alunos dizendo que o quadrinho (desenho) era para crianças, que para eles seria melhor coisa de adulto. Perguntei a opinião dos outros alunos, alguns concordaram e outros disseram que gostavam do desenho. Então, afirmei que pessoalmente eu gostava muito de histórias em quadrinho, “se, história boa”. Depois disso, expliquei que era aula de produção textual, pois a intenção era de ajudá-los a escrever melhor.

Em outro momento, projetei as produções dos alunos na parede com a finalidade de realizarmos uma correção coletiva do texto. A projeção teve como finalidade colocar todos os alunos a participarem do momento de correção do texto. A reação deles, inicialmente, foi de vergonha (incômodo), mas imediatamente expliquei que essa seria uma forma de todos aprenderem e melhorarem a escrita do próprio texto. Houve a omissão do nome do autor do texto, no intuito de preservar a identidade do aluno.

Em seguida, entreguei o pincel para cada aluno, para que eles mostrassem (no quadro) as palavras que estavam escritas de forma equivocada e que se, caso tivessem dúvidas, teríamos dicionários para as devidas consultas. Um dos alunos falou que pesquisaria no próprio celular.

Figura 15 - Produção textual 1 – correção coletiva



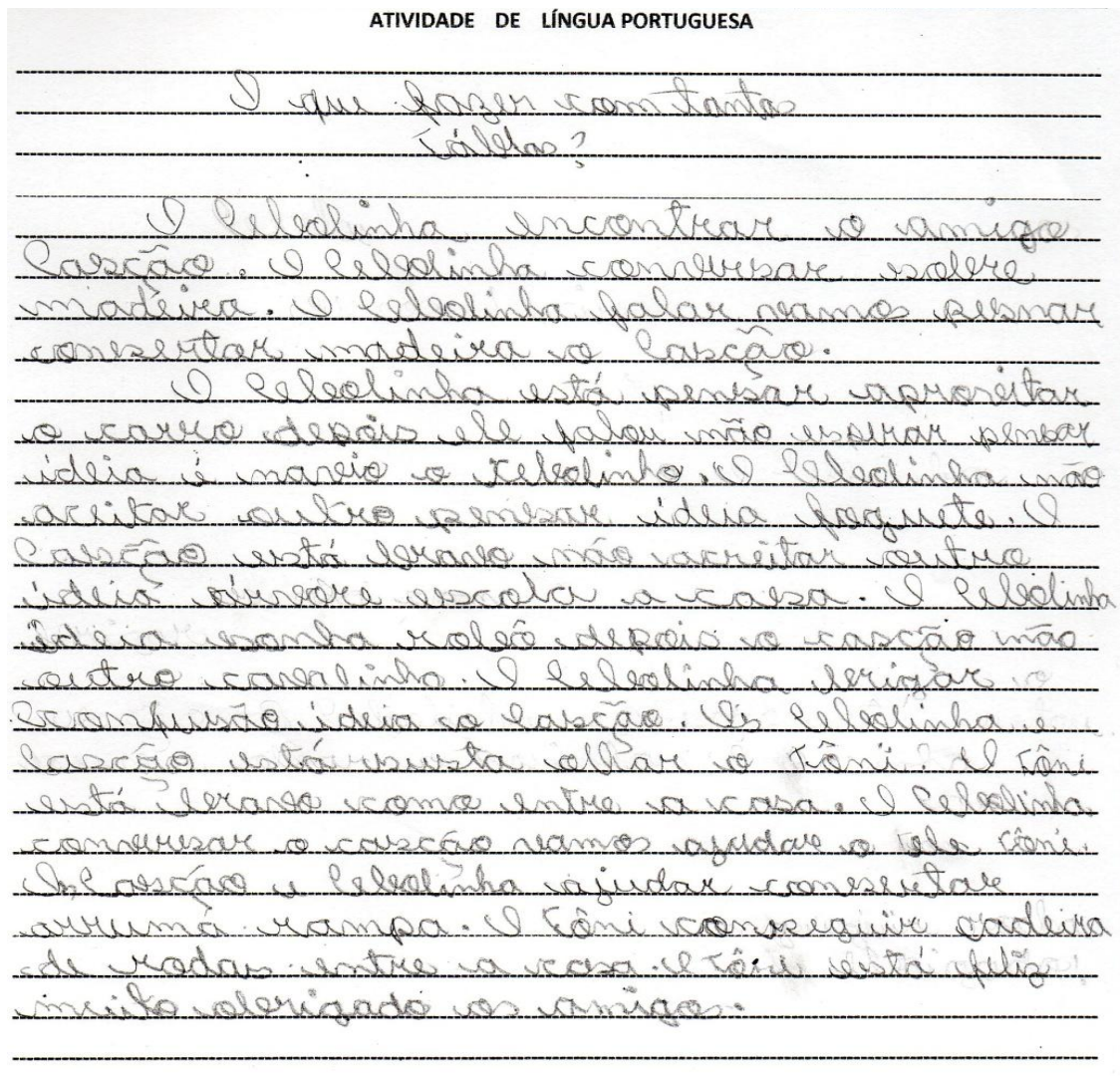
Fonte: A autora

Os alunos se levantaram, procuraram minuciosamente e constataram que todas as palavras estavam corretas e, assim, reforcei que eles não têm motivos para ter vergonha de escrever, pois a escrita do surdo é diferente porque ele precisa de melhores condições para poder aprender verdadeiramente – e, assim, reforcei – o problema não é o surdo, o problema está em saber ensinar o surdo de forma correta. Os surdos podem aprender tudo e são os professores que precisam aprender a ensiná-los.

Voltando ao texto projetado, pedi para os alunos lerem e perguntei: Vocês entenderam a história que está escrita? Todos afirmaram que sim. Afirmei que também havia entendido.

Em seguida, projetei outro texto, conforme apresentamos a seguir:

Figura 16 - Produção textual 2 – correção coletiva



Fonte: A autora

Com a projeção deste texto, os alunos imediatamente pegaram o pincel e procuraram palavras escritas de forma equivocada.

Seguem as palavras que eles marcaram:

1 - No título – Táblas - Tábuas

Obs: Apresentei novamente o quadrinho e disse que estava um pouco confuso mesmo, a letra U poderia ser confundida por L ou LI. (Não considerada erro).

2 - No final da linha 3 – Pesnar - Pensar

Obs: Neste caso apresentei a palavra pensar escrita de forma correta em outras partes do texto, e isso é uma prova de que a aluna sabia escrever a palavra, mas, neste caso, teve falta de atenção.

3 - No final da linha 5 – Aprovitar - Aproveitar

4 - Na linha 9 – Acreitar - Acreditar

Obs: As anotações 3 e 4 também foram consideradas falta de atenção.

Após essas discussões pedi para os alunos lerem o texto com bastante atenção, porque depois seriam feitas algumas perguntas. Retornei para o quadro e apaguei os traços feitos pelos alunos. Passado algum tempo, pedi para uma aluna escolher uma palavra repetida e sublinhar todas elas no texto. Ela escolheu a palavra *CEBOLINHA*, todos começaram a sorrir. Depois entreguei outro pincel de cor diferente, para que outro aluno fizesse a mesma atividade. Ele escolheu a palavra *PENSAR*. Posteriormente, o outro aluno escolheu a palavra *IDEIA*.

Eles olhavam para o texto com a postura crítica e se surpreenderam com todas aquelas repetições.

Então, iniciei a seguinte atividade coletiva: escrevi no quadro “A escola” e os alunos deveriam continuar a frase. A parte sublinhada foi escrita pelos alunos.

A escola suja.

A escola muito calor.

A escola aluno surdo ter.

Então perguntei qual era a palavra repetida e eles responderam “A escola”.

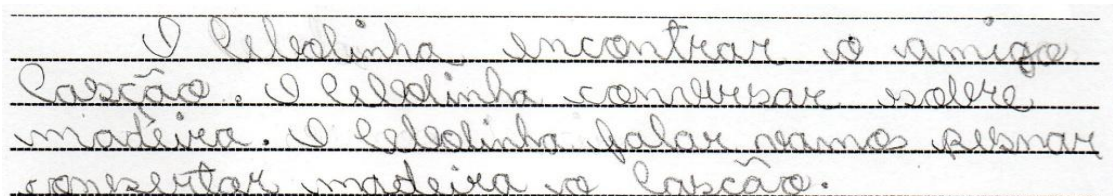
-Vamos reduzir as repetições?

A escola está suja e faz muito calor ... (e o aluno surdo?)

A escola de aluno surdo está suja e faz muito calor. (Fui até o quadro e escrevi essa possibilidade)

Voltando para a projeção do texto, solicitei aos alunos que reduzissem as repetições da palavra *CEBOLINHA*, no primeiro parágrafo.

Figura 17 - Produção textual 3 – correção coletiva



Fonte: A autora

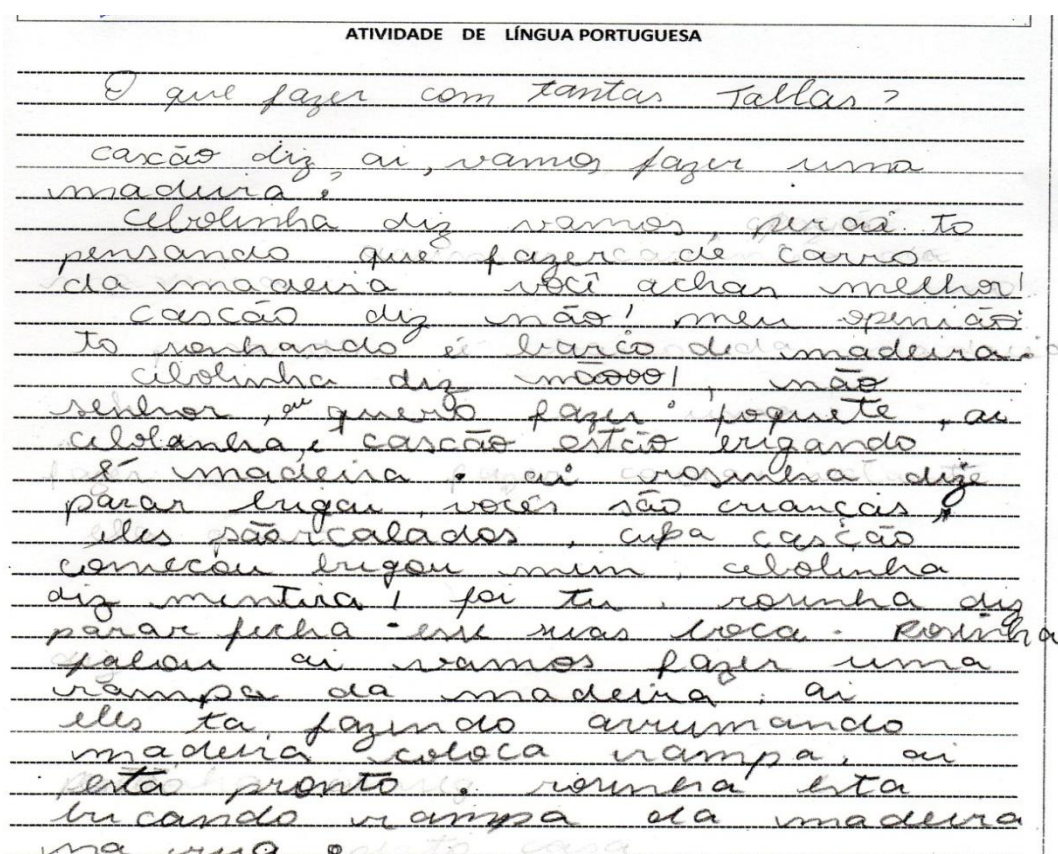
Diante disso, entreguei para cada aluno o trecho do texto acima para que colassem no caderno. Na aula seguinte, solicitei a atividade proposta na aula anterior. Depois perguntei o que eles aprenderam na última aula. Tivemos uma breve conversa e um dos alunos

perguntou sobre o texto da Lei que eles responderam. Solicitei a entrega desse material e conversamos mais um pouco sobre as conquistas dos surdos. Depois perguntei sobre outras conquistas que eles acham importante para a vida do surdo. “Melhor todos Libras saber”, todos concordaram. “Hospital difícil comunicação não tem”. Conversamos bastante sobre as dificuldades do surdo em vários ambientes sociais.

Perguntei se tiveram dificuldade com a atividade de reduzir as repetições, eles alegaram que sim, e entregaram as atividades.

Novamente apresentei mais um texto feito por um dos alunos. A reclamação foi imediata “de novo”.

Figura 18 - Produção textual 4 – correção coletiva



Fonte: A autora

A partir da projeção do texto, falei que há uma parte deste texto que vocês precisam aprender, e eu quero muito ajudar. Após, apresentei as seguintes perguntas como norteadoras da aula.

Como vocês identificam uma conversa no texto?

Mostre no texto projetado onde tem uma conversa?

Mostre no texto onde tem uma pergunta?

Existe uma forma de escrever uma conversa e que é importante aprender. Mostrei uma parte de um texto que havia uma conversa e reorganizei esse texto no quadro, apresentando os sinais de pontuação da pergunta e marcando de forma correta a resposta, com as devidas pontuações.

Apresentei outro exemplo de texto com uma conversa, mostrei o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e a forma de utilizá-los no texto.

Depois, pedi para que cada aluno escrevesse uma conversa em cinco linhas. Posteriormente, solicitei que os alunos pesquisassem o conceito e exemplos de diálogo. Era para pesquisar, aprender e mostrar exemplos, pois todos apresentariam na próxima aula. Informei que as atividades do dia estavam encerradas e liberei os alunos.

Na aula seguinte, perguntei para os alunos se eles tinham feito a pesquisa sobre a palavra “DIÁLOGO” e prontamente perguntei: - O que é diálogo? Um dos alunos respondeu com o sinal de conversa. Com isso, solicitei para três alunos irem para o quadro e escrever um diálogo. O primeiro aluno iniciou a atividade e os outros, por pistas visuais, e alguns elementos de uma conversa participaram da atividade.

Em outra parte do quadro, coloquei o conceito de diálogo, os usos do ponto de interrogação, travessão e ponto final. Após, todos copiarem, dessa forma, solicitei aos alunos que escrevêssemos coletivamente um diálogo como exemplo.

Posteriormente, retornei aos textos feitos pelos alunos e refizemos de forma coletiva, dando ênfase para o uso do travessão, ponto de interrogação e ponto final.

Depois disso, entreguei para cada aluno um texto com o título – A CASA, para que eles colassem no caderno e tentassem ler em casa.

ANÁLISE: Neste episódio, tivemos a oportunidade de criar um ambiente escolar propício para que os alunos pudessem desenvolver o processo de escrita - LP em uma perspectiva de L2. Para isso, inicialmente, nos apropriamos das produções textuais dos próprios alunos como recurso didático, para que, coletivamente (alunos/professora-pesquisadora), percebêssemos as dificuldades e conjuntamente buscássemos soluções para que o texto pudesse seguir critérios culturais da escrita em LP. Neste processo, utilizamos, também, alguns recursos visuais (quadrinho/textos dos alunos) que foram imprescindíveis para garantir a participação de todos de forma interativa e dialógica, conduzindo os alunos a se reconhecerem como sujeitos de aprendizados.

Apesar das conquistas alcançadas com as atividades desenvolvidas no episódio 3

percebemos, ao rever o processo, que o recurso didático escolhido (quadrinho) era infantilizado, conforme já relatado por um dos alunos, e que esta mesma possibilidade pedagógica poderia utilizar-se de um recurso mais apropriado para a faixa etária dos alunos.

4.4 Episódio 4 - Profissões / mundo do trabalho

Objetivos: Revisão, leitura e interpretação textual, vocabulário, diálogo, elementos textuais encontrados em perguntas e respostas, interpretação de texto e de imagens, uso dos por quês, trabalho (infantil, voluntário e doméstico), classe de palavras (substantivo).

Procedimentos: O texto a seguir foi entregue para os alunos na aula anterior e foi solicitada a leitura em casa.

A CASA

Raquel, Renata, Ricardo, Roque e Rute estavam querendo brincar no parquinho, mas começou a chover. Não dava para sair.

- Que é que nós vamos fazer? – perguntaram os cinco, um para o outro.

Ninguém tinha ideia, até que Renata propôs:

- Vamos brincar de fazer uma casa?

- Eu faço as paredes e o chão, porque meu pai é pedreiro – disse Raquel, fazendo três riscos.

- Posso fazer o telhado? – perguntou Ricardo, que era o menor de todos.

- Xi! Você se esqueceu da chaminé! – reclamou Roque.

- Na minha casa não tem chaminé.

- Na minha também não.

- É verdade! Acho que não precisa da chaminé – resolveu Rute.

- Mas precisa de porta – disse Roque, que era filho de marceneiro. E foi logo fazendo a porta da casa – Quem vai fazer a janela?

- Eu! – gritou Rute. – E vou fazer logo duas. Eu sei como é porque meu pai é vidraceiro.

- Ah! Assim não sobra nada para mim! – reclamou Renata.

- Sobra, sim – lembrou Raquel. – Faça as cortinas. Sua mãe não é costureira?

Renata ficou contente porque ela tinha quatro cortinas para fazer.

- Vocês se esqueceram de uma coisa – disse Ricardo.

- Que é, que é? – Quiseram saber os outros.

- Quem vai tomar conta desta casa?

E Ricardo desenhou um bruto cachorro junto à porta. Será que o pai dele é veterinário?

Autora: Mariluiza Campos. A Casa. São Paulo: Paulinas, 1986.

Primeiramente, projetei no quadro a imagem do texto “A Casa”, depois perguntei: - Quem tentou ler o texto? Os alunos responderam que havia esquecido.

A projeção da imagem do texto havia uma ilustração, então, comecei a instigar os alunos a analisar a imagem, pois ela seria bastante importante para o entendimento do texto, conforme a Figura 19.

Figura 19 – Analisando a imagem - “A casa”



Fonte: Jardineras (2017)

Posteriormente fiz os seguintes questionamentos: (observando a imagem)

- a) O que você vê na imagem?
- b) Como são as pessoas que aparecem na imagem?
- c) O que estas pessoas estão fazendo?
- d) Você já desenhou uma casa na parede?
- e) Você já desenhou na parede de sua casa?

Como forma de extrapolar as impressões do texto visual apresentado, solicitei que cada aluno respondesse no caderno. Considerando a ilustração, qual seria o assunto principal do texto *A Casa*? As respostas dos alunos foram:

Thor- *Crianças juntos.*

Alana- *Amigos brincar.*

Diana - *Mãe brigar, parede suja.*

Danilo - *Brincar.*

Após verificar as respostas, solicitei que todos os alunos observassem outra imagem projetada, visando esclarecer alguns vocabulários do texto “A CASA”, conforme a imagem projetada.

Figura 20 – Enriquecendo o vocabulário - “A casa”



Fonte: Google (2017)

A partir da projeção da Figura 20, solicitei aos alunos que relacionassem as palavras com as imagens. Depois entreguei para cada aluno a cópia das imagens para futura consulta.

Dando prosseguimento, projetei o texto *A CASA* no quadro e iniciamos a interpretação do texto em língua de sinais. Escolhi projetar trechos do texto em língua portuguesa e interpretá-lo em língua de sinais até a finalização total do texto. Depois solicitei aos alunos que lessem o texto novamente em casa e marcassem as palavras que eles não conheciam.

Em outro momento, iniciei a aula fazendo os seguintes questionamentos:

1 - O que é um diálogo?

2 - Quais são os nomes dos sinais de pontuação abaixo?

■ Quem leu o texto em casa ?

3 - Por que usamos os sinais de pontuação abaixo? Explique.

■ Quem leu o texto em casa ?

Após este breve questionamento, perguntei sobre a leitura do texto *A CASA* e sobre as dúvidas de vocabulário. Dessa forma, uma aluna perguntou sobre o significado da palavra

VIDRACEIRO, então, disse a eles para pesquisarem no caderno. Após os alunos buscarem a resposta, perguntei se havia outras dúvidas, assim, pedi para que os alunos formassem duplas e respondessem as questões abaixo, no caderno.

1 - Escreva o nome dos personagens masculinos.

2 - Escreva o nome das personagens femininas.

3 - Quantos personagens há no texto?

4 - Por que não dava para ir ao parque?

5 - Quem fez a primeira pergunta?

6 - O que disse Raquel?

7 - O pai de qual personagem é pedreiro?

8 - Qual personagem era o menor de todos?

9 - (– Posso fazer o telhado?) Quem fez esta pergunta?

10 - Qual é a reclamação de Roque?

11 - O marceneiro era pai de qual personagem?

12 - (Quem vai fazer a janela?)

a) A frase acima é uma pergunta?

b) Como você sabe?

13 - Quem desenhou um “bruto cachorro”? O que significa BRUTO?

14 - “Renata ficou toda contente” Substitua a palavra CONTENTE por outra com o mesmo significado.

15 - “Quem vai tomar conta desta casa?”

Faça outras frases utilizando a palavra TOMAR

a)

b)

c)

d)

Dando continuidade aos trabalhos, perguntei aos alunos o conceito de diálogo, o nome dos sinais de pontuação (interrogação e travessão) e em quais situações esses sinais deveriam ser utilizados.

Na questão quinze, foi solicitado que todos os alunos apresentassem as respostas e todos compartilharam as possibilidades polissêmicas que a palavra TOMAR pode criar.

Depois conversamos sobre o texto que, apesar de serem crianças conversando (dialogando), elas falaram bastante sobre o trabalho que os pais realizavam e, então, propus

alguns questionamentos:

- a) Na sua casa, quem trabalha fora?
 - b) Você ajuda nas tarefas de casa?
 - c) O que você faz para ajudar em casa?
 - d) Você acredita que o trabalho de casa é uma atividade para homens ou para mulheres? Por quê?
 - e) Nas atividades de casa, quais são as que você pode ajudar?
 - f) Você acha que uma criança de 9 anos pode ajudar em casa?
- (SIM) Ela pode fazer o quê?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

(NÃO) Por quê?

Em outro momento, projetei a Figura 21, fiz algumas perguntas e solicitei aos alunos que todos respondessem no caderno.

Figura 21 - Cartoon



Fonte: Google (2017)

Seguem os questionamentos

- 1 - O que é diálogo?
- 2 - Quantos personagens há no TEXTO VISUAL?
- 3 - Reescreva as perguntas.
- 4 - Qual é o nome do sinal de pontuação utilizado em uma pergunta?
- 5 - Escreva o nome do personagem e escolha um nome para o outro personagem.
- 6 - O que representa “ZZZZZ” na redação do aluno?

No momento da resolução das atividades, compartilhamos as impressões sobre os

significados produzidos no texto. Depois disso, entreguei aos alunos uma impressão conforme a Figura 22.

Figura 22 - Proposta de produção textual

Nome do aluno. _____

Série: _____ Data: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO



Fonte: Google (2017)

Fonte: A autora

Os alunos foram orientados a produzir um texto com as seguintes instruções:

- 1 - Imagine você encontrando um amigo (a) e vocês foram para algum lugar conversar. Escreva este diálogo seguindo as orientações dadas nas aulas de Língua Portuguesa.
- 2 - O texto deverá ter no mínimo 15 linhas.
- 3 - O texto deverá ser entregue hoje.
- 4 - Em caso de dúvida de vocabulário, você poderá perguntar para a professora.

Em outro momento, solicitei aos alunos que respondessem individualmente as questões a seguir:

Responda as questões.

1 - Por que é importante trabalhar?

2 - Criança pode trabalhar?

SIM NÃO

POR QUÊ?

3 - Quais são os direitos que os trabalhadores têm no Brasil?

4- Se você estivesse trabalhando e recebendo um salário você compraria o quê?

5 - Trabalhar é bom?

SIM NÃO

6 - POR QUÊ?

7 - Dê a sua opinião:

a) As crianças devem trabalhar para ganhar dinheiro?

SIM NÃO

POR QUÊ?

8 - Qual é o nome do trabalho que não recebe salário?

9 - Você já fez algum trabalho não remunerado?

SIM NÃO

10 - O que é trabalho doméstico?

11 - O que você faz no trabalho doméstico?

12 - O que é trabalho voluntário?

13 - Você já fez algum trabalho voluntário?

14 - Pense e escolha um trabalho voluntário que você gostaria de fazer.

Em outro momento projetei as imagens, conforme a Figura 23, e iniciamos a discussão com algumas questões norteadoras.

1- Observe as imagens. O que as crianças estão fazendo?

Foto 1_____

Foto 2_____

Foto 3_____

Foto 4_____

2 - O que você sabe sobre trabalho infantil?

3 - Na sua opinião, o que as crianças das imagens abaixo (Figura 23) deveriam estar fazendo?

Após o debate, fiz outras perguntas para que em grupo os alunos pesquisassem e produzissem um cartaz que, posteriormente, foi exposto na sala de aula.

Figura 23 – Imagens: Trabalho infantil



Como material de pesquisa, os alunos poderiam utilizar celular, revistas, jornais, cola e tesoura

- 1 - O que são leis?
- 2 - Por que no Brasil há leis para proteger as crianças?
- 3 - Em sua opinião, o trabalho infantil pode prejudicar as crianças? Por quê?
- 4 - Qual é a idade em que as crianças ou adolescentes podem trabalhar, conforme a lei?

Durante o processo da atividade de confecção do cartaz, percebemos que os alunos apresentavam uma dificuldade em utilizar a palavra (POR QUE/ PORQUE). Com isso, decidi providenciar um material de aula visando sanar tais equívocos.

Figura 24 - Emprego dos porquês



Fonte: www.tirasarmandinho.tumblr.com. Acesso em: nov. 2017

Em outro momento, solicitei aos alunos que retomassem o texto A CASA por ser um texto já conhecido pelos alunos e realizei alguns questionamentos.

*“**Raquel, Renata, Ricardo, Roque e Rute** estavam querendo brincar no parquinho, mas começou a chover. Não dava para sair.”* (Trecho do texto A CASA)

1 - Por que as palavras em negrito estão escritas com letra maiúscula?

2 - Por qual motivo o nome das pessoas deve estar escrito com letra maiúscula?

Feito isso, expliquei o conceito de CLASSES DE PALAVRAS, separei um trecho do texto A CASA, fiz a impressão de todas as palavras do trecho e, posteriormente, mostrei que cada palavra da língua portuguesa estaria classificada dentre as possibilidades abaixo.

1 – Artigo	6 - Preposição
2 – Substantivo	7 - Conjunção
3 – Adjetivo	8 - Interjeição
4 – Advérbio	9 - Numeral
5 – Verbo	10 - Pronome

Após exemplificar as classes de palavras iniciei a apresentação do conceito de

SUBSTANTIVO e pedi para os alunos identificarem os substantivos encontrados na sala de aula. Posteriormente os alunos procuraram substantivos no texto “A CASA”.

ANÁLISE: Neste episódio, escolhemos um texto com diálogos, profissões e um vocabulário acessível para, assim, darmos continuidade sequencial aos aprendizados.

Inicialmente, houve a preocupação em antecipar a apresentação das imagens dos trabalhadores/profissões, para que os alunos tivessem maior autonomia no processo de leitura.

Outro aspecto que acreditamos ser bastante importante aconteceu ao apresentar o ambiente polissêmico da língua portuguesa para os alunos, e este fato encontra-se favorecido nas questões 13, 14 e 15.

13 - Quem desenhou um “bruto cachorro”? O que significa BRUTO

14 - “Renata ficou toda contente” Substitua a palavra CONTENTE por outra com o mesmo significado.

15 - “Quem vai tomar conta desta casa?”

Faça outras frases utilizando a palavra TOMAR

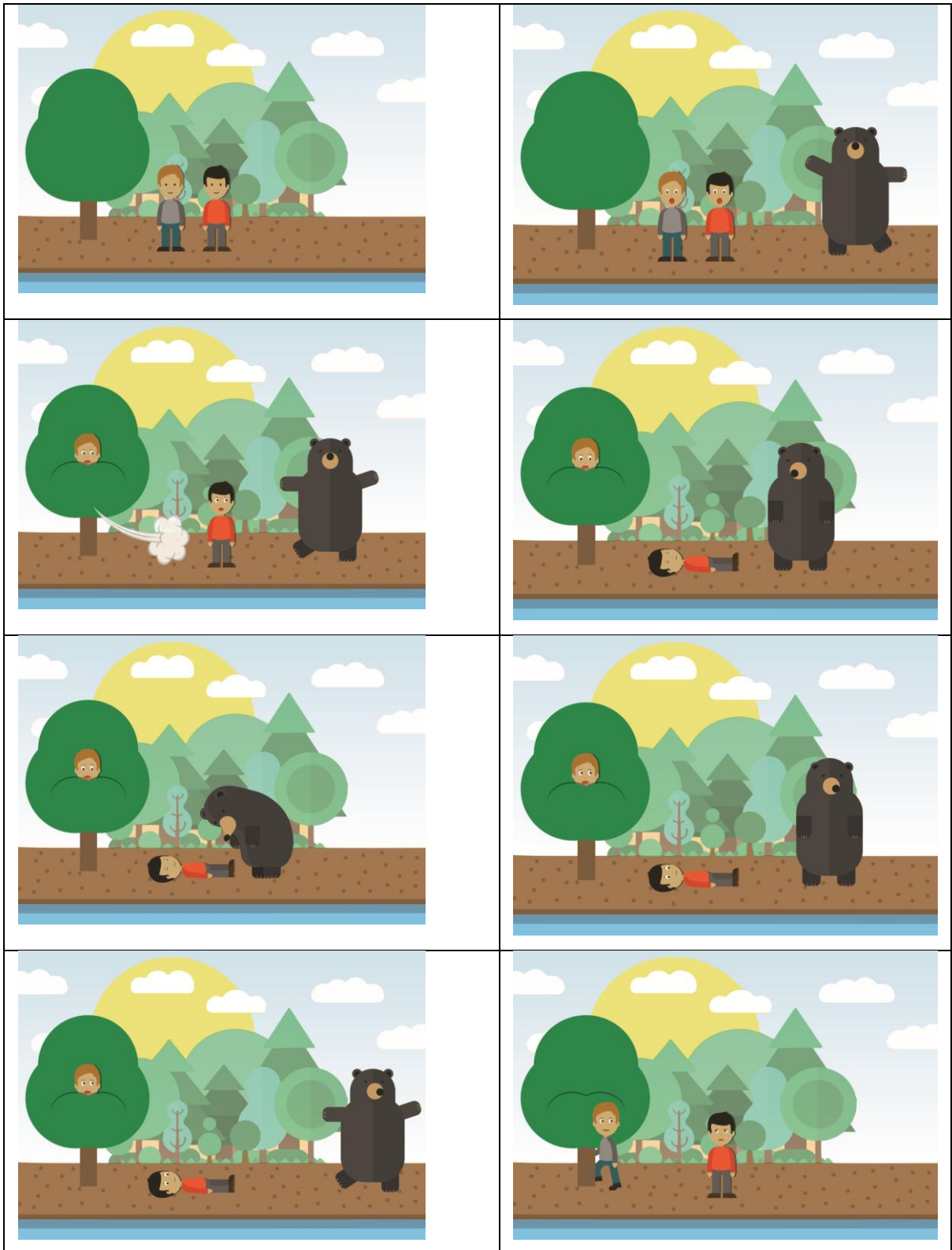
A questão 14 (não foi respondida pelos alunos e perguntei, se, caso eles estivessem na rua ou em uma roda de conversa e alguém dissesse que eles eram CONTENTES (em dactilologia), como reagiriam? Vocês ficariam bravos, tristes, com raiva, alegres, infelizes, desesperados ou com medo? Apresentei as possibilidades e deixei os alunos realizarem a pesquisa. Quanto às questões 13 e 15, os alunos demonstraram ter um vasto repertório significativo das palavras em destaque.

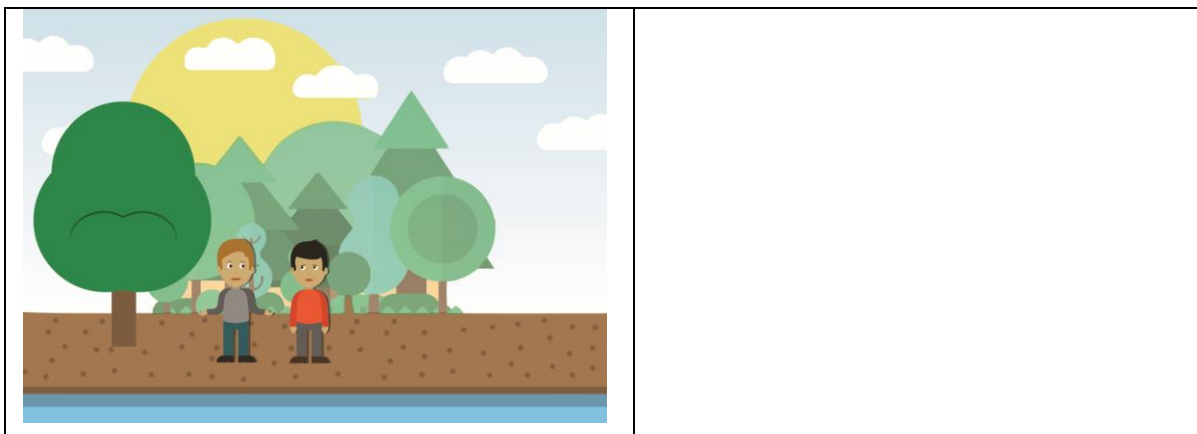
4.5 Episódio 5 - Amizade

Objetivos: Leitura e interpretação visual e textual

Procedimento: Iniciei a aula perguntando para os alunos sobre como acontecia as relações de amizade na vida dos alunos. Instiguei-os a pensar nos amigos do passado e do presente, bem como quem eram as pessoas que eles confiavam e se já sofreram alguma decepção com os falsos amigos. Logo após, apresentei a seguinte imagem e solicitei que, em duplas, eles tentassem contar a história em Libras.

Figura 25 - Amizade





Fonte: Sara Mota Ribeiro (2017)

Após a apresentação, escolhemos o texto de ÊSOPO, objetivando iniciar os debates sobre o tema - Amizade.

Primeiramente, conversamos sobre as opiniões dos alunos sobre os significados da palavra amizade.

- 1 - Você tem muitos amigos?
- 2 - É importante ter amigos? Por quê?
- 3 - Aqui na escola vocês têm amigos?
- 4 - Como você sabe se a pessoa é seu amigo?
- 5 - Todas as pessoas da sua família são seus amigos (os)?
- 6 - O que você deseja que aconteça com seus amigos?
- 7 - Você já passou por uma situação ruim com algum amigo seu? Tudo bem falar sobre isso?

Dando prosseguimento, solicitei aos alunos que escrevessem uma frase para cada quadro apresentado. Depois disso, entreguei o texto abaixo “Dois viajantes e o urso”, para que todos os alunos pudessem lê-lo.

Dois viajantes e o urso

Certa vez, dois viajantes que andavam por uma floresta deram de cara com um urso. Um deles correu até uma árvore e, rapidamente, subiu nela para se salvar, mas o outro vendo que não teria tempo de fazer o mesmo, teve a ideia de se jogar no chão e se fingir de morto. O urso aproximou-se do homem, cheirou-o bem de perto e, acreditando que estava morto, virou as costas e foi embora.

O amigo desceu da árvore e perguntou:

- Que foi que o urso lhe falou ao ouvido?

O companheiro respondeu:

- Nada de mais, apenas para eu não sair por aí viajando com gente que abandona os amigos nos momentos de perigo.

MORAL: Na hora do perigo é que conhecemos os verdadeiros amigos.

Fábula de Êsopo – Readaptada.

Após todos lerem o texto, perguntei se havia alguma palavra desconhecida. Todos acenaram que não havia dúvidas. Os alunos foram instigados a explicar, de forma textual, o seguinte comentário: “Na hora do perigo é que conhecemos os verdadeiros amigos”.

Após a realização das atividades, sugeri que realizássemos um vídeo contando essa história em língua de sinais com legenda em língua portuguesa e cenário. Solicitei que eles se organizassem e pensassem na produção. Infelizmente, a sugestão ficou inviabilizada, pois todos os equipamentos necessários foram roubados da Sala de Recursos.

Dando continuidade, iniciei uma revisão dos conteúdos ensinados: interpretação textual, vocabulário, uso dos porquês, marcas linguísticas (ponto final, interrogação, travessão), identificando uma pergunta no texto e sua resposta, classe de palavras (substantivos), como também a formação de frases para cada quadro seguindo o critério Sujeito/Verbo/Complemento – SVC.

ANÁLISE: Neste episódio, o tema escolhido aconteceu devido a uma de nossas alunas ter passado por uma situação de perdas financeiras motivadas em crenças sobre a amizade, que eram equivocadas. Por meio do tema escolhido e dos objetivos traçados, resolvemos promover momentos de leitura e interpretação tanto de imagens como de texto que conduzissem os alunos a construir inferências. O debate produzido neste episódio provocou momentos de ressignificações e/ou construção de entendimentos, que puderam provocar nos alunos uma atenção diferenciada de cuidados com a própria vida financeira.

DISCUSSÃO

Os fatos educacionais apresentados nos episódios desta pesquisa jamais poderão captar todos os acontecimentos gerados no ambiente escolar. Trata-se de uma relação complexa, pois estamos interagindo com pessoas, suas especificidades, conhecimentos e a relação de ensino/aprendizagem dentro de um ambiente escolar. Neste cenário, escolhemos discutir alguns tópicos descritos nos episódios anteriores, por acreditar que foram os mais significativos durante o processo de construção de dados.

Nesta pesquisa, foi possível retomar considerações feitas por Freire (1999), quando ele afirma que a educação formal está em descompasso em relação aos aprendizados oferecidos a estudantes surdos e ouvintes. A consideração de Freire é bastante pertinente quando observamos todas as disciplinas do currículo obrigatório, porém, torna-se importante problematizar essa afirmação quando estamos diante da relação de ensino aprendizagem de LP-L2 para surdos.

Partindo deste entendimento, há de se considerar que essa comparação torna-se injusta e muitas vezes cruel quando tratamos do ensino de LP para surdos, pois entendemos que há vários fatores que podem comprometer o processo de ensino/aprendizado, dentre eles, podemos citar que a língua do aprendiz surdo é visuo-espacial enquanto que a língua alvo é oral-auditiva e o entendimento desta particularidade torna-se salutar para o sucesso do aprendiz, pois cabe aos professores criar formas visuais para serem utilizadas na relação de ensino da LP.

Outro agravante acontece com a demora para a aquisição da língua de sinais, língua natural da comunidade surda, o que pode comprometer todos os aprendizados na idade correta. Além disso, há também a perspectiva oralista na educação de surdos que pode fazer com que o surdo passe a ter uma identidade linguística conflituosa, quando em contato com a língua de sinais ou quando ele se percebe não pertencente ao universo cultural ouvinte.

Também ressaltamos que neste cenário os professores de LP-L2 têm o desafio de ensinar o processo de língua escrita para um aprendiz que ainda não aprendeu esta modalidade na própria língua. Elencamos ainda como relevante o fato de que a estrutura gramatical entre as línguas em questão (Libras e LP) serem diferenciadas, e que as produções escritas dos alunos surdos devem ser consideradas seguindo critérios de aprendizado de uma segunda língua.

Percebendo o contexto apresentado, aplicamos inicialmente, no primeiro episódio desta pesquisa, um questionário com o objetivo de conhecer os alunos, proporcionar um

momento de interação e acolhimento, além de identificar qual é o nível de conhecimento dos alunos com relação à leitura e a escrita em Língua Portuguesa. Assim, percebemos que os alunos pesquisados reconhecem a importância do aprendizado da Língua Portuguesa, eles possuem a expectativa de aprender a escrever corretamente melhorando a organização frasal, para assim interagir de forma eficiente nas mais diversas situações sociais. Também se preocupam em obter menção satisfatória em suas redações, item primordial nos processos de seleção para o ingresso no ensino superior público, na atualidade.

Os alunos pesquisados sentem a necessidade de interagir por meio da língua escrita de forma mais acertada e para colaborar com este interesse, partimos das produções textuais dos alunos e, ao analisá-las, percebemos as dificuldades deles para, então, organizarmos atividades que pudessem ajudá-los a produzir o texto escrito com melhor qualidade.

Seguindo os critérios de ensino LP-L2 para surdos, analisamos as respostas dos sujeitos de pesquisa e percebemos um potencial importante de leitura e escrita ao apresentarem condições de entendimento de grande parte das perguntas, de conseguirem respondê-las e, principalmente, de produzirem um texto escrito seguindo critérios de uma segunda língua.

No entanto, sabemos que o texto escrito sempre foi um desafio para os surdos e isso pode ser percebido por meio do processo educacional apresentado neste trabalho, que historicamente privilegiou a oralidade, desprestigiando características culturais, identitárias e linguísticas surdas. Os alunos pesquisados se reconheciam como pessoas que vivem em um ambiente linguístico multicultural que tem a Libras como a primeira língua e a LP como segunda língua. Porém com as respostas dadas no questionário, percebemos que os alunos apresentavam desconhecimentos sobre outros aspectos que envolvem a própria condição linguística e cultural. Com isso, um dos pontos recorrentes em nossa prática pedagógica foi de construir a articulação de conteúdos programáticos da disciplina com questões referentes à cultura surda, identidade surda e seus correlatos, como também criar momentos de aprendizados que ressalte a importância dos alunos se reconhecerem como pessoas surdas, dotadas de história e direitos.

Por exemplo, nas atividades do segundo episódio alguns dos sujeitos de pesquisa apresentaram dúvidas com relação ao significado da palavra bilíngue, pois, apesar de saberem o sinal, os alunos desconheciam o real significado deste léxico para a educação de surdos. Também apresentaram dúvidas sobre oralismo, LP-L2 e minorias linguísticas. Com isso trabalhamos os respectivos temas com a apresentação de imagens e questionamentos

norteadores das discussões sobre o ambiente multicultural de ensino aprendizagem de LP-L2 e alguns elementos culturais e linguísticos representativos da cultura surda.

A experiência educacional deste episódio foi bastante interessante, dinâmica e interativa. Em uma destas participações, um dos alunos declarou que as aulas dadas, neste episódio, eram incompatíveis com o ensino de LP por não ter atividade para os alunos copiarem. Tal compreensão pode sugerir que o processo de ensino de LP que o sujeito de pesquisa teve em sua trajetória seguiu critérios tradicionalistas, em que havia uma obrigação de apresentar cópia das atividades como requisito de cumprimento das atividades diárias, em detrimento da possibilidade de envolver os alunos em uma dinâmica de aprendizados que instiga a formação de sujeitos pensantes, reflexivos e conhecedores do próprio percurso histórico.

Refletindo sobre a declaração do referido aluno, percebemos que as escolhas didáticas deste episódio corroboram com as ideias de Lacerda (2011), no que tange a priorização da apresentação de fatos educacionais que acrescente a compreensão de conceitos e desenvolvimento de temas variados. Nesse sentido é que escolhemos criar momentos pedagógicos que mostrasse para os alunos referenciais culturais e educacionais surdo, e que a temática escolhida pudesse levá-los, por meio de um processo reflexivo, a se reconhecerem enquanto sujeitos com uma história de desafios, lutas e muitas conquistas.

No terceiro episódio, desenvolveu-se um processo de ensino de LP-L2 na modalidade escrita que considera as ideias de Lodi (2011), ao reafirmar que a apropriação de uma segunda língua requer a criação de oportunidades para que o aprendiz surdo exercite a expressão das próprias histórias. Mediante tal entendimento, criamos um ambiente permeado de ações pedagógicas visuais contextualizadas que auxiliaram os alunos no processo de organização sequencial de ideias com a finalidade de produzirem um texto escrito em LP. O aspecto da visualidade é ratificado por Lacerda (2011) ao comentar sobre a importância da imagem oferecida aos alunos, pois, quando a imagem é desprovida de texto escrito, ela pode instigar os surdos a construir reflexões, significados e julgamentos.

Seguindo o entendimento de Lacerda, escolhemos utilizar, neste episódio, uma história em quadrinhos com a especificidade da inexistência da escrita, assim os entendimentos seriam construídos por meio da visualidade como também por meio das discussões entre os participantes de pesquisa, e finalizada com uma produção textual individual. Com a produção textual dos alunos realizamos análises e percebemos várias dificuldades como: aspectos gramaticais, vocabulário, uso coloquial e padrão, plural e singular, regências, conjugação

verbal, pronomes, etc. Com isso, decidimos respeitar etapas de aprendizagem e fazer escolhas metodológicas de ensino que norteassem os alunos a se reconhecerem como analistas das próprias produções textuais. Desse modo, os aprendizados foram ensinados por etapas, paulatinamente.

Acreditamos que a apresentação de todas as possibilidades de aprendizados textuais encontradas no texto escrito produzido pelos alunos, neste episódio, seria uma forma de valorar o erro em detrimento das conquistas textuais já alcançadas pelos alunos, conforme ratifica as ideias de Geraldi (1999) ao afirmar sobre a importância da “neutralização da hipervalorização do erro”.

Sendo assim, uma importante preocupação que tivemos foi a de evitar causar qualquer tipo de constrangimento aos alunos com relação ao texto produzido, pois isso poderia levá-los a se recusarem a produzir outros textos, o que comprometeria o processo de ensino/aprendizagem.

É importante ressaltar, conforme pesquisas realizadas nessa área, que o texto produzido pelos alunos apresentam marcas textuais típicas da organização gramatical existente na Libras. Trata-se de um fato esperado no processo de ensino/aprendizado da LP, uma vez que é uma rota de produção textual que mobiliza esforços para que aconteça a escrita, e os ajustes dessa produção são necessários para que o aluno possa avançar seus conhecimentos na escrita da LP.

No terceiro episódio, tivemos importantes momentos de aprendizados, um deles aconteceu ao apresentarmos o caráter polissêmico da LP e da Libras. A realização dessa experiência de aprendizados retoma as ideias de Lodi (2011) quando ela afirma sobre a necessidade do cuidado em apresentar as possibilidades significativas dos vocabulários em contextos diversos. Esta apresentação serviu como mote para que iniciássemos uma discussão sobre a importância da ampliação da oferta dos ensinamentos da Libras nas escolas regulares.

O aspecto metodológico deste trabalho - pesquisa-ação - oportunizou momentos para que todos os participantes de pesquisa pudessem opinar sobre o desenvolvimento da disciplina. Dessa forma, a opinião dos alunos sobre a utilização de recursos pedagógicos infantilizados no episódio 3 reverberou em reflexões diversas. Fiz a minha intervenção destacando que o recurso didático em questão tinha como finalidade servir de apoio para a produção textual e que o tema do quadrinho sobre acessibilidade/respeito poderia ser aplicado em todas as séries, desde a educação infantil até o ensino superior, pois se tratava de um tema que é responsabilidade de toda sociedade. Porém destacamos que apesar dos objetivos e

finalidades serem alcançados seria interessante que o recurso didático utilizado pudesse ser mais adequado para a faixa etária dos alunos surdos.

Outro aluno declarou que gostou de ver, na projeção dos textos escritos pelos alunos, a recorrência de algumas palavras, pois nunca havia percebido tal fato no próprio texto. O aluno afirmou que passou a ter maior atenção nas produções e que é muito difícil fazer as adaptações. Com esse relato, comentei que este fato acontece rotineiramente com ouvintes, que faz parte do processo de aprendizado da escrita e que é importante ter atenção ao escrever um texto.

No quarto episódio, apresentado mais detalhadamente nos Resultados, fizemos uma escolha textual pautada pela análise das produções textuais que aconteceram no episódio 3. Assim, percebemos que havia a necessidade de se reforçar os conhecimentos sobre o processo de construção textual de um diálogo, uso da pontuação, ampliação do vocabulário, leitura e interpretação, além de iniciar as discussões sobre o mundo do trabalho.

A escolha de problematizar sobre o tema *mundo do trabalho* aconteceu devido à compreensão da ausência de acessibilidade às informações que dificultam a inserção do sujeito surdo em discussões fundamentais do seu meio social. Com isso, acreditamos ser imprescindível aproveitar todos os momentos educacionais para discutirmos questões sociais. Para isso, decidimos problematizar a relação de trabalho no ambiente familiar/caseiro relacionado com a condição de gênero. Assim, conseguimos ampliar o repertório de significados e a construção de novas representações discursivas sobre a temática.

Por meio dessa atividade, foi possível contribuir com a formação da percepção dos estudantes sobre a importância em aprender a respeito dos elementos linguísticos existentes na construção de um diálogo na modalidade escrita. Tal conhecimento passou a fazer parte da vida dos aprendizes ao utilizarem o recurso virtual de comunicação instantânea para troca de mensagens.

Também tratamos de promover a construção de significados e representações sobre diversos tipos de trabalhos como: trabalho doméstico, trabalho infantil e trabalho voluntário com debates, apresentação de imagens e, principalmente, com relatos de experiências que envolvem este tema. Esse acontecimento permitiu aos alunos debater sobre condições de trabalho, empatia e sobre o futuro profissional que os alunos pretendem seguir no futuro.

Escolhemos oferecer aos aprendizes a experiência de vivenciar as mais diversas possibilidades de gêneros textuais e, sempre que possível, apresentamos o aspecto comparativo existente entre a língua do aprendiz (Libras) e a língua alvo LP-L2 escrita.

Percebemos que esta possibilidade de ensino é um facilitador do aprendizado, além de um fator de contribuição para que os alunos alcancem os entendimentos da língua alvo LP-L2.

Ao longo do processo, os alunos foram desenvolvendo atitudes de aprendizados colaborativos ao se disporem em oferecer ajuda mútua no processo de construção dos conhecimentos, tornando as aulas um acontecimento cada vez mais participativo.

Não poderia deixar de comentar que, na maioria dos episódios, utilizamos perguntas norteadoras como forma de ampliar os conhecimentos, e esse processo de ação coletiva teve o objetivo de provocar a conscientização sobre o tema em questão com a finalidade de exercitar o senso crítico dos aprendizes.

Em todos os momentos os alunos foram mobilizados a participar da aula fazendo comentários, respondendo, corrigindo, refletindo e se posicionando diante do tema em questão. Ao final, fizemos uma revisão de todo o processo e, posteriormente, decidimos ratificar os aprendizados por meio da aplicação de uma produção textual.

Em todos os episódios deste trabalho, houve a preocupação de construir uma rotina de revisão dos conhecimentos produzidos, pois acreditamos que é um recurso importante para que haja a retomada dos aprendizados.

No quinto episódio, após a escolha temática e textual, percebemos que o processo de organização frasal realizado pelos alunos seria um momento salutar para que pudéssemos mostrar a relação de temporalidade que os verbos apresentam. A organização do material visual deste episódio foi um percurso à parte, pois houve a necessidade de mobilizar profissionais da área de criação de imagens para que o material didático fosse produzido. Neste desafio de pensar e repensar as minhas próprias práticas, percebo que conhecimentos maiores sobre a criação de imagens e vídeos poderia ampliar as minhas possibilidades pedagógicas, produzindo materiais didáticos com maior qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As minhas inquietações de pesquisa foram desencadeadas por meio do interesse em investigar ações pedagógicas que favorecessem o aprendizado da LP escrita para os alunos surdos. Todo o esforço aplicado neste trabalho pretendeu refletir sobre minha prática em sala de aula, visando contribuir para as pesquisas na área da educação de surdos.

O ensino de LP para alunos surdos ainda é um grande desafio a ser superado e, neste trabalho, expus um pouco das minhas vivências e dificuldades. Torna-se importante comentar que as minhas práticas foram planejadas em torno do texto (visual/escrito) que privilegiou a discussão, compreensão e formação de opinião do aluno surdo norteador pelo tema destacado. Há também um trabalho de incentivo para que o aluno perceba elementos linguísticos fundamentais para o entendimento do texto na modalidade leitura e escrita.

O ensino de LP para o aluno surdo é uma conquista recente do povo surdo e, conseqüentemente, encontra-se em processo de formação. Muitas pesquisas foram desenvolvidas sobre a Libras, porém, as pesquisas sobre o ensino de LP para surdos não obtiveram o mesmo grau de interesse.

Além disso, o meu interesse em ensinar esta disciplina sempre esbarrou na falta de diretrizes curriculares oficiais para esta área do conhecimento e acredito que, em um futuro breve, tais condições farão parte do passado.

Esta pesquisa mostrou que é possível propor atividades que façam os alunos se sentirem sujeitos do próprio aprendizado em aulas dialógicas e participativas, impulsionando-os no caminho para que se percebam como pessoas com autonomia de aprendizados para a vida.

Considerarei que as interações produzidas entre os sujeitos de pesquisa foram positivas, pois conseguimos criar um ambiente favorável para que os aprendizes se sentissem confortáveis para tentar, arriscar, refletir e principalmente, comemorar as conquistas de aprendizados.

Ressalto novamente a importância em ampliar as pesquisas na área de ensino de LP-L2 para surdos e oferecer o acesso a estes conhecimentos aos profissionais da educação que trabalham com surdos, para que eles possam utilizá-las em suas práticas de ensino. Muitas conquistas na relação de ensino/aprendizagem de LP-L2 para surdos podem ser comemoradas, mas reforçamos que se torna salutar o avanço nas pesquisas para que esses aprendizados sejam mais eficientes.

O ensino/aprendizagem de LP-L2 para surdos é uma disciplina recente que vai além

de somente capacitar o aluno surdo a se inserir no mercado de trabalho ou obter menção satisfatória para o ingresso no ensino superior. Os horizontes sobre esta disciplina podem ser ampliados quando a consideramos como uma conquista do povo surdo, que pretende oferecer aprendizados que possibilite maior interação entre pessoas e conhecimentos nos mais variados eventos discursivos em um ambiente multicultural para, assim, formar cidadãos críticos, conscientes e agentes das transformações sociais.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Parte da trajetória acadêmica materializada neste trabalho capacitou-me a refinar o olhar para o fazer profissional da professora e da pesquisadora que há em mim. Esta percepção construída revela a incompletude a que estou exposta. Diante disso, sempre estarei em busca de novos aprendizados para que eu possa fazer do meu ambiente profissional um lugar que ofereça melhores condições de ensino e de aprendizagem. Percebo que necessito ampliar meus conhecimentos sobre a tecnologia digital e aprender a utilizar tais recursos com melhor qualidade. Preciso continuar a estudar Libras, pois se trata da minha segunda língua.

Em um universo mais ampliado, tenho a pretensão de continuar a pesquisa na área de ensino de LP-L2 em um nível mais elevado de estudos, como Mestrado e Doutorado.

A conclusão deste trabalho é mais um desafio superado no meu percurso acadêmico. É um turbilhão de sentimentos que se confundem com satisfação, cansaço e saudade. Sim, sentirei saudades da vida acadêmica, mas será por pouco tempo, pois pretendo avançar nos estudos de LP para surdos e continuar contribuindo com esta área de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BUZAR, E. A. S. **A Singularidade do visuo-espacial do sujeito surdo:** implicações educacionais. Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4235/1/2009_EdeilceAparecidaSantosBuzar.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CAMPOS, Mariluiza. **A Casa.** São Paulo: Paulinas, 1986.

CARVALHO, O. L. de S.; MARINHO, Margot Latt. Contribuições da lexicografia ao contexto educacional bilíngue de surdos. *In:* LIMA SALLES, Heloísa M. M. (org.) **Bilinguismo dos surdos:** questões linguísticas e educacionais. 1. ed. Goiânia: Cãnone editorial, 2007. p. 119.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 86.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 24.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 25.

FONTES, Pedro Marcelo Rocha. **Histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil:** Vestígios em concepções docentes atuais. Dissertação de Mestrado em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/5680>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

FREIRE, A. M. F. da. Atualidade do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In:* SKLIAR, C. (org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-34. p. 25.

GERALDI, José Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo, Ática, 1999. p. 19, 24, 49.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros de desencontros da língua escrita. *In:* LODI A. C. B. et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135-152.

GOOGLE. 2018. Disponível em: < <https://www.google.com/>>. Acesso em: 02 mar. 2018

JARDINEIRAS. **Maestras de educacion inicial**. 2017. Disponível em: <<http://jardineras2013.blogspot.com/>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. et al. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In: COLEÇÃO UAB- UFCar. Língua Brasileira de Sinais - Libras: uma introdução*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p. 103-118. p. 107, 109.

LODI, A. C. B. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In: COLEÇÃO UAB- UFCar. Língua Brasileira de Sinais - Libras: uma introdução*. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p. 83-102. p. 87, 95, 96.

LODI, A. C. B. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In: LOPES FILHO, Otacílio (org.). Novo Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Manole, 2013. p. 321-356. Disponível em: <https://consulta.bce.unb.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_bibliotecas=&filtro_obras=&id>. Acesso em: 20 abr. 2018. p. 16, 294-297.

_____. Educação bilíngue para surdos. *In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 56-65.

OLIVEIRA, Thereza C. B. Costa. **Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda**. Dissertação de Mestrado UFBA. Salvador: UFBA, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11068/1/Dissert.%20Thereza%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ONG, Walter. **A Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 17, 26, 88.

PEREIRA, Maria Cristina de Cunha (org.). **Leitura, escrita e surdez**. FDF: São Paulo, 2006.

PERLIN, G. T.T. et al. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico). p. 16.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.

ROCHA, Solange M. da. **Histórico do INES - Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro: INES, 1997. Edição comemorativa 140 anos. p. 29.

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SKLIAR, C. La historia de los sordos: una cronología de malos entendidos y de malas intenciones. *In: Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos*, III,

1996, Mérida VEN. Trabalho. Mérida: VEN, 1996.

_____. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. 1. ed. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

_____. **Atualidade em educação bilíngue para surdos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 17.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: _____. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 3.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados - EDUSF, 1999. p. 1, 13,17, 20, 22,30, 34.

SOUZA, Maurício de. **Cebolinha**. n. 231. São Paulo: Globo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. *In*: _____. **A Formação Social da Mente**. 15. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 69-79.

APÊNDICES

APÊNDICE-I - TERMO DE CONSENTIMENTO



**Universidade de Brasília - Faculdade de Educação
Departamento de Teorias e Práticas Professora
Doutora: Edelce Aparecida Santos Buzzar**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno (a)_____. Tendo em vista a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso – TCC, pela Universidade de Brasília no curso de Pedagogia, gostaria de solicitar a sua participação na construção de dados para a realização desta pesquisa. Esta participação se dará nas aulas de Língua Portuguesa como segunda Língua – L2.

Estou ciente de que:

- A participação é de natureza voluntária;
- Poderei desistir de participar da pesquisa a qualquer momento;
- Os dados construídos serão utilizados em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas;

Será adotado um pseudônimo visando garantir a preservação da identidade do aluno;

Desde já, agradeço a sua colaboração.

Assinatura do (a) aluno (a) participante ou responsável

Gisele Freitas Mota CPF- 574677651-34
Contato: e-mail: giselefmota@yahoo.com.br
Pesquisadora – UNB – Pedagogia