

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA AOS ALUNOS
COM SURDEZ NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE
MUNICIPAL DE TRÊS CORAÇÕES – MG**

Adriana Priscilla Duarte de MELO¹

Resumo: Este artigo científico tem como objetivo principal abordar questões relativas ao ensino e aprendizagem de alunos com surdez inseridos nas escolas comuns, tendo como fundamentação teórica as concepções de Letramento e de Interação. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se identificar as concepções e as propostas de ensino de alunos surdos do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de língua portuguesa (entendida como segunda língua do aluno surdo), denominadas aulas de L2. Em nossa proposta, ressaltamos a relevância da contribuição do uso de Libras (entendida como a primeira língua do aluno surdo) através de análises de como são desenvolvidas algumas das atividades propostas no Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), nestas aulas de Língua Portuguesa (L2). A metodologia utilizada - análises de produções de alunos inseridos nesse contexto - busca identificar a relação entre as concepções de desenvolvimento e as propostas de intervenções educacionais na educação Inclusiva. A sistematização de um breve histórico dos processos de ensino dos alunos surdos aponta para as relações entre a visão de desenvolvimento, de deficiência e de intervenção pedagógicas no processo de ensinar e aprender. A perspectiva do diálogo entre línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita) na relação dos surdos e a linguagem, é enfatizada por pesquisas que evidenciam as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado. As discussões acerca do papel do AEE nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita dos surdos indicam a contribuição do uso de Libras nas aulas de L2. Os resultados apontam para a educação dos alunos surdos como um desafio que não pode mais ser ignorado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Libras; Português.

Questões introdutórias

O artigo segundo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 02/2001) determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

¹ Mestranda em Letras – Linguagem, Cultura e Discurso da Universidade Vale do Rio Verde – Unincor – Três Corações/MG/Brasil – pryscilladuarte@gmail.com

Essa lei apresenta a exigência de que é a escola quem deve se adaptar para atender o aluno, embora muito frequentemente perceba-se exatamente o contrário: a escola pronta, com seus moldes e métodos esperando que todos se encaixem em um padrão pré-determinado.

Na contramão desse padrão, o século XXI se inicia com uma grande quebra de paradigma: a escola para todos. Isso significou, entre outras coisas, que os alunos antes recolhidos em suas casas ou em instituições especiais ganharam o direito de estar onde todos “os outros” alunos estavam, ou seja, foi-lhes concedido o direito de estudarem na escola comum.

A partir daí, foi criado então o Atendimento Educacional Especializado destinado a atender àqueles que possuem deficiência² (física, intelectual, visual, auditiva e transtornos globais de desenvolvimento, como autismo e altas habilidades/superdotação) matriculados na escola comum. Dentre todos os casos de Atendimento Educacional Especializado, ressaltamos neste trabalho apenas aqueles alusivos à educação de jovens surdos.

Conforme os estudos de Skliar (2010) houve a necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar as expectativas a uma melhoria dos paradigmas dominantes na educação especial. Tal fato teve consequências, dentre as quais destacamos uma série de posicionamentos proferidos, ora em favor da inclusão, ora veementemente contra ela, da qual ressaltamos as seguintes afirmações: “a escola não está preparada”, “eles não se adaptam”, “não conseguem aprender” (SKLIAR, 2010, p.13). Entretanto, não há como e nem porque retroceder, a inclusão é um direito reconhecido e estabelecido na legislação de políticas públicas educacionais.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2007, p. 1) ressalta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

À sociedade não caberia tamanho retrocesso, as discussões são indispensáveis para a análise das propostas de educação inclusiva, a avaliação constante dos resultados em termos de desenvolvimento humano e a aprendizagem de formas de comunicação e uso da linguagem. As dimensões pedagógicas do processo educacional representam apenas uma das inúmeras questões analisadas pelas pesquisas atuais. Aceitar o desafio do aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só os surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados, repudiando quaisquer formas de discriminação ou de situação de desvantagem, seja por deficiência, seja por qualquer outra condição.

Com base nessas considerações, este estudo tem como objetivo abordar questões relativas ao ensino e a aprendizagem dos alunos com surdez inseridos nas escolas comuns, tendo como fundamentação teórica as concepções de Letramento e Interação. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram apresentadas algumas concepções e as propostas de ensino de alunos surdos do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de Língua Portuguesa denominadas aulas de L2 (entendida como segunda língua do aluno surdo).

Em nossa proposta ressaltamos a relevância da contribuição do uso de Libras (entendida como a primeira língua do aluno surdo) através de análises de como são desenvolvidas algumas das atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), nestas aulas de Língua Portuguesa (L2).

Foi discutido na pesquisa qual seria a importância do diálogo entre línguas (L1 e L2) na relação entre os surdos e a linguagem e, diante disso, qual o papel atribuído ao AEE no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos.

O interesse pelo tema “Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com surdez” surgiu a partir de uma experiência como alfabetizadora, resultado do trabalho realizado com alunos surdos na rede municipal de Três Corações nas aulas de L2 (língua portuguesa para alunos surdos) do Atendimento Educacional Especializado, realizado no contra turno ao da escolaridade

comum, durante o período de dois anos. A fim de que se possa contextualizar como esse atendimento é realizado, há de se ter em mente que o aluno surdo inserido na escola comum tem direito ao atendimento educacional especializado em três momentos de atendimento: 1. Em Libras; 2. De Libras; 3. Em L2 – Língua Portuguesa.

Devido à experiência como alfabetizadora, na função de professora de L2 e diante das inúmeras dificuldades encontradas no ensino da segunda língua aos alunos surdos, de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis de aprendizagem, o trabalho busca compreender como se daria o ensino de língua portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado.

A função desempenhada por esta pesquisadora no AEE, entre outras, era a de professora do denominado L2 (língua portuguesa escrita para os alunos surdos). Essas aulas aconteciam no contra-turno do período regular, nas próprias escolas em que os alunos estudavam, duas vezes por semana. Concomitantemente, os professores de L2 se reuniam semanalmente para a troca de experiências, estudo de casos e apresentação dos trabalhos realizados com os alunos. Dentre as discussões, eram sempre levantadas questões inerentes ao ensino realizado por nós professores e, em consequência, as orientações que vinham dos encartes orientadores do MEC em relação a esse modelo de ensino. Nessas orientações, detalhadas a seguir, preconizava-se que nas aulas de L2 não seria recomendado o uso da Libras, enquanto instrumento de mediação no ensino. Consistia aí o grande problema que nós, professoras de L2, enfrentávamos.

Com o passar do tempo, a experiência das aulas e a troca de ideias entre as professoras, nas quais se evidenciava a dificuldade enfrentada e os poucos avanços realizados pelos alunos nas aulas de L2, ficou decidido que faríamos uma tentativa, contrariamente às orientações dos encartes do MEC, de utilizar a Libras como mediadora nas aulas. Houve, a partir daí, uma grande evolução na aprendizagem dos alunos que passaram a compreender melhor os objetivos propostos, puderam se expressar com mais facilidade, discutir as atividades, além de melhorarem consideravelmente a compreensão e a escrita do português.

Em nossa hipótese, acreditamos que para que os processos de Alfabetização e Letramento dos alunos surdos nas aulas de L2, no Atendimento Educacional Especializado, se efetivem, é preciso partir de um ensino contextualizado com a utilização da Libras, considerada a primeira língua dos alunos com surdez. Destacamos, dessa forma, a necessidade de se pesquisar como se caracteriza o ensino de língua portuguesa como segunda língua para

alunos surdos nas salas de AEE, bem como apontar como o uso da Libras contribui no aprendizado da língua portuguesa dos alunos surdos nas aulas de L2 do AEE.

Por meio da metodologia utilizada (revisão bibliográfica das propostas de tratamento do ensino de L2 para alunos surdos no AEE e por meio da análise de produções escritas desenvolvidas com os alunos surdos por uma professora do AEE da rede municipal de Três Corações), buscou-se discutir também a relação entre as concepções de Letramento, desenvolvimento e as propostas de intervenções educacionais na educação Inclusiva.

Letramento, segundo Magda Soares (2000, p. 38) é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. O que seria então, tornar-se letrado? A mesma autora (2000, p. 39) faz uma observação importante:

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade”.

Neste sentido, os alunos surdos poderiam estar apropriando-se da escrita ou simplesmente adquirindo uma tecnologia? Para responder tal indagação é preciso entender que, conforme aponta Soares (2000, p. 39), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o letrado é aquele que vive em estado de letramento, ou seja, que usa socialmente a leitura e a escrita.

Angela Kleiman (1998) diz que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Tal afirmação destaca assim o papel do professor como importante mediador neste processo.

A sistematização de um breve histórico dos processos de ensino dos alunos surdos aponta para as relações entre a visão de desenvolvimento, de deficiência e de intervenção pedagógicas do processo de ensinar e aprender. A perspectiva do diálogo entre línguas na relação entre os surdos e a linguagem é enfatizada por pesquisas que evidenciam as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado. As discussões acerca do papel do AEE nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita dos surdos indicam a contribuição do uso de Libras nas aulas de L2. Os resultados apontam para a educação dos alunos surdos como um desafio que não pode mais ser ignorado, o reconhecimento de que

vivemos no mundo das diferenças exige o reconhecimento de que todos podem e devem ter acesso aos ambientes sociais e educacionais, como garante a legislação internacional e nacional da educação inclusiva.

Fundamentação Teórica

Para responder às questões propostas, procuramos organizar estruturalmente nossa pesquisa em capítulos. No capítulo I, a proposta é apresentar um breve histórico das políticas educacionais e processos de ensino para alunos surdos, a fim de sistematizar a história do ensino de alunos surdos, pois, assim, é possível entender como a educação dos surdos foi construída e vista em diversos tempos.

Já no capítulo II, ressaltamos as aplicações da Teoria Linguística, concernentes à Alfabetização, Letramento e Interação no ensino de Língua Portuguesa para surdos no que tange a diferentes proposições teóricas, das quais ressaltamos abordagens de base estruturalista e interacionista.

A aquisição da linguagem escrita por alunos surdos foi retratada no capítulo III. Nele elaboramos uma caracterização estrutural das Línguas de Sinais (L1) para, em seguida, apresentarmos a Língua Portuguesa como uma segunda língua nesse processo de aquisição (L2).

O último capítulo, apresentado a seguir, propõe estabelecer um diálogo entre línguas (L1 e L2). São identificados os argumentos sobre a importância do diálogo entre línguas na relação entre os surdos e a linguagem, ou seja, como se estrutura a relação entre os sujeitos com surdez e a linguagem. Procurou-se, assim, dar resposta à questão norteadora desse trabalho: como os surdos aprendem a língua escrita, ressaltando a influência que a Libras estabelece nesse processo. Para tanto, procedemos à análise das produções escritas desenvolvidas com os alunos surdos por uma professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Três Corações, mediante dois processos educacionais diferenciados: com mediação pela Libras e sem mediação por ela. Procuramos elaborar uma discussão a respeito dos diversos níveis de letramento dos alunos com base na influência positiva ou negativa que a Libras exerce nessa interação. Fato esse que será observado mediante a análise de algumas produções de alunos nas aulas de língua portuguesa escrita. Pretende-se demonstrar como a mediação pela Libras produz resultados positivos no que diz

respeito a aquisição de L2 por meio das análises a serem realizadas no capítulo IV desta dissertação.

Por fim, ressaltamos como se caracteriza o AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos. Será examinado o papel do Atendimento Educacional Especializado nesses processos, com destaque para as discussões sobre a importância do uso da Língua de Sinais – Libras – nas intervenções pedagógicas na escola.

Análise das produções escritas dos alunos surdos da rede municipal de Três Corações nas aulas do Atendimento Educacional Especializado

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua Brasileira de Sinais, Capovilla e Raphael (2008, p. 1497) dedica-se à explicação do processamento linguístico subjacente aos erros de leitura silenciosa e de nomeação escrita, cometidos por crianças surdas, bem como a presença de mediação da sinalização interna durante a leitura do Português. Enquanto a criança ouvinte vale-se da leitura alfabética, convertendo letras em sons, a criança surda não tem esse mecanismo. Esses autores postulam que:

Como o código alfabético registra os sons da fala ao qual o Surdo não tem acesso, e não a forma do sinal com que ele pensa e se comunica, esse código é incapaz de falar à mente do Surdo como fala à do ouvinte. Ele é incapaz de evocar direta e naturalmente o pensamento do Surdo simplesmente porque, no Surdo, o pensamento se dá em sinais. Como a mecânica do código só é capaz de produzir a fala interna, mas não a sinalização interna, a escrita acaba consistindo para o Surdo num agregado complexo e mudo de traços visuais, cuja relação arbitrária com as coisas precisa ser aprendida por memorização descontextualizada e artificial. (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, p. 1498).

Saber como o Surdo se relaciona com a linguagem será esclarecedor neste capítulo, que pretende analisar produções escritas de três alunos surdos inseridos nas aulas de L2 (língua portuguesa na modalidade escrita) nas salas de Atendimento Educacional Especializado de escolas públicas municipais de Três Corações. As aulas foram ministradas por uma professora, formada em Letras como pede a legislação vigente, funcionária da prefeitura municipal, atuante no atendimento aos alunos surdos, nas aulas de L2 há cinco anos. Os textos selecionados são de alunos (um menino e duas meninas) na faixa etária entre 13 a 16 anos, matriculados na escola regular da rede municipal. A opção por estes alunos e

por essa professora decorre do fato de que eles passaram pelos dois processos que queremos analisar, o ensino com e sem mediação pela Libras. A título de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos nesta análise, serão usadas as iniciais de seus nomes. A professora será chamada de AC e os alunos, respectivamente de RO, RA e K.

Para iniciar, será feita a análise de uma atividade sem mediação pela Libras, cujos resultados, segundo a professora, foram de pouco avanço na aprendizagem. Após isso, será apresentada a análise de uma atividade com mediação pelas Libras, na qual a professora alega ter tido grande avanço.

A atividade a seguir foi realizada pela professora AC com a aluna K nas aulas de L2 do AEE em uma escola municipal de Três Corações no horário inverso ao da escolarização comum, ou seja, no contra-turno ao das aulas comuns. Segundo a professora AC, em um primeiro momento, sem mediação pela Libras, ela seguia as orientações de não utilizar a língua de sinais nas aulas de L2, orientações essas, recebidas pelo curso de formação do AEE, que tinha como encarte orientador o livro de Damázio (2007), autora já citada no capítulo “2.3 - O AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos”. Damázio (2007) é uma das responsáveis, como já dito, pelo livro *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez* (2007), que conforme o prefácio da Secretaria de Educação Especial do MEC faz parte de diretrizes e ações que norteiam o Atendimento Educacional Especializado oferecido em todo o país.



Figura 1– Exemplo de atividade “História e texto” (Aluna K)

A proposta era que K primeiramente descrevesse as cenas e depois juntasse as frases para formar uma história. Na descrição, K escreve “Caiu osso rua” na primeira cena e “Ele foi embora pra casa” na segunda. Duas frases aparentemente desconexas que podem demonstrar que a aluna não atribuiu o sentido esperado às cenas, pela ausência de elementos conjuntivos e de ligação entre as frases. Desconexas por não demonstrar a completa proficiência da aluna com relação à língua portuguesa em sua modalidade escrita. Embora possa se ressaltar a falta ou a inadequação de termos funcionais como preposições e conjunções com em “∅ Caiu ∅ osso na rua” – “O osso caiu na rua”, o exemplo em questão, ao partir da atividade de “história e texto” configura o estágio II de interlíngua, tal como propõe Brochado (2003, apud QUADROS 2006). Há uma superposição de elementos da L1 e da L2, com frases e sentenças justapostas e confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo.

Na obra *Formação do professor como agente letrador*, Bortoni-Ricardo (2010, p. 95) fazem a etnografia de uma prática de letramento científico e ressaltam a importância da interação nas práticas de letramento na escola. Na atividade apresentada, a professora apresenta as estruturas de participação, que ela chama de combinados. Esses combinados são

configurações que a professora encontrou para definir regras e incluir os alunos no desenvolvimento das atividades.

Todo o atendimento educacional especializado em L2 é planejado com o aluno, segundo seus temas de interesse, o que torna as atividades mais atrativas e a aprendizagem mais significativa. Quadros (2006) diz que a leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

Muitas são as possibilidades de ensino para que os alunos surdos aprendam o português escrito. Entretanto, o ensino desta segunda língua, no caso do aluno surdo, não é tratado como o ensino de uma língua estrangeira, pois constituem contextos bem diferentes.

Para Sparano (2006, p. 150), poucas pesquisas, estudos e discussões têm ocorrido no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente por crianças em período inicial de alfabetização. A autora aborda, de maneira crítica, as propostas dos PCN no que concerne o ensino de uma língua estrangeira. Para ela,

Ao elaborar os PCN, pensou-se em criar um documento em que a proposta educacional visasse à qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Nessa visão, o sistema educacional deve propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (SPARANO, 2006, p. 153)

Analisando esse fundamento, pode-se deduzir que este também norteia o ensino da segunda língua para os alunos surdos. Onde estaria então a diferença entre ensinar e aprender uma língua estrangeira da língua portuguesa para os alunos surdos?

Para responder tal questão é preciso, além de saber como se dá o ensino de uma língua estrangeira, como se dá o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

Camargo (2008, p. 5) demonstra que é evidente a importância de um texto como esse [PCN] para o ensino/aprendizado de LPE, exatamente para o enriquecimento do vocabulário ativo e de diferentes significações em expressões idiomáticas. Não apenas para o entendimento, mas também para

uma comunicação mais natural e próxima de um nativo, e essa parece ser a verdadeira importância de um texto como esse, que reproduz um diálogo informal e cotidiano entre dois falantes de português, a utilização do conhecimento adquirido para efetivamente realizar a comunicação, o que é a intenção final do ensino/aprendizado de uma língua estrangeira.

Sparano (2006, p. 157) postula que o aprendiz de uma língua estrangeira deve utilizar os conhecimentos sistêmicos (morfológicos, sintáticos etc); seus conhecimentos de mundo (coisas que compõem seu dia-a-dia) e seu conhecimento de organização textual (convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam).

Estará aí uma importante diferença entre o ensino e aprendizagem das duas línguas: o aluno surdo não poderá contar com textos orais e/ou a pronúncia tão utilizados no ensino de uma língua estrangeira. E as diferenças não se findam neste ponto. Sparano (2006) corrobora que o estudo repetitivo de estruturas e palavras, as intermináveis listas de exercícios e a memorização das famosas listas de verbo passam a se configurar como instrumento de tortura e apatia nas mãos dos professores, e até mesmo de revolta nas mãos dos alunos.

Nessa perspectiva, o ensino da segunda língua de que trata esta pesquisa não é comparável ao ensino de uma língua estrangeira, pois o aluno surdo, como já dito, está inserido no universo da língua portuguesa, é seu usuário ativo, mesmo que ainda não de maneira sistêmica, em sua vida cotidiana, nas ruas, na escola, nos produtos que consome diariamente está a escrita.

Quadros (1997) afirma que no ensino da escrita da língua portuguesa, deve-se considerar que essa língua, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora demonstra que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Após apresentar as particularidades do ensino de uma segunda língua para os alunos surdos e a importância do aspecto interacional que qualquer ensino e aprendizagem necessitam, convém mencionar que as aulas da professora AC eram pautadas em combinados feitos com os alunos. Nesses combinados, ficava claro o que ia ser realizado, como se daria todo o processo. Tal atitude demonstra como é importante incluir os alunos no planejamento, levando em conta seus interesses e fazendo com que eles sejam partes integrantes do

processo, porém essa prática não era nada fácil sem a comunicação por mediação na língua de sinais.

Na hora de transformar as descrições em narrativas, a professora precisou intervir muito, pois a aluna demonstrava grande dificuldade de compreensão na realização da atividade. Percebe-se na atividade anteriormente demonstrada que, ao descrever as ações, a aluna tem dificuldade de estabelecer ligações entre as palavras, ela apenas nomeia o que vê.

Convém, nesse ponto, destacar que para Bortoni-Ricardo (2010, p. 53),

Há uma variação existente no que diz respeito a quanto cada um sabe e usa a escrita, observa-se que é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas.

A professora AC também teve grande dificuldade em explicar o objetivo e tirar dúvidas de K sem a mediação da Libras. Segundo ela, era muito difícil desenvolver atividades mais complexas com K sem utilizar a língua em que K se comunicava. Ela atribui a isso o pouco avanço demonstrado pela aluna na aprendizagem da língua portuguesa escrita nesse período.

Na mesma perspectiva, também sem mediação pela Libras, a fim de corroborar a hipótese desse trabalho, será retomada, a seguir, uma atividade da aluna K que utilizamos como exemplo no capítulo anterior dessa dissertação. Também não utilizando a Libras como mediadora, a professora apresentou imagens representantes de verbos e pediu para que a aluna escrevesse frases com os verbos que via. Os verbos propostos foram: “falar”, “espreguiçar” e “cochilar”.

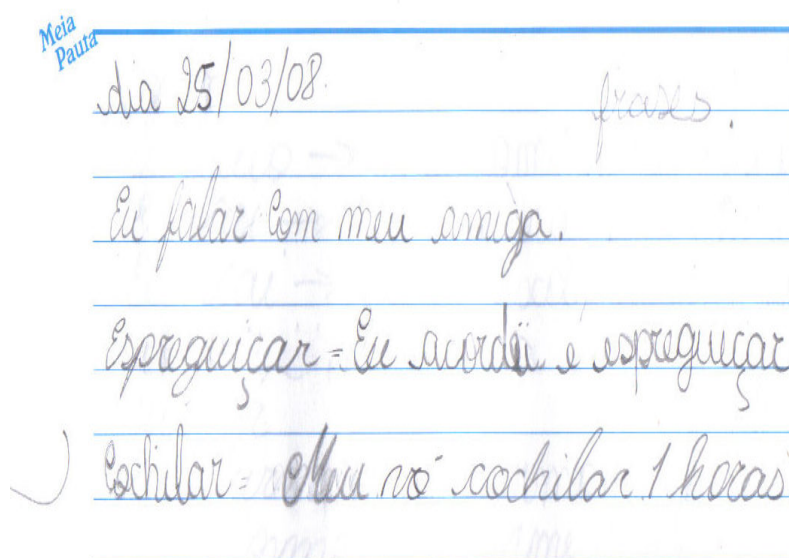


Figura 2 – Exemplo de atividade com verbo no infinitivo (Aluna K)

Como pode ser observado, a aluna deixou os verbos no infinitivo. Com exceção do verbo “acordei”, todos os outros não foram conjugados. O emprego de verbos, predominantemente no infinitivo, configura o estágio de interlíngua I (Cf. Brochado, 2003, apud Quadros, 2006). Esse estágio se destaca pelo emprego de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a língua portuguesa. É possível notar também a falta de concordância em outros elementos das frases, como em “Eu falar com **meu amiga**”, quando a norma padrão da língua portuguesa estabelece a concordância entre o pronome possessivo com o substantivo: “**Minha amiga**”, ou “**meu amigo**”. Na frase seguinte, “Eu acordei e espreguiçar”, sendo apenas o primeiro verbo dotado de conjugação “**acordei**”, é evidente a mescla entre as duas línguas (L1 e L2), denotando o estágio de interlíngua II, em que o aluno apresenta o uso de estruturas tanto da língua de sinais, quando da língua portuguesa, na tentativa desse de se apropriar da língua alvo.

Esse segundo estágio de interlíngua também pode ser destacado na última frase da atividade. K escreve “Meu vô cochilar 1 horas”. Além do verbo não estar conjugado, há ainda a falta de concordância, que está tanto em “Meu vô”, quanto em “1 horas”. O que poderia mais uma vez denotar que se trata do estágio de interlíngua II.

Com o passar do tempo e devido ao resultado pouco satisfatório no aprendizado da língua alvo (L2), vivenciado nas experiências nas salas de aula do AEE, a professora AC começou a mudar a maneira como lidava com os alunos e o modo como ministrava as aulas de L2, passando a utilizar e permitir que eles utilizassem a língua de sinais, contrariamente ao que propunha o encarte orientador do MEC. A partir daí, houve uma evolução não só na aprendizagem dos alunos, como no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que passaram a ser mais diversificadas favorecendo as condições para o letramento dos alunos, tais como histórias, criação de textos, desenhos, dramatizações e trabalho com vídeos, sempre utilizando a língua de sinais e incentivando os alunos.

A próxima atividade foi realizada a partir desta mudança de paradigma e de prática pedagógica, ou seja, com a mediação da Libras.

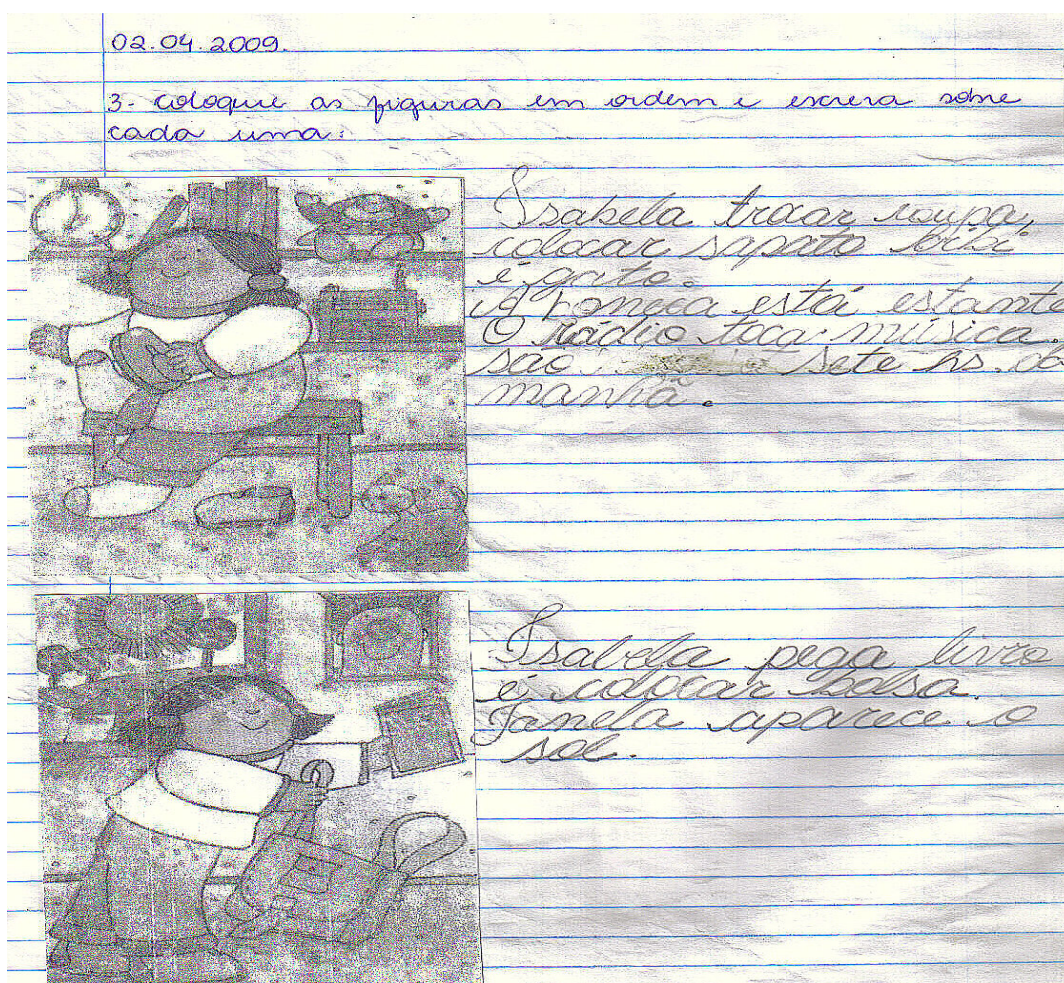


Figura 3 – Exemplo de atividade “Isabela” (Aluna K)

O objetivo da atividade era a construção de uma narrativa a partir de ações da personagem descritas nas imagens ao lado. A aluna deveria descrever em língua portuguesa escrita o que via nas imagens, antes, porém, ela deveria colocar na ordem as ações da personagem. A atividade foi mediada pela língua de sinais, utilizada tanto pela professora para explicar o objetivo da atividade quanto pela aluna para tirar dúvidas e descrever as cenas em Libras antes da transcrição para o português.

Como afirma Quadros (2006, p. 41), o professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler.

Na primeira imagem, K escreve “Isabela trocar roupa, colocar sapato. Bibi é gato. O rádio toca música. São sete horas da manhã.” Percebe-se que, ao descrever as ações, a aluna não conjuga os verbos trocar e colocar. Isso acontece porque, tal como observamos na descrição da estrutura linguística e gramatical da Libras, os verbos estão sempre no infinitivo. Há, portanto, uma série de evidências do estágio de interlíngua II, dado pelo emprego de elementos de estrutura linguística das duas línguas, L1 e L2, das quais destacamos a presença, tanto de verbos no infinitivo, como “trocar” e “colocar”, quanto da conjugação de outros como “toca” – verbo “tocar”- , bem como de verbos de ligação com correção como “são” – verbo “estar” – “São sete horas da manhã”. Outro elemento notado na escrita da aluna e que evidencia o estágio II de interlíngua, pode ser destacado pela ausência de conjunções e artigos, como em “A boneca está Ø estante” e “Isabela pega livro e colocar Ø bolsa”. Podemos evidenciar, ainda, o emprego de artigos como em “A boneca está estante”, em que há a concordância com o nome que o acompanha.

Num estágio inicial de produção escrita, Quadros (2006, p. 44) afirma que o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa. Isto se dará mais adiante, quando a criança já estiver mais segura para se “arriscar” no mundo da escrita. A autora acredita que

a criança vai ler textos em português, além dos próprios textos produzidos por ela mesma, contudo deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados (QUADROS, 2006, p. 44).

Para Capovilla e Raphael (2008, p. 1498) sem o auxílio da decodificação fonológica, e contando apenas com a soletração digital, a leitura do código alfabético por decodificação das unidades semânticas (morfemas³) com a aplicação de suas regras de combinação é uma tarefa cuja complexidade acaba por limitar drasticamente o desempenho do aluno.

Para sanar este problema, Quadros (2006, p. 31) afirma que o professor precisa explorar ao máximo as descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança, pois quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua.

Abaixo está a continuidade da narrativa escrita por K.

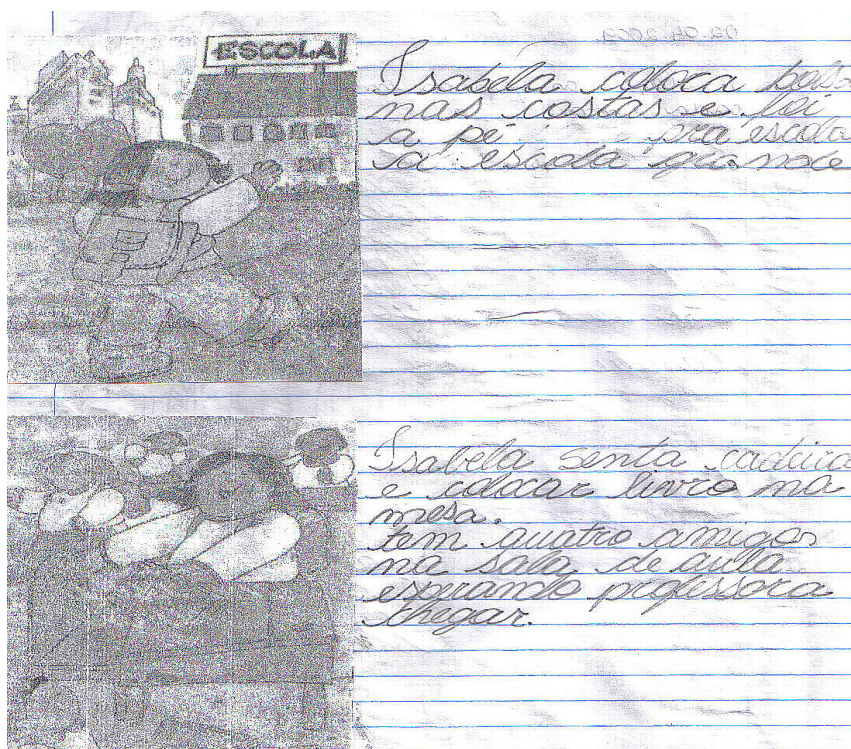


Figura 4 – Exemplo de atividade “Isabela” (continuação Aluna K)

³ Morfema, segundo Capovilla e Raphael (2008, p. 1498), consiste na menor unidade de significado de que se compõem as palavras.

Na atividade acima K segue descrevendo as cenas. Nota-se a falta de concordância de tempo verbal na frase “Isabela **coloca** bolsa nas costas e **foi** a pé”. Ainda denotando a mescla entre elementos linguísticos de L1 e L2, temos, ora estruturas gramaticais da língua de sinais, como em “Isabela senta na cadeira e COLOCAR livro na mesa”, ora estruturas gramaticais da língua portuguesa, embora haja a falta de artigo na frase “tem quatro amigos na sala de aula esperando Ø professora chegar”.

Após a descrição de cada cena, a professora AC propõe a construção de uma narrativa, ou seja, transformar em uma história as cenas descritas através das imagens, como pode se ver abaixo.

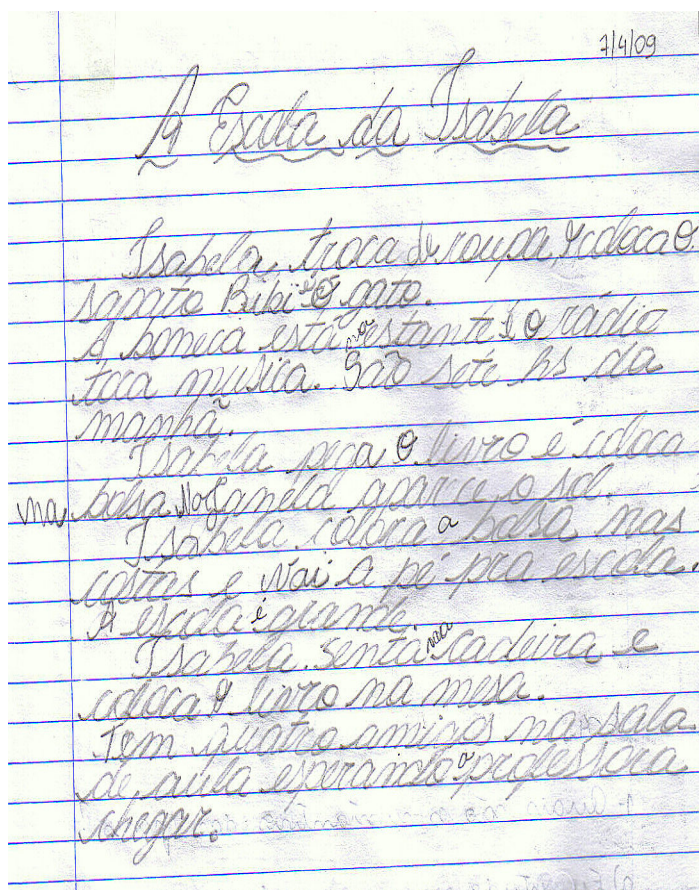


Figura 5 – Exemplo de atividade “Isabela - Narrativa” (Aluna K)

Para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto, isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. Para ocorrer a

compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 55).

É por isso que a professora AC sempre pesquisa e traz temas de interesse dos alunos, para que eles possam relacionar as atividades e textos aos conhecimentos prévios que possuem. Nessa atividade, a aluna K foi escrevendo os verbos nas conjugações requeridas pelo contexto da narrativa, apesar de ainda apresentar dificuldade na inclusão dos elementos de ligação no texto, como as conjunções e artigos. A professora repassa o texto em Libras novamente com a aluna, atentando para a falta destes elementos e permitindo a inclusão dos mesmos após a correção.

Conforme afirma Quadros (2006, p. 41), o professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse a ler um determinado texto. Nesse sentido, a motivação para ler um texto é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que vai ler. Para a autora,

o assunto escolhido como temática na leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos. Instigar nos alunos, durante a leitura, a curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental. No caso de histórias, por exemplo, pode-se parar a leitura em um ponto interessante e continuá-la somente em outro momento, deixando nos alunos a expectativa do que irá acontecer, permitindo que opinem sobre o desfecho da mesma e comparando posteriormente com o final escolhido pelo autor (QUADROS, 2006, p. 41).

Nas aulas de L2 do Atendimento Educacional Especializado, para Damázio (2007, p. 40), a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e nos textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua por meio de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes.

Considerações Finais

É hora de ressignificar concepções e ações, pois não é só a legislação que garante uma inclusão verdadeira, mas as ações daqueles que têm a possibilidade de educar. A escola não pode insistir em um trabalho com o surdo da mesma maneira com que trabalha com os alunos

ouvintes e o AEE não pode reproduzir esta prática no letramento destes alunos. É preciso considerar as especificidades da condição de ser surdo e suas implicações nas formas de interação. Os estudos que apontam para as diversas dimensões educacionais identificam a participação da intervenção pedagógica realizada pelo professor na efetivação do Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva.

Conhecer as propostas de intervenção do professor no processo de interação com cada aluno e organização do trabalho pedagógico com ênfase na educação inclusiva é muito importante. Entretanto, diante das evidências de prejuízos ao desenvolvimento do aluno surdo se o mesmo for privado de utilizar sua língua natural na aquisição de uma segunda língua, pode-se concluir que este não seria um dos melhores caminhos. Através da mediação pela libras verificou-se resultados positivos no que diz respeito a aquisição da língua portuguesa escrita.

A educação é um meio de promoção da verdadeira inclusão social dos sujeitos surdos e neste sentido é também papel do Atendimento Educacional Especializado estimular o potencial de cada um, auxiliar na reinvenção de práticas pedagógicas e reconhecer a importância de aprender e utilizar a Língua de Sinais no ensino da Língua Portuguesa. É preciso, muito além de modelos “inclusivos”, que haja um trabalho conjunto que incorra em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

O que se postula, fundamentalmente, neste trabalho, é que alunos com surdez devem ter acesso, não só ao espaço escolar, mas a todos os conteúdos curriculares, utilizando-se, para isso, da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, em um ambiente estimulador e desafiador que desenvolva habilidades. Se não são garantidos esses direitos, então o que temos é uma escola comum excludente.

Apesar de a legislação vigente determinar que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, a educação inclusiva não pode se restringir à simples presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

A interação abordada neste trabalho é de suma importância, é ela que permite que todos, professores e alunos, troquem ideias e aprendizados, porque o ser humano é um ser social, o social o define e com o social ele se desenvolve, muito embora só a interação não baste. A escola é também, e principalmente, local de aquisição de conhecimento,

conhecimento que deve estar disponível a todos que dela participam, pois se não for assim ela não cumpre seu papel fundamental.

O Atendimento Educacional Especializado para sujeitos com surdez deve ajudar a escola a quebrar barreiras linguísticas, pedagógicas e quaisquer outras que interfiram na educação dos alunos com surdez, buscando novos caminhos que valorizem o desenvolvimento e as propostas de uma verdadeira educação inclusiva.

Como demonstrado no início deste trabalho, à sociedade não caberia tamanho retrocesso de exclusão daqueles que possuem uma deficiência – e essa exclusão não se restringe apenas a não aceitação destes alunos na escola. Há muitos excluídos matriculados nas escolas comuns. As discussões são indispensáveis – principalmente aquela proposta neste trabalho do diálogo entre as línguas portuguesa e de sinais. É necessária também a avaliação constante dos resultados – foi essa avaliação que permitiu aos professores do AEE rever seus conceitos e admitir que a prática desenvolvida até ali não estivesse obtendo sucesso. E por último, a aprendizagem de novas formas de comunicação e uso da linguagem.

Aceitar o desafio de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos, respeitando suas peculiaridades é buscar o aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado, isso significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, onde não só os surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados, repudiando quaisquer formas de discriminação ou de situação de desvantagem, seja por deficiência, seja por qualquer outra condição.

***Abstract:** This research paper aims to address the main issues relating to the teaching and learning of students with deafness inserted in the common schools, with the theoretical conceptions of literacy and Interaction. Through a literature review, we sought to identify the concepts and proposals for teaching deaf students of Educational Service Specializing in Portuguese language classes (understood as a second language of deaf students), called L2 classes. In our proposal, we emphasize the importance of the contribution of the use of Pounds (understood as the first language of deaf students) through analysis of how developed are some of the activities proposed in the Specialized Educational Service (now ESA), these classes of Portuguese Language (L2). The methodology - analysis of student productions entered this context - aims to identify the relationship between the concepts of development and the proposed educational interventions in education Inclusive. The systematization of a brief history of the teaching of deaf students points to the relationship between the development vision, disability and educational intervention in the process of teaching and learning. The prospect of dialogue between languages (Portuguese and Libras written) in respect of the deaf and language, is emphasized by studies that show the possibilities of the Educational Service Specialist. Discussions about the role of ESA in the processes of teaching*

and learning written language of deaf indicate the importance of using Pounds in L2 classes. The results point to the education of deaf students as a challenge that can no longer be ignored.

Keywords: *Inclusive Education, Educational Specialist Care; Pounds; Portuguese*

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

CAMARGO, Daniela Schmidt. **Aspectos do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira**. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, vol I e II. – 3 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: Aquisição de Linguagem**. Artmed: 1997.128p.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SPARANO, Magalí (Org). **A formação do professor de línguas: interação entre o saber e o fazer**. São Paulo: Andross, 2006.