



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO LETRAS LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA
PARA SURDOS**

SORAYA CRISTINA MORAES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS QUE NÃO DOMINAM A
LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM
SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Belém – Pará
2018

SORAYA CRISTINA MORAES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS QUE NÃO DOMINAM A
LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM
SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos como requisito parcial para a obtenção de diploma de Licenciatura em Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Orientador: Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz.

Belém – Pará
2018

SORAYA CRISTINA MORAES

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS QUE NÃO DOMINAM A
LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM
SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado na Graduação em forma de Artigo Acadêmico para obtenção de diploma de Licenciatura no Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz.

Avaliado em: 22/03/2018

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz – Orientador
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação – ILC

Prof. MSc. Huber Kline Guedes Lobato – Membro da Banca
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação – ILC

Prof. MSc. Lucival Fábio Silva Rodrigues – Membro da Banca
Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação – ILC

Belém – Pará

SINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS QUE NÃO DOMINAM A LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Soraya Cristina Moraes ¹

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Para tanto, uma pesquisa participante foi realizada durante dezoito meses com um aluno surdo que não dominava a Libras, mas se comunicava com o mundo por meio de uma língua própria. Os resultados mostraram que o ensino de língua portuguesa por meio de uma Língua de Sinais Emergentes para surdos que não dominam a Libras é possível, desde, é claro, que as metodologias de ensino sejam adaptadas.

Pavavras-chave: Língua Portuguesa (L2). Língua de Sinais Emergentes. Inclusão.

Abstract

This paper aims at to discuss Portuguese language teaching methodologies for deaf who do not master Brazilian Sign Language. For this purpose a participant research was lead during eighteen months with a deaf learner who did not master Brazilian Sign Language. The results showed that Portuguese language teaching for deaf who do not master Brazilian Sign Language throughout Emergent Sign Language is possible since the teaching methodologies are adapted of course.

Keywords: Portuguese Language (L2). Emergent Sign Languages. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Durante o Estágio Supervisionado I, Atividade Curricular obrigatória do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, da Universidade Federal do Pará, desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis – Pará², no segundo semestre de 2016, em uma sala de aula do ensino regular da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), me deparei com uma situação bastante comum na rede pública de ensino do Pará: alunos surdos que não sabiam ler, escrever e, tampouco conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), “inclusos” sem qualquer tipo de acessibilidade e com professores sem formação adequada para atuar na educação de surdos, principalmente, no que diz respeito ao ensino de línguas para esse público.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não acontecia pela falta de comunicação. A pouquíssima interação entre os professores e os alunos surdos acontecia por meio de algumas mímicas improvisadas. Resultava disso que esses alunos, sem qualquer acessibilidade aos conteúdos ministrados, passavam o tempo das aulas andando pela escola

¹ Graduanda do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, da Universidade Federal do Pará – E-mail: sorayacristine@hotmail.com

² Salinópolis (nome oficial do município), também conhecida como Salinas é um município brasileiro do estado do Pará, distante cerca de 220 km da capital do estado, Belém. Sua economia gira em torno do turismo e da pesca.

totalmente excluídos do e pelo sistema educacional. Isso posto, o presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: Como promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos que não dominam a Libras?

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Para tanto, uma pesquisa participante durante dezoito meses foi realizada com um aluno surdo que não dominava a Libras, mas se comunicava com o mundo por meio de uma língua de sinais criada por ele. Em vistas a alcançar o propósito aqui delineado, primeiro apresento o referencial teórico que serviu de base para as discussões suscitadas pela pesquisa. Logo depois, os procedimentos metodológicos adotados para a constituição de dados. Em seguida, os dados e sua análise. Por último, exponho as considerações finais acerca da temática levantada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresento o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente abordo a questão do cenário atual do ensino de língua portuguesa para surdos no Brasil. Logo depois, apresento o perfil do professor de Língua Portuguesa para surdos. Por fim, trato do papel das línguas de sinais emergentes no ensino de surdos.

2.1 O cenário atual do ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil

De acordo com Quadros; Schmiedt (2006), a tarefa de ensino da Língua Portuguesa para surdos tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida, efetivamente, como primeira língua. Essas mesmas autoras também afirmam que as crianças surdas com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances e que a Libras é “a” primeira língua e merece receber esse tratamento e que os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa.

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem a português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Infelizmente, essa é a realidade dos surdos no Brasil, principalmente os que não residem nos grandes centros das principais capitais do país. O que se apresenta em desacordo com a Lei nº 10.436/02, homologada pelo Decreto 5.626/05, o qual, em seu Artigo 11, estabelece que o Ministério da Educação deverá promover a criação de cursos de graduação:

- I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II – de licenciatura em Letras; Libras ou Letras; Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III – de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Além disso, o Artigo 13, desse mesmo documento, dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Ibdem).

Essas medidas deveriam garantir a presença de escolas bilíngues, professores capacitados, metodologias adaptadas, recursos tecnológicos, intérpretes de Libras entre outros direitos para os surdos brasileiros e assegurar que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão e que a criança surda tem o direito de ser matriculada nas escolas regulares junto com crianças ouvintes na mesma idade e com a garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Entretanto, em grande parte do país a escola bilíngue é mera utopia, sendo tão desconhecida em seu contexto ao ponto de ser confundida com escola inclusiva (que também apresenta na grande maioria dos casos, uma pseudo-inclusão).

Tenho observado que um dos principais motivos para a não existência de um ensino verdadeiramente bilíngue para surdos é, também, a falta de profissionais capacitados para exercer a função de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para esse público. É importante dizer ainda que, em termos didáticos-metodológicos, utilizar a língua de sinais como língua de instrução na escolarização dos surdos tem sido reconhecido como elemento necessário para uma mudança de pensamento e de metodologias no atendimento desses alunos, não podendo ser ignorada no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como principal alicerce para a comunicação. Entretanto, a maioria dos professores que estão “ensinando” português para os surdos hoje não dominam essa língua ou:

Muitas vezes, esses professores acreditam que o que usam seja a língua de sinais. Isso tem implicações no processo educacional da criança surda. A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

No entanto, na maioria das vezes, as escolas têm utilizado metodologias pré-estabelecidas e elaboradas pelas Secretarias de Educação, em que o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua é institucionalizado e considerado como a única forma de ensino e meio avaliativo dos alunos de forma generalizada e, mesmo a escola possuindo vários recursos tecnológicos, os mesmos nem sempre são explorados por falta de formação dos profissionais aos quais eles foram confiados e seriam de grande ajuda, principalmente, no campo visual, para o ensino dos surdos.

Além disso, apesar do Decreto 5.626/2005 assegurar a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, isso não é uma realidade frequente no sistema público de ensino. Ademais, é necessário ressaltar que a presença e atuação desses profissionais serão muito válidas se os alunos surdos junto aos quais eles vão desenvolver seu trabalho forem conhecedores da Libras. Pois como mostrarei posteriormente, apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias surdas e adquirem a Libras desde a infância. Os outros 95% podem, ao invés disso, iniciar um processo de criação da linguagem e se comunicarem por meio de uma língua de sinais própria (conforme veremos na subseção 2.3).

Uma vez que este trabalho trata de um aluno surdo da modalidade da EJA, então é necessário considerar aqui quem são os sujeitos da EJA e como a educação de surdos tem sido desenvolvida, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa nosso objeto de interesse, nesse cenário. Segundo Oliveira (2001), os alunos da EJA são jovens e adultos, na faixa etária predominantemente entre 15 e 60 anos, com experiências diversificadas. Não estudaram em idade adequada devido a vários fatores que passam pelo modelo de sociedade de classe

capitalista, com má distribuição de renda, onde as políticas educacionais não contemplam os grupos menos favorecidos. Por isso, para Braz da Silva (1998), é necessário que esses alunos se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência.

Mas como o aluno surdo que nasceu no seio de uma família de ouvintes e sem acesso a Libras e com suas oportunidades limitadas por sua especificidade e avanço de idade, tem sido *seduzido* pelo ensino de Língua Portuguesa ofertado pela EJA? Infelizmente, esses alunos não têm sido motivados para essa aprendizagem, já que nesse espaço, geralmente não há comunicação, não há adaptação ou flexibilização, em outras palavras, não há inclusão. Na próxima subseção, apresento o que se espera do perfil dos professores de Língua Portuguesa para surdos.

2.2 O perfil dos professores de Língua Portuguesa para surdos

A presença do aluno surdo em sala, demanda que o professor de Língua Portuguesa reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à sua forma de aprendizagem, em vistas de criar condições para que esse espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promova a inclusão escolar.

De acordo com Frias (2010, p. 13), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiga com as necessidades desses alunos; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantias de oportunidades ao aluno surdo, iguais as dos alunos ouvintes.

Em face disso, o professor de Língua Portuguesa para surdos deve considerar que cada criança tem um ritmo próprio, um potencial, ninguém é igual ao outro. Cabe a ele conhecê-la e trabalhar suas dificuldades sempre respeitando sua cultura, língua, dificuldades e capacidade. Todavia, tenho observado, que tem sido mais cômodo, para alguns professores, simplesmente negar a especificidade dos surdos e continuar a ministrar suas aulas sem nenhuma adaptação. Portanto, e de acordo com Sacks (2010), se atitudes inclusivas não forem tomadas agora, os surdos não terão total acesso à educação e ficarão à mercê dos outros. O presente trabalho se circunscreve nessa perspectiva, na tentativa de incentivar a reflexão e a adaptação do ensino para surdos, pois entende que de outro modo as pessoas surdas não conseguirão se desenvolver plenamente na vida escolar.

Por fim, o perfil esperado do professor de Língua Portuguesa para surdos é aquele que considera em sua prática pedagógica que a questão do surdo é puramente linguística e que o ensino de línguas precisa considerar a língua como um sistema vivo e que tem uma função primordial: comunicar. Na próxima subseção, trato do papel das línguas de sinais emergentes no contexto da educação de surdos.

2.3 O papel das línguas de sinais emergentes no ensino de surdos

A eminente capacidade de comunicação do ser humano, desde que em condições favoráveis para que isso aconteça, já era observada desde tempos passados.

‘Todo surdo-mudo que nos é enviado’, escreve o bom abade, ‘já tem uma língua que lhe é familiar... eles adquiriram uma grande habilidade para utiliza-la e para se fazer entender às pessoas com quem eles moram, eles também entendem aqueles que

fazem uso dela... Utilizemos então para instruir os surdos-mudos e desenvolver sua inteligência os sinais que a natureza lhes inspirou sem o recurso de mestre algum para exprimir suas ideias e suas necessidades!’ (Abade de l’Epée citado pelo abade Lambert, 1867, p. 38).

Segundo Pizzio e Quadros (2011), em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesses casos, a necessidade de estabelecer uma comunicação com o outro leva-lhes a criar, em seu meio familiar, uma forma de comunicação gestual para significar coisas, pessoas, fatos, vontades e emoções, por meio de um “vocabulário” reduzido de início, se comparado às línguas de sinais institucionalizadas, mas que com o tempo e a diversificação de interlocutores pode se diversificar e tornar-se tão complexo quanto o das demais línguas de sinais conhecidas ao redor do mundo, as quais, vale ressaltar, surgiram por meio desse mesmo processo.

Essas línguas, criadas por surdos que nascem e vivem em ambientes exclusivamente ouvinte, têm sido denominadas por Fusellier-Souza (2004) de Línguas de Sinais Emergentes (LSEmg). Segundo Fusellier-Souza (2004).

[...] todas as crianças surdas de nascença se desenvolvendo em um ambiente social e dispondo de todas as faculdades cognitivas intactas, vão se deparar em um dado período de sua pequena infância com uma situação de “duplo constrangimento”: o de ter à dizer e o de não podê-lo. Dessa situação emana uma necessidade de comunicação com o outro tão forte, tão profundamente ancorada na espécie humana caracterizado por “uma linguagem simbólica” construída pelo eu e modificável de acordo com as necessidades (p. 27-28).

Assim, pode-se dizer que a grande maioria dos surdos de nosso país utiliza-se, inicialmente, de uma língua de sinais que não é a Libras para estabelecer comunicação.

É preciso ter claro, portanto, que o fato de um surdo não conhecer a Libras não significa que ele já não possa ter uma primeira língua, a qual consegue desempenhar os mesmos papéis que qualquer outra língua de sinal. Por isso, é necessário, igualmente, refletir se, realmente, é mais adequado, para esses surdos, conforme dispõe a legislação, primeiramente ensinar-lhes a Libras para, e somente, depois iniciar o processo de ensino da Língua Portuguesa para que os mesmos obtenham sucesso em sua vida escolar. Nesse cenário, surge a possibilidade das LSEmg serem utilizadas como língua de instrução na educação formal de surdos que não dominam a Libras. Nesse sentido, Perini (2005, p. 18) afirma que “[...] Esses sistemas não devem ser negligenciados no atendimento de uma criança surda escolarizada tardiamente e que tenha desenvolvido uma LSEmg. Ao contrário eles podem servir de base às aprendizagens”.

É importante ressaltar, também, que a adoção da LSEmg do surdo que não conhece a Libras para a mediação de sua escolarização não anula o fato da necessidade desse mesmo indivíduo se apropriar dessa língua. Aliás, “[...] a aquisição tardia de uma língua comunitária é bem sucedida graças às bases linguísticas presentes nas LSEmg. O uso prévio de uma LSEmg favoriza portanto a aquisição de uma LS comunitária” (PERINI, 2005, p. 18).

3 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participante, cujo objetivo foi discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Segundo Gil (1991), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

O participante desta pesquisa, chama-se Max³, e é um aluno surdo, com a idade de 16 anos, que não sabia ler, escrever e não conhecia a Libras, e estava cursando inicialmente a 3ª e

posteriormente a 4ª etapa da EJA. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis – Pa. A constituição dos dados foi realizada por meio de: (a) observação sistemática ou estruturada, que como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada, com vista a atender critérios preestabelecidos; (b) diário de campo; e (c) produção e aplicação de material didático adaptado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

O *corpus* para a análise foi composto por registros fotográficos e pelas descrições e impressões registradas no diário de campo das intervenções didáticas realizadas ao longo de dezoito meses com o surdo participante da pesquisa. Finalmente, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo descritiva, porque segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Na próxima seção, apresento os dados e a análise que fiz deles.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O princípio de “igualdade de oportunidades” e o de “educação para todos”, tem me levado a questionar as condições de escolarização oferecidas ao aluno surdo em nosso país, já que este é um compromisso assumido pelo Brasil no efetivo combate a exclusão e discriminação de toda e qualquer pessoa no sistema nacional de ensino.

No município de Salinópolis-Pa, onde este trabalho foi realizado, a realidade da educação de surdos não é diferente da encontrada em grande maioria dos municípios brasileiros, onde temos algumas escolas até bem estruturadas, com salas de recursos multimídias e alunos surdos devidamente matriculados em séries regulares, mas com professores sem formação especializada, que não fazem uso dos recursos disponíveis por não saber manuseá-los e sem embasamento prático e teórico para compreender e atender as diversas possibilidades de aprendizagens necessitadas por sua clientela que, deveria estar por Lei, devidamente incluída no processo já que, ainda não se dispõe de um modelo de ensino bilíngue.

Nesta seção, apresento os dados coletados junto à um aluno surdo da 3ª etapa da EJA, no segundo semestre de 2016, e durante o ano de 2017 quando o mesmo aluno cursava a 4ª etapa, bem como sua análise, realizada à luz do referencial teórico apresentado na seção 2. Dada a extensão dos dados, dividi esta seção em quatro subseções. Na primeira, trato do meu primeiro encontro com Max; na segunda, falo da sua forma de comunicação gestual; na terceira, enfatizo as primeiras intervenções didáticas que realizei com Max durante os últimos meses da 3ª etapa da EJA; e por fim, na quarta, apresento nossa experiência na 4ª etapa da EJA.

4.1 O primeiro encontro com Max

Max é surdo de nascença, diagnosticado com surdez profunda bilateral. Quando o conheci, ele tinha 16 anos. Minhas primeiras impressões a seu respeito foram de que ele não estava motivado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, dada a total falta de comunicação com a maioria ouvinte, que incluía inclusive a professora dessa disciplina.

³ Max Rafael Alves Santos, por meio de sua responsável legal, autorizou a utilização de sua imagem.

Uma vez que Max não encontrava “atrativos” na sala de aula, ele simplesmente saía da sala e, conforme informações de funcionários, essa atitude era repetida diariamente.

Em setembro de 2016, na sala regular da 3ª etapa da EJA, iniciei as observações com um duplo objetivo; (1) verificar o nível do conhecimento linguageiro de Max; (2) conhecer a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos utilizada pela professora de Max. Durante esse período de observação, a professora de Língua Portuguesa de Max informou aos alunos que sua 4ª avaliação consistiria em um seminário, a ser realizado no final de novembro, cujo tema seria “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”. Esse seminário, de acordo com as orientações da professora, deveria abranger todas as disciplinas cursadas. Nesse mesmo momento, houve a divisão das equipes para o seminário e a designação das funções para os participantes. Nesse momento, observei que, mesmo com alguma objeção por parte dos componentes, e após pedido da professora, Max foi incluído em uma equipe, ficando responsável pela abertura do trabalho e apresentação dos componentes. A proposta desse seminário, vale ressaltar, foi o ponto de partida para minhas intervenções didáticas com Max, reportadas nas subseções 4.3 e 4.4.

4.2 A comunicação com Max

Durante minhas observações, notei que Max se comunicava somente com sua mãe, que também era aluna na mesma escola e estudava no mesmo horário que ele na turma da 2ª etapa da EJA. Na busca de uma maior aproximação com Max, que mostrava-se bastante fechado e indiferente às tentativas de aproximação, comecei a tentar fazer algumas perguntas e, neste momento, percebi que ele também tentava estabelecer uma comunicação mas, por meio de sinais diferentes aos que eu conhecia.

Figura 1 – Sinal [MÃE] na Língua de Sinais de Max



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 2 – Sinal [PAI] na Língua de Sinais de Max



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dentre os poucos sinais timidamente produzidos por Max, nesse primeiro contato, dois sinais me chamaram mais a atenção: (I) [MÃE], realizado com as duas mãos na configuração em “B”, com as palmas voltadas para cima, batendo no tronco, em baixo dos seios, simultaneamente por duas vezes (Figura 1); (II) [PAI], realizado com o dedo indicador em

cima do lábio superior, entre a boca e o nariz, sinal este que percebi posteriormente ser referência para qualquer outra figura masculina (Figura 2).

Ao longo dos dias, diante de sua comunicação gestual, percebi que ele havia criado uma língua de sinais na interação, sobretudo, com sua mãe - que me parecia ser sua interlocutora privilegiada - , já que os sinais que ele utilizava apresentavam forte iconicidade, além disso as estruturas de suas frases pareciam ter uma sintaxe própria e ele nunca havia tido contato com a Libras. Além disso, ele me deu exemplos de sinais que parecem ter se complexificado ou reduzido com o uso, como no caso de [MÃE], em que ele, primeiro realiza a forma reduzida e, em seguida, por conta da falta de entendimento de minha parte, ele desmembra o sinal e com a mesma configuração de mão, com as palmas agora voltadas para baixo, em movimento semicircular, como que representando uma barriga de mulher grávida e apontando em seguida para si mesmo uma única vez e para a barriga anteriormente representada, por duas vezes, com a mão direita e mantendo a mão esquerda na posição de demonstrar a barriga (Figura 3).

Dessa forma, a partir dos estudos de Fusellier-Souza (2004), pude inferir que Max se comunicava por meio de uma LSEmg criada por ele, dada a ausência de contato com a Libras no seio familiar e ao contato exclusivo com pessoas ouvintes.

Figura 3 – Explicação do sinal [MÃE] na Língua de Sinais de Max



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Uma vez que Max facilitava a compreensão de sua língua, a cada vez que percebia o meu não entendimento, a barreira da comunicação foi sendo derrubada pela assimilação de contextos e a associação de seus sinais com os objetos a nossa volta, bem como no contato frequente com construções e enunciados diversos. Esse fato corroborou a hipótese de Perini (2005) no que diz respeito a não negligenciarmos esses sistemas de comunicação gestual. Aliás, foi somente por causa dele que eu consegui interagir com Max ao longo dos dezoito meses de pesquisa.

4.3 As intervenções didáticas durante a 3ª etapa da EJA.

Em face da constatação de que Max ainda não havia passado por um processo de letramento nem em Libras, nem em Língua Portuguesa, em outubro de 2016, iniciei, no âmbito das atividades do Estágio Supervisionado I, uma série de intervenções didáticas tendo em vista as demandas das aulas de português da sala de aula regular. Assim, meu ponto de partida foi desenvolver um processo de duplo letramento, em Libras e em Língua Portuguesa,

com o objetivo de poder instrumentalizá-lo para realizar as atividades solicitadas pela professora de Língua Portuguesa, sobretudo, para a apresentação do seminário que serviria de requisito para a 4ª avaliação dessa disciplina. Além disso, o ensino de Libras me parecia, àquela altura, uma solução para a grande barreira de compreensão entre Max e eu.

Dessa forma, aproveitando que ele não participava de aula alguma durante a noite, comecei a ensiná-lo alguns sinais da Libras que poderiam ser utilizados na apresentação do seminário, bem como a datilologia do alfabeto manual, com ênfase na soletração digital dos nomes dos integrantes de sua equipe. A partir disso, passamos a “treinar” o que ele sinalizaria durante o seminário previsto para o fim de novembro. Essa preparação, passou a acontecer duas vezes na semana, em uma sala de aula separada da turma regular. Vale ressaltar que estes foram os primeiros contatos de Max com a Libras.

Uma vez que não existia um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Max, no contexto da sala regular da EJA, foi necessário que eu adaptasse minhas intervenções às demandas de um ensino estruturalista e descontextualizado de primeira língua (L1) que exigia de Max um conhecimento estritamente gramatical. Por isso, durante as intervenções, eu escrevia algumas palavras no quadro e tentava explicar-lhe que aqueles conjuntos de letras faziam referência à objetos, animais e pessoas (inclusive seu próprio nome). Max demonstrou entendimento imediato nessa associação, o que me deixou bem mais segura para iniciar a explicação de que aquelas palavras poderiam ser divididas em sílabas e as letras, classificadas em vogais e consoantes, e ter formas maiúsculas e minúsculas, no modelo de ensino tradicional de Língua Portuguesa como L1.

É importante destacar que durante as intervenções, Max se mostrou bastante interessado permanecendo em sala de aula, recusando-se até mesmo a sair na hora do intervalo. Ele apresentou resultados positivos acerca da noção de palavras, entretanto, pouco aproveitamento na separação silábica, principalmente quando se tratava de sílabas compostas por três letras. Paralelamente às aulas de português, os ensaios para o seminário seguiam acontecendo (Figura 4). A esse respeito, para que Max compreendesse o gênero seminário, decidi fazer uma das intervenções na sala de informática da escola. Lá, buscamos imagens na *internet* e assistimos à um breve vídeo de uma apresentação de seminário, para que ele percebesse como deveria posicionar-se e como agir no dia do seminário. É importante destacar que as intervenções aqui relatadas, embora o ensino de Libras já tivesse iniciado, eram realizadas por meio do reemprego dos sinais da língua de Max e de mímicas.

Figura 4 – Preparação para o seminário



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A experiência na sala de informática me fez perceber o grande interesse de Max pelos computadores desta sala, e sua desenvoltura frente às máquinas, escolhendo uma entre várias e ligando o equipamento com rapidez. Em posse dessa informação, fiquei a imaginar de que forma poderia aproveitar esse fato para tornar as aulas mais atrativas e interessantes para ele. Assim, passei a utilizar mais a sala de informática e por meio da datilologia e de soletrar nomes de frutas, animais e objetos, para serem digitados pelo aluno no computador, treinando assim as letras do alfabeto, as palavras na Língua Portuguesa e após verificação de imagens pesquisadas, os sinais da Libras, e aproveitando os desenhos animados do *Sonic* para apresentar os sinais das cores das roupas dos personagens e outras cores presentes.

Em outra oportunidade, por meio de mímicas e datilologia, pedi ao aluno que digitasse a palavra “cores”, abrindo-se páginas da *web* apresentando quadrados com algumas cores e seus respectivos nomes, aos quais fui apontando, fazendo junto com o aluno a datilologia e apresentando sinais da Libras respectivos que eram repetidos pelo aluno, e quando foi apresentado ao mesmo a cor denominada vermelho vivo, o aluno apontou na tela a palavra “vivo” e fez o sinal referente a telefone, associando a palavra “vivo” à operadora Vivo.

Conforme planejado pela professora de português, o seminário aconteceu no fim de novembro (Figura 5). Na apresentação, mesmo Max tendo treinado os sinais da Libras referentes ao tema “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”, assim como a saudação e introdução à apresentação dos componentes da equipe, ele apresenta o referido tema por meio somente da datilologia, assim como o nome de cada componente do grupo.

Figura 5 – Max apresentando o seminário



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Max, demonstrava visivelmente elevado grau de nervosismo, movimentando o corpo para os lados, junto com as letras do alfabeto manual, o que é bastante compreensível pois, segundo informações de sua mãe, mesmo estando com 16 anos de idade e cursando a 3ª etapa da EJA, ele nunca tinha participado de qualquer tipo de apresentação em sua vida, o que

comprova a exclusão pela qual Max esteve exposto em todas as várias escolas que o mesmo frequentou.

O seminário marcou o encerramento do ano letivo, e Max foi aprovado para cursar a 4ª etapa da EJA, mesmo sem saber ler e escrever, apresentando-se quando presente em sala de aula regular somente como copista ou desenhando em seu caderno figuras presentes em revistas do tipo “Mangá”, o que consegue fazer com bastante primor e perfeição, estando seu caderno repleto de tais desenhos, feitos à lápis, já que o aluno recusava-se a escrever ou desenhar utilizando canetas.

Ressalto que a metodologia utilizando a *internet* apresentou-se muito produtiva no sentido de atrair o interesse do aluno pela grande variação de imagens disponíveis mas, de forma inesperada, tirava a atenção das explicações, pois o aluno a todo momento desviava a atenção e o conteúdo da tela para assistir desenhos animados diversos e em encontros seguintes, na revisão dos sinais e palavras anteriormente vistos, pude perceber que o aluno não recordava de nada do que já tinha sido apresentado.

4.4 As intervenções didáticas durante a 4ª etapa da EJA.

No início do mês de fevereiro de 2017, iniciou-se as aulas e o aluno Max apresentou-se para cursar a 4ª etapa da EJA, turma “B” no turno da noite, na mesma escola, continuando as aulas na sala de informática, iniciando por uma revisão dos assuntos vistos anteriormente e, como já visto, o aluno não lembrava de nenhum sinal da Libras de cores, animais, frutas e objetos, apresentando também dificuldade em distinguir as letras “F” de “T”, “G” de “Q” e entre as letras “P”, “K” e “H” no alfabeto manual.

Seguindo as aulas na sala de informática, iniciamos o assunto dias da semana, calendário e hora e, segundo informações de funcionários, nos dias em que não assistia as aulas na sala de informativa, o aluno mantinha a postura antiga de passar a noite andando pelas dependências da escola, sendo que alguns professores relataram que mesmo o aluno sendo frequentador assíduo da escola, nunca teve a frequência registrada em suas disciplinas. Essa assiduidade dava-se pelo fato do aluno não ter autonomia para ir e vir à escola, tendo que acompanhar sua mãe que estudava na mesma instituição.

Em março de 2017, a mãe de Max me relatou que após atender ao seu pedido de comprar um pequeno relógio despertador, a mesma se surpreendeu com a atitude dele, que passou a ver na televisão seu programa favorito, olhar o calendário, marcar a data da programação, e no dia marcado, programar o despertador para despertar na hora desejada e por meio do sentido da vibração do relógio, ligar a televisão e assistir o programa desejado. A mãe de Max recordou que antes de aprender sobre as datas e as horas, ele perguntava quantos dias ele tinha que dormir para chegar até determinada data, e agora ele demonstrando autonomia podia controlar sozinho dia e hora de ligar a televisão.

Com a proximidade da data prevista para o início da 2ª avaliação (na 1ª avaliação não pude estar presente, por conta das aulas da graduação na Universidade Federal do Pará, em Belém), inquietou-me pensar que as competências linguísticas que Max estava desenvolvendo por meio das intervenções em andamento não seriam de grande ajuda para as demandas da série que ele estava cursando, ou seja, o mesmo seria aprovado novamente no final do ano sem saber nada do conteúdo curricular correspondente, já que eu estava me prendendo em tentar primeiramente ensiná-lo a Libras como L1 e, depois dessa língua adquirida, conforme propõe Quadros e Schmiedt (2006), iniciar o processo de ensino do português como L2, desconsiderando completamente a língua que Max já possuía e que servia como base de minha comunicação com ele.

Embora eu tivesse consciência de que o que Max necessitava era um ensino de segunda língua que lhe proporcionasse a possibilidade de desenvolver uma competência

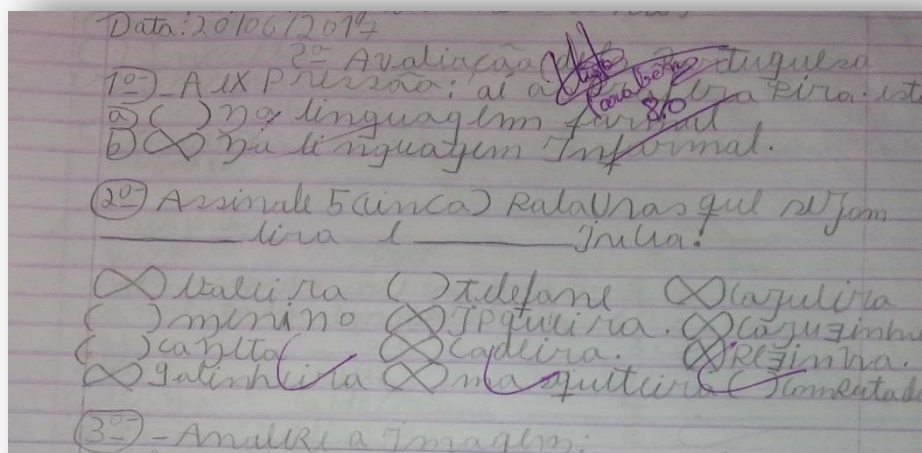
comunicativa em Língua Portuguesa, tivemos que nos adaptar às demandas do sistema escolar que privilegia, única e exclusivamente, o desenvolvimento de um conhecimento gramatical dessa língua, por meio de metodologias de ensino de L1, cujo foco é demasiado estruturalista e descontextualizado.

Na tentativa de repassar conhecimentos correspondentes à 4ª etapa da EJA, passamos a assistir a todas as aulas em sala regular, eu utilizando a “nossa língua” para explicar os conteúdos e Max passando a entender e a responder à algumas atividades menos complexas (em todas as disciplinas, mas neste trabalho trataremos somente da Língua Portuguesa), o que lhe deixou bem mais entusiasmado e motivado. Para complementar os ensinamentos do turno da noite, passamos a ter aulas de Língua Portuguesa nas segundas, quartas e sextas-feiras no turno da tarde no horário de 15:00h às 17:00h na sala dos professores, na mesma escola, utilizando desenhos e seus respectivos nomes, para compor enunciados, sempre explicados na sua LSEmg, sendo que o aluno já era capaz de identificar algumas palavras, escrever frases curtas e ler frases curtas.

Para a 2ª avaliação de Língua Portuguesa, recebi da professora dessa disciplina, uma atividade para que fosse adaptada e servisse como avaliação, o que foi feito por mim e respondida por Max, em sala diferenciada dos demais, por conta de eu precisar utilizar o quadro branco para complementar algumas explicações. A partir da adaptação, Max, com a ajuda das imagens e da explicação na sua LSEmg, conseguiu realizar a referida avaliação. Nessa experiência, pude concluir que ele possuía grande capacidade de interpretação de imagens e conseguia entender os enunciados das questões, o que segundo a professora da disciplina, o fez ser merecedor de receber a nota 8,00 (Figura 6).

Essa foi a primeira nota recebida por Max em toda sua vida escolar, alcançada pelo seu próprio mérito, e não pela benevolência das pessoas. A partir daí, seguiram-se as aulas durante às noites, com o aluno agora com uma postura completamente diferente da anterior, apresentando-se pontualmente às aulas, de todas as disciplinas curriculares, copiando os conteúdos que eram explicados por mim em língua própria, juntamente com algumas mímicas, o que se mostrou eficiente quando das correções das atividades pelos professores, ficando o aluno tão entusiasmado com a efetiva sensação de inclusão, ao ponto de mudar a atitude de me esperar todos os dias no portão da escola, pela atitude de passar a ir me buscar na porta de minha casa.

Figura 6 – Resultado da 2ª Avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante as aulas da tarde, passamos a tratar a questão dos gêneros, números e alguns verbos, utilizando uma atividade (Figura 7), desenvolvida por alunas da turma 2016, do curso

Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, da Universidade Federal do Pará, em oficina oferecida em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial e que normalmente são usados nas comunicações escritas de programas mensageiros, como *MSN Messenger* ou pelo *Skype*, *WhatsApp* e outros meios de mensagens instantâneas, metodologia essa que se mostrou muitíssimo eficiente quando aplicada para trabalhar os pronomes pessoais.

Figura 7 – Atividade com *emoticons*

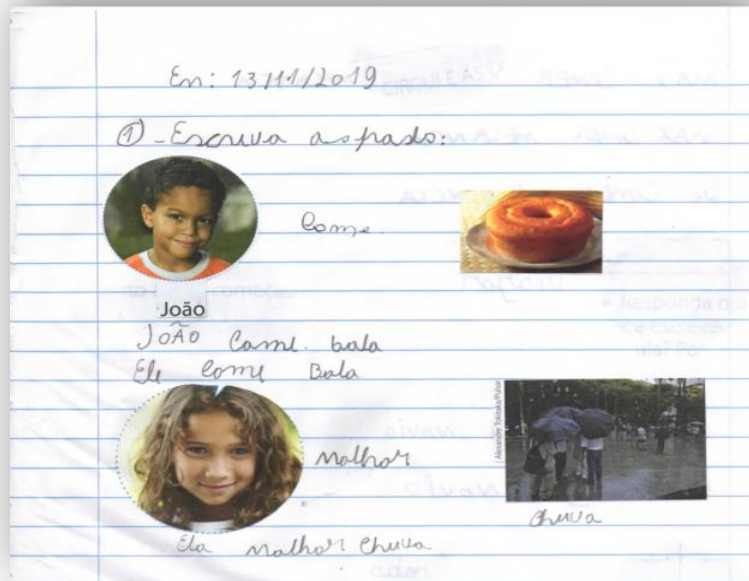


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa atividade, eu fazia o sinal, por exemplo, apontava para mim e mostrava o *emoticons* correspondente à feliz, e o aluno identificava o sinal de “eu”, escrevia no espaço a palavra “eu”, mostrando também que sabia ler a palavra feliz e assim sucessivamente. Assim como atendendo meu pedido de que ele escrevesse uma frase, eu fazia o sinal de nós e mostrava a imagem de triste e o aluno escrevia “nós triste”.

Para iniciar o assunto “verbo” e acompanhar os conteúdos curriculares, foi feita a introdução por meio dos pronomes pessoais, e os tempos verbais, agora não mais utilizando os *emoticons*, mas somente os sinais de sua LSEmg, passando o aluno a simplesmente “ler” meus sinais e escrever em seu caderno frases simples. Mas, não posso deixar de relatar que, mesmo com a amplificação do vocabulário de sua LSEmg, em algumas situações, ainda faltavam sinais para representar as temáticas tratadas em minhas intervenções. Então, comecei

Figura 8 – Atividade ilustrada com imagens de livros didáticos descartados

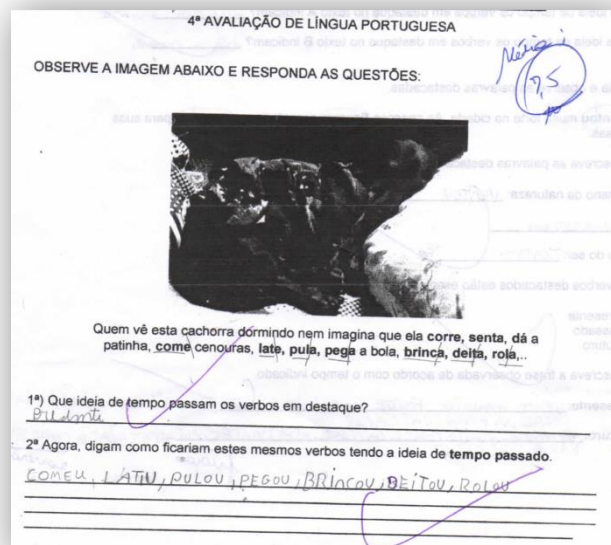


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

a pensar em como resolver isso. A resposta veio a partir da minha observação de que em nossa volta existia uma enorme quantidade de livros didáticos simplesmente descartados, e sem qualquer utilidade, passei a recortar figuras destes para ilustrar nossas aulas (Figura 8).

Em novembro de 2017, a professora de Língua Portuguesa fez a explicação sobre a classificação dos verbos e os tempos verbais, e como já tínhamos trabalhado esse tema anteriormente, esse assunto foi muito bem aceito e entendido, chegando ao ponto de em certa ocasião, em que a professora juntou as turmas “A” e “B” da 4ª etapa, ao propor uma atividade sobre conjugação verbal, Max, debruçar-se sobre a carteira e a docente preocupar-se em saber se o mesmo estava passando mal, o que foi logo esclarecido quando a docente constatou que a atitude do aluno somente representava que ele, dominando totalmente o assunto, já tinha terminado de fazer a atividade, primeiro que todos os outros alunos ouvintes das duas turmas, domínio este mais uma vez comprovado, com a aplicação da 4ª avaliação (Figura 9).

Figura 9 – 4ª Avaliação de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa avaliação, somente os enunciados das questões foram traduzidos e explicados na LSEmg de Max, e as referidas questões foram devidamente respondidas pelo aluno, sem qualquer tipo de adaptação e estando o aluno junto dos outros componentes da turma, em total inclusão.

A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Max, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo, não significa ser incapaz, mudando também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, passando a proporcionar a uma pessoa que antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir. Sentir na própria pele o poder da exclusão é muito pior de que tentar absorver este preconceito de forma teórica. Nunca foi minha intenção “salvar o mundo”, mas sim como futura professora de Libras e Língua Portuguesa como L2 para surdos, tentar entender se a ideia de que para um indivíduo surdo ser letrado em Língua Portuguesa, é uma exigência ele ser sinalizante da Libras, que soa como uma condenação estipulada à pessoas que já tem muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Por fim, é importante destacar que a auto estima de Max foi visivelmente elevada, assim como de sua família que fazia questão de falar e mostrar que o antes “surdinho” agora era um aluno exemplar, e (diga-se de passagem) o melhor aluno da turma, inclusive até a corrigir alguns pequenos equívocos de seus professores. Max passou de totalmente dependente de sua mãe, sentindo-se confiante ao ponto de até fazer pequenas compras sozinho, perdeu o medo de tentar interagir com outras pessoas, emagreceu, mudou até o estilo de vestimenta. Agora, ao invés de andar de mãos dadas com sua mãe como fazia antes, anda sozinho, como qualquer adolescente de sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou com um aluno totalmente ausente na escola, em diversos aspectos, e foi concluído com a certeza de que com um pouco de determinação, criatividade e conhecimento teórico aliado à prática, É POSSÍVEL SIM, ensinar a Língua Portuguesa para surdos não conhecedores da Libras, afirmação esta comprovada pelo desempenho escolar de Max, que ao final de nossas intervenções já levantava de sua carteira para levar suas atividades para a correção dos professores e o fazia com a certeza de que agora, ele simplesmente tinha os mesmos direitos de aprender e, ao receber suas avaliações, fazia questão de mostrar suas notas e ainda brincava com os colegas que nem sempre conseguiam o mesmo desempenho.

A contratação de profissionais especializados, criativos e determinados a mudar o quadro funcional e a qualidade, assim como a quebra de paradigmas pré-estabelecidos no ensino para surdos seria uma ótima forma de conseguir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem para portadores dessa especificidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Adaptações Metodológicas de Pequeno Porte no Ensino de Língua Espanhola para Surdos – II CINTEDI (II Congresso Internacional de Educação Inclusiva)*. Ed. Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/>. Acesso em 19 de julho de 2017.

_____. *Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.*

_____. *Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.*

BRAZ DA SILVA, A. M. T. *Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física*, 1998, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Murilo Bastos da. *Metodologias para Estudo dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica*. R. Bibliotecon. Brasília 10(2): jul./dez. 1982.

FUSELLIER – SOUZA, *I Sémiogènese des langues des signes: étude de langue des signes émergentes (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens*. Tese (Doutorado) – Université Paris 8 – Vincennes – Saint – Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004, p. 22-29.

PERINI, Marie. *L'enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l'approche bilingue français écrit / LSF: Quelle méthodologie?* Dissertação (Mestrado) – Université Paris VIII, UFR Sciences du Langage, Département Didactique des Langues, Paris 2005 – 2006. P. 17-19.

CASSIANO, P. V. *O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626*. Edição nº 21/ Maio de 2017. Arara Azul – ISSN 1982-6842.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magalí L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC. SEESP. 2006.

SILVA, E. M. *Revista Virtual de Cultura Surda* – Centro Virtual de Cultura Surda, Ed. nº 12 / Arara Azul. Janeiro de 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12>. Acesso em 19 de julho de 2017.