

O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS EDUCANDOS SURDOS EM CONTEXTO INCLUSIVO

Rosely Vieira JESUS¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
lylynegreiros@hotmail.com

Ana Cristina Silva DAXENBERGER²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
ana.daxenberger@gmail.com

RESUMO: O artigo debate sobre como está ocorrendo a educação de surdos na rede municipal de Cruz das Almas (BA), tendo como objetivo compreender como se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos, em contextos inclusivos. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com estudo de campo, cujos instrumentos de coleta foram questionários e entrevista. Participaram da pesquisa quatro professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II. Os resultados indicam que os professores participantes, em sua maioria, não são proficientes em Libras, dificultando o relacionamento com os estudantes surdos; concordam que o letramento em Língua Portuguesa precisa ser aprimorado e, também, ser ressignificada a prática de ensino da Língua Portuguesa escrita para os educandos surdos, assim como descrevem a importância dos intérpretes de sinais para o ensino bilíngue para surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Educação bilíngue. Educação de surdos.

ABSTRACT: This article discusses how the education of the deaf people is occurring in the municipal network of Cruz das Almas (BA), aiming to understand how the process of acquiring the Portuguese language written by the deaf people occurs in inclusive contexts. The research has a qualitative approach, with field study, whose instruments of collection were questionnaires and interview. Four teachers of elementary education - level II – participated of it. The results indicate that the participating teachers, most part, are not proficient in Libras (Brazilian sign language), making it difficult to deal with the deaf; they agree that Portuguese language literacy needs to be improved and to re-signify the teaching practice of the Portuguese language written for deaf students, as well as describe the importance of sign interpreters for bilingual education for the deaf.

KEYWORDS: Teaching practice. Bilingual education. Education of the deaf.

¹ Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Professora da rede municipal nas cidades de Cruz das Almas e Muritiba do estado da Bahia.

² Professora Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Membro e Assessora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba. Atua na área da educação especial, Libras e estudos étnico-raciais. Professora da UAB/UFPB, curso Letras Libras. Membro do NEABI/UFPB.

1 INTRODUÇÃO

É notório em nosso contexto escolar que a aprendizagem em Língua Portuguesa demanda profundas reflexões, principalmente, no que diz respeito às questões de leitura. Uma delas se relaciona a como o professor deve contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando surdo diante de uma área de conhecimento tão densa como é a de linguagens. Em nossas escolas regulares, percebemos os esforços dos professores para a diminuição das dificuldades dos educandos no que concerne ao aprendizado desse componente curricular. Nas instituições escolares em que prevalece o contexto inclusivo, esta dificuldade parece se acentuar, uma vez que o professor que tem um estudante surdo em sua sala de aula precisa procurar melhores alternativas metodológicas para a efetivação da aprendizagem do surdo.

Especificamente sobre a educação de surdos, vários questionamentos podem ser feitos a fim de se compreender o processo educacional em que eles estão inseridos. Como, por exemplo, podemos contribuir para o letramento em Língua Portuguesa do surdo em um espaço tão diversificado como a escola inclusiva? Este é o principal questionamento que norteou a nossa pesquisa.

Em muitos cenários educacionais, os professores recebem os educandos com surdez em sala de aula, mas não estão minimamente preparados para estabelecerem a comunicação com este aluno. Saber a língua de sinais ou ter a presença do profissional para as interpretações das aulas é de imprescindível importância para que o aluno com surdez desenvolva suas habilidades e competências na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Há contextos, também, em que o surdo chega à idade escolar sem o acesso devido a sua primeira língua (L1) – a Libras – fazendo com que o aprendizado desta e o da Língua Portuguesa sejam simultâneos. Sendo assim, outros questionamentos podem ser

formulados: como trabalhar a Língua Portuguesa escrita quando o educando não tem acesso a sua língua materna? Como acontecem o ensino e a aprendizagem da leitura e da compreensão textual do estudante surdo no contexto inclusivo? Quais são as estratégias que podem ser utilizadas para que os educandos surdos desenvolvam a leitura e a compreensão leitora da Língua Portuguesa escrita no contexto inclusivo? Como o professor está desenvolvendo sua prática para atender às necessidades dos educandos surdos de maneira a fazê-los desenvolver as competências e as habilidades de leitura e de escrita?

Assim, a proposta deste trabalho parte da perspectiva da observação e da análise do processo de aprendizado da leitura/escrita em Língua Portuguesa, que é a língua majoritária (oficial) do Brasil, mas a segunda língua (L2) do surdo. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como se dá o processo de aquisição da Língua Portuguesa (leitura/escrita) pelo estudante surdo em contextos diversos. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar como acontece o aprendizado em Língua Portuguesa do educando surdo em contexto inclusivo; identificar e compreender como se dá a leitura e a compreensão textual no contexto inclusivo, a fim de propor estratégias para o desenvolvimento da leitura do português escrito; mapear as estratégias de leitura que auxiliem os educandos surdos na aprendizagem significativa da Língua Portuguesa.

2 ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão é uma temática que vem sendo exaustivamente debatida nos mais diversos espaços sociais, mas que ainda carece de mais reflexões para que se efetive verdadeiramente em nossa sociedade. Como defende Mantoan, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os

que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa em geral” (MANTOAN, 2007, p. 28).

Quando falamos de inclusão, devemos levar em consideração vários fatores para que ela aconteça. Dentre eles, podemos citar o respeito às diferenças, à acessibilidade e as reflexões sobre a aquisição do conhecimento pelos sujeitos com ou sem deficiência.

As instituições escolares brasileiras vêm tentando se adequar à realidade educacional que hoje é pautada no respeito à diversidade e se afasta dos modelos educacionais normatizadores que, não muito distante, eram padrão nas escolas do nosso país. Nestes modelos, os educandos eram tratados de maneira homogênea, como se todos desenvolvessem conhecimento da mesma maneira, sem levar em conta as especificidades de cada um, o contexto de aprendizagem ou a metodologia utilizada. Os alunos eram meros receptores do conhecimento transmitido pelo professor, e este era visto como detentor do saber.

No cenário atual, podemos contar com uma série de leis que primam pela acessibilidade e inclusão daqueles que outrora tiveram seus direitos de cidadãos negados por uma sociedade excludente. Dentre elas, podemos citar a LDB 9.394/96, que assegura o acesso à educação, preferencialmente, em escolas regulares para educandos com deficiência; a Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que se destina a assegurar e promover o exercício dos direitos visando a uma inclusão social e cidadã e, também, o Decreto 7.611/11, que garante um sistema educacional inclusivo.

Mas, somente leis não bastam, é necessária uma conscientização constante em todos os espaços sociais abordando a necessidade de equidade no atendimento dos indivíduos, e o espaço escolar é um ambiente propício para fomentar essas discussões. Construir escolas inclusivas exige a materialização das legislações supracitadas.

Para efetivação do processo inclusivo, os educandos devem ter acesso à educação de maneira que suas especificidades sejam respeitadas e não ressaltadas negativamente. No processo educacional inclusivo, a escola deve oferecer a todos o acesso à educação e à escolarização com isonomia e dignidade, pois a escola inclusiva deve atender às necessidades especiais dos educandos (GLAT, 2009; MANTOAN, 2007).

Somente acolher o educando surdo numa escola regular não faz dela um espaço inclusivo. Diversos fatores devem ser observados em nível estrutural e, principalmente, pedagógico, a fim de promover uma educação de qualidade e que atenda aos educandos de maneira efetiva.

Segundo Jesus (2016), ao falarmos de inclusão do aluno surdo nas escolas regulares, devemos observar a ocorrência de uma infinidade de dificuldades que eles enfrentam no seu dia a dia. Vemos a apropriação do discurso inclusivo, mas percebemos, também, a falta de sua aplicação em determinados contextos de aprendizagem formal com proposições inclusivas que busquem a adaptação curricular (acesso ao currículo por meio de metodologia, recurso, avaliação e práticas adaptadas). (BRASIL, 1998).

Muitas dificuldades de se utilizar uma metodologia adequada às necessidades específicas dos estudantes com deficiência se dão pela falta de formação docente e pela pouca ou nenhuma disponibilidade de alguns educadores para promoverem mudanças ou adequações em seu planejamento. Especificamente sobre os surdos, a barreira da língua, por vezes, se constitui como um empecilho difícil de ser transposto no ensino de Língua Portuguesa, principalmente, porque os professores alfabetizadores nem sempre sabem Libras e dependem do intérprete de sinais para manterem uma comunicação com o estudante surdo. Para Quadros (1997) e Quadros e Schmiedt (2006), a precariedade de sistemas educacionais e a dificuldade de comunicação do professor com o surdo, em Libras, podem comprometer o desenvolvimento intelectual do surdo.

Estes problemas já poderiam ser correlacionados com as ideias de Vygotsky (1984) e de Vygotsky, Luria e Leontiev (2006) que apontavam que o desenvolvimento intelectual do sujeito se dá por meios de interações sociais com forte influência da linguagem para o desenvolvimento semiótico. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento intelectual das capacidades cognoscitivas e das habilidades construídas por meio das interações favorece a construção das funções psicológicas superiores. Assim, vale ressaltar que acreditamos que uma educação de qualidade para todos e todas se faz garantindo o acesso às informações, em que os sujeitos interajam por meio da comunicação, independentemente de suas condições, assegurando a permanência deles nos espaços formais de aprendizagem e promovendo mudanças e adaptações necessárias para que tenhamos uma possibilidade de construir uma escola inclusiva eficaz.

3 O LETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pensando na educação de surdos, refletir sobre como superar os desafios da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua em contextos letrados se torna fundamental na consolidação de práticas inclusivas. Em nosso contexto atual, falar de letramento é compreender a diversidade dos tipos de aprendizagem que realizamos em nosso cotidiano, seja ele em contexto formal ou não. Letrar é oferecer aos indivíduos a possibilidade de utilização da leitura e da escrita para além da decodificação de símbolos, munindo-os de competência para utilizar o seu aprendizado nos mais diferentes espaços sociais compreendendo as informações que estão a sua volta e se fazendo ser compreendidos (BOTELHO, 2013). Assim, podemos definir letramento como “o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da

leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu espaço social, seu modo de ver a sociedade, sua inserção na Cultura” (SOARES, 1998, p. 36-37).

Portanto, um indivíduo letrado estabelece relação entre os seus conhecimentos prévios e as informações que lhe são apresentadas nas mais diversas agências de letramento e participa “ativamente das práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social” (LODI *et al.*, 2010, p. 36). Dentre essas agências de letramento das quais fazemos parte, está uma que se constitui como importante espaço de aprendizagem e de construção de transformadores sociais: a escola (MOLLICA, 2014). A escola, que se constitui também como espaço de multiletramentos, é, em seus mais variados contextos, um espaço de aprendizagem adequado para o desenvolvimento de competências e habilidades que poderão ser relevantes na vida pessoal e profissional do indivíduo. Em nossa conjuntura atual de diversidade e contextos de aprendizagem diferenciados, observamos com um olhar mais atento como acontece o aprendizado do surdo em contextos inclusivos.

O surdo chega à escola para desenvolver seu aprendizado em Língua Portuguesa escrita e, não raro, desconhece questões essenciais da sua própria língua: a Libras. Isso ocorre principalmente quando o surdo nasce em famílias oralizadas e/ou em áreas mais distantes dos centros urbanos onde se pode ter mais contato com a Libras por meio de comunidades surdas. Esse distanciamento da língua materna constitui-se como um problema para o educando, pois quando não se estabelece a comunicação adequada, por conta da barreira linguística, o aprendizado pode se tornar ineficiente e penoso pelo fato de o surdo ter que aprender duas línguas complexas simultaneamente. É “imprescindível que a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à língua de sinais, no intuito de que desenvolva capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo que uma criança ouvinte” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 83).

A escola, assim como a sala de aula, torna-se ambiente facilitador para socialização e aquisição/aprimoramento da Língua Portuguesa (modalidade escrita) e Libras pelo surdo e demais estudantes. Por isso, a escola precisa ter uma filosofia pedagógica de aceitação das diferenças e diversidade no ambiente escolar, sendo este um dos primeiros aspectos mais importantes no processo de escolarização do surdo em ambientes inclusivos (STAINBACK; STAINBACK, 1999). O segundo aspecto importante é o ensino de Língua Portuguesa para surdos em contexto inclusivo, pois, às vezes, a problemática em torno do ensino da língua se acentua, sobretudo, porque muitos professores não são proficientes em Libras e apresentam posturas ou práticas tradicionais que não atendem aos aspectos visuais exigidos no ensino de língua para surdos (DAXENBERGER; SILVA, 2018). O professor, na contemporaneidade, deve estar sempre em busca de novos conhecimentos para atender às especificidades que lhe chegam na sala de aula. Assim, ele precisa sempre estar em busca de formação sobre os assuntos que dizem respeito a sua profissão, para que possa desenvolver um trabalho educacional embasado e que alcance todos, deixando de lado a ideia de normatização e idealização do aluno (MANTOAN, 2007; STAINBACK e STAINBACK, 1999; QUADROS, 2006; DAXENBERGER e SILVA, 2018).

Nos termos de Pinto,

Ao ensinar a língua portuguesa, o professor deve ter em mente que o seu principal objetivo não se restringe aos modelos fechados das normas gramaticais. É preciso refletir sobre o que o aluno deve aprender a pensar os diversos usos da língua. Propor atividades de refacção de textos, por exemplo, pode levar o aluno a uma atividade de análise linguística. É também fundamental considerar a diversidade da própria língua, relacionando-a aos diferentes contextos e objetivos de comunicação (PINTO, 2011, p. 44).

Percebemos com isso a necessidade de adaptações no ensino que promovam desafios constantes a todos os alunos e favoreçam seu plano de desenvolvimento social e

cognitivo. A escola deve oferecer adaptações e suporte ao aluno, assim como o professor pode desenvolver estratégias de ensino que sejam mediadoras da aprendizagem, a exemplo de: utilizar a língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas, desenhos como recursos para facilitar a compreensão de textos que estejam sendo trabalhados em aula; utilizar recursos materiais adaptados durante o processo de ensino e aprendizagem e organizar espaços produtivos que permitam ao educando desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia e socialização (DIAS; SILVA; BRAUN, 2009).

A utilização de duas línguas tão diversas num mesmo ambiente de aprendizagem deve ser dialógica, em que uma língua seja usada para auxiliar o aprendizado da outra levando em conta as diferentes estruturas sintáticas e semânticas, a forma de recepção das informações, sem, no entanto, diferenciá-las no sentido de uma ser superior ou inferior à outra, apenas diferentes. Ambas as línguas apresentam importância e valor social para todos os sujeitos (SALES, 2007). Em sala inclusiva, o uso da Libras deveria auxiliar o educando surdo na comunicação, bem como auxiliá-lo na compreensão dos textos escritos em Língua Portuguesa. Para isso, nós, professores, precisamos compreender a língua e a cultura do surdo, para, a partir daí, estabelecer relações de aprendizagem entre a língua materna e a segunda língua.

O ensino de Língua Portuguesa, no contexto inclusivo, deve ser desenvolvido em “ambientes ricos em trocas de experiências, para que o conhecimento flua e possa fazer sentido” (DORZIAT, 2009, p. 69) tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, reiteramos a necessidade de “que sejam estabelecidas interações reais entre professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade” (DORZIAT, 2009, p. 69). Para que isso aconteça, todos os participantes do processo devem estar suficientemente envolvidos para refletirem sobre suas ações e melhorarem, conjuntamente, o processo educativo.

Nesse ambiente de troca de experiências está, também, uma figura de suma importância para o desenvolvimento dos educandos surdos: o intérprete de língua de sinais. O intérprete de Libras é o profissional que tem o domínio da língua de sinais e o da língua falada do país, sendo qualificado para desempenhar a função de intérprete (MEC, 2007). Falando, especificamente, do contexto escolar, esse profissional assume um diferencial por desenvolver atividades que vão além do ato de traduzir. Estamos falando do intérprete educacional. Ele é o mediador da comunicação entre o professor, o estudante surdo e os demais educandos no contexto de sala de aula, quando os envolvidos no processo não são fluentes em Libras (LACERDA, 2009).

Esse profissional tem grande relevância no aprendizado dos educandos surdos, dada a importância do seu trabalho junto ao corpo docente da escola. Muitas vezes, mal interpretado no ambiente de sala de aula, esse sujeito auxilia não só no estabelecimento das relações comunicativas, como também no desenvolvimento dos vínculos interpessoais que possam ser estabelecidos nesse espaço.

4 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Pesquisar é investigar, estudar e tomar conhecimento da realidade, seja ela científica ou social. Nosso interesse nesse estudo tem como foco principal o sujeito surdo, o professor e a sua realidade. Assim, para que consigamos progredir em uma investigação, precisamos observar, minuciosamente, a nossa realidade, considerando os seus sujeitos e seus espaços sociais.

Sendo assim, esta pesquisa se caracterizou como pesquisa qualitativa, com estudo de campo que se desenvolveu por meio da observação e da captação de informações de um determinado grupo, sendo também utilizados questionários semiestruturados e uma

entrevista como instrumento de pesquisa. O grupo participante foi constituído de quatro professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II. Os dados foram organizados e analisados à luz dos fundamentos da escola inclusiva, aspectos legais brasileiros e orientações pedagógicas que alicerçam a educação bilíngue para surdos.

A coleta de dados desta pesquisa se deu, inicialmente, com visitas a três unidades escolares com o intuito de apresentar aos professores a nossa proposta de trabalho e convidá-los para que participassem do projeto. Diante da recusa de uns e da aceitação de outros, conseguimos organizar a pesquisa com a participação de quatro professoras que trabalham ou trabalharam em contextos de inclusão com educandos surdos, sendo este o critério de escolha das participantes. A escolha das escolas se deu por estas já terem ações concretas relacionadas à inclusão. Vale apontar que a identidade dos participantes da pesquisa, assim como das escolas, é salvaguardada por questões éticas, mas podemos afirmar que as escolas fazem parte da rede municipal de ensino de Cruz das Almas/BA. As professoras foram identificadas por Y, J, M e L.

Das quatro professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, uma delas, além de responder ao questionário, aceitou participar de uma entrevista gravada. O convite foi feito pelo fato de a referida professora dominar a língua de sinais e ter atuação tanto como docente de Língua Portuguesa como quanto Intérprete Educacional, o que não é muito comum no contexto em que a pesquisa foi realizada.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciaremos nossa análise com a descrição da formação de nossas participantes. Das quatro participantes da pesquisa, apenas Y tem formação em Pedagogia. As demais são

formadas em Letras, com especialização em áreas diversas, não associadas diretamente à área de Língua Portuguesa ou Libras.

No tocante ao grau de domínio da Libras, somente a professora L afirma comunicar-se bem compreender e ser compreendida. Infelizmente, a barreira linguística é um problema recorrente em nossas salas com educandos surdos, e isso pode ser um fator preponderante para que o surdo não desenvolva sua escolarização de maneira adequada. Como afirma Mainieri, a Libras,

por sua característica visuo-espacial, expressa pelas mãos, face e corpo, constitui-se a modalidade de aprendizagem de uma língua ideal para o sujeito surdo; por meio dela a comunidade surda realiza suas relações sociais, emocionais, culturais e científicas, sobretudo porque Libras possui todos os segmentos das línguas orais” (MAINIERI, 2011, p. 152).

Sendo a Libras a língua materna do estudante com surdez, é a partir dela que as relações comunicativas devem se estabelecer e, por conta disso, o professor precisa saber Libras para comunicar-se com o seu aluno. Percebemos nas falas de algumas professoras, como Y e J, uma dependência do intérprete no que diz respeito ao aprendizado e à comunicação do surdo. Esse item será explicitado mais adiante na discussão.

No espaço da sala de aula inclusiva, a utilização da Libras para estabelecer elos comunicativos e interativos é de suma importância, pois uma das formas de assegurar que o educando compreenda o que está sendo explicitado é tomando conhecimento através da sua língua materna por meio da interpretação (PEREIRA, 2009). Para isto, entendemos que seria necessária a proficiência em Libras pelos professores, para que não dependessem do intérprete para comunicação e ensino. Não se vê esta proficiência entre três das quatro participantes.

Frequentemente, em condições de aprendizagem formal, o surdo é apresentado à Língua Portuguesa de forma fragmentada e descontextualizada, sem a devida preocupação com a sua condição de falante de língua gestual-visual, e à utilização da Língua Portuguesa como se esta fosse sua língua materna. Esse caminho pode complicar ainda mais o entendimento, a compreensão e o aprendizado em Língua Portuguesa escrita, pois há uma grande possibilidade de os educandos surdos não conseguirem organizar as ideias para construir relações entre duas línguas tão distintas (JESUS, 2016). Esta problemática também é constatada por nossa pesquisa, pois no tocante ao planejamento e às ações didático-pedagógicas, somente o professor responsável pela sala de AEE, professora L, planeja para os estudantes surdos, observando as orientações e os pressupostos da escola bilíngue. Mesmo as demais professoras afirmando que se preocupam com os aspectos educativos e com a aprendizagem dos estudantes surdos, vemos que o desafio a ser vencido, para a consolidação das escolas inclusivas, se dá em três eixos importantes: proficiência em Libras pelos atores sociais da escola; planejamento e uso adequado de recursos didáticos.

No tocante ao letramento dos surdos na escola de atuação de cada participante, podemos perceber que este não ocorre como deveria. Com exceção da professora L, que afirma dizer *“haver (sic) em sua escola uma preocupação por parte da equipe pedagógica em relação ao aprendizado dos surdos, mas a Libras ainda é uma barreira”*, as demais participantes concordaram com a fala da professora J, quando ela afirma que a questão do letramento ainda *“não é tratada com a devida importância”*. Desta forma, compreendemos que há uma necessidade de mudanças na prática educativa para que o estudante com surdez tenha um aprendizado efetivo, pois ainda hoje *“os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados”* (BOTELHO, 2013, p. 65).

Ensinar educandos com surdez não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de Língua Portuguesa em contexto inclusivo. Nossas participantes relataram quais as suas maiores dificuldades a respeito de como ensinar e promover a aprendizagem nesse contexto. Para a professora Y *“explicar a parte gramatical foi um problema”*. A professora J destacou como principal problema sua dependência em relação à intérprete. A professora M apontou a falta de conhecimento em Libras, e a participante L sinalizou como sua principal dificuldade fazer a aluna compreender *“a necessidade de algumas classes gramaticais, por exemplo, se na Libras não há necessidade de seu uso”*.

O ato de ensinar, muitas vezes, pode suscitar dúvidas sobre qual o melhor caminho a ser seguido. Trabalhar num contexto inclusivo apresenta características peculiares que levam o professor a sempre refletir sobre seus erros, acertos e obstáculos a serem transpostos. Com o intuito de melhorar sua prática, o professor deve sempre refletir sobre suas dificuldades para que, mais adiante, consiga desempenhar melhor e mais conscientemente o seu papel de educador. Andrade nos remete a refletir sobre a prática docente em relação à educação de surdos:

O professor necessita da reflexão para desenvolver sua relação de trabalho com os alunos. A reflexão é um espaço no qual a pessoa se pergunta “como estou fazendo”, tomando a si mesma como referência. Abrir-se a reflexão é um ato de sensibilidade, na medida em que a pessoa necessita, antes, despojar-se de seus saberes estabelecidos, abdicar das certezas que já construiu para, então, olhar-se e ponderar sobre isso (ANDRADE, 2015, p. 112-113).

No planejamento das aulas de nossas participantes, há uma preocupação com as questões da visualidade para uma melhor compreensão dos assuntos pelos educandos surdos. Três das quatro participantes destacaram o uso de elementos visuais no planejamento de suas aulas. Esse aspecto é significativo, pois a percepção dos surdos

acontece, prioritariamente, pelo campo da visão, e o destaque para essa prática nas aulas de Língua Portuguesa é uma importante contribuição para a aprendizagem dos surdos.

Todas as participantes, cada uma a seu modo, afirmaram que o planejamento é feito pensando nas especificidades dos educandos surdos, mas os conteúdos trabalhados são os mesmos tanto para surdos quanto para ouvintes. Como já antecipado, este é um desafio a ser vencido, pois o planejamento, o uso adequado de recursos, o olhar diferenciado sobre a avaliação e, sobretudo, a escuta sensível (FREIRE, 1997) sobre as capacidades dos estudantes é essencial que sejam observados em uma prática que reconhece todos como sujeitos capazes de aprendizagem e de direito.

Sobre o Intérprete Educacional, podemos afirmar que é o profissional indispensável no espaço da sala de aula inclusiva, principalmente, se o professor regente não tiver domínio da língua de sinais. Esse profissional está apto para fazer a interpretação dos conteúdos, orientações, explicações dos professores e mediar as interações comunicativas (LACERDA, 2009).

Nos contextos pesquisados, percebemos uma boa relação entre esses profissionais e os docentes das turmas inclusivas. A participante Y afirma que: *“tenta planejar as aulas de maneira que facilite a comunicação do intérprete com o docente. Os conteúdos e as atividades são informados ao intérprete antes da execução das aulas. O intérprete auxilia muito no processo de ensino-aprendizagem”*.

Um ponto que merece destaque na fala da professora Y é o fato de ela disponibilizar os conteúdos e atividades com antecedência para a intérprete. Isso é de extrema relevância para que o trabalho tenha maior qualidade e os sinais utilizados sejam os mais adequados ao assunto tratado em sala. Assim, como Lacerda (2009, p. 124) afirma, “o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o aluno para que o conhecimento

que almeja seja construído”. O trabalho colaborativo entre intérprete e professor é elemento que favorece a aprendizagem dos (as) educandos (as), “pois relação entre professor e intérprete, pode parecer menos importante, mas dela depende o bom andamento do trabalho” (LACERDA, 2009, p. 73).

Todas as participantes consideram a presença do intérprete como elemento importante na sala de aula e destacam sempre de maneira positiva a relação entre eles. Há diálogo, compartilhamento de informações, se orientam mutuamente e pontuam o que é necessário para o bom andamento dos trabalhos.

O papel do professor, responsável pela classe, e coordenador do processo de ensino/aprendizagem da turma, é claro e deve ser respeitado, todavia se o intérprete puder atuar como parceiro do professor, no que diz respeito à educação a criança surda, dividindo inquietações, buscando soluções conjuntas e trocando a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, aspectos da prática pedagógica podem ser revistos e melhorados (LACERDA, 2009, p. 125).

Os atores da pesquisa veem a função do intérprete como de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem do surdo. Podemos perceber isso nos adjetivos utilizados pelos participantes da pesquisa tais como: “*imprescindível*”, “*importantíssima*”, “*essencial*”. Pela presença destes adjetivos, observamos o quanto as professoras reconhecem o lugar do intérprete no aprendizado da pessoa com surdez.

No que tange à participação dos intérpretes no planejamento, duas professoras confirmaram e duas negaram a participação. Consideramos a participação do intérprete relevante nos planejamentos, pois ele tem conhecimento significativo sobre a surdez e pode orientar as professoras sobre caminhos e possibilidades pedagógicas para melhorar o ensino à pessoa surda. A escola inclusiva deve abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma

vez que o surdo remete a um modo visual de apreensão do mundo que, quando respeitado, pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa com surdez (LACERDA, 2009).

A professora L fez a seguinte afirmação: *“Levo meu planejamento já organizado de acordo com as necessidades da aluna surda”*. Acreditamos que mesmo que ela tenha esse cuidado, seria interessante a participação do intérprete nesse momento, já que em relação ao aprendizado do surdo, *“a parceria entre professor e intérprete é fundamental”* (LACERDA, 2009, p. 124).

A escolha do material didático precisa ser criteriosa para atender ao público discente em geral. Quando direcionado aos educandos surdos, o cuidado deve ser ainda maior, pois se deve priorizar a condição visual. A participante Y afirma que *“há, quando possível, a escolha por material didático com a predominância de imagens. Seria mais eficiente se o município disponibilizasse recursos para se trabalhar de maneira mais eficiente”*. Já a professora J observa que *“de forma geral, não é direcionado para o aluno com tal especificidade. Infelizmente! Acredito que a escolha do material didático não acontece pensando no surdo”*. M respondeu que a escolha do material é feita *“analisando-os criteriosamente, com o intuito de acertar nas escolhas”*, e a participante L afirma que *“de acordo com as especificidades do alunado. No caso da aluna surda, leio livros que promovem estratégias de aquisição do conhecimento e as utilizo, adequando às necessidades dela”*.

Nas falas anteriores, percebemos que a professora L apresenta um diferencial pelo fato de buscar materiais de trabalho que não fazem parte das escolhas gerais. Se na escolha dos materiais didáticos para se trabalhar com os alunos não é levada em conta a diversidade da sala de aula, cabe ao professor encontrar materiais diferenciados que auxiliem na sua prática inclusiva.

Suporte material é necessário para que o trabalho com os educandos funcione. Ao professor precisam ser oferecidos materiais didáticos adequados, capacitações específicas para o melhor desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Todos os professores negaram receber suporte material para trabalhar na perspectiva do letramento nas suas escolas de atuação. Isso, infelizmente, é um problema, mas não pode ser considerado um impedimento para que um trabalho diferenciado seja realizado. Se os professores têm consciência de que os educandos surdos precisam de atividades visuais, utilização da sua língua materna, dentre outras adequações, eles precisam desenvolver estratégias que estejam ao seu alcance para trilhar com os educandos os caminhos do saber.

O auxílio de instâncias superiores como, por exemplo, as Secretarias de Educação, tem deixado a desejar, pois poderiam oferecer um maior suporte aos professores na construção de práticas inclusivas. Percebemos, nas respostas, que não há um apoio devido no que diz respeito à disponibilidade de formações específicas, suporte material, dentre outros, a fim de que elas possam melhorar sua prática a partir da reflexão.

Estratégias diferenciadas devem ser usadas para a promoção da aprendizagem do surdo sem, no entanto, deixar de considerar o contexto em que as práticas educativas acontecem. Numa sala inclusiva, devemos ser hábeis no sentido de alcançar tanto o estudante surdo quanto o ouvinte. Assim, o professor deve propor atividades colaborativas e interativas que agucem a criatividade e desenvolvam habilidades no tocante à aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nossas participantes explanaram sobre suas estratégias de ensino. Y confessa: *“sempre peço auxílio ao intérprete, pois não tenho domínio de Libras. A partir disso, junto com o intérprete, elaboro as aulas de uma maneira que facilite o processo de aprendizagem”*. Não conseguimos perceber na fala de Y quais estratégias ela utiliza para

trabalhar a Língua Portuguesa como L2. J não respondeu a esse questionamento. M destaca como estratégias *“a leitura labial, o falar pausadamente, as imagens que representam a comunicação, a aproximação efetiva e afetiva”*. Para L são *“prioritariamente aulas mais visuais, com uso de imagens e momentos mais interativos, de modo que alunos e alunas tenham mais contato com a Libras”*.

A preocupação com a necessidade de adaptações no ensino que promovam desafios constantes a todos os educandos e favoreçam o seu pleno desenvolvimento social e cognitivo deve ser constante. O professor com práticas inclusivas deve respaldar-se para oferecimento de adaptações e suporte ao aluno. Somente a partir dessas mudanças, as ações de ensino e de aprendizagem podem ser efetivadas de maneira relevante (DIAS; SILVA; BRAUN, 2009).

No que diz respeito à avaliação dos surdos, esta também deve acompanhar esse viés, mas, das nossas participantes, somente uma realiza adaptações em suas avaliações para esses estudantes. A professora L afirma desenvolver avaliações diferenciadas *“pelo fato da aluna ser visuogestual, as avaliações priorizam imagens para melhor compreensão acerca do que é questionado”*. Segundo ela, diferencia as avaliações utilizando *“perguntas mais diretas, utilização de imagens, questões de assinalar [...]”*. A justificativa da professora M para não fazer adaptações é *“pela falta de conhecimento do profissional”*. A professora Y responsabilizou a escola ao afirmar que *“a instituição não disponibiliza recursos”*, e a professora J apenas negou a diferenciação nas avaliações.

A avaliação dos educandos com surdez deve ser um processo em que as suas especificidades educativas devem ser levadas em consideração a todo o momento. Não há como acreditar que estaremos avaliando corretamente nosso aluno se não entendermos que

Toda avaliação deve ser circular, englobando todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar na escola. Ninguém é ou deve se arvorar juiz do

outro, porém é função dos professores assumirem plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e, para isso, analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade, perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? Qual a minha cota de responsabilidade no sucesso ou no fracasso escolar? Somente dessa maneira o educador estará praticando uma avaliação equilibrada e justa, em que se coloca como partícipe e também corresponsável pela aprendizagem dos alunos (BEYER, 2013, p. 102).

Após a análise dos questionários das professoras Y, J, M e L, percebemos que muitos esforços ainda precisam ser feitos para uma efetiva escola inclusiva em que os educandos tenham suas especificidades respeitadas e suas necessidades atendidas. Esse trabalho deve ser realizado com a colaboração de todos os participantes do processo educativo. Desta forma, conseguiremos promover mudanças que realmente façam diferença na vida do nosso aluno.

Após a realização da coleta de dados, a partir da aplicação de questionários, realizamos uma entrevista com a professora L, pois ela aparentava ter um conhecimento mais aprofundado sobre as questões inclusivas em relação aos contextos pesquisados.

Embora a Libras não seja disciplina obrigatória, a professora L desenvolve um papel importante na difusão da Língua Brasileira de Sinais. Ao promover momentos interativos entre surdos e ouvintes em que a Libras é utilizada no contexto de aprendizagem, ela não só inclui o educando com surdez, como também tenta transpor a barreira da língua que ela mesma afirmou ser um problema: *“É importante conhecer a língua do surdo. Nós aprendemos outras línguas na escola e não temos a preocupação com o nosso aluno, o nosso colega de classe [...] como vamos conversar se um é oral e o outro visual? Precisamos conhecer a língua se não a comunicação não flui [...] aí ninguém fica satisfeito”*.

Mais ações nesse sentido poderiam ser realizadas para que os estudantes surdos e ouvintes comuniquem-se e interajam no sentido de construir aprendizado mútuo.

Quando perguntada sobre a relação entre a sua profissão e a língua de sinais, L afirma: *“fui professora de uma aluna surda. A Libras era a nossa forma de comunicação”*. A professora considera a Libras uma língua fascinante que requer atenção e disciplina. Viu seu trabalho facilitado pelo fato de conhecer a língua de sinais: *“Além de facilitar o processo comunicativo em sala de aula, incluir o alunado com deficiência é muito importante para o processo de aquisição do conhecimento. Conhecer a Libras oportuniza ao aluno surdo o conhecimento”*. A professora L demonstra ter um olhar diferenciado sobre como incluir os educandos surdos e procura fazê-lo da melhor forma, dentro das possibilidades que lhe são oferecidas.

L costuma propor projetos que sejam inclusivos, mas nem sempre são desenvolvidos na escola: *“O maior desafio é não contar com a parceria de colegas. Se fizéssemos um trabalho conjunto o aprendizado surtiria mais efeito”*.

L demonstra ter esperança de que a educação dos estudantes surdos avance, apesar de estar consciente das dificuldades: *“Não é fácil, mas aos poucos vamos conseguindo mostrar que o espaço escolar é de todos e que a diversidade não é impedimento para se desenvolver um bom trabalho, muito pelo contrário. O trabalho com a diversidade propicia ao educador estar sempre em movimento, buscando, aprendendo com os erros, melhorando com os acertos e assim promovendo um ensino que faça diferença na vida do aluno”*.

De acordo com as respostas dos professores participantes desta pesquisa, percebemos que há muito ainda para ser feito para que a Língua Portuguesa faça sentido para o educando surdo, no contexto inclusivo. Mudanças, adaptações, auxílio de instâncias superiores e trabalho colaborativo são alguns elementos que podem transformar o ambiente de sala de aula em um espaço de reflexão e construção efetiva do conhecimento.

A busca por um espaço de aprendizagem realmente inclusivo em que as especificidades dos educandos sejam respeitadas é uma realidade que está sendo construída a partir da luta de professores engajados com uma educação acessível para todos, independentemente da necessidade do indivíduo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos trouxe reflexões importantes sobre a práxis pedagógica, o ensino de Língua Portuguesa e a questão inclusiva em nossa sociedade. O que constatamos é que temos um longo caminho a percorrer, mas muitos passos significativos já foram dados no que diz respeito ao ensino e ao aprendizado de Língua Portuguesa escrita nos contextos pesquisados. Podemos citar o uso colaborativo da Libras e da Língua Portuguesa no sentido de promover o aprendizado, a busca pelo respeito à diversidade no espaço da sala de aula, as mudanças e adaptações em planejamentos. Evidente que ainda está longe do que seria uma proposta educativa adequada aos estudantes surdos, mas percebemos que os avanços estão acontecendo, mesmo que incipientemente. Transformar esse componente pedagógico (Língua Portuguesa) em algo atrativo para o surdo é tarefa árdua. Mas o professor que estiver consciente da importância de se relacionar a Libras com a Língua Portuguesa e tiver a compreensão necessária para a construção conjunta do conhecimento conseguirá, com menos dificuldades, atingir seus objetivos.

A Libras ainda é uma barreira que precisa ser transposta pelos professores para que consigam estabelecer a comunicação com o seu aluno surdo. Este elemento é de suma importância para o desenvolvimento efetivo. O professor deve, sempre que possível, aprender a língua de sinais, ensiná-la a seus alunos ouvintes, estabelecer momentos

linguísticos interativos que possam propiciar o desenvolvimento de todos os atores da sala de aula.

Devemos investir em medidas que alcancem os educandos surdos em sala de aula como, por exemplo, evitar uniformizar as atividades avaliativas, utilizar imagens, priorizar a comunicação visual, modificar as estratégias quando estas não estiverem surtindo efeito. Assim, contribuiremos de forma expressiva para a construção de sentidos, principalmente em Língua Portuguesa.

A inclusão é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, portanto, as instituições como, por exemplo, Secretarias de Educação, devem fazer a sua parte oferecendo aos professores capacitações, materiais adaptados e todo o suporte necessário para que ele desenvolva um trabalho de qualidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. Docência (s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: SEE/MEC, 1998.

BRASIL. **Lei 13.146**. Trata da Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado Brasileiro, 2015.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Garante um sistema educacional inclusivo. Brasília: Planalto do Governo, 2011.

BRASIL. **Lei 9.394**. Trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto do Governo, 1996.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DAXENBERGER, A. C. S.; SILVA, B. F. O ensino de Libras, em uma escola no município de Areia- PB, por meio de extensão universitária. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018.

DIAS, V. L.; SILVA, V. de A. S.; BRAUN, P. A inclusão auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. *In*: GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

JESUS, R. V. **Leitura de contos afro-brasileiros: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Ciências Humanas – *Campus V*, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2016.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2007.

MEC. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. CENP/ CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/leituraescritaesurdez.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Santa Catarina: UNIVALI, 2011. Disponível

em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Veridiane-Moreira.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. V. 1, 2. ed., Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.