

Ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: uma vivência do PIBID no laboratório de inclusão em Bragança - PA

Patrick Ferreira da Silva¹
Nazaré do Socorro Monteiro Alves²
Leila Saraiva Mota³
Jair Francisco Cecim Da Silva⁴

RESUMO: Este artigo é resultado das experiências de bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de práticas interdisciplinares entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esta pesquisa tem como objetivo relatar e refletir sobre as práticas adotadas pelo projeto no espaço Laboratório de Inclusão, que teve como objetivo atender alunos surdos no contexto do ensino de português como L2. Portanto, neste trabalho é adotada uma metodologia de abordagem qualitativa, descritiva-reflexiva, com ênfase na análise crítica da experiência em questão. Para tanto, a fundamentação teórica deste trabalho baseia-se nos esportes para a educação de surdos, como Campello (2018), Doziart (2009), Gonçalves (2020), Skliar (2013) e Strobel (2019). O estudo destaca a importância de recursos e metodologias adequadas para promover a inclusão e práticas eficazes de letramento em Língua Portuguesa para pessoas surdas.

Palavras-chave: educação de surdos. Língua Brasileira de Sinais. Língua portuguesa

Introdução

Este estudo surge no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

¹ Discente do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará. E-mail-pf8583821@gmail.com

² Discente do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará. E-mail-enimont27@gmail.com

³ Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, graduação em Letras Libras (Uniasselve). Tem o curso de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Ipiranga. Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA/ pela Universidade Federal do Pará. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT-Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Professora de Língua de Brasileira de sinais-Libras na Universidade Federal do Pará – Campus universitário de Bragança. - E-mail: profleilamotta@gmail.com

⁴ Graduação no curso de Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará - UFPA (1996), Mestrado em Letras/Linguística pela UFPA (2003) e Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) (2014), sendo orientado pela Prof. Dra. Márcia S. D. de Oliveira. É Professor Adjunto da UFPA - Campus de Bragança. Integrou a equipe do Projeto-Piloto do INDL/IPHAN/USP "Levantamento etnolinguístico em comunidades quilombolas: Minas Gerais e Pará", na comunidade quilombola de Jurussaca/Tracuateua (Pará), coordenado pelas Professoras Dra. Márcia Oliveira (USP) e Margarida Petter (USP). Docente no programa de pós-graduação Linguagens e saberes na Amazônia.

Nível Superior – CAPES, que tem um subprojeto as práticas interdisciplinares entre Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Universidade Federal do Pará – UFPA. O projeto teve como foco a educação de surdos, utilizando práticas de letramento voltadas para o ensino da língua portuguesa por meio da LIBRAS. Seu objetivo foi contribuir para o ensino e metodologias educacionais voltadas para alunos surdos de uma escola da rede pública de Bragança, Pará.

Apesar dos avanços na legislação brasileira em prol da educação de surdos diversos problemas ainda persistem desde o ensino básico até o acesso ao ensino superior. Esses obstáculos incluem desde a falta de intérpretes de LIBRAS devidamente qualificados até a ausência de metodologias de ensino adequadas, além da insuficiência de recursos financeiros para a complementação pedagógica. Embora as propostas educacionais voltadas para o sujeito surdo tenham como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades, na prática, observa-se que muitas escolas que atendem a indivíduos surdos não conseguem alcançar esses objetivos, como apontam Cavalcanti e Soares (p.404, 2017) "Ainda existem outras falhas no que diz respeito à inclusão de educandos surdos, por ser lei a aceitação de educandos com necessidades especiais nas escolas públicas, muitos são matriculados em unidades escolares em que não possuem suporte humano adequado para o ensino-aprendizagem". Então, ao final da escolarização básica, esses alunos frequentemente não demonstram habilidades satisfatórias de leitura, escrita e domínio dos conteúdos, especialmente no que se refere à Língua Portuguesa, para Botelho (2005, p.67):

[...] ainda persiste entre os profissionais que trabalham com surdos uma concepção deformada sobre a sua competência de aprendizado, sobretudo de aprendizado da LP, acreditando que os surdos têm dificuldades de abstração, e que jamais vão conseguir aprender a ler e escrever devidamente.

Embora o processo de aquisição das línguas de sinais seja semelhante ao das línguas orais, a dificuldade no aprendizado muito se deve ao fato de a língua portuguesa ser uma modalidade oral-auditiva, o que a diferencia significativamente das línguas de sinais, que são da modalidade visual-espacial (Quadros, 1997). Isso resulta em grandes dificuldades para os alunos surdos compreenderem a Língua Portuguesa, visto que é necessário conhecer os sons das letras e fonemas, algo que se torna uma barreira linguística. Portanto, a forma tradicional de ensino, elaborada para alunos ouvintes, é inviável quando aplicada à alfabetização de alunos surdos, devido ao fato de que a escrita e a compreensão do português são construídas com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas por meio de suas experiências naturais com a Libras.

Neste sentido, o PIBID surge com o intuito de auxiliar nas práticas escolares inclusivas, unindo as teorias e estudos abordados no âmbito acadêmico à prática em sala de aula, visando promover o desenvolvimento dos alunos surdos. Desta forma, este artigo tem por objetivo relatar e refletir sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa (LP) adotadas no espaço denominado “Laboratório de Inclusão”. Este foi concebido como consequência da necessidade de expandir o atendimento já realizado pela escola, sendo voltado para o contraturno dos alunos. E tendo como objetivo principal a oferta de um atendimento integral que possa suprir as demandas educacionais específicas dos alunos surdos, proporcionando um ambiente inclusivo no qual eles possam desenvolver suas habilidades de leitura, compreensão e escrita em português.

Aspectos Históricos da Educação de Surdos

Para compreender os desafios atuais da educação para surdos, é necessário primeiro compreender o panorama histórico que moldou a experiência e a vivência dessa comunidade, visto que desde tempos remotos, as pessoas surdas enfrentam uma série de barreiras sociais, linguísticas e educacionais, como aponta Gonçalves:

a exclusão, principal obstáculo enfrentado pelos estudantes Surdos durante o processo de escolarização, são objetivadas por sérios problemas enfrentados, e, também, denunciados por eles, tais como: segregação, reprovação, preconceito, falta de acessibilidade, falta de apoio e ausências de ambientes naturais para a aprendizagem da Libras. (2020, p.68)

Ao longo da história, as percepções sobre a surdez têm variado consideravelmente, oscilando entre serem encaradas como deficiência e como parte intrínseca da diversidade humana. Estas visões moldaram diretamente as políticas educacionais e os métodos de instrução adotados nas salas de aula quando se trata da educação de surdos:

No caso dos sujeitos Surdos, historicamente eles sempre foram vistos como um grupo inferior, imagem veiculada pelas representações dos ouvintes. Esses sujeitos foram e ainda são vistos e descritos a partir da ideologia presente nas normas sociais majoritárias, criadas e propagadas por grupos que fazem uso da língua oral/auditiva. (Gonçalves, 2020, p.27)

Nesse sentido, é oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, buscando compreender suas influências sobre as metodologias educacionais contemporâneas. Durante séculos, os surdos foram recorrentemente excluídos do convívio social e da educação básica devido à forte crença de que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem oral, para Fernandes (2011, p. 21). “a surdez sempre existiu, mas antigamente os sujeitos surdos não eram respeitados e nem considerados como seres humanos: este que é um

ato desumano foi praticado por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo” Com isso, somente no início do século XVI, na Europa, que começaram a surgir relatos de vários pedagogos dedicados a trabalhar com surdos. Seu objetivo principal era estimular o desenvolvimento do pensamento, a aquisição de conhecimento e a comunicação com o mundo ouvinte. Para isso, o foco estava em ensiná-los a falar e compreender a língua falada, embora a fala fosse vista como apenas uma das estratégias entre outras para alcançar esses objetivos (Lacerda, 1999, p.68).

A datar desse período, nas propostas educacionais vigentes da época, é possível distinguir duas metodologias que dividiam as propostas educacionais para surdos: o "oralismo" e o "gestualismo". Estas metodologias consistiam em abordagens que não se limitavam ao ensino para surdos, mas também influenciavam a percepção social desses indivíduos:

os oralistas exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. (Lacerda, 1998, p. 69)

Apesar do cenário binário sobre a posição dos surdos na sociedade e na educação, ambas as teorias educacionais coexistiam, ainda que de maneira tensa. Embora as divergências, o avanço da discussão dessas metodologias proporcionaram momentos fundamentais para a comunidade surda, como destacado por Lacerda (1999, p. 70) “os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da marginalidade social”.

Nesse sentido, a educação de surdos permanece em progresso, tanto nas metodologias quanto na inserção dos surdos na sociedade. No Brasil, a situação da comunidade surda não era diferente. O país se destacava em relação a muitos países europeus, inaugurando em 1857 a primeira escola voltada para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), esse instituto foi pioneiro na disseminação do uso de sinais no contexto escolar, contribuindo significativamente para a consolidação da comunidade surda (Strobel, 2009).

Mesmo diante do momento promissor para a educação de surdos, o cenário em breve mudaria drasticamente. Em 1880, na Itália, foi sediado o Congresso de Milão, evento que reuniu especialistas para debater a educação de surdos na Europa e países sob sua influência. Esse evento marcou a história dos surdos de maneira tão significativa que é possível dividir a história da educação de surdos em antes e depois do Congresso de Milão, visto que durante o congresso, foi proibido o uso da língua de sinais e consolidado o método oralista. Essa decisão foi tomada unicamente por ouvintes, sem o consentimento de surdos ou participação de membros da comunidade surda. Dessa maneira, as resoluções do congresso levaram educadores a práticas extremas, como amarrar as mãos dos surdos para evitar a comunicação por sinais e forçá-los a usar a língua oral. Esse processo causou traumas, desgastes e representou um enorme retrocesso para a educação de surdos em todo o mundo (Skliar, 2013).

No Brasil, a ideia de inclusão educacional para surdos começou a tomar forma novamente somente após 100 anos do congresso de Milão, com o artigo 205 da Constituição de 1988, que assegurava a educação como um direito de todos, garantindo também o atendimento educacional especializado (Gonçalves, 2020, p.65). No entanto, foi apenas em 2002 que a Lei nº 10.436, regulamentada pelo decreto 5626/2005, reconheceu a Libras como língua oficial do Brasil, um marco histórico que representou o fim da invisibilidade da comunidade surda e o início de uma nova era na luta por seus direitos, principalmente no que diz respeito a busca por uma educação de qualidade:

Nos últimos anos, no entanto, têm-se observado mudanças significativas no cenário da educação de surdos, bem como no ensino da Língua Portuguesa em geral. A aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, trouxe a língua de sinais para a educação depois de quase cem anos de proibição. (PEREIRA, p.145, 2014)

Atualmente, no Brasil, a abordagem educacional para surdos está centrada no bilinguismo. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a língua natural dos surdos brasileiros. Os usuários da Libras têm a capacidade de expressar tudo o que uma língua oral possibilitaria:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 30).

Deste modo, o ensino da língua portuguesa para surdos é concebido no âmbito da L2 do surdo, sendo a Libras sua língua materna. No entanto, segundo Molina e Vieira (2018), mesmo em um contexto em que o bilinguismo está amparado pelas legislações, as atividades disponíveis parecem estar mais próximas dos métodos oralistas. Na prática, ainda é priorizada a L2, subvertendo a L1. As atividades e metodologias continuam voltadas principalmente para os alunos ouvintes. Para que o aluno surdo tenha a atenção necessária, muitas vezes ele precisa ser afastado da turma para fazer atividades em um ambiente de atendimento especializado. De acordo com Quadros (2006, p. 18):

uma escola que adota o Bilinguismo como base de ensino dos surdos mediante a Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, [...] pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares.

Percebe-se que, quando se trata do bilinguismo, ainda há uma certa supervalorização da língua majoritária, o português, em relação à língua de sinais. As atividades e metodologias continuam voltadas principalmente para os alunos ouvintes. Para que o aluno surdo tenha a atenção necessária, muitas vezes ele precisa ser afastado da turma para fazer atividades em um ambiente de atendimento especializado. Isso resulta em ainda mais segregação, visto que o restante dos alunos não têm contato com as atividades em línguas de sinais e veem as práticas e atividades elaboradas para o surdo como algo muito distante, causando estranhamento.

É fundamental que haja um esforço contínuo para promover o bilinguismo de forma mais efetiva, valorizando tanto a Libras quanto o português como línguas igualmente importantes para o desenvolvimento dos surdos. Ao adotar a educação de surdos no contexto do ensino inclusivo ao lado da educação regular, não se trata apenas de inserir o aluno na sala e ofertar algumas atividades em uma sala à parte, é necessário oferecer oportunidades para que esse aluno se integre com seus colegas e que sua língua e cultura tenham visibilidade.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como sendo de cunho qualitativo, pois adota uma abordagem metodológica que visa analisar os fenômenos levando em consideração o contexto específico onde ocorrem. Segundo Collis e Hussey (2005), a pesquisa qualitativa baseia-se na premissa de que existe uma relação direta e indissociável entre o mundo real e o indivíduo,

sugerindo que o comportamento humano não pode ser compreendido fora do seu contexto natural. desta forma, a pesquisa qualitativa é especialmente útil em estudos educacionais, onde os contextos culturais, sociais e individuais desempenham um papel crucial na formação das experiências de aprendizado.

Diante disso, ao discutir o ensino de língua portuguesa como segunda L2 para surdos, nota-se que o objetivo do aprendizado da L2 vai além da leitura e da escrita, buscando ampliar o conhecimento do mundo do aluno e permitir maior acesso a oportunidades sociais, acadêmicas e profissionais, essenciais para a plena participação na sociedade. Para isso, as atividades devem ser contextualizadas e pensadas nas dificuldades e necessidades do aluno (Quadros e Schmiedt 2006). Nesse sentido, ao criar o Laboratório de Inclusão, foi necessário pensar neste aluno não apenas na esfera educacional, mas também como um indivíduo com cultura e identidade próprias, pois a cultura surda também se relaciona diretamente com a língua, o que reforça a importância de considerá-la no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o trabalho no projeto se baseou em estabelecer contato com a língua materna dos alunos. Afinal, como é possível compreender suas expectativas, gostos e preferências se não for viável a comunicação com eles? Sem a aquisição da Libras, estaríamos fadados aos mesmos fracassos enfrentados pela educação básica ao atender alunos surdos, uma vez que o aprendizado de língua portuguesa por surdos é mais eficiente quando a pessoa já usa a língua de sinais como L1 e tem acompanhamento de professores que a compreendam (Avelar e Freitas 2016). Com isso, o conhecimento sobre a língua e a cultura surda é indispensável para o profissional que acompanha alunos surdos.

Desse modo, a formação tanto em Libras quanto em metodologias de ensino para surdos foi fundamental. No entanto, além de discutir a questão educacional dos surdos no Brasil, foi essencial abordar sua situação cultural e política na sociedade. Historicamente, grande parte da educação dos surdos foi concebida com base na forma como esses indivíduos eram vistos na sociedade. Posto isto, é necessário enxergar esses alunos não apenas como indivíduos que devem aprender uma segunda língua, mas também considerar sua cultura e como eles se percebem como seres sociais, visto que a cultura diz muito sobre o ser surdo, a forma que concebem o mundo e aprendem a Língua Portuguesa:

Conferir a Língua de Sinais o estatuto de Língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a normalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem) a partir do momento em que se configura

a Língua de Sinais como língua do Surdo, o estatuto do que é normal também muda, ou seja, a Língua de Sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do Surdo como sujeito de 'linguagem'. Ela é capaz de transformar a 'anormalidade' em diferença, em normalidade (SANTANA; BARGAMO, 2005, p. 567).

Assim, é possível constatar que lidar com a educação de surdos não se resume apenas a metodologias de ensino e aquisição de língua, mas também envolve o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais dessa comunidade.

Desta forma, iniciou-se o trabalho no Laboratório de Inclusão em paralelo ao trabalho desenvolvido pelo PIBID na escola. As demandas de ensino eram trazidas até nós e fornecemos, em contraturno, suporte para o trabalho realizado no turno em que o aluno estudava e recebia o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para o início de nossas práticas, foi essencial a aproximação com a comunidade surda, pois, mesmo que já tivéssemos uma base e conhecimento da LIBRAS, ainda nos faltava o contato com essa cultura.

Sendo assim, as primeiras semanas consistiram em um processo de aproximação e conquista dos alunos, porque precisávamos pensar além do ato de apenas ensinar LP para surdos, mas também estabelecer uma relação de amizade e respeito mútuo. Esse vínculo incentivava o aluno a frequentar o espaço, visto que uma de nossas maiores preocupações era a evasão escolar, pois o aluno atendido pelo projeto já enfrentava uma situação similar na escola, principalmente devido à ausência de estímulos que o motivasse a participar das atividades, aliado ao fato de que a escola pode ser um ambiente muito solitário para pessoas em situação de inclusão.

Logo após o período de reconhecimento e estabelecida uma relação com o aluno, as atividades no laboratório começaram a explorar temas relacionados ao seu cotidiano. Por exemplo, ao abordar a temática da natureza, focamos em trabalhar com plantas e animais da região, o que gerava familiaridade e permitia uma participação mais ativa do aluno. Durante as atividades, apresentamos a temática por meio de slides com figuras e vídeos curtos, acompanhados de nossa sinalização em Libras. Ao citar um animal, exploramos tanto o sinal quanto o contexto em que o animal se encontrava em Libras, em seguida, apresentamos a palavra escrita referente ao elemento. Desta forma, segundo Gonçalves (2020, p.36), “[...] o signo para o surdo sinalizador surge, neste caso, com a união do sentido com a imagem gestual-visual-espacial. Essa abordagem auxilia o aluno Surdo a entender e memorizar melhor as palavras, uma vez que o signo, neste contexto, é compreendido como a combinação do significado da palavra com a sua representação visual e gestual. Conforme apontado por

Saussure (2006), o signo linguístico resulta da união de um conceito e uma imagem acústica, que podem ser substituídos pelos termos "significado" e "significante". Na teoria de Saussure, o signo não é um ítem e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Em suma, ao mostrar o sinal de um animal em Libras, o contexto visual e a palavra escrita, estamos proporcionando ao aluno uma maneira de aprender e memorizar o conceito, combinando as representações gestual, visual e escrita.

Este método adotado consistiu fortemente no conceito de descrição imagética trazido por Campello (2018), sendo um recurso que, segundo a autora, proporciona uma compreensão visual e vívida de determinados assuntos. Isso facilita o entendimento por parte das pessoas surdas ao observarem as imagens, contribuindo também para o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Ademais, a autora explica que “as formas estão relacionadas às características físicas dos seres e das coisas, decorrentes da estruturação de suas partes, formatos, feitios, figura, corpo, substância, estado e aparência física de um ser ou de uma coisa daquilo que é visto” (Campello, 2008, p. 213-214). Dessa maneira, o indivíduo surdo começa a construir o entendimento de diferentes ocorrências, além de permitir que associe visualmente conceitos abstratos, que podem ser difíceis de entender apenas por intermédio das palavras.

No percorrer do projeto, percebemos a necessidade dos alunos de terem um espaço de escuta e de compartilharem seus gostos e vivências, decidimos implementar uma proposta que atendesse a essas demandas: o gênero textual da autobiografia. Esta atividade permitiria aos alunos refletirem sobre suas próprias histórias e expressarem suas identidades. Para trabalhar essa ideia, foram utilizados vídeos e slides para ensinar o conceito de autobiografia, com o intuito de facilitar a compreensão dos alunos surdos. Além disso, foram apresentados exemplos de autobiografias em língua de sinais, seguidos pela redação de pequenas frases formuladas pelos discentes, a partir disso, os alunos foram orientados a criar suas autobiografias em casa e trazê-las para a próxima aula com o objetivo de socializar as produções.

Após a apresentação das autobiografias, avançamos para a etapa de correção das atividades. Nesta fase, nosso objetivo era estimular os alunos a identificar as diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e corrigi-las em seus textos autobiográficos. Essa etapa foi conduzida com meticulosidade, uma vez que demandava atenção e cuidado ao explicar a indispensabilidade de certas particularidades da língua portuguesa. Para auxiliar nesse processo, utilizamos exemplos retirados dos próprios textos dos alunos, destacando as áreas que necessitavam de ajustes e fornecendo explicações

em caso de dúvidas. É importante destacar que o conceito de certo e errado não foi levado em consideração, apenas foram destacadas as diferenças estruturais que devem ser consideradas ao expressar-se em língua portuguesa.

Resultados e Discussões

Ao iniciar o trabalho de ampliação do vocabulário por meio das temáticas em conjunto com as atividades realizadas na escola campo do PIBID, começamos a desenvolver uma relação mais próxima com o aluno surdo que era o foco do projeto. Essa proximidade cresceu a tal ponto que o aluno se sentiu motivado a convidar outros amigos surdos para participarem das aulas. Esse avanço se tornou um marco crucial para o desenvolvimento do projeto, pois não apenas ampliou nosso contato com a comunidade surda, mas também serviu como um indicativo de que o trabalho estava sendo bem-sucedido e o aluno se sentia valorizado e motivado. Com isso, percebemos que muitos surdos demonstravam interesse em aprender mais sobre a Língua Portuguesa, mas frequentemente não encontravam oportunidades adequadas para isso. Essa constatação reforçou a importância do nosso projeto e a necessidade de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos.

Com o aumento da demanda, constatou-se que por mais que alguns dos alunos soubessem ler e escrever, tendo familiaridade com a compreensão de pequenos textos vinculados por redes sociais, a maioria demonstrava dificuldade em expressar suas ideias de forma clara e coerente na escrita pois tinham muitas dúvidas sobre aplicar as regras gramaticais e sintáticas de maneira consistente em suas produções escritas. Situação essa que pode ser compreendida a partir do seguinte fragmento de Fernandes (2006, p.23): “o letramento para surdos envolve reflexão sobre duas línguas, portanto, aprender português decorre da significação que essa língua assume nas práticas sociais, logo, depende da constituição de sentido na língua de sinais”.

Desta forma, constatamos que o cenário encontrado por nós em relação aos alunos surdos que passaram a frequentar o Laboratório de Inclusão é uma realidade constante. Muitos desses alunos, mesmo já formados no ensino médio e estando em uma faixa etária similar, apresentavam dificuldades em níveis diferentes, de maneira que pudemos perceber um desnível no aprendizado em Língua Portuguesa (LP). Nesta circunstância, Pereira aponta:

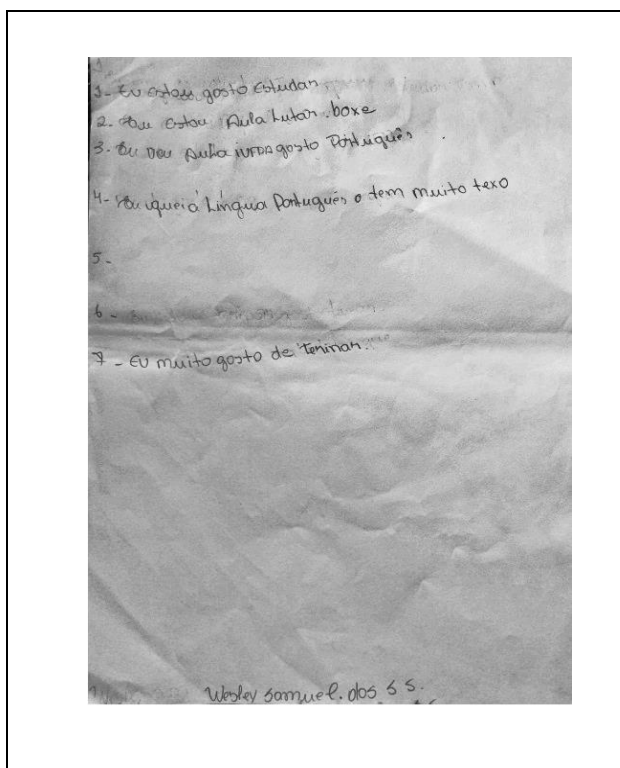
embora alguns conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquire apenas fragmentos dela. As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade

com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. (2010, p. 146)

Diante disso, percebemos que esses aspectos dependiam de uma combinação de fatores, incluindo a escola onde estudaram, a presença ou ausência de um intérprete de LIBRAS capacitado, as abordagens de ensino inclusivas, e até mesmo o estímulo e apoio familiar, como apontado por Guarinello (2004), a família é o lugar ideal para se iniciar o atendimento de base para os surdos, sendo a primeira escola responsável pelas capacidades desenvolvidas nas crianças.

Desse modo, devido às necessidades e demandas dos alunos, começamos a trabalhar diversos aspectos da língua portuguesa, sem deixar de lado a Libras. Além da escrita e da leitura, nosso objetivo também consistia em suprir as dúvidas dos alunos sobre a gramática. Notamos em comum entre os alunos a dificuldade em compreender as diferenças entre a gramática da LIBRAS e a gramática da língua portuguesa, uma vez que estas demonstram uma estrutura sintática e morfológica bastante diferentes. Observemos nas imagens das figuras 01 e 02,

Figuras 1: Frases em estrutura de LIBRAS escritas pelos alunos

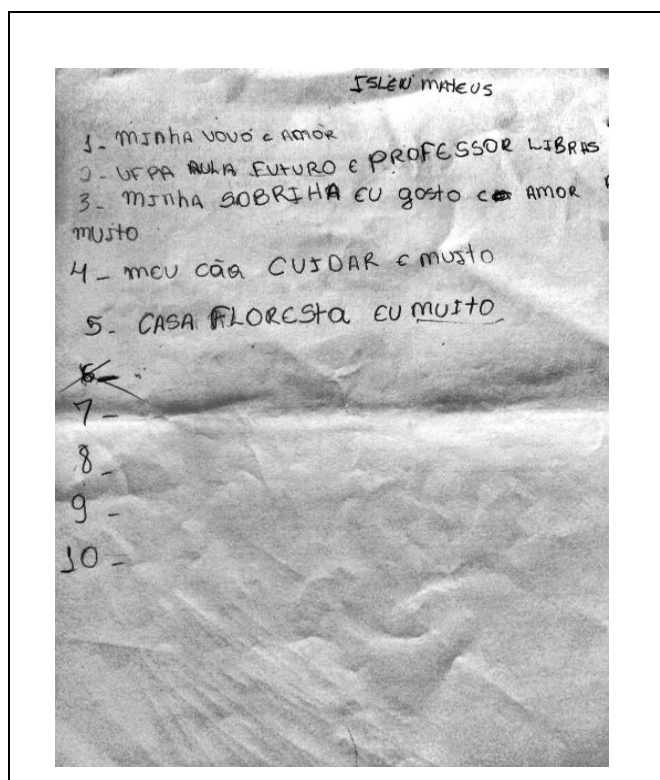


Fonte: Autores, 2024.

Nesse processo de estímulo da escrita em língua portuguesa, respeitando suas especificidades gramaticais, é importante destacar que, ao corrigir textos escritos por surdos,

não devemos aplicar os mesmos critérios de correção utilizados para textos produzidos por ouvintes. A LIBRAS possui uma estruturação com regras gramaticais próprias, na qual não se usam artigos, preposições, conjunções, entre outros. Os conectivos são incorporados nos sinais, o que pode levar o aluno a esquecer o uso de um ou outro, ou às vezes nem perceber a necessidade de usá-lo (Ferreira, 2007), diante disso, podemos observar na escrita do aluno surdo, a falta do uso dos conectivos na construção da frase na estrutura da língua portuguesa na figura 02, vejamos;

Figura 2: Frases em estrutura de LIBRAS escritas pelos alunos



Fonte: Autores, 2024.

Portanto, foi necessário trabalhar intensivamente os conceitos de sujeito, verbo e objeto, pois a Libras segue a ordem estrutural SVO (sujeito + verbo + objeto), sendo diferentes construções derivadas e formadas com base nessa ordem sintática (Quadros e Karnopp, 2007). Também foi preciso esclarecer uma dúvida recorrente dos alunos relacionada à pontuação, posto que na Libras, a pontuação e os sinais exclamativos e interrogativos, assim como os aspectos morfológicos e gramaticais, consistem no uso dos cinco parâmetros: Configuração da(s) Mão(s) (CM), Movimento (M) e Ponto de Articulação (PA). Os parâmetros menores são

a Orientação da Mão (OM) e as Expressões Não Manuais (ENM), que podem ser faciais ou corporais (Pereira, 2010, p. 17).

Deste modo, ao pensar no indivíduo que já nasceu surdo e não teve contato com a LP por meio da sonoridade, a tarefa de se adaptar à língua portuguesa é desafiadora e deve ser avaliada com cuidado e respeito. Nesse sentido, é preciso, reconhecer as diferenças, as limitações e potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o oral-auditivo, como a língua portuguesa e a sua habilidade linguística que se manifesta com as línguas viso-gestuais (Dorziat, 2009).

Nesse sentido, a valorização da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda é essencial para a compreensão e aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo Gonçalves (2010, p. 27), “A cultura surda se articula a conceitos de identidade e diferença, dada a importância da Língua de Sinais como mediadora dessa construção para as pessoas surdas sinalizadoras. A língua do sujeito Surdo é o que demarca a sua identidade cultural”. Desse modo, a Libras não é apenas uma forma de comunicação; é a língua pela qual os surdos pensam, sonham e expressam suas emoções. Tendo em vista esses fatos, um dos resultados positivos alcançados com o projeto foi estabelecer um ambiente em que nossos alunos surdos se sentiram valorizados e, conseqüentemente, perderam a timidez, tornando-se protagonistas da sala de aula do laboratório de Inclusão. Isso foi observado principalmente quando eles pediam para escrever no quadro e tomar a frente ao sinalizar o que haviam compreendido.

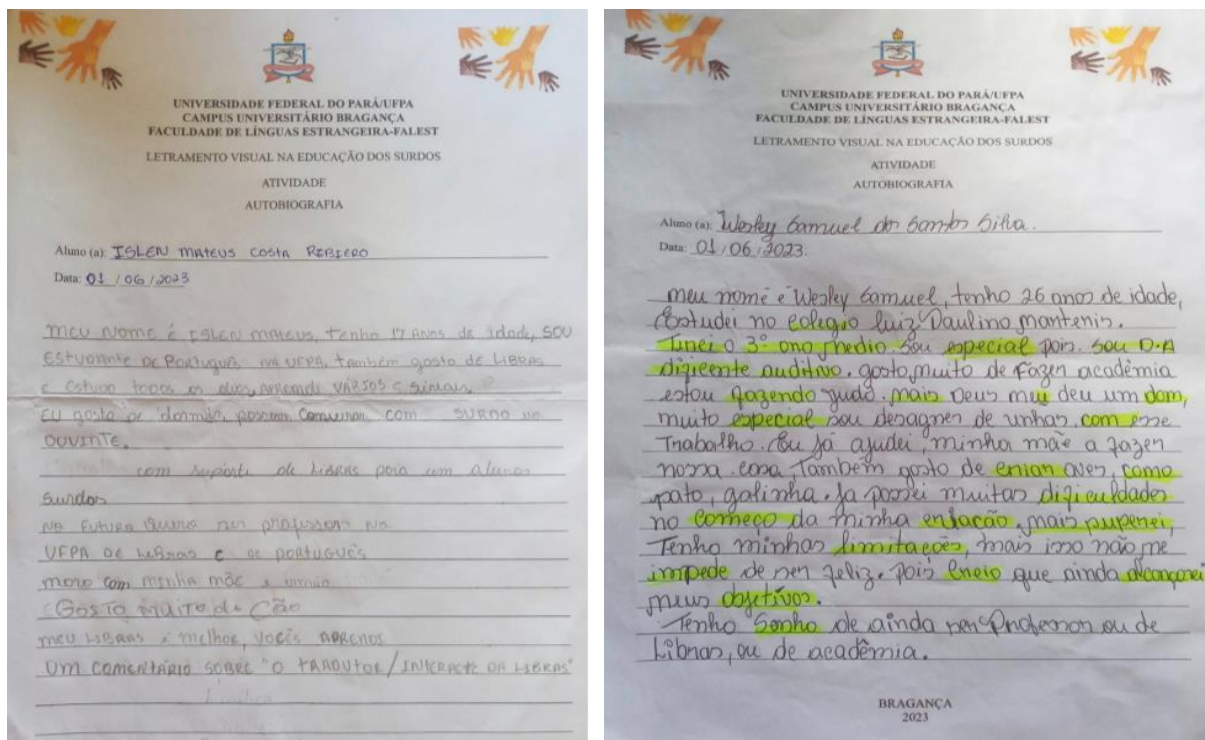
Figuras 3 e 4: alunos surdos sinalizando suas autobiografias



Fonte: Autores, 2024.

Este fato se mostrou muito forte quando iniciamos a proposta de culminância do projeto, baseada na construção e socialização de autobiografias elaboradas pelos alunos. Nestes textos os alunos demonstraram partes de seu cotidiano, seus interesses e sonhos:

Figuras 5 e 6: Resultado das autobiografias dos alunos



Fonte: Autores, 2024.

Em vista disso, como consequência as autobiografias expressaram muito da personalidade dos alunos e de suas percepções pessoais. Ao observar como alguns deles almejavam a profissão de professor, especialmente o aluno da escola campo contemplado pelo projeto. Ele nos indicou seu desejo de ser professor de LIBRAS e ajudar outros surdos, uma vez que o acesso à língua de sinais ainda é algo distante para muitos surdos que utilizam apenas sinais caseiros para estabelecer comunicação (Santana, 2007).

A partir desta dinâmica final, foi concluído a participação dos bolsistas no projeto em sala de aula. Reconhecemos que, em alguns meses do projeto, não é possível sanar todas as deficiências e questões escolares tradicionalmente enraizadas em nossa sociedade no que diz respeito à educação de surdos. No entanto, é por meio de iniciativas como as oferecidas pelo PIBID que não apenas auxiliamos alunos surdos no desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa, mas também aproximamos a comunidade surda da universidade, possibilitando que

muitos surdos pudessem se ver ocupando lugares e posições sociais que antes eram ocupados apenas por indivíduos ouvintes. Isso fomenta cada vez mais sua inserção nas práticas e dinâmicas acadêmicas ao ter sua cultura e língua reconhecidas e respeitadas.

Considerações finais

Em suma, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), voltado ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, foi de grande relevância em nossa jornada acadêmica e profissional. O PIBID proporcionou um ambiente de aprendizado enriquecedor, principalmente pela preparação por meio de oficinas, cursos e leituras teóricas. Durante o projeto, fomos desafiados a repensar conceitos preexistentes acerca do que é ser professor e a adaptar abordagens pedagógicas, especialmente por estarmos diretamente ensinando alunos surdos. Buscamos novas formas de promover uma educação inclusiva e eficaz na sala de aula, adotando uma abordagem mais flexível e empática, e reconhecendo o potencial de cada aluno.

A importância desse projeto transcende o contexto acadêmico e adentra a esfera social, pois ser educador implica fazer parte da sociedade em que se está inserido. É crucial conhecer o potencial da pessoa surda e implementar o direito de elas aprenderem a Língua de Sinais nas escolas, uma vez que a linguagem é o meio de troca de informações e possibilita a integração coletiva da sociedade. Logo, para que o indivíduo surdo seja plenamente um cidadão ativo no meio social, é imprescindível que tenha acesso à sua primeira língua (DORZIAT, 2009, p. 30). Apesar das barreiras ainda presentes no ensino, que requerem superação, há estudiosos e profissionais dedicados a estabelecer uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

Além do mais, discutir a questão educacional dos surdos no Brasil, foi essencial para abordar sua situação cultural e política na sociedade. De acordo Dorziat (2009), historicamente, grande parte da educação dos surdos foi concebida com base na forma como esses indivíduos eram vistos na sociedade. Por isso, é necessário enxergar os indivíduos surdos não apenas como indivíduos que devem ser educados, mas também considerar sua cultura e como eles se percebem como agentes sociais. A surdez foi, durante muito tempo, vista de forma pejorativa, uma percepção que infelizmente ainda persiste em muitas pessoas até os dias de hoje. Assim sendo, para Strobel (2018), lidar com a educação de surdos não se resume apenas a metodologias de ensino e aquisição de língua, mas também envolve o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais dessa comunidade.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M.; FREITAS, K. português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016.

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual na Educação dos Surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, C. Descrição Imagética: Uma abordagem para a compreensão visual e vívida de um determinado assunto. *Revista de Estudos Visuais*, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2018.

CAVALCANTI, Leila Maria de Souza; SOARES, José Euzébio. Avanços, Falhas e Equívocos na Inclusão do Surdo na Rede Estadual de Ensino. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, edição 06, ano 02, v. 01, p. 403-412, set. 2017. ISSN: 2448-095.

CICCONE, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONGRESSO DE MILÃO (1880). *Atas*. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2).

DOZIART, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão. *Linguística e metodológica*. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processo e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. 141 p.

GONÇALVES, Arlete M. *Educação de surdos: desafios, representações sociais e projetos de vida*. Curitiba: CRV, 2020.

GUARINELLO, A. C. A influência da família no contexto dos filhos surdos. *J. Fonoaudiol.*, Curitiba, v. 3, p. 28-33, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1999.

LULKIN, Sérgio Andrés. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MOLINA, K.; VIEIRA, C. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 44, p. e179339, 2018.

PEREIRA, M. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 143-157, 2014. Editora UFPR.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade na educação de surdos. In: SÁ, Nídia L. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

QUADROS, Ronice. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice M. S.; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, Ana P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana P.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SANTOS, M.; ROCHA FILHO, J. B.; VASCONCELOS, E. S. Educação de surdos: trajetória e perspectivas na legislação. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 73-89, 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Tradução de Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, A. A importância da descrição imagética na aprendizagem de pessoas surdas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 78-95, 2019.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SOUZA, M. M.; GOMES, S. A. Atendimento educacional especializado: o profissional mediador do processo inclusivo. In: LIMA, N. R.; DELOU, C. M.; PERDIGÃO, L. T. (Org.).

Pontos de vista em diversidade e inclusão. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), 2017. p. 55-58.

SOUZA, Regina. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 71-87, ago. 1995.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis, 2009.

ABSTRACT: This article is the result of the experiences of scholarship holders from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), in the subproject of interdisciplinary practices between Portuguese Language and Brazilian Sign Language (LIBRAS). The research aims to report and reflect on the practices adopted in the Inclusion Laboratory, which aims to serve deaf students in the context of teaching Portuguese as a second language (L2). A qualitative, descriptive, and reflective approach was adopted, with an emphasis on critical analysis of the experiences. The theoretical foundation is based on studies on deaf education, including Campello (2018), Doziart (2009), Gonçalves (2020), Skliar (2013), and Strobel (2019). The study highlights the importance of adequate resources and methodologies to promote inclusion and effective literacy practices in Portuguese for deaf individuals.

KEYWORDS: deaf education. Brazilian sign language. Portuguese language