



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

CARLA ANDREZA CORREA REUTER

**SITUAÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA EM BELÉM –PA**

BELÉM – PARÁ

2018

✉ Rua Augusto Corrêa, 1 (Núcleo Universitário) - 66075-900 Belém PA - Brasil
☎ (091) 3201 7971 - Fax: (091) 3201 7657

CARLA ANDREZA CORREA REUTER

MATRÍCULA: 201409240021

**SITUAÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS
DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA EM BELÉM – PA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Letras –
Libras e Língua Portuguesa como segunda língua
para surdos, apresentado como requisito parcial
para obtenção de título de graduado.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar dos Santos
Cardoso Jr

BELÉM – PARÁ

2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Júnior

Prof. Dr. Mercês do Socorro Rodrigues Costa

DEDICATÓRIA

Às alunas com surdez que participaram dessa pesquisa e a todos os surdos que conheci ao longo da minha trajetória acadêmica, pela persistência em aprender e o sorriso diante das dificuldades encontradas.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus, por tudo que sou e que tenho, por todas as barreiras superadas e pela amizade.

Minha gratidão a minha família, aos meus pais André Reuter e Carla Reuter pelo apoio emocional e financeiro à minha educação, sempre acreditando em mim. E, ao meu irmão Daniel Reuter, por realizar as tarefas de casa sempre que estou ocupada com as obrigações da graduação.

Também as minhas amigas e amigos de graduação, que me acompanharam nessa jornada e comigo dividiram momentos de aflição e felicidade. Desejo que sejam muito felizes em suas caminhadas. Também às amigas de infância Isabela Teles, Rafaela Teles e Thais Gama, minhas irmãzinhas.

Agradeço à Ericarla Moraes, pela paciência em todas as minhas preocupações ao longo da trajetória dessa pesquisa e seu esforço em me ver bem. Sinto-me sortuda por ter encontrado alguém que compreenda minhas ausências decorrentes da graduação.

De coração, agradeço ao professor e orientador Waldemar Cardoso Jr, por seus ensinamentos sobre Língua Portuguesa para surdos e sua compreensão e paciência quanto às minhas falhas ao longo da produção desse trabalho.

Minha gratidão à professora Mercês Costa, com que tenho aprendido muito sobre educação desde 2014 e por acreditar em mim e no meu trabalho, me permitindo que continue a aprender com ela, fora das salas de aula de ensino superior.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Genylton Rocha e Amélia Mesquita, que desde 2015 acreditaram em mim enquanto bolsista de iniciação à docência e me deram a oportunidade de aprender e conhecer aquilo que eu hoje acredito: a inclusão.

Aproveito para agradecer também a professora Giselle de Melo, por todos os ensinamentos quanto à Libras, a língua que mais tem me encantado e surpreendido. Também por sempre demonstrar preocupação comigo e com o restante da turma.

Agradeço à professora Nilselene Oliveira, do Atendimento Educacional Especializado da escola pesquisada, com quem muito aprendi e juntas compartilhamos os desafios de incluir alunos com surdez na escola pública.

Por fim, agradeço também, por ter conhecido as alunas surdas que nessa pesquisa chamei de Emma e Olga, ambas me trouxeram muita aprendizagem e tornaram a pesquisa viável. Foi um prazer aprender com elas.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver
o mundo melhor. Aprendemos palavras para
melhorar os olhos.

(Rubem Alves)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda o ensino de Língua Portuguesa para surdos em escola inclusiva. Tem-se por objetivo descrever aspectos de aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos usuários da Libras em salas inclusivas de Ensino Médio de uma escola estadual do município de Belém e, mais especificamente, relatar as experiências dos alunos surdos de Ensino Médio sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala inclusiva; e apresentar vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes. Para isso, procedeu-se metodologicamente por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, sendo, quanto ao local de investigação, uma pesquisa de campo e, quanto aos procedimentos técnicos, um estudo de caso. O lócus foi uma escola inclusiva de Belém – Pa e os sujeitos foram 2 (duas) alunas surdas usuárias de Libras que estudavam no Ensino Médio dessa escola e uma bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), autora desse trabalho. Quanto às técnicas de coleta de dados, houve aplicação de questionário, contendo 6 (seis) perguntas abertas e pesquisa documental. A análise de dados foi, em parte, de conteúdo e, em parte, descritiva. Além disso, fundamentou-se teoricamente em Quadros (1997), Pinto (2011), Plestsch (2009) e outros. Verificou-se que a Libras é fundamental para a aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, apesar de não ser um aspecto presente em todas as aulas de Língua Portuguesa. Ademais, há outros relevantes para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, tais como o uso de recursos tecnológicos e o conhecimento de mundo dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Surdos. Educação Inclusiva. Estratégias de ensino.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper approaches the Portuguese language teaching for the deaf in inclusive schools. Its objective is to describe aspects of Portuguese language learning for deaf users of Libras in inclusive high school classrooms of a state school in Belém and, more specifically, to relate the experiences of deaf secondary school students on Portuguese language learning in inclusive rooms. Moreover, to present experiences obtained in the reading of poetic text in the Portuguese Language class for deaf and hearing students. To do that, we proceeded methodologically by a qualitative descriptive research with a field research and, about the technical procedures, a case study. The locus was an inclusive school in Belém - Pa and the subjects were 2 (two) female deaf students using Libras who studied in that high school of this school and a PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) scholarship student, who is the author of this paper. As for the techniques of data collection, a questionnaire, with 6 (six) open questions, was applied and documentary research was used. The data analysis was, partly, content and, partly, descriptive. In addition, this paper was theoretically based on Quadros (1997), Pinto (2011), Plestsch (2009) and others. We verified that Libras is fundamental for a Portuguese language learning for the deaf, although it is not an aspect present in all Portuguese Language classes. Moreover, there are other relevant aspects concerning the teaching of the Portuguese language for the deaf, such as the use of technological resources and student's background knowledge.

KEY-WORDS: Portuguese Language. Deaf. Inclusive education. Teaching strategies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Sujeitos da Pesquisa	27
Tabela 2 - Cronograma Realizado	30
Tabela 3 - Organização da Análise de Dados	31
Tabela 4 - Dados Coletados	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 PROBLEMA.....	13
1.3 OBJETIVOS	14
1.3.1 Objetivo Geral:.....	14
1.3.2 Objetivos específicos:	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	14
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES	15
2.2 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	21
3 METODOLOGIA.....	26
3.1 PESQUISA DESCRITIVA.....	27
3.2 TIPO DE PESQUISA	27
3.3 LÓCUS	27
3.4 SUJEITOS	28
3.5 TÉCNICAS	29
3.5.1 Questionário	29
3.5.2 Documental	29
3.6 PLANO DE AÇÃO	30
3.7 TIPO DE ANÁLISE	31
4 RESULTADOS	33
4.1 AS EXPERIÊNCIAS DAS ALUNAS SURDAS	33
4.2 VIVÊNCIA OBTIDA NA LEITURA DO TEXTO POÉTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES	37
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
5.1 A ESCOLHA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA	39
5.1.1 Escolha da família	39
5.1.2 Escolha da aluna com surdez	39
5.2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
5.2.1 Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa	39
5.2.2 Motivos pelos quais precisam aprender Português	40
5.3 VIVÊNCIAS DAS ALUNAS SURDAS	41
5.3.1 Presença ou ausência da Libras nas aulas	41
5.3.2 Estratégias de ensino de Língua Portuguesa	41

5.4 VIVÊNCIAS OBTIDA NA LEITURA DO TEXTO POÉTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES	42
5.4.1 Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa	42
5.4.2 Presença ou ausência da Libras nas aulas	43
5.4.3 Estratégias de ensino de Língua Portuguesa	43
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
7 REFERÊNCIAS	45
8 APÊNDICES	47

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, ao tematizar o ensino de Língua Portuguesa para surdos em escola inclusiva, irá descrever aspectos de aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos usuários da Libras em salas inclusivas de Ensino Médio de uma escola estadual do município de Belém, na qual foi possível entrar por meio dos estágios supervisionados do curso de Letras - Libras e projeto “Valorização e Qualificação para a Implementação do Ensino Médio integrado e Ensino Médio Inovador do Pará” ligado “Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão” (INCLUDERE), onde obteve-se bolsa do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID).

Na referida escola, as observações assistemáticas e intervenções ocorreram em turmas inclusivas de Ensino Médio, isto é, turmas com surdos e ouvintes matriculados nesse nível de ensino, onde surgiu o interesse por pensar estratégias para o ensino de surdos. Mais precisamente, foram vivenciadas as aulas de Língua Portuguesa, com presença da professora regente, a saber, professora de Língua Portuguesa como língua materna e com a presença da pesquisadora, que está em formação para atuar como professora de Libras e Língua Portuguesa para surdos.

Sobre essa realidade acima, enfatizamos que, em termos legais, a educação de surdos no Ensino Médio pode ocorrer em escolas bilíngues ou **escolas da rede regular de ensino**, conforme explica o Decreto Nº 5.626/2005 em seu artigo 22, inciso II (grifo nosso). Nesse sentido, destacamos que a realidade aqui estudada é prevista em lei, onde é afirmado que os surdos podem estudar em escolas regulares, juntamente com ouvintes, tal como na escola pesquisada.

Nessa perspectiva de educação inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial, por meio do “Projeto Escola Viva”, apresentam orientações sobre Adaptações Curriculares de Pequeno Porte para auxiliar o professor “[...] a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, **na escola regular**, juntamente com seus parceiros coetâneos (grifo nosso) [...]” (BRASIL, 2000, p. 8). Tais adaptações se referem a modificações promovidas no currículo pelo professor, sendo assim sua responsabilidade.

Por sua vez, o interesse pelo ensino de Língua Portuguesa para surdos, em específico, ocorreu por meio da participação voluntária no “Projeto Eixo Transversal 2014 – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos” entre Junho de 2014 e Maio de 2015. Nesse projeto,

observou-se a importância de um ensino de Língua Portuguesa para surdos adequado às suas especificidades para que a aprendizagem ocorra efetivamente.

1.1 JUSTIFICATIVA

Ao longo da graduação, nos espaços educacionais em que foi possível adentrar, observou-se que professores e futuros professores de Língua Portuguesa para surdos relatavam dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa para alunos com surdez em escola regular, tais como acesso à Libras pelos surdos, falta de utilização de metodologias adequadas para o ensino desse público por parte dos professores regente de Língua Portuguesa (esse aspecto era relatado pelos professores ainda em formação na graduação), escassez de orientações sobre como trabalhar com surdos e realizar adaptações curriculares, entre outras.

Além disso, ao longo da iniciação à docência no PIBID, em uma escola estadual inclusiva de Belém, observou-se muitos surdos adolescentes e adultos que compreendiam a Língua Portuguesa como algo “pesado e cansativo”, nas palavras dos mesmos, como será melhor descrito ao longo do trabalho. Sendo assim, tivemos interesse em relatar situações de ensino que, na realidade pesquisada, contribuíram para a experiência de alunas surdas no que se refere a aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar inclusivo. Tais situações serão apresentadas de acordo com falas das próprias alunas e de acordo com os relatórios de Estágio Supervisionado IV do curso de Letras – Libras e do Relatório de Atividades produzido no PIBID.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida justifica-se por apresentar situações de ensino de Língua Portuguesa para surdos que foram efetivas, dentro da realidade investigada, assim como apresentar situações que podem prejudicar a aprendizagem de Português por alunos surdos, de acordo com o que é relatado pelas próprias alunas com surdez que fazem parte dessa realidade. Além disso, a relevância desse trabalho é não apenas para divulgar algumas estratégias de ensino de Português para surdos, as quais têm algumas características que foram fundamentais para contribuir com a aprendizagem dessa língua e serão posteriormente descritas. Há também uma relevância pessoal desse trabalho para a própria autora desta pesquisa, que pôde aprender mais sobre estratégias de ensino de Língua Portuguesa para surdos e acrescentar essa experiência à sua futura prática enquanto professora dessa língua para o referido público.

1.2 PROBLEMA

Desse modo, nessa pesquisa, tentaremos responder o seguinte problema: **Quais os aspectos da aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos usuários da Libras em salas inclusivas de Ensino Médio de uma escola estadual do município de Belém?**

Além disso, as seguintes questões nortearam essa investigação: Quais as experiências dos alunos surdos do ensino médio de uma escola pública de Belém sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala inclusiva? Qual a vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral:

Descrever aspectos de aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos usuários da Libras em salas inclusivas de Ensino Médio de uma escola estadual do município de Belém.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Relatar as experiências dos alunos surdos de Ensino Médio sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa em sala inclusiva;
- Apresentar vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Nesse capítulo, procederemos por uma revisão de literatura acerca de algumas discussões pertinentes para este trabalho, isto é, um debate sobre as adaptações curriculares de pequeno porte para alunos com surdez; e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para esse público. Para tais discussões, nos fundamentaremos em Pinto (2011), Quadros (1997) e outros.

Antes de discutirmos sobre as adaptações curriculares de pequeno porte, que fazem parte da educação inclusiva, cabe ressaltar que nem sempre essa foi a opção predominante na educação de surdos e, para que fossem conquistados os direitos educacionais que os surdos têm atualmente, uma grande caminhada foi percorrida.

Os Greco-romanos, influenciados pelo pensamento aristotélico, acreditavam que os surdos não eram seres humanos, pois os surdos não falavam e, então, não tinham linguagem,

que era responsável pelo pensamento e por condição de ser humano a alguém. Os primeiros relatos de educação de surdos datam apenas do século XVI, com o monge espanhol e beneditino Ponce de Léon, que tinha um método pautado em alfabeto manual, escrita e fala, além de prever o estímulo oral. (MACHADO E TONIOLO, 2004, p. 32).

Posteriormente, em Paris, no século XVIII, o Abade Charles Michel de L'Épée transforma sua casa em uma escola pública para surdos e tem grande sucesso na educação desse público, valendo-se da Língua de Sinais e dos sinais metódicos, que são uma combinação da Língua de Sinais com a gramática sinalizada francesa. Ele acreditava que todos os surdos deviam ter direito a educação pública e gratuita. Apesar do século XVIII ser marcado, na educação de surdos, pelas experiências do Abade, é nesse mesmo século que temos as primeiras noções do que hoje conhecemos como Oralismo. Samuel Heinick, na Alemanha, foi fundador da primeira escola pública fundamentada no método oral, isto é, utilizava-se apenas a língua oral na educação de surdos, rejeitando a língua de sinais. O oralismo foi predominante até educação de surdos até a década de 1970, chegando a ser, por um período da história, obrigatório, conforme foi votado no Congresso Internacional de Educadores de Surdos de 1880, realizado em Milão. (Goldfeld, 2002).

Além do Oralismo, temos também a Comunicação Total, que já existia nos Estados Unidos desde a década de 1960 e foi criada por uma mãe de uma aluna com surdez. A Comunicação Total caracteriza-se por priorizar a comunicação, valendo-se de qualquer que seja o aparato, seja o uso de sinais, gestos, mímicas, desenhos, datilologia e outros. (MACHADO E TONIOLO, 2004, p. 33). A Comunicação Total durou por pouco tempo, visto que logo surgiu o que hoje conhecemos como Bilinguismo.

O bilinguismo fundamenta-se no pressuposto de que o surdo deve ser bilíngue, apropriando-se da Língua de Sinais e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. Além disso, para os autores ligados ao Bilinguismo, o surdo não precisa assemelhar-se aos ouvintes, podendo aceitar sua surdez (GOLDFELD, 2002, p. 42). Atualmente, o Bilinguismo é defendido no Brasil, inclusive no que se refere a legislação, tal como é verificado no Decreto Nº 5.626 do ano de 2005.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

De acordo com Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. Nesse sentido, fica evidente que todos têm direito à educação, inclusive, a comunidade surda, uma vez que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (que também pode ser chamado de Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Desse modo, observa-se que essa lei não apenas assegura o direito da pessoa com deficiência à educação, como defende um sistema educacional inclusivo. Assim, cabe conceituar aqui o que é a inclusão. Para Pinto (2011, p. 16), “[...] a inclusão envolve processos de adequação em todos os níveis, desde a preparação de profissionais qualificados para atender a cada tipo necessidade – incluídas aqui as variadas formas de deficiência – até a disponibilidade de materiais específicos e a adaptação de currículo”.

Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, também é garantido aos educandos com deficiência, entre outras coisas, currículos específicos para atender às suas necessidades. Nesse contexto de adaptação curricular, verifica-se que muitos autores, tais como Pletsch (2009), Pinto (2011) e Paula (2016), ao discutir sobre esse conceito, citam aquele que é apresentado pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares”, isto é:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. [...]. (BRASIL, 1998)

Tendo como base essa definição, aqui entenderemos as adaptações curriculares como o ato de tornar o currículo adequado às necessidades de cada aluno, sem que, com isso, se crie um novo currículo, paralelo àquele institucionalizado. Porém, há críticas ao conceito apresentado no referido documento, como a que segue:

As definições ora apresentadas evidenciam situações que merecem destaque. Primeiro, reconhecer que todos devem ter garantia de aprendizagem independente de suas peculiaridades e necessidades e que o currículo estará passível ao universo da diversidade dos estudantes é um passo importante na delimitação de um currículo propenso a promover a inclusão. Entretanto, a ênfase na adequação dos procedimentos de ensino, objetivos e metodologias acabam por indicar uma centralidade do papel da escola, em especial do professor, na promoção da inclusão. Silencia, por exemplo, no

texto as necessárias mudanças que a sociedade precisará experimentar para tornar a escola um lugar de todos e o currículo a expressão das vozes de todos. Outro ponto marcante é que se fala nos PCN Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) em adequar o currículo regular mantendo-se a base comum, mas não se reconhece que esse currículo regular talvez necessite ser modificado, pelo contrário, prega a noção de um currículo que em sua essência será mantido com algumas modificações apenas nos procedimentos e metodologias. (PAULA, 2016, p. 45-46)

Nessa perspectiva, observa-se a crítica da autora à manutenção do currículo regular, o qual pode necessitar de modificações. Por outro lado, Plestch (2009, p. 135), com base no documento supracitado e em outros, reflete sobre o avanço do surgimento de conceitos como o de adaptação curricular, afirmando que:

Embora o conceito de flexibilização/adaptação e mais recentemente adequação curricular mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também dirigido para os alunos com necessidades educacionais especiais – diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais – o mesmo representa um avanço para o processo de escolarização desses alunos.

Sobre esse posicionamento, Paula (2016, p.57) cita Plestch (2009), mas acrescenta que “[...] mesmo representando um avanço o fato de termos um currículo comum para todos os estudantes ainda há muito que se aprofundar em relação a construção do currículo para sistemas educacionais inclusivos.”

Quanto à concepção apresentada para adaptação curricular e, à luz de toda a base teórica exposta até aqui, reconhecemos a necessidade de construção de um currículo escolar inclusivo e entendemos o avanço que as adaptações curriculares representam para o processo de inclusão de todos os alunos e, mais especificamente para esse trabalho, os alunos surdos e ouvintes, aos quais poderá ser oferecido um currículo escolar adequado às suas diferenças individuais e enquanto comunidade linguística. Desse modo, assim como Pinto (2011, p. 38), também entendemos as adaptações curriculares como um instrumento que “[...] viabiliza o respeito às minorias através de atendimento adequado às necessidades individuais. [...]”

Subjacente às Adaptações Curriculares, há as adaptações curriculares de pequeno porte ou não significativas, apresentadas no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (1988), onde afirma-se que são “[...] modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.” (BRASIL, 1998). As adaptações curriculares de pequeno porte também são conceituadas em

documento parte do “Projeto Escola Viva”, intitulado “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte”:

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica. (BRASIL, 2000, p. 8)

Nesse sentido, entendemos que a adaptação curricular de pequeno porte compreende a autonomia do professor em tornar o currículo acessível, por meio de modificações, à diversidade de alunos presente na classe. Sobre o ato de tornar o currículo acessível, entendemos, à luz do debate proposto na seção anterior, que as modificações não se limitam aos conteúdos das disciplinas, mas, de uma forma geral, as modificações compreendem as experiências escolares vividas. Para fundamentar essa ideia, explicamos também que, esse mesmo documento do “Projeto Escola Viva” apresenta diferentes formas de adaptação curricular, ressaltando que as adaptações podem ocorrer em “**várias áreas e momentos da atuação do professor**: na promoção do **acesso ao currículo**, nos **objetivos** de ensino, no **conteúdo** ensinado, no **método** de ensino, no processo de **avaliação**, na **temporalidade**” (BRASIL, 2000, p. 9). Essas são as categorias de adaptação curricular, as quais são detalhadas no mesmo documento.

As adaptações de objetivos são ajustes realizados nos objetivos pedagógicos do plano de ensino do professor, de forma que eles sejam adequados às especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. É permitido ao professor priorizar determinados objetivos para um aluno, de acordo com suas observações sobre as necessidades educacionais do mesmo. Desse modo, ao professor, há a liberdade de estabelecer prioridades que estejam de acordo com o conhecimento já adquirido pelo educando ou do nível de relevância de determinado objetivo para o desenvolvimento do mesmo, bem como priorizar objetivos que propiciem a aprendizagem significativa do estudante. Além disso, o documento orienta adaptações dessa categoria específicas para surdos não oralizados, advertindo que “deve-se considerar a necessidade de se alterarem objetivos vinculados à oralidade, adequando-os às formas de comunicação do aluno” (BRASIL, 2000, p. 24).

As adaptações de conteúdo são divididas em alguns tipos, sobre os quais o documento que explica “[...] podem ser a **priorização de tipos de conteúdos**, a **priorização de áreas ou unidades de conteúdos**, a **reformulação da sequencia de conteúdos**, ou ainda, a **eliminação**

de conteúdos secundários [...]” (BRASIL, 2000, p. 24). Além disso, é orientado que essas adaptações acompanhem aquelas da categoria supracitada. Nesse sentido, é explicado que o conteúdo que será ensinado para o aluno será organizado em acordo com os objetivos propostos. Porém, a sequência em que determinado conteúdo e outros a ele relacionados serão apresentados, a prioridade dadas pelo docente às diferentes áreas, unidades, itens e subitens do plano de ensino, assim como o destaque dado a algum item, em detrimento de outro, é de responsabilidade do professor decidir.

Posteriormente, são discutidas as adaptações do método de ensino e da organização didática, sobre as quais o documento considera fundamental na atuação de qualquer professor, pois, para que o ensino ocorra, é essencial utilizar estratégias adequadas a forma que cada aluno aprende. Assim, o documento explica que para corresponder às necessidades educacionais especiais de alunos, às vezes, pode ser necessário fazer alterações nos procedimentos planejados para o ensino, seja substituindo as atividades que haviam sido previstas, seja introduzindo novas atividades, que complementem aquelas que originalmente foram pensadas. Além disso, há, no documento, orientações específicas quanto às adaptações do método de ensino e da organização didática para alunos com surdez:

[...] já para alunos surdos, cuja perda auditiva impede a realização de associações e análises da mesma forma que as pessoas ouvintes, recursos visuais alternativos devem ser sempre utilizados para que não haja prejuízo na aprendizagem; assim, o professor pode ter de utilizar textos escritos, além de mostrar as características do objeto em questão; pode, também, ter que usar diferentes formas de comunicação, como por exemplo: gestos, mímica, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias, recursos tecnológicos (vídeo, TV, retroprojetor, computador, slides, etc.), leitura labial. (BRASIL, 2000, p. 26)

Assim, verifica-se o reconhecimento da importância de utilizar estímulos visuais na educação de alunos com surdez. Por outro lado, cabe pensar sobre a efetividade de algumas das sugestões apresentadas acima. A utilização de textos escritos, por exemplo, estará relacionada ao nível de domínio da Língua Portuguesa que o aluno possua. Semelhantemente, a leitura labial poderá ter alguma eficácia apenas com os surdos que são oralizados e, mesmo nesses casos, há dúvidas sobre a eficiência da leitura labial, o que será discutido ao final dessa sessão.

Sobre as adaptações do processo de avaliação, o documento explica que a mesma pode se fazer necessária para responder às necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno, podendo ocorrer modificações nas técnicas e/ou nos instrumentos utilizados. Nesse sentido, são dadas algumas orientações mais específicas:

Nas provas escritas do aluno surdo, levar em consideração o momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a língua

portuguesa. Nas etapas iniciais de sua aprendizagem, ela provavelmente estará muito mais marcada pelas características da língua de sinais, enquanto que nas etapas finais, estará mais próxima do português, ainda que com peculiaridades. O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresentando um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. O professor poderá observar uma estrutura de frase menos complexa, um menor número de verbos por enunciado, um menor número de orações e de encadeamento de frases, menos adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas. Poderá ainda observar um vocabulário mais restrito, tanto no que se refere ao número de palavras diferentes, como ao número total de palavras utilizadas. Soma-se a isso uma limitação na complexidade de relações semânticas apresentadas (objeto, sua localização, a quem pertence, etc.), sendo mais frequente o uso de substantivos significativos e de verbos no presente. Essas características serão mais acentuadas em alunos que se encontram nas fases mais iniciais da aprendizagem do português. Sua identificação, entretanto, deve servir de sinalizador para novos ajustes no planejamento do ensino para esse aluno. (BRASIL, 2000, p. 29)

Desse modo, entende-se que as adaptações curriculares do processo da avaliação para alunos surdos ocorrem, não em razão de limitações orgânicas apresentadas o aluno, mas de acordo com o grau de conhecimento que o mesmo possui em relação à Língua Portuguesa, ou seja, não existem avaliações adaptadas prontas e acabadas que podem ser usadas com qualquer aluno surdo, nem se pode repetir uma mesma adaptação para alunos surdos diferentes, se antes não for observado o quanto cada um sabe da Língua Portuguesa. Além disso, observa-se que o documento, nesse momento, enfatiza o status de segunda língua que o Português tem para alunos surdos, desse modo, fica claro que não se pode avaliar o conhecimento de Língua Portuguesa de um surdo da mesma maneira que avaliaria um ouvinte que tivesse essa língua como materna.

Por fim, há a adaptação curricular na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem. Essa última categoria consiste em aumentar ou diminuir o tempo previsto para alcançar determinados objetivos e conteúdos. De forma mais específica, é dito que “o professor pode organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos. [...]” (BRASIL, 2000, p. 30). A continuação deste trecho, onde faz-se uma comparação com aluno cegos, levou-nos a interpretação de “atividades exclusivamente verbais” como aquela em que é utilizado apenas a oralidade. Nesse sentido, fica a possibilidade de aumentar ou reduzir o tempo destinado para uma dada atividade de acordo com potencialidades ou dificuldades apresentadas pelo aluno em realizá-la.

Essas são as categorias de adaptações curriculares apresentadas pelo documento. De forma geral, no que se refere às adaptações curriculares de pequeno porte, Pinto (2011, p. 89) afirma que são fundamentais para o bom desempenho de alunos surdos e adverte que não se

deve subtrair conhecimentos considerados inacessíveis para esse público, mas utilizar estratégias diferenciadas que favoreçam estímulos visuais.

Além disso, mais uma vez, fazemos referência ao documento “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte” do “Projeto Escola Viva”, que ainda apresenta outras orientações além daquelas já mencionadas anteriormente para que os professores realizem adaptações curriculares de pequeno porte para alunos surdos, a saber:

posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas; utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.; utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais; apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura; promover a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cênico (dramatização e mímica); utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual, etc. (BRASIL, 2000, p. 18)

Quanto às orientações para utilização de leitura orofacial, cabe aqui questionar sua efetividade, uma vez que, de acordo com o Centro Internacional de *laSordera in Nogueira* (1994) citado por Goldfeld (2002, p. 39), menos 50% dos sons da fala podem ser observados e compreendidos durante a realização de leitura labial. Além disso, cabe ressaltar que o documento supracitado é do ano de 2000 e, assim, apontamos para a necessidade de uma atualização do mesmo, uma vez que ele foi escrito antes da promulgação da Lei de Libras (Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e do Decreto Nº 5.626/2005, importantes documentos para a educação de surdos no Brasil.

2.2 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Nessa seção, discutiremos a Língua Portuguesa para surdos à luz de Pinto (2011), Lodi (2013), Silva (2011), Quadros (1997) e Koch e Travaglia (2004). Além disso, o ensino de Língua Portuguesa para surdos será aqui abordado em uma ótica inclusiva, visto que é em uma escola com essa caracterização que ocorrerão as investigações. Desse modo, iniciamos à luz de Lodi (2013), segundo a qual a interação entre as políticas educacional inclusiva e linguística para alunos com surdez apresenta grandes desafios a serem enfrentados em espaços educacionais, pois “as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo

e as implicações nas práticas de ensino decorrentes” (p. 166). Nesse sentido, a educação de surdos na realidade inclusiva brasileira não tem respostas acabadas, mas percorre um caminho ainda cheio de obstáculos. Sobre estes, dialogaremos com Silva (2001, p. 43-44):

[...] é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte. Também se afirma, de maneira bastante equivocada, que o surdo apresenta dificuldades de compreensão em história, geografia ou português porque ele tem atraso de aprendizagem. Na verdade, suas dificuldades, em quaisquer disciplinas, estão relacionadas às estruturas linguísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldade de acesso à “língua oral” ou mesmo à “língua de sinais”), repercutindo na sua educação de modo geral.

Desse modo, lembramos que, dentre aqueles que estudam a educação de surdos, é muito comum ouvir que “os surdos têm dificuldade de aprender/utilizar a Língua Portuguesa”. Porém, em acordo com o que diz a autora supracitada, compreende-se que alunos surdos não possuem nenhum atraso de aprendizagem de origem natural – ao menos, não pelo simples fato de serem surdos. Ao contrário, acreditamos que as dificuldades do aluno com surdez em Língua Portuguesa estão relacionadas a barreiras sociais, pois raramente é garantido à pessoa surda acesso pleno a uma língua. É nessa perspectiva que discutiremos algumas reflexões acerca da aquisição de Língua Portuguesa para surdos. Entretanto, destacamos que essa percepção é importante não apenas para educadores de surdos, mas também para familiares do mesmo:

Muitas vezes as crianças surdas não participam inicialmente do processo de leitura, em virtude de os pais ou mesmo os adultos acabarem por rotulá-las como incapazes de compreender o código escrito, ou até por sentimento de superproteção. Por exemplo: os pais e os irmãos sempre estão prontos a executar a tarefa para as crianças surdas, e isto vem impedir o crescimento delas de exercitar a função social da escrita, de levantar hipóteses, perceber diferenças entre a fala (no caso dos surdos, os sinais) e a escrita, o que as faria crescer. Este fato acarreta inúmeras complicações. Esses indivíduos, mesmo estando vários anos na instituição escolar, desconhecem a função social da produção escrita e não conseguem perceber que, para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras ou sentenças soltas, mas que exige operações complexas, como a de manipular recursos para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido. (SILVA, 2001, p. 46)

Nesse sentido, ressalta-se que a Língua Portuguesa na modalidade escrita, no Brasil, está presente em diversos contextos reais e não há porque “poupar” pessoas surdas de experimentar esses contextos. Pelo contrário, vivenciar situações de reais de uso da Língua Portuguesa escrita dará subsídios para a compreensão do uso social da língua.

Além disso, para que ocorra a aquisição de uma segunda língua (L2), do acordo com Damhuis (1993) citado por Quadros (1997, p. 85-86), há três aspectos diferentes de interação verbal: O *input*, ou seja, a **recepção** de uma linguagem oferecida; o *output*, que é a **produção**

de linguagem por aqueles que estão adquirindo a L2; e o *feedback*, isto é, a “reação oferecida na conversação diante da produção do aluno”, que o auxilia a avaliar suas hipóteses.

Tendo em visto que o Brasil tem como primeira língua (L1) oficial a Língua Portuguesa, entendemos que os *inputs* visuais que podem ser oferecidos às pessoas com surdez durante a aquisição de Língua Portuguesa na modalidade escrita estão nos mais variados espaços: em jornais impressos, revistas, bilhetes, panfletos, placas, dentre outros. Entretanto, apesar desses *inputs* estarem em diversos espaços, eles devem estar também nas escolas e, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Sobre os *inputs* oferecidos em sala de aula, Westphal (1995) citado por Quadros (1997, p. 87) sugere que o programa de línguas deve estar organizado tematicamente e não gramaticalmente. Desse modo, entendemos que é importante, durante as aulas de L2 para surdos, selecionar temas de familiaridade do aluno, pois estes propiciarão o melhor entendimento e assim favorecerá o desenvolvimento do aluno na aquisição da Língua Portuguesa. Para embasar essa afirmação, nos fundamentamos na Linguística Textual, por meio de Koch e Travaglia, os quais afirmam:

[...] Se um texto contivesse apenas informação nova, seria inteligível, pois faltariam ao receptor as bases (“âncoras”) a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo. (KOCH E TRAVAGLIA, 2004, p. 77)

À luz disto, entendemos que uma aula de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos necessita trabalhar com textos, os quais servirão de *input* para os alunos com surdez. Mais do que simplesmente isso, é preciso fazer uma boa seleção de textos, que conte com um equilíbrio entre informações dadas e informações novas, de modo que haja subsídios necessários para o aluno proceder ao processamento cognitivo do texto, sem com isso, ficar detido ao que já sabe ou já conhece a respeito da L2.

Semelhantemente, Lodi (2013, p. 176) reconhece a importância de, em sala de aula, possibilitar o conhecimento do tema proposto, em diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode ser primeiramente feito em Libras, para posterior trabalho com textos em Língua Portuguesa. Além do conhecimento sobre o tema, a autora destaca outro elemento do qual é necessário ter conhecimento: o gênero textual, pois “o desconhecimento de gêneros, muitas vezes, pode vir a ser um impeditivo para que possamos compreender um texto”. Nesse sentido, a autora supracitada cita o exemplo de uma professora de adolescentes surdos que lhe abordou durante um congresso. A docente considerava-se fluente em Libras, mas relatava sentir dificuldades em possibilitar que seus alunos compreendessem textos de esfera jornalística:

[...] Dizia a professora que, antes da leitura dos textos, buscava reportagens que abordasse a mesma temática em jornais televisivos, que eram traduzidos aos alunos por surdos por adultos surdos, de forma a possibilitar o conhecimento do tema antes da aproximação do texto escrito. No entanto, algo ocorria neste processo, pois, embora usuários de Libras, os alunos demonstravam dificuldades em compreender a tradução realizada e ainda mais a leitura do texto. Após um diálogo sobre os processos em jogo, concordando plenamente com a prática por ela desenvolvida [...], perguntei a ela sobre o trabalho anterior a este para que os alunos conhecessem o gênero jornalístico. Ou seja, a linguagem utilizada, a organização discursiva e a maneira como a temática é tratada pelo autor. A professora estranhou a minha questão, considerando que os alunos eram fluentes em Libras. No entanto, esquecia-se de considerar que não basta dominarmos a língua para transitarmos/dominarmos um gênero. (LODI, 2013, p. 176)

Então, além da já discutida importância da seleção de temas de conhecimento dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa para surdos, entende-se que necessário também o conhecimento do gênero textual que será trabalhado. O aluno surdo precisa compreender a forma relativamente estável como os textos de um determinado gênero se organizam. Esse entendimento acerca da estrutura do gênero somado ao conhecimento de mundo que o aluno já possui em relação ao tema abordado nos textos que lhe serão apresentados são fundamentais para bons *inputs*.

Porém, não limitamos o ensino de Língua Portuguesa para surdos a realização das estratégias já mencionadas. O relato de Lodi acerca de seu debate com uma professora de surdos acaba por apontar outro aspecto que pode favorecer a aquisição de L2, isto é, o domínio de uma L1, que, no caso dos surdos brasileiros, espera-se que seja a Libras. A mesma autora, tendo como base os estudos de Vygotski, também reflete sobre esse aspecto importante para a aquisição da Língua Portuguesa escrita:

[...] Apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes) [...]. (LODI, 2013, p. 172)

Nessa perspectiva, tal como explica a autora, a linguagem escrita exige um alto nível de abstração do pensamento em relação ao mundo, os acontecimentos e às coisas, para o qual é necessário o domínio de uma língua, isto é, a primeira língua, que dará suporte para a aquisição de outras línguas e da linguagem escrita. No caso do surdo brasileiro, para a autora, essa língua deve ser a Libras, a qual permitirá ao aluno com surdez ter pensamentos abstratos e assim apropriar-se de uma linguagem escrita.

Semelhantemente, também Silva (2001, p. 47), argumenta vários estudos “assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que

sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo”. Desse modo, não colocarem aqui limites de faixa etária para aquisição da primeira língua por indivíduos surdos, mas enfatizamos que ela deve ocorrer o quanto antes, possibilitando o desenvolvimento global da pessoa com surdez e, mais especificamente para esse estudo, o desenvolvimento linguístico, também em uma segunda língua.

Para corroborar com essa ideia, citamos ainda Quadros (1997, 85), a qual faz referência aos estudos de Scliar-Cabral, o que “observa que a não-exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem de um indivíduo, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial do indivíduo”. Nesse sentido, reiteramos a importância da L1 para o desenvolvimento do indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte. Além disso, destacamos também a relevância da L1 para o ensino formal de uma L2, pois, de acordo com a mesma autora:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Assim, lembramos que, no contexto brasileiro, não é sempre que uma criança surda tem contato com pessoas sinalizadoras, sejam elas surdas ou ouvintes. No entanto, esse contato é importante para que os surdos adquiram a L1 e, desse modo, possam ter acesso ao ensino formal da L2, tendo a L1 como língua de instrução. Além disso, a autora explica que “as pessoas formam esquemas automáticos de produção que são acionados na aprendizagem da segunda língua. Esses esquemas representam o primeiro estágio de AL2 e são mais facilmente ultrapassados e flexíveis quanto mais jovem for o aprendiz” (QUADROS, 1997, p. 85).

Esse processo é esperado ao longo da aquisição de segunda língua. Ademais, o próprio documento “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Adaptações Curriculares de Pequeno Porte”, que já foi apresentado, reconhece a Língua Portuguesa como segunda língua do surdo e entende que ele, no estágio inicial de aprendizagem da L2, pode apresentar marcas na L1 em sua produção textual escrita.

Nesse sentido, propondo um breve diálogo com a seção anterior, em relação às adaptações curriculares de pequeno porte na disciplina de Língua Portuguesa, apresentamos algumas considerações sobre a forma com que se realizam as adaptações curriculares:

Se a adaptação curricular na disciplina de Língua Portuguesa demanda estratégias pedagógicas diferenciadas, não se podem admitir atividades que utilizem exclusivamente textos escritos, complementadas com apresentação de vídeos sem legenda e debates orais sobre o tema que eles abordam, como se o surdo tivesse o mesmo acesso às informações que o aluno ouvinte. [...]. (PINTO, 2011, p. 90)

Esse foi um equívoco que a autora observou em Itajaí – SC acerca da percepção dos professores sobre adaptação curricular na disciplina de Língua Portuguesa para surdos em escolas inclusivas. Mesmo não fazendo referência às adaptações curriculares, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185) também defendem o uso de estratégias de ensino de surdos para além do mero uso de textos escritos, evidenciando que é necessário contextualizar socialmente os conteúdos ensinados, fazendo uso de filmes, manchetes de jornais, programas televisivos e outros, que tornem a aprendizagem mais significativa, pois, “se estas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos surdos elas são ainda mais imprescindíveis”.

Ademais, ainda sobre a percepção de professores de Língua Portuguesa sobre adaptações curriculares de pequeno porte, Pinto (2011) também observou que alguns professores têm concepções vagas, que não sustentam a realização das adaptações curriculares necessárias. Assim, apontamos para a necessidade de mais trabalhos sobre adaptações curriculares no ensino de Língua Portuguesa para surdos, os quais possam servir de orientação para professores que ensinam esse público, oferecendo-lhes uma prática adequada às suas especificidades linguísticas.

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2002, p. 17), pesquisa é o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, sendo utilizada quando ainda não há informações suficientes para responder o problema, ou as informações disponíveis estão em estado de desordem, de modo que não podem ser relacionadas adequadamente ao problema. Neste caso, buscamos informações sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, mais precisamente, sobre aspectos deste ensino em uma escola inclusiva de Belém - Pa. Além disso, a pesquisa é também “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Nessa pesquisa, adotaremos uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que essa abordagem se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja,

ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” o qual não pode ser reduzido à mera operacionalização de variáveis. (DESLANTES, NETO, GOMES E MINAYO, 2002, p. 22).

3.1 PESQUISA DESCRITIVA

Esta pesquisa é descritiva, isso é, aquelas que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis [...]” (GIL, 2002, p. 42). Nesse caso, será descrito aspectos de aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos usuários da Libras dentro de uma escola inclusiva, mais precisamente, no espaço da sala de aula dessa disciplina. Mais precisamente, descreveremos as experiências de alunas surdas quanto a aprendizagem de Português no referido espaço e também uma vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Quando ao local de pesquisa, essa investigação é uma pesquisa de campo, isto é, “[...] quando a coleta de dados e informações ou as observações são realizadas no ambiente em que o objeto está situado [...]” (FARIAS FILHO, 2013, p. 67). Nesse caso, tendo como objeto o ensino de Língua Portuguesa para surdos em contexto escolar inclusivo, a pesquisa ocorreu em uma escola inclusiva e, mais precisamente, nas aulas dessa disciplina.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso, ou seja, “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (FARIAS FILHO, 2013, p. 66). Sobre isso, enfatizamos que as observações nas aulas de Língua Portuguesa para surdo na referida escola ocorreram desde Fevereiro de 2017 até o final do referido ano e foram descritas no Relatório de Estágio Supervisionado IV do curso de Letras – Libras e no Relatório Final do PIBID, documentos que serão melhor descritos posteriormente.

3.3 LÓCUS

As investigações propostas têm como lócus as salas regulares do Ensino Médio de uma escola inclusiva que é pública e estadual, localizada na região central do município de Belém - Pa. A escolha do lócus se deu por ser uma das escolas de Belém que apresenta grande número de alunos surdos matriculados (no ano de 2017, de acordo com informações fornecidas pela

secretaria da escola, se somado os três turnos de funcionamento, a escola atendia 20 alunos surdos), possuir Atendimento Educacional Especializado (AEE), ocorrido em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), isto é, acrescenta-se um período diário de horas de estudos, que, no caso da pessoa surda, é dividido em três momentos didático-pedagógicos: Momento de ensino em Libras, de ensino de Libras e para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 25).

3.4 SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram:

- Duas alunas com surdez, estudantes de Ensino Médio em turmas inclusivas (nomenclatura utilizada pela própria escola para se referir a turmas com alunos sem deficiência e alunos com deficiência, incluindo não apenas a surdez) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola pesquisada, sendo ambas usuárias de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com as quais houve contato durante o ano letivo de 2017, sendo os dados a seguir sobre série referentes a esse ano;

SUJEITOS DA PESQUISA		
Nome Fictício do Sujeito	Idade	Série
Emma	22 anos	1º etapa da EJA/Ensino Médio, que tem os conteúdos do 1º ano e uma parte dos conteúdos do 2º ano.
Olga	36 anos	1º etapa da EJA/Ensino Médio, que tem os conteúdos do 1º ano e uma parte dos conteúdos do 2º ano.

Tabela 1 - Sujeitos da Pesquisa

- Bolsista PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, graduanda em Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, 21 anos, fluente em Libras, autora deste trabalho e dos relatórios e diário de campo utilizados.

3.5 TÉCNICAS

Os dados coletados são primários, isso é, foram "coletados 'em primeira mão' pelo pesquisador, de forma original" (FILHO E FILHO, 2013, p. 68). Mais precisamente, trata-se de um questionário aberto e de relatórios de estágio supervisionado e de projeto PIBID, os quais serão melhor detalhados a seguir.

3.5.1 Questionário

O questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo [...]” (SEVERINO, 2007, p. 125). Nesse caso, o questionário foi autorizado, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), e utilizado para caracterizar as experiências de alunas surdas, sendo aplicadas perguntas abertas, a saber: “Qual sua idade?”, “Você sempre estudou em escolas inclusivas? Por quê?”, “Você acha importante aprender Língua Portuguesa? Por quê?”, “Você gosta de estudar Língua Portuguesa? Por quê?”, “Contar uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você gostou?” e “Contar uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você não gostou?” (APÊNDICE 2).

Além disso, cabe destacar que, durante essa pesquisa, as perguntas foram feitas em Libras e as respostas também fornecidas nessa língua, visto que era a língua em que as alunas tinham fluência. As respostas escritas foram manuscritas pela pesquisadora, conforme as alunas sinalizavam a resposta em Libras. Por fim, esclarecemos ainda que o questionário foi aplicado concomitantemente para as duas alunas que participaram dessa investigação e, por isso, há momentos de interação entre ambas, os quais, juntamente com as respostas individuais, forneceram diversos dados para essa pesquisa.

3.5.2 Documental

Para apresentar vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, foram utilizados diário de campo e relatórios, escritos por meio de observação. A observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.” (SEVERINO, 2007, p. 125). Mais especificamente, a observação assistemática “[...] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 192).

Por sua vez, o diário de campo, de acordo com Lima, Miotto e Dal' Pra (2007). “[...] pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho [...]” (p. 99). Além disso, “[...] mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria.” (p. 93). O diário de campo utilizado era escrito diariamente em textos corridos, sem tópicos, nos quais eram relatados os conteúdos da aula, que procedimentos metodológicos eram utilizados pela professora regente, que adaptações foram realizadas e demonstrações de aprendizagem ou não oriundas dos alunos, tais como realização autônoma de exercícios, respostas a questionamentos sobre os conteúdos, interação com as discussões propostas ao longo da aula e outros.

Os relatórios utilizados correspondem, primeiramente, ao relatório de Estágio Supervisionado IV do curso de Letras – Libras e Língua Portuguesa com L2 para surdos, que prevê observação e intervenção no Ensino Médio de escolas inclusivas que possuam alunos surdos e foram cursadas entre 2017 e 2018, sendo o estágio realizado no segundo semestre de 2017 e as socializações e entregas de relatório no primeiro semestre de 2018. Este relatório é dividido em quatro partes: Considerações iniciais; Co-participação (em aulas); Regência (de aulas); e Considerações finais. Dessas partes, interessou-nos a Co-participação, por ser possível verificar informações sobre a aula da professora regente e as adaptações realizadas.

Além disso, houve leitura do relatório final do PIBID do ano de 2017, dividido nas seguintes partes: “Dados da instituição”; “Dados da equipe”; “Dados do projeto”; “Atividades desenvolvidas e resultados alcançados”; “Descrição da produção educacional gerada; descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes”; “Bens patrimoniáveis adquiridos”; “dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas”; e “Considerações finais e perspectivas”.

3.6 PLANO DE AÇÃO

Inicialmente, foi realizado contato com os participantes para obter autorização para coletar dados. Após ser efetivada a autorização dos sujeitos da pesquisa, foram aplicados os questionários abertos com os sujeitos da pesquisa, em data estipulada entre o sujeito e o pesquisador.

Em seguida, com base no Relatório de Estágio Supervisionado IV, no diário de campo e no Relatório de Atividades do PIBID, foi selecionada para ser relatada uma estratégia de

ensino aplicada no lócus da pesquisa com a aluna surda presente em sala regular inclusiva, a saber, a que demos o nome fictício de Emma.

As observações apreendidas no diário de campo, no Relatório de Estágio Supervisionado IV e de Atividades do PIBID, bem como as respostas dos sujeitos ao questionário proporcionaram o corpus da pesquisa.

CRONOGRAMA REALIZADO				
DATA	PERÍODO	SUJEITOS	ATIVIDADES	INSTRUMENTO
19/02/2018	14h às 18h	ALUNAS COM SURDEZ	APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	QUESTIONÁRIO COM 6 PERGUNTAS ABERTAS (APÊNDICE 2)
20/02/2018	8h às 12h e 14h às 18h	BOLSISTA PIBID	LEITURA DOS RELATÓRIOS E DIÁRIO DE CAMPO	RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV, RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PIBID E DIÁRIO DE CAMPO

Tabela 2 - Cronograma Realizado

3.7 TIPO DE ANÁLISE

No que se refere aos questionários abertos, os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo, a qual parte da “[...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2005, p.13). Nessa acepção, quanto às experiências dos alunos surdos, após os dados coletados por meio das perguntas do questionário aberto aplicado, a análise que será apresentada foi organizada em três partes, a saber: A escolha por uma escola inclusiva; aprendizagem de Língua Portuguesa; e Vivências das alunas surdas. Além disso, organizamos os dados por categorias de análise, conforme a tabela a seguir:

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS
--

ANÁLISE	CATEGORIA DE ANÁLISE	PERGUNTA
A escolha por uma escola inclusiva	Escolha da família	<ul style="list-style-type: none"> • Você sempre estudou em escolas inclusivas? Por quê?
	Escolha da aluna com surdez	
Aprendizagem de Língua Portuguesa	Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Você acha importante aprender Língua Portuguesa? Por quê? • Você gosta de estudar Língua Portuguesa? Por quê?
	Motivos pelos quais precisam aprender Português	
Vivências das alunas surdas	Presença ou ausência da Libras nas aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Conte uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você gostou? • Conte uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você não gostou?
	Estratégias de ensino de Língua Portuguesa	

Tabela 3 - Organização da Análise de Dados

Em segundo momento, na análise dos dados coletados quanto à vivência obtida na leitura do texto poético na aula de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, relatado de acordo com a leitura dos documentos supracitados, foi utilizada análise, para a qual utilizamos também as seguintes categorias de análise: Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa; Presença ou ausência da Libras nas aulas; e Estratégias de ensino de Língua Portuguesa.

4 RESULTADOS

4.1 AS EXPERIÊNCIAS DAS ALUNAS SURDAS

Quanto aos dados coletados, o questionário foi aplicado concomitantemente a ambas as alunas participantes dessa pesquisa. Inicialmente, sinalizamos a primeira pergunta: “Você sempre estudou em escolas inclusivas? Por quê?”. Para essa pergunta, **Emma** respondeu:

A escolha foi da minha família. Eu sempre ficava sozinha e isso já era normal, depois, eu escolhi a escola (*Nome da Escola*), porque amigos surdos me falaram que aqui tem muitos surdos, então eu gostei mais da escola.

Em seguida, pedimos à **Olga** que respondesse a mesma pergunta, e a mesma respondeu da seguinte maneira:

Eu estudava em uma escola só de surdos, mas a minha família quis trocar.

Dando prosseguimento ao questionário, sinalizamos a seguinte pergunta “Você acha importante aprender Língua Portuguesa? Por quê?”. Para essa pergunta, **Emma** respondeu:

Sim, porque é bom.

Posteriormente, sinalizamos a mesma pergunta para **Olga**, que respondeu:

Sim, a Língua Portuguesa é difícil e pesada, mas precisa dela para conversar.

A terceira pergunta sinalizada foi “Você gosta de estudar Língua Portuguesa? Por quê?”. Para essa, **Emma** disse:

Mais ou menos, porque tem palavras difíceis que mudam no contexto.

Logo em seguida, repetimos a pergunta para **Olga**, que afirmou:

Sim, porque precisa praticar para passar de ano.

Demos prosseguimento ao questionário, sinalizando a quarta pergunta, a saber, “Conte uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você gostou?”. Para essa pergunta, **Emma** respondeu:

Quando conheci o intérprete de Libras da manhã que tem fluência em Libras. Também quando você chegou, porque eu gosto do jeito que você sinaliza, pois consigo entender e isso me ajuda nas aulas.

Fizemos a mesma pergunta para Olga, porém a mesma não conseguiu responder nada. Então, substituímos a pergunta, questionando “O que você gostaria que acontecesse na aula de Português?”. Para esse questionamento, **Olga** respondeu:

Queria que a aula tivesse televisão.

Nesse momento, **Emma** arregalou os olhos e riu da resposta, fazendo com que **Olga** também risse. Ambas riam e olhavam para a pesquisadora, esperando alguma reação. Após esperar que as mesmas se acalmassem, fizemos a última pergunta, a saber: “Conte uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você não gostou?”. Para essa pergunta, **Emma** respondeu:

Não gostei quando a primeira pessoa que me ajudou na sala de aula não tinha fluência em Libras e usava poucos sinais, eu não entendia quase nada. Eu fiquei feliz quando conheci o intérprete (*Nome do intérprete*) e também você, porque eu entendo.

Em seguida, pedimos à **Olga** que respondesse a mesma pergunta, porém, a aluna ficou pensando no que responder por alguns segundos. Nesse momento, **Emma** se levantou e, virando-se para um quadro branco que estava atrás de si, começou a imitar a professora, como se tivesse um piloto na mão e fosse escrever por todo o quadro em movimentos rápidos, até que ele ficasse rapidamente preenchido. Rindo por causa da imitação, **Olga** disse:

Verdade.

O questionário foi encerrado nesse momento. Deste modo, sintetizamos os dados coletados de acordo com as categorias de análise, conforme na tabela a seguir:

DADOS COLETADOS			
ANÁLISE	CATEGORIA DE ANÁLISE	SUJEITO	DADOS
A escolha por uma escola inclusiva	Escolha da família	Emma	<i>“A escolha foi da minha família. Eu sempre ficava sozinha e isso já era normal (...).”</i>
		Olga	<i>“Eu estudava em uma escola só de surdos, mas a minha família quis trocar.”</i>

	Escolha da aluna com surdez	Emma	<i>“ (...) depois, eu escolhi a escola (Nome da Escola), porque amigos surdos me falaram que aqui tem muitos surdos, então eu gostei mais da escola.”</i>
Aprendizagem de Língua Portuguesa	Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa	Emma	<i>“Mais ou menos, porque tem palavras difíceis que mudam no contexto”.</i> (sobre gostar de Língua Portuguesa).
		Emma	<i>“Sim, porque é bom.”</i> (sobre a importância de aprender Português).
	Motivos pelos quais precisam aprender Português	Olga	<i>“Sim, a Língua Portuguesa é difícil e pesada, mas precisa dela para conversar.”</i> (sobre a importância de aprender Português). <i>“Sim, porque precisa praticar para passar de ano”.</i> (sobre gostar de Língua Portuguesa).
Vivências das alunas surdas	Presença ou ausência da Libras nas aulas	Emma	<i>“Quando conheci o intérprete de Libras da manhã que tem fluência em Libras. Também quando você chegou, porque eu gosto do jeito que você sinaliza, pois consigo entender e isso me ajuda</i>

			<p><i>nas aulas.</i>” (Sobre situação que havia gostado).</p> <p><i>“Não gostei quando a primeira pessoa que me ajudou na sala de aula não tinha fluência em Libras e usava poucos sinais, eu não entendia quase nada. Eu fiquei feliz quando conheci o intérprete (Nome do intérprete) e também você, porque eu entendo.”</i> (Sobre situações ocorridas que não gostou)</p>
Estratégias de ensino de Língua Portuguesa	Emma	Se levantou, virou para um quadro branco que estava atrás de si e imitou a professora, fingindo que tinha um piloto na mão e estava escrevendo por todo o quadro de forma rápida, até que ele ficasse cheio por completo.	
	Olga	<p><i>“Verdade.”</i> (Rindo, sobre a imitação que Emma fez da professora)</p> <p><i>“Queria que a aula tivesse televisão”</i> (Quando não soube contar uma situação ocorrida que ela havia gostado)</p>	
	Emma e Olga	Risos e olhos arregalados para com a ideia da aula de	

		Português ter televisão, esperando alguma reação da pesquisadora.
--	--	---

Tabela 4 - Dados coletados

4.2 VIVÊNCIA OBTIDA NA LEITURA DO TEXTO POÉTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES

Tema da aula: Linguagem formal e Informal/Poesia “Aula de Português”, de Carlos Drummond de Andrade

Relato:

Durante uma aula (45 minutos) de Língua Portuguesa sobre linguagem formal e informal, a professora regente solicitou que os alunos lessem uma poesia sobre o tema, a qual estava registrada na apostila dos alunos. A referida poesia, intitulada “Aula de Português”, de Carlos Drummond de Andrade, pode ser lida a seguir:

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Após a leitura do poema, a professora regente iniciou uma discussão, com base no poema, sobre Língua Portuguesa na linguagem formal e informal. Para esse debate, a professora utilizou as seguintes perguntas, retiradas do livro “Novas Palavras”:

- A que variedade linguística fazem referência as estrofes 1 e 4? E as estrofes 2 e 3?

- De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra esquipático talvez tenha surgido da junção das palavras esquisito e antipático. Considerando essa possibilidade, estabeleça uma relação entre esquipáticas e o conteúdo da 3ª estrofe.
- Explique o último verso do poema: “O português são dois; o outro, mistério”.

Sobre a primeira pergunta, vale destacar que foram usados exemplos da oralidade, tais como falar “nós foi” em comparação com “nós fomos”, relacionando o primeiro exemplo com as estrofes 1 e 4, e o segundo exemplo com as estrofes 2 e 3. Inicialmente, tentamos utilizar os mesmos exemplos que a professora, utilizando os sinais de “nós” e “foi/fomos”, que sendo o mesmo sinal, foi diferenciado pela datilologia de “foi” e “fomos”. Porém, Emma reclamava por não estar compreendendo. Então, lembramos do acesso de tínhamos às redes sociais da aluna e questionamos a mesma sobre como ela escrevia no Facebook e no Whatsapp e se ela achava fácil escrever Língua Portuguesa nessas situações, recebendo como resposta que sim. Desse modo, em seguida, perguntamos se esse Português que ela usava nas redes sociais parecia ser o mesmo da escola, com o qual ela sempre relatava ter dificuldades. A aluna sorriu, afirmando que tinha entendido.

Nesse sentido, tendo o primeiro sinal de compreensão por parte da aluna, explicamos que a Língua Portuguesa que ela usava nas redes sociais estaria dentro de uma linguagem informal, que, de acordo com o poema e a explicação da professora regente, é a mais fácil. Por outro lado, a Língua Portuguesa utilizada na escola estaria dentro de uma linguagem formal, que, novamente de acordo com o poema e a explicação da professora, seria uma linguagem mais difícil.

Quanto à segunda pergunta, foi necessário explicar em Libras o comando. Além disso, retornando à terceira estrofe, não foi necessário por parte da professora regente explicar o significado da metáfora “Amazonas da minha ignorância” para os alunos ouvintes. Porém, para Emma, foi necessário sinalizar uma grande floresta, explicando que a metáfora poderia estar relacionada com uma grande ignorância. Após essa explicação, foi perguntado à aluna com qual Português ela sentia que tinha uma grande ignorância e as palavras eram esquipáticas: o da escola ou das redes sociais? Para essa pergunta, a aluna soube responder que parecia ser o Português da escola. Ademais, ressaltamos que com os alunos ouvintes, os exemplos continuaram a ser baseados na oralidade, com concordâncias verbais em desacordo com a gramática normativa, tal como o supracitado.

Por fim, quanto a última pergunta, a professora permaneceu com exemplos voltados para a oralidade e nós com os exemplos da Língua Portuguesa nas redes sociais e na escola.

Com esses exemplos diferenciados, foi possível, tanto por parte dos alunos ouvintes quanto pela aluna com surdez, responder qual Português era “mistério”. Tanto eu quanto a professora regente enfatizamos que esse Português era o formal.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 A ESCOLHA POR UMA ESCOLA INCLUSIVA

5.1.1 Escolha da família

No que se refere à Olga, quediz que “*estudava em uma escola só de surdos, mas a minha família quis trocar*”, não ficando claro na resposta da aluna se a mesma está satisfeita com este tipo de escola e destacamos a necessidade de, em nossas práticas em salas de aula inclusiva, utilizar adaptações curriculares e estratégias de ensino que contemplem os alunos surdos presentes em classe, em alguns casos, não por escolha própria. Além disso, na resposta da aluna observa-se que a família não tem como critério de escolha de escola o contato apenas com outros surdos, pois a mesma estudava em uma escola só de surdos, mas a família optou por trocar de escola.

De maneira parecida, no que se refere à Emma, em um primeiro momento, a aluna responde que “*a escolha foi da minha família. Eu sempre ficava sozinha e isso já era normal (...)*”. Nesse sentido, também no caso de Emma, observa-se que, quando a escola era escolhida pela família, não havia como critério de escolha contato com outros surdos.

5.1.2 Escolha da aluna com surdez

No caso de Emma, em um segundo momento, a escolha por uma escola inclusiva partiu de si mesma, afirmando que “*(...) depois, eu escolhi a escola (Nome da Escola), porque amigos surdos me falaram que aqui tem muitos surdos, então eu gostei mais da escola.*”. Nesse sentido, a aluna escolheu a escola aqui pesquisada e sua resposta revela que a escolha não foi aleatória, mas partiu de um critério: ter surdos, ou seja, o interesse da aluna estava em conviver com pessoas que, de algum modo, fossem semelhantes a ela. Assim, a aluna demonstra sua preferência por estudar onde ela não seja a única surda.

5.2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

5.2.1 Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa

Quando questionadas sobre gostar de estudar Língua Portuguesa, Emma sinalizou “Mais ou menos, porque tem palavras difíceis que mudam no contexto”. Desse modo, verifica-se que,

no caso dessa aluna, a dificuldade com a Língua Portuguesa está na polissemia, isto é, a variação de significados para uma mesma palavra. Sobre essa dificuldade, ressaltamos que, dentro de um uso social dessa língua, atrelado aos diferentes contextos reais de comunicação, há variação no significado das palavras. Assim, destaca-se que é necessário que alunos com surdez tenham contato com a Língua Portuguesa dentro de seu uso social, não apenas na escola, pois, para refletir sobre a mudança de significado das palavras, é necessário que tenha tido contato com elas em diferentes contextos.

5.2.2 Motivos pelos quais precisam aprender Português

Sobre essa categoria, quando questionada sobre a importância de estudar Língua Portuguesa, Emma respondeu apenas que “sim, porque é bom”. Nesse sentido, observa-se uma dificuldade por parte da aluna em perceber algum motivo para ter que estudar essa língua. Essa resposta nos leva a perceber uma ideia de naturalização das disciplinas, pois observamos que a aluna naturalizou que estudar Língua Portuguesa é importante, sem saber dizer o porquê ou descrever uma função para esse estudo.

De acordo com Quadros (1997) citada por Quadros (2006), os textos oferecidos aos alunos surdos devem verdadeiros e não simplificados, mas se apresentados de acordo com a faixa etária do aluno e, seja qual for o gênero selecionado, é importante que este faça sentido para o aluno com surdez no contexto da sala de aula e em sua vida. Desse modo, destacamos que é fundamental que nós, professores de Língua Portuguesa para surdos, situemos alunos surdos de que a Língua Portuguesa tem uso na sociedade brasileira e, logo, tem função, não apenas é estudada porque “é bom”.

Diferentemente, as respostas fornecidas por Olga, observa-se a mesma percebe um motivo para estudar Português: a função social dessa língua, pois, quando questionada sobre a importância de estudar Português, a aluna disse “*Sim, a Língua Portuguesa é difícil e pesada, mas precisa dela para conversar.*”. Nesse sentido, a aluna reconhece a necessidade que tem de interação, para a qual é necessário estudar Língua Portuguesa.

Além disso, Olga, quando questionada sobre gostar de estudar Português, apontou outro motivo para estudo dessa língua, respondendo que “sim, porque precisa praticar para passar de ano”. Essa resposta, se relacionada com a da pergunta anterior, em que a mesma diz que o Português é difícil e pesado, nota-se que, na verdade, não há um gosto em estudar essa disciplina e sim uma preocupação em ser aprovada ao fim do ano letivo.

Nesse sentido, em síntese, no caso de Olga, a aluna reconhece motivos pelos quais tem que estudar Português, tais como interação social e passar de ano. Porém, mesmo reconhecendo

esses motivos, a aluna considera a Língua Portuguesa como algo difícil e pesada.

5.3 VIVÊNCIAS DAS ALUNAS SURDAS

5.3.1 Presença ou ausência da Libras nas aulas

Quanto à essa categoria, as respostas de Emma sobre situações ocorridas que lhe agradaram ou desagradaram, evidenciam a necessidade que a mesma sente de ter acesso a Libras, pois quando questionada sobre uma situação ocorrida na aula de Português que ela tivesse gostado, a mesma respondeu *“quando conheci o intérprete de Libras da manhã que tem fluência em Libras. Também quando você chegou, porque eu gosto do jeito que você sinaliza, pois consigo entender e isso me ajuda nas aulas”*. Nesse sentido, observa-se que a aluna relaciona sua compreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa com o uso de Libras.

Consequentemente, também fica claro o entendimento da aluna de que a ausência de Libras prejudica seu estudo de Língua Portuguesa, pois quando questionada sobre situações ocorridas na aula de Português que ela não havia gostado, a mesma respondeu *“não gostei quando a primeira pessoa que me ajudou na sala de aula não tinha fluência em Libras e usava poucos sinais, eu não entendia quase nada(...)”*. Desse modo, em síntese, fica claro que, no caso de Emma, as situações agradáveis ou desagradáveis nas aulas de Língua Portuguesa estão relacionadas à presença ou ausência de Libras.

Nesse sentido, como já foi discutido em capítulos interiores, o uso da língua de sinais, ainda que não seja o único recurso, é fundamental para a aprendizagem de alunos surdos que são usuários fluentes da Libras, o uso de poucos sinais em detrimento de constante uso de mímicas ou tentativas de leitura labial pode causar insatisfação ou desconforto nos mesmos, como foi o caso de Emma. Por isso, ao longo do estágio supervisionado e como parte integrante das ações do PIBID na escola, ofereceu-se oficinas de Libras em contexto escolar, voltadas para situações de conversação desse ambiente. Não apenas alunos (surdos e ouvintes) participaram das oficinas, mas diversos profissionais da escola, tal como a coordenadora pedagógica e alguns professores, inclusive a de Língua Portuguesa, os quais ofereceram parte do seu horário de aula para a realização das oficinas.

5.3.2 Estratégias de ensino de Língua Portuguesa

Sobre as estratégias de ensino de Língua Portuguesa, quando a aluna Olga não soube relatar algo que houvesse lhe agradado nas aulas e então questionamos o que ela gostaria que ocorresse, a aluna respondeu *“queria que a aula tivesse televisão”*. Nesse sentido, observa-se que este recurso não é utilizado nas aulas da referida disciplina, mas a aluna sugere o uso de

televisão como uma estratégia para tornar as aulas mais agradáveis para a mesma.

Além disso, sobre os risos de ambas as alunas quanto à presença de uma televisão na sala de aula. Ressaltamos que, para nós, educadores de surdos, parece óbvio dizer que é preciso utilizar recursos visuais com esse público. É comum utilizarmos televisões, slides ou até mesmo material visual concreto, feito artesanalmente. Porém, para as alunas surdas do Ensino Médio, neste caso, o uso da televisão é algo tão fora da realidade que causa riso. Nessa realidade, o que foi observado é a concepção de uma Língua Portuguesa “difícil e pesada”.

Além disso, quanto às estratégias de ensino de Língua Portuguesa, houve também a imitação feita por Emma de uma professora escrevendo arduamente no quadro branco. Essa imitação foi realizada quando o questionamento era sobre situações ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa que não lhe agradavam e Olga concordou com a imitação. Desse modo, verifica-se que, para as alunas, a escrita no quadro branco é uma estratégia de ensino de Língua Portuguesa comum na escola, porém as mesmas não gostam.

Sobre essa estratégia, o documento *Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*, que já foi apresentado anteriormente, propõe alguns questionamentos: “Será que ficar copiando um tema da lousa favorece a aprendizagem? Será que esta seria a única forma de abordar esse assunto? [...] Será que uma estratégia única funciona bem com todos os alunos?” (BRASIL, 2000, p. 25). Nesse sentido, destacamos que além do uso do quadro branco durante as aulas, há outras estratégias de ensino de Língua Portuguesa, tal como o uso de televisão, sugerido por Olga.

5.4 VIVÊNCIAS OBTIDA NA LEITURA DO TEXTO POÉTICO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS E OUVINTES

5.4.1 Dificuldades encontradas na aprendizagem de Língua Portuguesa

Quanto às dificuldades encontradas, nesse caso, houve os exemplos relacionados com o uso oral da Língua Portuguesa. Em Libras, a sinalização de “Nós foi” e “Nós foram” ficou muito similar e, mesmo usando a datilologia, a aluna Emma não demonstrou compreensão do conteúdo. Nesse sentido, a sinalização em Libras de um conteúdo, da mesma forma que explicada aos ouvintes, não foi satisfatória para a compreensão da aluna, ou seja, ainda que o uso da Libras tenha sido relatado pela aluna com algo favorável à sua aprendizagem, observa-se que o apenas o uso dessa língua, sem adaptações curriculares não foi suficiente para a aprendizagem de Língua Portuguesa por parte da aluna no momento dos exemplos de Língua Portuguesa formal e informal.

5.4.2 Presença ou ausência da Libras nas aulas

Por outro lado, houve momentos em que apenas a presença da Libras foi suficiente para o entendimento da aluna, como no caso da palavra “esquipático”, que era desconhecida pela aluna e a sinalização da pergunta apresentada pela professora regente foi suficiente para proporcionar entendimento, o qual foi demonstrado pelo meio da relação entre palavras esquipáticas que o Português que a aluna usava na escola. Nesse sentido, destacamos que, assim como houve momento em que apenas a presença da Libras não foi suficiente para a aprendizagem de Língua Portuguesa, nesse momento, apenas a sinalização do conteúdo já apresentado pela professora regente bastou para a aprendizagem da aluna.

5.4.3 Estratégias de ensino de Língua Portuguesa

Quanto à essa categoria, destacamos a adaptação nos exemplos utilizados para explicação da Língua Portuguesa formal e informal, pois, nesse caso, foi necessário retirar os exemplos da oralidade e utilizar novos exemplos, focados na Língua Portuguesa escrita. Por essa razão, consideramos essa uma adaptação de conteúdo, onde foi feita uma explicação dialogada com a aluna, da mesma maneira que a professora regente efetuou com os alunos ouvintes, porém, houve uma pequena alteração no conteúdo, isto é, nos exemplos utilizados.

Além disso, vale destacar que os exemplos se basearam em usos reais da Língua Portuguesa, que faziam parte da vivência da aluna, mostrando, como já foi dito anteriormente de forma teórica, que a exposição à Língua Portuguesa escrita é favorável à aprendizagem dessa língua por educandos surdos, ou seja, mesmo se o surdo apresentar dificuldade com essa língua, isso não é razão para poupá-lo de entrar em contato com ela em ambientes fora da escola. Pelo contrário, para compreensão do poema pela aluna, foi necessário ativar seu conhecimento de mundo inclusive sobre a dificuldade que a mesma sentia com o uso da Língua Portuguesa na escola.

Ademais, sobre esses exemplos, mais uma vez, refletimos que, em algumas situações, o currículo, seja esse institucionalizado ou efetivado na realidade, privilegia conhecimentos de mundo pertencentes ao grupo majoritário, isto é, grupo de alunos ouvintes que tinham contato com a Língua Portuguesa oral e assim, poderiam compreender melhor os exemplos. Por outro lado, há um grupo minoritário, que nem sempre tem seus conhecimentos de mundo valorizados. Nesse caso, os exemplos da Língua Portuguesa oral não contemplavam a aluna surda, sendo necessário fazer adaptações na mensagem e assim, valer-se de exemplos de Língua Portuguesa escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostrou que há surdos que estão em escolas inclusivas não por decisão própria, mas por escolha da família, a qual, em alguns casos, não tem “contato com surdos” como critério para escolher uma escola inclusiva para matricular o membro da família que é surdo. Diferentemente, quando a opção por uma escola inclusiva partiu do próprio aluno com surdez, observou-se a preferência por estar em escolas em que houvessem outros surdos.

Além disso, quanto à experiência dos alunos com surdez na aprendizagem de Língua Portuguesa dentro de escolas inclusivas, a realidade estudada revelou que há a ideia da Língua Portuguesa como algo difícil e pesado. Esse ensino de Português descrito dessa maneira tem aspectos como constante uso da estratégia de escrita no quadro; ausência de recursos tecnológicos como a televisão; e a ausência de uso da Libras, língua que esteve presente apenas em uma parte das experiências das alunas.

Desse modo, destacamos a necessidade de utilizar estratégias de ensino agradáveis e diversificadas no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Dentre essas, destacamos o uso de materiais visuais e, quando possível, tecnológicos, como a televisão - sugerida por uma aluna surda, recurso que, para as alunas surdas participantes dessa pesquisa está naturalizado como algo que não tem na escola e imaginar ter é algo cômico, mas as mesmas gostariam que houvesse. Nesse sentido, o uso desse recurso, ou de similares, como notebook ou datashow pode ser um atrativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, destacamos também, que uma estratégia eficaz é utilizar os conhecimentos de mundo do aluno surdo. Esse público vive em uma sociedade brasileira de maioria ouvinte, onde a Língua Portuguesa é a primeira língua oficial, amplamente utilizada, ou seja, é evidente que os mesmos têm experiências vividas com a Língua Portuguesa e, em um grau maior ou menor de compreensão, essas fazendo parte do conhecimento de mundo do aluno surdo. Um exemplo de experiência com a Língua Portuguesa que encontramos está no uso de redes sociais, essas podem contribuir para a aprendizagem de alunos surdos.

Por outro lado, não podemos colocar o professor de Língua Portuguesa como único responsável por uma aprendizagem efetiva do aluno com surdez em relação a essa disciplina. A família ou pessoa responsável pelo aluno surdo não deve privá-lo do contato com a Língua Portuguesa. Como ficou claro ao longo deste trabalho, a interação com o uso real de textos escritos em Língua Portuguesa é um fator favorável ao aprendizado desta língua na modalidade escrita. Neste sentido, tanto nas aulas de Português quanto em espaços não escolares, o surdo não deve ser “poupado” do uso dessa língua. A família do aluno com surdez pode, não apenas

permitir o contato do mesmo com a Língua Portuguesa real nos diversos contextos sociais, mas também pode criar essas situações de contato, deixando, por exemplo, recados em bilhetes, mensagens escritas em Whatsapp, escrevendo-lhe cartões em datas comemorativas, dentre outros.

Entretanto, permitir que o surdo tenha interação com textos reais e com a complexidade da Língua Portuguesa na modalidade escrita não significa restringir o uso da Libras. Ressaltamos que, com surdos usuários de Libras, não podemos restringir nossas práticas ao uso de gestos e mímicas. Como foi colocado diversas vezes por uma das alunas com surdez que participaram da pesquisa, o uso da Libras foi fundamental para a aprendizagem de segunda língua.

Além do professor de Língua Portuguesa regente das aulas e da família, verificou-se que, no ensino de Português para surdos em ambiente inclusivo, é necessário que tenha também um professor licenciado especificamente em Língua Portuguesa para surdos. Uma vez que a sala de aula inclusiva contou tanto com alunos surdos quando com aluno ouvintes, percebemos, dentro dessa realidade pesquisada, que o professor com formação em Língua Portuguesa foi importante para o aprendizado dos alunos ouvintes, mas, a estagiária que estava em processo de formação em Língua Portuguesa com segunda língua para surdos, obteve, ao longo dessa formação, conhecimentos que foram necessários para pensar em estratégias voltadas para o público com surdez e, assim, acreditamos que profissional formados em Língua Portuguesa para surdos são importantes nas aulas de Língua Portuguesa em ambiente inclusivo, onde contenha esse público.

Portanto, em síntese, fica evidente que a Libras é um recurso fundamental, mas não único. Diversas podem ser as estratégias para ensino de Língua Portuguesa para surdos, aqui destacamos o uso de recursos visuais e tecnológicos; das experiências de vida e conhecimento de mundo já adquiridos pelos aprendentes surdos; e o contato frequente com a Língua Portuguesa escrita. Além disso, é necessário não apenas profissionais com fluência em Libras, mas que tenham formação específica para ensinar Português para alunos surdos.

7 REFERÊNCIAS

Andrade, Carlos Drummund de. **Aula de Português**. Disponível em: <<http://www.tremdasgerais.com.br/colunas/aula-de-portugues-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 27 de Fevereiro de 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. **Lei Nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8>. Acesso em: 20 de Julho de 2017.

DAL’ PRA, Regina K; MIOTO, Regina C. T; LIMA, Telma C. Sasso. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 16 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MACHADO, Aline Dubal; TONIOLO, Ivone M. Fagundes. Identidade: Quem é o “nosso” surdo?. Revista Arqueiro, vol. 9, p. 32-37, jan./jun., 2004.

PAULA, HuldaIza Gonçalves de. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no**

município de Belém/PA. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajá, Itajá, 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. (Tese de Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PROJETO ESCOLA VIVA. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 6, C327, 2000.

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

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** 4 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

8 APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Carla Andreza Corrêa Reuter, RG nº 7263949, aluna do curso de Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da Universidade Federal do Pará (UFPA), venho solicitar seu consentimento e colaboração neste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com tema ensino de Língua Portuguesa para surdos em escola inclusiva. Nesse sentido, sua colaboração se dá por meio de:

() Questionário () Entrevista

É **garantido o anonimato** sobre a identidade do entrevistado. De igual modo, também é garantida ao entrevistado a liberdade de recusar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Eu, _____, RG nº _____
após ter lido as informações sobre este estudo, concordo voluntariamente em dele participar.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Assinatura do Participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS SURDOS

1. Qual sua idade?
2. Você sempre estudou em escolas inclusivas? Por quê?
3. Você acha importante aprender Língua Portuguesa? Por quê?
4. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? Por quê?
5. Contar uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você gostou?
6. Contar uma situação que aconteceu na aula de Língua Portuguesa que você não gostou?