

A SOBERANIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ATENDER ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE BELÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto¹

RESUMO

Neste artigo, debate-se o papel da relação no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos em uma escola da periferia no município de Belém. No cenário desenvolvido, a professora é deficiente auditiva surda parcial, oralizada e usuária da Libras, lotada em sala de leitura, que atende além de discentes ouvintes, cinco discentes surdos, todos cinco comunicam-se somente em Libras- Língua Brasileira de Sinais. A comunicação entre a professora e os alunos surdos acontece em Libras- língua brasileira de sinais como L1 e língua portuguesa como L2. Com base na concepção sociointeracional da linguagem em conformidade com Moita Lopes (1986); Freire (1999), Lodi e Moura (2006), entre outros. Consideramos que a possibilidade de diálogo entre os diversos componentes da turma pode favorecer aos discentes surdos aprenderem e a assimilarem a língua portuguesa. Como resultado alcançado, ficou provado que a situação de existir cinco alunos surdos utilizadores da língua de sinais (Libras) matriculados e em uma sala de aula junto com alunos ouvintes outorgou a todos desenvolver uma prática cooperativa, desta forma estes não ficaram isolados. Ademais, a língua de sinais ganhou visibilidade na respectiva instituição de ensino. Outrossim, a relação entre a professora surda parcial e seus discentes surdos revelou-se bastante significativa para o aprendizado desse grupo.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Libras; Relação; Surdez; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa encontra-se sendo objeto de investigações e estudos direcionados a Linguística aplicada, sobretudo quando se refere aos assuntos em redor da utilização da língua, dos processos de ensino e aprendizagem, ao compreender que é um domínio interdisciplinar, intercessor de análise na demanda da resolução de complicações a respeito da linguagem como componente processual, de modo que pode ser constatado por Lopes (1996). Em meio as inúmeras necessidades, ponderamos em referência ao estudo da Língua Portuguesa como língua materna. Não obstante, o cerne pode ser substituído para concentrar nossas indagações de estudo. As quais abraçam o ambiente social e educativo, compreendendo-a como segunda língua. Nessa situação em particular fundamenta-se em matéria orientada para educação de surdos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa para os indivíduos surdos, como segunda língua, é profundamente abstrusa, uma vez que abrange particularidades linguísticas, sociais,

¹ Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA), carlageorgia24@yahoo.com.br

educativas e histórica, porquanto aqueles conquistam a Libras- Língua Brasileira de Sinais, como primeira. A dificuldade não está centralizada na concepção de deficiência ou problemas de aprendizagem, mas na distinção da composição linguística das duas línguas e no procedimento de conquista e aprendizado experimentado pelos sujeitos surdos. Nesse contexto, podemos afirmar que compreender os delineamentos de familiaridade, os ambientes sociais de utilidade e de movimentação da Língua Portuguesa e as relações habituais são aspectos relevantes nesse processo. O conjunto de questões localiza-se em como são produzidas essas experiências, visto que os surdos demandam da competência linguística das duas línguas, de Sinais e Portuguesa, para a concretização da relação efetiva em sociedade.

A organização de uma língua outorga a sociabilização e a civilidade. Para os indivíduos surdos, isso se produz fundamentado na Libras, no Brasil, que assentira a sua evolução linguística, cognitiva e social. A língua é de essencial relevância para o homem, em razão que é alicerçado nela que o mesmo pode se coletivizar com seus semelhantes; edificar sua personalidade; assimilar os distintos conhecimentos inerentes às condutas sociais. Deste modo, a Libras, compreendida como primeira língua do indivíduo surdo, consagrasse como caminho de conhecimento por primazia, que será admitida como ferramenta para assimilar a metalinguagem da segunda língua e de outras línguas a que o indivíduo tenha aproximação, como nos chama atenção Rodrigues et al. (2004).

Diante dessa realidade podemos afirmar que diversos estudos evidenciam as inúmeras dificuldades que a instituição escolar inclusiva atravessa na contemporaneidade, dentre as quais aludimos a ausência de preparo dos docentes para trabalhar atendendo os princípios da inclusão, a falta de infraestrutura da escola para receber os alunos com necessidades especiais e os diversos problemas de aprendizagem indicados por esses discentes.

Mencionando especialmente a inclusão de discentes surdos nas escolas regulares, as questões existentes são diversas, porém destacamos que um dos grandes obstáculos, nessa situação, está associada à linguagem, sobretudo pelo fato de muitos docentes ouvintes e discentes surdos dialogarem em códigos distintos, a saber: língua portuguesa para os primeiros e Libras- língua brasileira de sinais para os segundos.

Nesse cenário, como a língua falada não se apresenta como uma ferramenta eficaz para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, outros princípios devem ser considerados e avaliados. Podemos afirmar que um deles é a relação entre os diversos participantes que

consideramos como componente importante, Não obstante, é relevante verificar se essas relações conduzem o discente surdo a compreender e entender o que está sendo ensinado.

Tendo como direção a perspectiva denotada por vários pesquisadores (STRONG, 1988; AMORIN, 2004; CARVALHO, 2005) que compreendem que a Libras é a língua materna do surdo e a língua portuguesa deve ser ensinada e percebida como língua estrangeira (LE), consideramos, nos resultados da pesquisa aqui tratada, uma sala de leitura de uma escola pública na periferia de Belém na qual há cinco discentes surdos estudando. Investigamos se as relações que acontecem entre os diversos protagonistas, nesse enquadramento, denotam algum benefício, sucedendo em algo assertivo para o processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

1. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS

Freire (1999) declara que o insucesso no processo de ensino-aprendizagem de línguas para discentes surdos deve ser confrontado a partir de uma proposição cingida nas reais necessidades do estudante surdo, para quem, a Libras é a primeira língua e a língua portuguesa é a segunda língua com finalidades sociais estabelecidas. Assim sendo, o português seria lecionado como uma língua instrumental com o propósito de desenvolver nos discentes surdos habilidades de leitura e produção escrita.

Alicerçado nos estudos produzidos por Moita Lopes (1986), Freire (1999) preconizam um currículo para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, que possui como sustentação teórica uma interpretação sociointeracional da linguagem. Por intermédio dessa visão, leva-se sobretudo em conta o que se compreende, a língua portuguesa nesse caso, e a aplicação que operamos desse conhecimento quando trabalhamos em sociedade. É valoroso acreditar que, a partir de um estipulado ambiente e com definidos interlocutores. Isso revela que o uso da linguagem não acontece em um vácuo social.

Tendo como pressuposição a interpretação de linguagem mostrada, argumentamos em favor que o processo de ensino-aprendizagem deve, também, ser compreendido a partir do ponto de vista sociointeracional, que estabelece que o conhecimento deve ser edificado por todos os protagonistas envolvidos no processo: docente e os discentes. Mencionando Vygotsky (1989), Freire (1999) admitem que, alicerçado nessa visão, a relação de aprendizes e semelhantes mais competentes (o docente ou outros aprendizes), na dedicação em conjunto de solução de atividades, investigando o nível real que o discente surdo está e o seu nível potencial

para assimilar. Destarte, o processo de relação em sala de aula deve ser compreendido em todo seu enredamento, contornando as adversidades e êxitos no entendimento, combinação das diversas perspectivas e administração da relação dos participantes até que o conhecimento seja partilhado.

Ao aludir Moita Lopes (1986), de acordo com a interpretação sociointeracional de aprendizagem, usamos três tipos de cognição ao longo do processo de edificação de significado: sistêmico, de mundo e organização da disposição textual.

O conhecimento sistêmico é aquele que abarca os inúmeros níveis da organização linguística: léxico-semântico, fonético-fonológico, sintático e morfológico. Os sujeitos, ao comandarem esse tipo de conhecimento, constroem textos orais e escritos, a partir de opções gramaticais apropriadas. Eles compõem conteúdos com fundamento no nível sistêmico da língua.

A compreensão de mundo está relacionada ao conhecimento convencional que os sujeitos possuem acerca das coisas do mundo, compreensão esta que é produzida para o processo de aprendizagem condicionado na memória em blocos de conhecimentos. Esse pré-conhecimento de mundo se refere às experimentações produzidas ao longo da vida. Assim sendo, ele se diferencia de pessoa para pessoa.

A cognição da arrumação da disposição do texto se refere a maneira que a informação é estruturada em distintos tipos de textos, sejam eles orais ou escritos (descrições, entrevistas, cartas, narrativas etc.). O controle desse conhecimento contribui na criação e entendimento de textos.

Esses são os conhecimentos, que em conformidade com Freire (1999) os sujeitos da relação utilizam na criação e também no processo de combinação de significados, seja no enunciado oral ou escrito. Essa habilidade em que os sujeitos se apoiam no discurso é especialmente definida por quem elas são, pelo período em que vivem e pelos ambientes onde operam.

Ressaltamos que a compreensão do processo de aprendizagem parte da certificação de que o discente sempre correlaciona o que quer aprender com aquilo que já possui conhecimento. Isto é, o discente, no decorrer da edificação do conhecimento, empenha-se para alcançar aquilo que deseja aprender, delineando a partir do que já sabe no novo. Isso quer dizer que o discente colabora de modo decisivo na missão de aprender uma segunda língua, uma vez que parte do

conhecimento que possui de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está acostumado.

Fundamentado no debate, Freire (1999) aborda inquiuições acerca do conhecimento que o surdo possui em relação a sua primeira língua que é a Libras, relevante elucidar que o feedback irá variar em cada caso.

Não obstante, comprovamos que o trabalho com o discente surdo não se embaraça quando nos encontramos com essas privações. Nessas circunstâncias as quais o discente surdo não consegue realizar a relação entre os conhecimentos novos da segunda língua aos que já detém de sua primeira língua, faz-se necessário que ele obtenha mais esclarecimentos acerca da composição linguística da língua-alvo, tanto no padrão semântico-lexical quanto no sintático-morfológico. À vista disso, o elemento fonético-fonológico não será laborado, visto que, na proposta de ensino de português como segunda língua para discentes surdos denotado por (FREIRE, 1999, p. 29) “o objetivo é o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita”.

Neste sentido, não podemos afirmar que não existem problemas para o discente surdo compreender o vocabulário, a morfologia e a sintaxe da língua portuguesa, contudo, o conhecimento de mundo se diferencia de pessoa para pessoa e, justamente isso será fundamental na organização do conhecimento edificado em sala de aula através de um procedimento de combinação com a primeira língua do discente surdo que é a Libras. É relevante salientar que as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua instrumental, orientadas para as competências de leitura e produção de textos, normalmente fazem uso da primeira língua dos aprendizes como procedimento de instrução.

Ao examinar a questão da edificação do conhecimento do discente na arrumação do texto, testemunhamos que o discente se fundamenta nos gêneros textuais que já possui familiaridade, que estão ao seu redor e possuem representatividade em seu mundo. No caso do discente surdo, essa ação se revela mais complicada, a julgar pela realidade de que sua primeira língua (Libras) não possui registro escrito, se reverberando no espaço visual. Ainda assim, no seu dia a dia, o sujeito surdo está rodeado de textos escritos (outdoors, panfletos, cartas, receitas médicas, bulas de remédios, jornais etc). |Freire (1999) declara que é imprescindível que seja disponibilizado ao discente surdo todos esclarecimentos necessários acerca da sistematização textual da língua portuguesa, para que esse entendimento possa ser conectado sempre que este necessitar confrontar com as inúmeras ocorrências de compreensão de texto.

Ademais, não podemos olvidar-nos de que a grande maioria dos docentes das instituições públicas não conhecem em profundidade a Libras. Na tessitura dessa narrativa, comprovamos a relevância da língua de sinais como caminho de conhecimento e esta deve ser reconhecida pelos docentes e pela instituição de ensino. Isso consisti em afirmar que se faz necessário assegurar aos docentes cursos de língua de sinais e/ou a existência de interpretes de Libras em suas salas de aula, sempre que necessário. No próximo item iremos caracterizar o ambiente pesquisado.

2. A ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A escola onde a pesquisa foi produzida, é localizada na periferia no município de Belém, com 1.878 alunos regularmente matriculados distribuídos em todas as séries do ensino fundamental, esta instituição funciona em quatro turnos, em razão da grande demanda da comunidade do Parque União. Neste contexto, atuamos nesta instituição de ensino como professora concursada, lotada na sala de leitura, importante salientar que somos deficiente auditiva parcial com surdez profunda no lado direito e, surdez moderada no lado esquerdo, com uso contínuo de aparelho auditivo, contudo dominamos a oralidade com fluência e a língua de sinais (Libras), fazemos parte de um CRAS dos surdos do Estado do Pará.

Prosseguindo, iniciamos um trabalho nessa instituição com discentes surdos há aproximadamente sete anos, em sala intitulada “sala de leitura”, uma sala frequentada por todos os discentes matriculados na respectiva instituição de ensino, incluindo discentes surdos. Atendemos todas as turmas que funcionam no horário da manhã e no intermediário. Ressaltamos que os discentes surdos auferem auxílio nas atividades produzidas em sala de aula e tiram as suas interrogações em relação aos conteúdos de algumas disciplinas, sobretudo os referentes a língua portuguesa.

Como já mencionamos a coleta de dados aconteceu na “sala de leitura” com discentes 5º e 6º ano no período matutino justamente escolhemos essas turmas por haver três discentes surdos matriculados no 5º ano e dois alunos surdos no 6º ano.

Nesse enquadramento, nosso segundo passo foi buscar informações com os alguns docentes, continuamente iniciamos o processo de análise da relação dos discentes surdos com os ouvintes e discentes surdos com os respectivos docentes regentes de sala de aula.

Os cinco discentes surdos com laudos de surdez profunda bilateral (duas meninas e três meninos) todos se comunicam por intermédio da Libras. Roberta, Maria, Renato, João e Arnaldo (todos os nomes são fictícios para manter incógnitos os sujeitos dessa pesquisa). A

professora lotada em sala de leitura surda parcial, usuária de aparelho auditivo oralizada e fluente em Libras.

Na seção subsequente, relatamos alguns diálogos e interações nossa com os respectivos discentes acima mencionados e discentes surdos-discentes ouvintes no decorrer de algumas atividades. Consideramos importante reunir os cinco discentes surdos e nos surpreendemos o quanto as interações entre eles são profundas e significativas para a compreensão e o progresso, por parte dos discentes surdos, na atividade proposta. Em seguida, analisamos a continuidade dessa atividade que é realizada entre os discentes com a nossa colaboração, em sala de leitura.

3. METODOLOGIA

Expresso, abaixo, uma etapa dessa experiência, quando preparada uma atividade cujo o conteúdo é “pronomes”, escrevemos no quadro branco que pronomes são palavras que acompanham os substantivos, podendo substituí-los (direta ou indiretamente), podendo também retomá-los ou se referir a eles, as funções gramaticais e os principais tipos de pronomes.

Imediatamente Renato, João e Arnaldo comunicam-se em Libras, Roberta e Maria começam a fazer a interação entre eles se comunicando por intermédio da Libras, nesse interim continuamos a esclarecer o que vem a ser “pronomes”, os seus significados, as classificações etc. Importante salientar que todo o tempo nos comunicamos através da Libras. Em continuidade colocamos algumas frases incompletas no quadro branco, dando sequência colocamos os pronomes em um quadro ao lado e, solicitamos que todos escrevessem em seus cadernos as frases completando com os pronomes que mais estivessem adequados para as respectivas frases.

Professora: “Aqui vocês vão escolher um pronome e colocar nas frases abaixo”

Professora: “Entenderam?”

Professora: “Que pronomes vocês escolheram para a primeira frase”?

Professora: Começamos a olhar os cadernos dos discentes surdos. Renato chama nossa atenção e pergunta se realizou as atividades corretamente. A partir deste momento Maria afirma ter algumas dúvidas, mas manifesta um certo constrangimento em falar diante dos colegas. Neste instante, chamamos atenção de todos, e afirmamos que ter dúvidas é algo completamente natural, que não podemos ter vergonha disso. E que, quanto mais explicamos mais aprendemos também. Novamente explicamos o que vem a ser pronomes, como deveríamos fazer atividade proposta.

Dando sequência, nos direcionamos às carteiras dos respectivos discentes surdos para corrigir as possíveis incertezas que ainda persistiram.

Naquele meio tempo, Arnaldo se dirige ao quadro branco e sinaliza para Maria quais os pronomes ela deve escolher para completar as frases corretamente, em seguida este se encaminha em direção de Maria e ajuda a fazer a atividade proposta explicando novamente.

Arnaldo, é um menino muito comunicativo, os amigos possuem confiança nele, desta maneira acreditamos que naquele momento deveríamos deixar o discente Arnaldo colaborar com a colega em questão.

Diante disso, fica indubitável que Arnaldo, mesmo com suas limitações, exterioriza-se como um companheiro solidário, que colabora com os colegas que compreenderam parcialmente a atividade proposta. Em seguida, João vai em nossa direção e aponta para uma das frases em seu caderno e, através da expressão facial e da língua de sinais, revela que não compreendeu como deve escolher corretamente os pronomes e completar as frases. Então, começamos a ler as frases e fazer as possíveis relações com os pronomes adequados, porém sempre usando a Libras. Seguidamente, fomos fazer a leitura e examinar se realmente estava correto as respectivas colocações pronominais.

Sem demora, percebemos que os respectivos discentes necessitavam reler as frases e perceber se estavam corretas. Relevante ressaltar que, neste cenário a interação entre todos os componentes possui como resultado a solidificação da significação e compreensão no processo de ensino-aprendizagem. Ratifica-se neste item a importância da Libras como instrumento de comunicação, e a escrita e leitura para desenvolver a língua portuguesa como L2.

Roberta completou corretamente todas as frases com os seus respectivos pronomes;

Arnaldo completou corretamente todas as frases com seus respectivos pronomes e ainda auxiliou seus colegas na realização da atividade.

João teve uma certa dificuldade, completou apenas duas frases, contudo, registramos que este discentes apresenta alto grau de insegurança. Essa é uma questão que iremos trabalhar arduamente no decorrer de nossa pesquisa.

Renato conseguiu realizar toda atividade proposta, completando todas as frases com grande potencial de acertos.

Maria após algumas dúvidas e fazermos juntas a releitura das frases e novas explicações conseguiu realizar com êxito toda atividade proposta.

A atividade em evidência, assim como o conteúdo nele exibido, foi reexplicado aos discentes surdos na sala de leitura, então decidimos dar continuidade a essa atividade, fomos em busca das respectivas docentes regentes dos discentes surdos, a professora regente do 5º ano e a professora de Língua Portuguesa do 6º ano, com objetivo de poder acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula e, como poderíamos colaborar cada vez mais.

Nessa sequência, inferimos que os discentes surdos trazem para a atividade proposta palavras que rotineiramente são usadas em seu dia a dia, isto é, conhecimento empírico se sobrepõem no processo de aprendizagem. Evidenciamos que os discentes buscaram ao máximo o conhecimento de mundo que já possuíam fazendo a relação com que queriam aprender, como mencionado por Freire (1999).

Incontestavelmente, os cinco discentes surdos conseguiram realizar todas as atividades propostas. Outrossim, todos se esforçaram para completar as seis frases com os “pronomes” corretos. É interessante salientar que o tipo de atividade observada se tornou significativa porque teve como L1 a Libras e a Língua portuguesa como L2. Nossa grande preocupação centra-se em primeiro lugar saber se os discentes surdos estão compreendendo o que deve ser feito, não tivemos como apreensão oferecer imediatamente os conhecimentos exigidos no exercício.

Destarte, a língua de sinais (LIBRAS), é fundamental para que o discente surdo consiga desenvolver habilidades de leitura e escrita na língua portuguesa, todavia percebemos que fora da sala de leitura, os discentes surdos não tinham espaços para dar continuidade aos seus conhecimentos, suas práticas sociais e culturais.

Perante essa realidade, julgamos ser interessante organizar outras atividades que pudessem envolver a todos os alunos das turmas, em especial as que estavam matriculados os respectivos discentes surdos. Então, em votação escolhemos trabalhar oficinas bilíngues que conseguissem responder, segundo Lodi e Moura (2006), a necessidade de formação de ambientes onde a Libras circulasse livremente e, nesta condição surgisse diversas reflexões e discursos que contribuísse com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2 para discentes surdos. Sendo assim, organizamos oficinas que respondessem as narrativas dos respectivos discentes surdos, as suas principais dificuldades, sobretudo na leitura e escrita na sua segunda língua- o português escrito.

Importante ressaltar que, todas as oficinas efetuadas foram direcionadas para discentes surdos e ouvintes, realçaremos duas delas. A temática da primeira foi elaboração cartas, enfocando a produção de diversos tipos de cartas, compreendendo a promoção de conteúdos, vocabulário, leitura e produção de textos. Já a segunda oficina, foram direcionadas para diversas situações de compra e venda. Essas oficinas foram compostas por diversos gêneros textuais, além de leitura e escrita.

Percorrendo a condição da Libras como língua de instrução, preliminarmente destacando a primeira oficina, esclarecemos algumas premissas acerca de sentimentos nessa língua. Nessa narrativa, foram instigados debates das diversas formas de se expressar nas cartas, explorando por intermédio da Libras as variações linguísticas, as gírias e como não podíamos deixar de trabalhar a linguagem formal. Seguidamente, realizamos a troca de mensagens entre todos os discentes, houveram cartas que procuraram combinar o letramento visual com textos, estimulando a leitura conjunta de ambas. Em referência aos recursos visuais, de acordo com Nery e Batista (2004), Sofiato (2005), Gesueli e Moura (2006), afirmam que, desde muito cedo, desenvolvemos a habilidade de ler imagens e analisar seus significados e suas finalidades, sobretudo no contexto educacional.

A utilização de imagens visuais representa um recurso essencial para o desenvolvimento cognitivo do discente surdo e, também é um recurso pedagógico pertinente para a promoção do processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Finalizando, esta oficina todos os discentes criaram, em língua portuguesa, a produção escrita de diversas cartas para serem entregues para conhecidos, familiares, colegas, etc.

Em conformidade com Salles et al. (2004), declaram que o texto escrito não deve se limitar a passar informações basilares e lexicais na língua, mas compete a ele se responsabilizar pelo comportamento contextualizador, dirigindo concepções pragmáticas, sociolinguísticas e culturais. Por conseguinte, é indispensável que esses textos sejam legítimos, e envolvam conteúdos alusivos à experiência dos discentes, conquistando um maior comprometimento pessoal e motivando comportamentos, e que também estejam relacionados a imagens.

Igualmente em harmonia com as preferências dos discentes, a segunda oficina representou ocorrências de compra e venda. O propósito desta foi a reconhecimento e a identificação do dinheiro brasileiro (cédulas e moedas), a realização de cálculos matemáticos (adição e subtração), e o desenvolvimento da leitura e vocabulário, objetivando o ensino da língua portuguesa.

Foram articuladas situações que representassem um mercado. Iniciamos esta oficina com a divulgação de vários cartazes e jornais de propagandas e ofertas de instituições comerciais do nosso município, analisando os inúmeros gêneros textuais. Essas aptidões outorgaram o reconhecimento das mercadorias, a apuração e a confrontação dos preços entre os diversos estabelecimentos e marcas.

Posteriormente, os discentes surdos e ouvintes modificaram o cenário da sala de aula e, criaram uma atmosfera de mercado: botaram inscrições com os respectivos preços nas mercadorias; dispuseram um espaço para o caixa; prepararam lista de compras; e figuraram acontecimentos de compra e venda. Todos os discentes identificaram as notas e moedas, contudo alguns discentes demonstraram ter embaraços em praticar operações matemáticas de adição e subtração, compreendendo a soma de valores e a subtração para o troco.

Destarte, utilizando a Libras como língua de instrução, e a reestruturação das dinâmicas na segunda língua- Língua Portuguesa na variedade escrita, os discentes conquistaram as finalidades planejadas pela oficina. Em relação a isso, Rocha (2010) destaca, que a metodologia de ensino da Língua Portuguesa para discentes surdos deve acontecer com base em recursos reais e visuais e, para tanto, o docente irá trabalhar como intermediário, proporcionando o entendimento dos conteúdos através dos recursos usados.

Em ato contínuo, os discentes passaram para a prática em dinâmicas simuladas em sala de aula. O primeiro passo foi escrever uma carta para um colega de sala, nesta eles deveriam fazer um convite para que o receptor fosse lanchar em companhia do emissor, contudo, este deveria responder a carta convite, agradecendo a gentileza e dando como sugestão o que gostaria que fosse servido no lanche. Nesta narrativa, eles deveriam pesquisar juntos os ingredientes da receita, tiveram que calcular a quantidade de produtos atendendo o número de pessoas que iriam estar presentes em casa (irmãos, primos, pai, mãe ou mesmo outros colegas), na sequência sondaram os valores dos ingredientes, organizaram despesas e orçaram o preço. Importante salientar que alguns discentes surdos e ouvintes percorreram vários comércios para realizar um real levantamento e, muitos fizeram a atividade em sua casa com lanche feito e familiares e amigos participando dessa atividade.

Essa vivência pedagógica respalda as declarações de Gesueli e Moura (2006), as quais sublinham a relevância da utilização de instrumentos concretos e recursos visuais no processamento de edificação de conhecimento de discentes surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa performance possibilitou inúmeros debates ao grupo, pois todos os discentes sobretudo os discentes surdos afirmaram que possuíam várias inações nas ocorrências do dia a dia, nestas preferiam estar sempre em companhia de adultos, ou quando sozinhos nem sequer conferiam preços, troco, etc. Essas narrativas infelizmente indicam que diversos sujeitos surdos não possuem autonomia fundamental para praticar as tarefas do cotidiano sobretudo as que reclamam a leitura e escrita e, neste contexto, por vezes são colocados à margem da sociedade.

Em face a esses obstáculos, Lacerda (2006) confirma que é crucial a produção de planejamentos educacionais que respondam às singularidades dos discentes surdos, contribuindo com o desenvolvimento real de suas competências em conformidade com o contexto social e linguístico.

Relevante acentuar que os cinco discentes surdos envolvidos nessa pesquisa declararam que, após suas participações nas oficinas, passaram a se sentir mais confiantes e resolutos em participar mais ativamente das tarefas do cotidiano, das concepções trabalhadas. A promoção das oficinas, por intermédio de experiências socioculturais alicerçadas com a visão sociointeracional de aprendizagem, outorgou sua aplicação em ocorrências do dia a dia. A produção escrita em Língua Portuguesa associada a práticas sociais é uma iniciativa de extrema importância no dia a dia, em virtude que são diversos acontecimentos em que sua utilização é fundamental, a título de exemplo, descobrir informes em um registro, em uma bula de remédio ou em conta de luz, como pode ser constatado em Vital (2011).

Nossa principal intenção nestas oficinas foi direcionada a interação social e estimular o atrativo pelos conteúdos programados, todas as dinâmicas foram elaboradas conforme os interesses dos discentes surdos e ouvintes e, todas produzidas na Língua brasileira de sinais (Libras). Esse trabalho é certificado por Veloso (2006) ao declarar que, antes de tudo, é valoroso que o discente esteja comprometido com a aprendizagem da segunda língua e, para tal, a sua primeira língua não deve de maneira alguma ser inferiorizada.

Converte-se bilíngue é um procedimento que vai mais adiante do que o simples conhecimento da gramática da segunda língua; é necessário partilhar, compreender e experienciar a cultura e o ambiente em que essa língua aparece para apossar-se dela completamente.

Destarte, através da Libras, interdisciplinarmente, com assuntos relacionados às Ciências Humanas e Exatas, foi exequível favorecer habilidades de leitura e produção escrita em língua portuguesa como segunda língua para esses cinco discentes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, infere-se, através das práticas pedagógicas os princípios como o movimento histórico de não reconhecimento e destaque da Língua de Sinais como língua natural, o uso de sistematização de ensino inapropriados e a escassez de recursos didáticos em Libras favorecem que discentes surdos percorram a vida com grandes complexidades na aprendizagem e na produção escrita da Língua portuguesa.

A experiência da Língua Portuguesa, como segunda língua para discentes surdos, deve acontecer tendo como premissa as capacidades desses sujeitos no que diz respeito aos aspectos históricos e culturais, à jurisprudência específica e às abordagens educacionais. É necessário admiti-los como cidadãos multiculturais, que senhoreiam cultura e identidade próprias, caracterizadas, sobretudo, por uma língua de modalidade visual espacial. Outrossim, significa reconhecê-los igualmente como cidadãos brasileiros que possuem envolvimento com a Língua Portuguesa. Nesse seguimento, aprendizado da segunda língua detêm uma função social, que se introduz na concepção bilíngue. Assim sendo, é essencial que a Libras seja assumida em sua grandeza social, não desempenhando função submissa face à Língua Portuguesa, todavia uma colocação central de primeira língua, viabilizara o alcance daquela como segunda. Esse estudo confirmou a capacidade de assimilação social em dinâmicas do dia a dia, de modo suficientemente facilitada, ao usar essa interpelação como padrão educacional.

Por essa razão deve ser compreendido por todos os empenhados na educação de surdos, que, entendendo as dificuldades circundadas, possam rastrear recursos para execução de práticas ousadas e inovadoras.

Podemos afirmar que, em relação aos cinco discentes surdos envolvidos na pesquisa observamos grandes transformações no desempenho linguístico, social, identitário e cultural. É incontestável, todavia, que o conhecimento da Língua Portuguesa, por esses discentes, acha-se em crescimento, devendo ser contínua no desenrolar-se em outras oficinas desenvolvidas por nós em conformidade com os discentes em questão.

Consequentemente, através destas oficinas podemos resgatar o processo de escolarização destes cinco discentes surdos. Relevante salientar que qualquer discente surdo, após concluírem o ensino médio, necessitam ter assimilado conhecimentos análogos àqueles relacionados à fase sua escolaridade, sobretudo no que se imputa as competências de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Por conseguinte, terão capacidades de entrar no mercado de trabalho, contiguidade aos seus estudos através de admissão no ensino superior e, efetuar suas obrigações em quanto cidadãos, desfrutando de todas as possibilidades que o mundo pode lhes ofertar.

Finalizando, este artigo comprovamos que a instrução e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, deve ser fundamentalmente arrolada na Libras e devem refletir as singularidades desses indivíduos. Finamente, este estudo assinala a capacidade de ponderações a respeito de recursos didáticos auxiliares que favoreçam o aprendizado de jovens e adultos surdos. A admissão de representações visuais, a utilização de recursos concretos e práticas devem ser estudados com o propósito de viabilizarem uma estrutura apropriada ao potencial dos discentes surdos, oportunizando a concreta aprendizagem da segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, M. A. C. O processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores e conjuntivos. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 2004.

CARVALHO, O. L. Quando o português não é a primeira língua. Entrevista concedida a Heloísa Alvarenga, publicada em 8/11/2005. 2005 Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas>. Acesso em 24/02/2020.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: Skliar, C. (org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos, 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.2, p. 25-34. 1999.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia. “Letramento e surdez: A Visualização das Palavras”. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 110-122, jun. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência”. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/02/2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília. “Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social”. ETD- Educação temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 1-13, jun. 2006.

LOPES, Luiz Paulo da M. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: mercado de Letra, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Discourse analysis and syllabus design: na approach to the teaching of reading. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 1986.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. “Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso”. Paídéia, v. 14, n.29, p. 287-299, 2004.

ROCHA, Grasiely Rabelo. A alfabetização/letramento de crianças surdas: importância do professor bilíngue. 2010. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser. Goiânia: ISE, 2010.

RODRIGUES, Cristiane Alves Silva et al. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José- SC: FCEE, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos. Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SILVA, I. R. As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilidade da diferença e a da “deficiência”. Tese de Doutorado. Unicamp, 2005.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira. 2005. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STRONG, M. A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. In: Strong, M. (ed) Language learning and deafness. Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press, p. 113-129, 1988.

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. A alfabetização do indivíduo surdo: Primeiro em LIBRAS ou em Português? Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

VITAL, Lidiane Aparecida. A contribuição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) à aprendizagem significativa da Língua Portuguesa: relato de uma experiência. Monografia.



Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Viçosa- MG, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.