

PRÁTICAS COLABORATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

COLLABORATIVE PRACTICES DEVELOPED BY A PORTUGUESE TEACHER AND AN EDUCATIONAL INTERPRETER

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros¹; Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro¹

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, MS, Brasil
chaves.adri@hotmail.com; jackelinefonseca@gmail.com

Recebido em: 25 abr. 2018

Aceito em: 10 jun. 2018

Resumo: O aumento do número de pessoas surdas nas salas de aula regulares no Brasil é realidade nos contextos escolares inclusivos, tornando desafiador e inspirador o trabalho dos educadores, intérpretes e todos os profissionais envolvidos no ensino dos surdos. Nesse sentido, há que se conhecer mais sobre o processo de aprendizagem desses alunos, principalmente, quando o conteúdo é explicado pelo professor em português, uma língua de modalidade tão diferente da sua primeira, a Libras, e mediado por um intérprete. Refletir sobre essas questões é relevante, tanto para tornar os profissionais conscientes das dificuldades enfrentadas por esse grupo de discentes, quanto para aprimorar as práticas dos docentes e intérpretes, evidenciando a necessidade de colaboração entre eles. O presente artigo tem como objetivo compartilhar algumas práticas exitosas desenvolvidas e executadas de forma colaborativa por uma das autoras, professora de Português, e uma intérprete educacional, em turma regular de oitavo ano, composta por alunos ouvintes e um surdo. Ter atuado durante quase seis anos como intérprete desse aluno surdo possibilitou-lhe um olhar mais sensível para suas necessidades, as dificuldades do intérprete e os seus próprios desafios como professora. A partir das leituras de autores como Quadros (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2008) e outros estudiosos da área, apresentamos algumas atividades que acreditamos ter contribuído para o aprendizado desse surdo e despertado a sensibilidade dos seus colegas e de outros professores da escola. Esperamos que, inspirados por este artigo, professores e intérpretes educacionais passem a trabalhar, cada vez mais, de maneira colaborativa.

Palavras-chave: práticas colaborativas; professor; intérprete; surdo; Língua Portuguesa.

Abstract:

The increasing number of people with deafness in this country's regular teaching classrooms is a reality in the inclusive school contexts, making the work of educators, interpreters, all professionals involved in teaching the deaf a challenging and inspiring experience. In this sense, it is necessary to know more about the learning process of these students, especially when the content is explained by the teacher, in Portuguese, a different language from his first one, Libras, and mediated by an interpreter. It is relevant to reflect on these issues to raise awareness of the difficulties faced by deaf students and to improve the practices of teachers and interpreters, highlighting the need for collaboration. This article aims at sharing some successful practices developed and performed in a collaborative way by one of the authors, a Portuguese teacher, and an educational interpreter in a regular group of eighth grade, composed of hearing students and a deaf one. Being almost six years as an interpreter of this student provided her with a sensitive look at this student's needs, the difficulties of the interpreter and her own challenges as

a teacher. From the readings of authors such as Quadros (2004), Quadros and Schmiedt (2006), Strobel (2008) and other scholars of the area, we present some activities that we believe contributed to the learning of this deaf student and aroused the sensitivity of his colleagues and other teachers. We hope that, inspired by this article, teachers and educational interpreters will work in a more collaborative way.

Palavras-chave: collaborative practices; teacher; interpreter; deaf; Portuguese language.

Introdução

Nos dias de hoje, embora haja significativos esforços pela valorização da diversidade, a escola ainda imprime uma imagem dita “de excelência”, em que os estudantes sentam em carteiras enfileiradas e aprendem de maneira uniformizada por meio de abordagens e metodologias de ensino unificadas.

Apesar da exaltação sobre a heterogeneidade em sala de aula nos meios acadêmicos e educacionais, veem-se, na prática, professores sem saber como lidar com o paradoxo de ter que ensinar um conteúdo programático intenso e único para um público cada vez mais diversificado e com necessidades tão específicas, como é o caso dos alunos surdos. Ensinar o idioma oficial do país como segunda língua para surdos torna-se um desafio ainda maior aos professores de Português, se considerarmos que, em sua grande maioria, esses docentes possuem formação insuficiente ou inexistente sobre o assunto.

Muitos professores, por exemplo, não conhecem a complexidade e os limites da atuação do Intérprete de Libras Educacional (IE) e, acreditando que a presença dele em sala de aula seja suficiente para a inclusão e a aprendizagem do surdo, transferem a este profissional a responsabilidade de ensinar o seu próprio aluno.

De acordo com Santos (2014, p. 86), os intérpretes, em especial do ensino fundamental, sentem-se responsáveis pela aprendizagem dos alunos surdos e isso se deve em grande parte pela delegação de responsabilidades dos professores a esses profissionais.

Não obstante, observa-se a falta de conhecimento dos intérpretes a respeito do seu próprio campo de atuação. Os desafios são grandes, se consideramos que esse profissional precisa conhecer os diversos conteúdos ensinados em sala de aula, o que nem sempre acontece. Nesse sentido, a

parceria entre professor e intérprete torna-se essencial para o bom desenvolvimento do trabalho com o aluno surdo.

Para o professor de Português, a troca de conhecimentos com o IE é importante para a tomada de decisão de como proceder à aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, pois é a partir dessa relação que poderão ocorrer os encaminhamentos das atividades e as adaptações linguísticas necessárias para a aprendizagem do idioma oficial do país, como segunda língua escrita.

O presente artigo surgiu das experiências vivenciadas por uma das autoras e também professora de Língua Portuguesa em sala regular de ensino, onde estudava um surdo, para quem teve a oportunidade de ter atuado como intérprete educacional do ensino fundamental por quase seis anos. Buscamos mostrar um pouco dessa trajetória com o aluno surdo enquanto docente e intérprete, discutindo a importância de conhecer a realidade desses profissionais, os desafios que envolvem seus campos de atuação e, acima de tudo, ressaltando a necessidade do trabalho colaborativo entre eles.

O objetivo deste artigo é apresentar algumas atividades que foram desenvolvidas com o aluno surdo e alunos ouvintes durante as aulas de Língua Portuguesa em uma sala regular de escola pública em uma turma de 8º ano. Tais atividades foram pensadas a partir da vivência de uma das autoras como intérprete de Libras e professora de Língua Portuguesa juntamente com a intérprete educacional atuante na sala, tendo como objetivo oferecer estímulo visual ao surdo, atender à necessidade de aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua e integrar esse ensino ao currículo da escola regular.

Esperamos inspirar professores e intérpretes educacionais, em situações equivalentes, a desenvolverem práticas de ensino cada vez mais colaborativas e norteadas pelo desejo mútuo de assegurar o direito do aluno surdo à educação em escolas regulares e inclusivas.

Reflexões de uma professora de Língua Portuguesa que já foi Intérprete Educacional

O interesse pela área da surdez de uma das autoras deste artigo surgiu ainda durante o curso de Letras, nessa época, os cursos de Licenciatura ainda não forneciam qualquer disciplina sobre as questões de surdez ou sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Muitos cursos de Libras, no início dos anos 2000, eram ministrados por instituições religiosas e foi nesse ambiente que ela teve o seu primeiro contato com essa língua visual-gestual. A partir daí, atuou como intérprete de músicas, cultos religiosos e conversas informais com surdos. Naquele momento, ser intérprete não tinha relação com o seu fazer profissional-pedagógico.

Ministrar aulas de Língua Portuguesa já fazia parte do seu cotidiano, quando surgiu a oportunidade de trabalhar como intérprete em uma escola. O desafio duplo de ser professora de Língua Portuguesa e intérprete de Libras passou a se revelar, pois, até então, a Língua Brasileira de Sinais era uma língua de tradução, apenas. Ser intérprete vai além de traduzir, implica conhecimentos específicos sobre as duas línguas.

O aluno que acompanhou estava no primeiro ano do ensino fundamental, não conhecia a Libras e nem a Língua Portuguesa na modalidade escrita, era filho de pais ouvintes e teve sua surdez descoberta aos 6 anos de idade. Assim, seu trabalho era muito mais do que uma simples tradução; daquele momento em diante, ela teria que interpretar o mundo para aquele menino, intermediando, como diz Quadros (2004, p. 60) “[...] as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes.”.

Diante desse quadro, ensinar a Língua Portuguesa e a Libras era um grande desafio. Assim, caminharam juntos durante quase seis anos e as experiências foram, desde descobrir o método mais adequado de alfabetização, até a sinalização das palavras mais cotidianas; do ensino da comunidade escolar sobre a Libras, até a importância de usar essa língua não apenas no ambiente escolar, mas também no ambiente familiar.

Como intérprete, uma das maiores dificuldades encontradas foi o despreparo dos professores em lidar com o aluno surdo, principalmente, a não compreensão de sua condição. Os professores apresentavam suas aulas

integralmente escritas, sem imagens e sem compartilharem ideias com o intérprete educacional.

De acordo com Quadros (2004, p. 60), esse é um problema comum na atuação dos Intérpretes Educacionais.

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.

Por isso, o intérprete, assim como os professores precisam de tempo livre para a produção de material que proporcionem estímulo visual para a aprendizagem. Além disso, é importante pensar em aulas em conjunto com o professor regente, pois, ao contrário, a troca de saberes fica prejudicada.

Na prática, a contratação do intérprete para atuação em sala de aula, muitas vezes, não prevê esse tempo, o que coloca em risco a qualidade do trabalho, tanto do professor quanto do aluno. Um ambiente escolar inclusivo promove uma interação entre ouvintes e surdos, o que implica atividades que envolvam todos os alunos da sala de aula. Para tanto, é essencial que haja comunicação entre o professor e o intérprete sobre os conteúdos que serão ministrados, bem como as adaptações que poderão ser realizadas no currículo, em prol da aprendizagem dos alunos.

Cabe ao docente de Língua Portuguesa de um aluno surdo investigar o seu histórico escolar, ou seja, entender como foi o processo da sua alfabetização em Português, como ele adquiriu a Libras e outros aspectos que impactarão os novos processos de aprendizado. Somente a partir dessa verificação, é possível tomar a decisão sobre o que e como ensinar o aluno.

Lodi et. all. (2014) evidencia a questão de se levar em conta a forma diferenciada com que o surdo aprende a língua portuguesa escrita, uma vez que

a Libras é uma língua ágrafa, assim, é importante, segundo a autora, “possibilitar aos alunos, práticas de leitura e de produção textual em Libras, para que, posteriormente, este conhecimento seja posto em diálogo com a L2.” (p.135).

Portanto, formar professores de Língua Portuguesa que também pudessem atuar como intérpretes educacionais seria um ganho para o ambiente escolar e para o aluno surdo, uma vez que esses profissionais poderiam compreender melhor o processo linguístico desse indivíduo.

Quadros (2004, p. 63) discute sobre essa questão.

Cabe apresentar uma outra questão, há vários professores que também são intérpretes de língua de sinais. O próprio MEC está procurando formar professores enquanto intérpretes. Isso acontece, pois alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formar intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas. Assim, o "professor-intérprete" deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério e cuja atuação na rede de ensino pode efetivar-se com dupla função:

- 1) Em um turno, exercer a função de docente, regente de uma turma seja em classe comum, em classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial (nesse caso, não atua como intérprete).
- 2) Em outro turno, exercer a função de intérprete em contexto de sala de aula, onde há outro professor regente.

A realidade descrita acima mencionada foi vivenciada pela professora-autora deste artigo, durante quase 6 anos. Após 3 anos atuando apenas como professora de Língua Portuguesa e não como intérprete, ela teve o privilégio de se tornar docente desse mesmo aluno em sala de aula como sua professora de Língua Portuguesa. Essa nova experiência já acontece há dois anos. Isso possibilitou à professora-autora participar da jornada escolar desse aluno surdo e trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais pontual e consciente.

O aprendizado de Língua Portuguesa para surdos

Muitos professores e profissionais do meio escolar têm dificuldades em compreender por que a escrita do surdo é tão diferente da escrita do ouvinte e,

muitas vezes, há total desconhecimento sobre o fato de que, para o surdo, o Português é sua segunda língua.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são línguas naturais, por atenderem aos critérios linguísticos de qualquer outra língua, por isso não podem ser consideradas como um desvio ou patologia, mas sim um sistema linguístico legítimo.

Para o surdo, a Libras é sua primeira língua, pois, além de apresentar um sistema linguístico, é por meio dela que esse sujeito tem suas primeiras experiências com o mundo e é capaz de se expressar, expondo seus pensamentos e emoções.

De acordo do Vianna (2014, p.89-90), o surdo é um sujeito bilíngue, pois transita em duas línguas e cultura, “(...) a língua de visibilidade e a cultura visual de toda a comunidade surda em que está inserido; a língua oral / escrita e a cultura ouvinte de seu país”.

A identificação do surdo com sua língua natural não é simples. Aqueles que já nascem surdos, filhos de pais surdos, têm suas primeiras experiências comunicativas em língua de sinais. Para eles, a comunicação é fluída e se dá em um contexto natural como em qualquer outra língua.

Podemos citar, por exemplo, o relato do surdo Sam Supalla, que, por estar imerso em um contexto de uma família surda, a reconhecia como sendo o padrão de todas as outras pessoas:

[...] Após alguns encontros tentativos, eles tornaram-se amigos. Ela era uma companheira satisfatória, porém havia o problema de sua “estranheza”. Ele não conseguia falar com ela da maneira que conseguia falar com seus irmãos mais velhos e com seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender mesmo os gestos mais simples ou mais rudes [...] Um dia, Sam lembra-se vivamente, que ele finalmente entendeu porque a sua amiga era de fato estranha. Eles estavam brincando na casa dela quando, de repente, a mãe dela chegou até eles e animadamente começou a mexer sua própria boca. Como por mágica, a garota pegou uma casa de boneca e levou-a para outro local. Sam estava perplexo e foi para casa perguntar à sua mãe sobre exatamente que tipo de aflição a menina da porta ao lado tinha. Sua mãe explicou a ele que ela era ouvinte e por razão disto ela não sabia sinalizar; em vez disso, ela e a sua mãe falavam, movimentam suas bocas para falarem entre si. Sam então perguntou se esta menina e a família dela era os únicos “daquele jeito”. A mãe dele explicou que não; de fato, quase todas as pessoas eram como seus vizinhos. A sua própria

família é que era incomum. [...]. (PADDEN; HUMPHRIES apud in STROBEL, 2008, p. 54).

Como vemos nesse relato, a aprendizagem da língua visual-espacial se deu de forma tão natural, que o indivíduo se apropriou dela, construindo conceitos de como era o mundo à sua volta, tendo como base a língua de sinais.

Podemos observar, nesse exemplo, como o sujeito se constrói por meio de sua língua e o quanto é essencial esse reconhecimento para a identidade do indivíduo.

Ainda de acordo com Vianna (2014, p. 91):

A história dos grupos surdos é marcada por determinantes fatores culturais, sociais e políticos que os condiciona e lhes confere identidade; sujeitos surdos formam comunidades com cultura de visibilidade e línguas sinalizadas próprias e nesse sentido, são ideologicamente constituídos a partir da relação indissociável entre linguagem e mundo, pois esta é a marca do processo de subjetivação e construção de identidades.

De acordo com Xavier e Mateus (1990, p. 230, 231 *apud* GROSSO, 2010) a língua materna é definida como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”.

Contudo, essa não é uma realidade para o surdo filho de pais ouvintes, pois a aprendizagem de Libras não se dá de forma natural. Da descoberta de sua surdez até o contato com a Libras, há um espaço de tempo e isso pode fazer com que essa aprendizagem seja tardia, prejudicando, não só a aquisição de sua língua materna, como também sua identificação como sujeito surdo. Nesse caso, a aprendizagem de a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) pode ser conflituosa, como foi o caso do aluno surdo em questão.

Destaca-se que, para o surdo, a Libras será sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2), sendo aprendida em sua modalidade escrita como apregoam os documentos oficiais. “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (Brasil, 2002).

Diante desse cenário, torna-se relevante para o docente de Língua Portuguesa conhecer o seu aluno surdo, suas experiências, tanto com Língua Portuguesa, quanto com a Língua de Sinais, para que possa melhor trabalhar com ele e potencializar suas habilidades na modalidade escrita do Português.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 24),

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Para Almeida (2012), é por meio da língua que o homem é capaz de buscar sua identidade e de se apropriar de uma cultura, assim, quando um indivíduo é privado dessa língua que lhe é natural, haverá prejuízos em sua aprendizagem.

No processo de aprendizagem de uma segunda língua, é natural ocorrer a interlíngua, ou seja, uma fase que os falantes ainda fazem suposições sobre como será a segunda língua tendo como modelo a primeira.

Quando um surdo não tem base em sua primeira língua, que é o caso de crianças que adquiriram a Libras tardiamente, esse processo de interlíngua da Libras para a modalidade escrita da Língua Portuguesa pode levar mais tempo.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), os surdos aprendem a Língua Portuguesa apenas a partir de sua significação em língua de sinais. Segundo as autoras, para compreender o sistema escrito de uma língua, é necessário um parâmetro similar em sua L1, fato que inexistente em Libras, assim, a Língua Portuguesa só pode ser aprendida por meio dessa ressignificação em Libras. Então, para aprender a Língua Portuguesa, é necessário um domínio mínimo em Libras.

Para Silva (2017, p. 135),

Além de se considerar o ensino de L2 e de aspectos culturais da comunidade surda, o ensino dessa língua deve considerar o impedimento auditivo vivenciado por pessoas surdas, sendo que conteúdos curriculares voltados a aspectos fonético-fonológicos do português não devem ser contemplados ou, quando possível e necessário, deve haver adaptação das estratégias de ensino de forma

a tornar acessível ao surdo tais conteúdos. Ainda cabe destacar que as aulas de PL2 devem ser ministradas em LS, tornando o conteúdo acessível ao surdo na língua de seu grupo sociocultural (...).

Há três processos de interlíngua: I – estratégias de transferências da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa; II – mescla das duas línguas, estruturas da Libras com utilização indiscriminada da Língua Portuguesa; III – emprego maior da sintaxe da Língua Portuguesa e da gramática em vários níveis. (BROCHADO, 2003 *apud* QUADROS, 2006).

Compreender esse processo deve fazer parte do universo pedagógico do professor de Língua Portuguesa que possui um aluno surdo em sala de aula regular. Assim, ele poderá atuar de forma mais efetiva, contribuindo para a aprendizagem do português escrito pelo surdo. Para tanto, é essencial que professores e intérpretes envolvidos neste processo desenvolvam atividades de forma colaborativa.

Atividades de Língua Portuguesa com surdos em sala regular

Apresentaremos, em seguida, algumas atividades que foram desenvolvidas em sala de aula regular com alunos surdos e ouvintes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

As atividades 1, 2 e 4 foram desenvolvidas com todos os alunos da sala, ouvintes e surdo. Com essas atividades, buscamos mostrar que é possível adaptar e envolver todos os participantes da turma e tornar a aula mais produtiva e visual para o aluno surdo.

A atividade 3 foi desenvolvida, especificamente, para o aluno surdo objetivando ampliar suas habilidades na produção textual e sua necessidade de aprender a sequência temporal da narrativa.

Todas as atividades foram pensadas com o auxílio da intérprete educacional, atuante na sala de aula, e com a ajuda das professoras da sala de recursos multifuncionais que prestam apoio aos professores regentes, intérpretes e atuam com os alunos surdos no contraturno.

Atividade 1

Conteúdo: Texto instrucional

Objetivo: Reconhecer o tipo textual “texto instrucional” por meio de diversos gêneros textuais

Descrição da atividade: Juntamente com a professora intérprete, foram selecionados os gêneros textuais que possuíam uma estrutura mais estável e de fácil identificação visual para serem trabalhados durante essa atividade. Os gêneros foram dispostos em um “quadro de gêneros textuais”, confeccionado pelas professoras do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e pela intérprete. Esse quadro é constituído de uma sapateira com bolsos, que foram identificados com nomes de vários gêneros textuais e, em seu conteúdo, foram colocados os exemplos dos textos selecionados.

Usando esse recurso, os alunos ouvintes e o surdo puderam, visualmente, constatar quais são os textos que, em geral, compõem o bolso dos textos instrucionais, no qual havia bulas de remédio, receita médica e uma receita culinária.

Exploramos o formato desses gêneros do tipo instrucional e também foi feita uma comparação com a estrutura de outros gêneros, como o jornalístico e o poético, por exemplo.

Na aula seguinte, os alunos trouxeram exemplos de textos instrucionais como receitas, instruções de como abrir um pacote de bolachas, instruções de como fazer um macarrão instantâneo, instruções de um jogo de tabuleiro, bulas de remédio e receitas médicas. Foi confeccionado um cartaz, que ficou exposto na sala de aula e serviu de exemplo, tanto para os alunos ouvintes como para o aluno surdo.

Impressões sobre a atividade: Em avaliação das atividades propostas, a professora regente e a intérprete consideraram que, tanto o aluno surdo como os ouvintes compreenderam que os gêneros textuais podem ser reconhecidos não apenas pelo conteúdo, mas que seu formato também pode trazer marcas importantes para essa identificação.

Atividade 2

Conteúdo: Sentido conotativo e denotativo

Objetivo: Compreender frases em sentido real e figurado.

Descrição da atividade: Juntamente com a professora intérprete, foram selecionados textos imagéticos que pudessem representar o sentido conotativo e denotativo. As imagens foram apresentadas a todos os alunos da turma e lhes foi indagado qual o sentido para cada um deles.

Com a ajuda da intérprete, foi sendo mostrado o que era o sentido real (denotativo) e o que poderia ser o sentido figurado (conotativo) ao aluno surdo, já que essa é uma dificuldade que o aluno surdo vinha apresentando em algumas construções textuais.

A imagem 1, mostrada logo abaixo, foi a menos compreendida pelos alunos da turma em comparação com a imagem 2, mostrada mais abaixo. Nesse ponto, os alunos, ouvintes e surdo, demonstraram que o reconhecimento da conotação é uma dificuldade comum.

Abaixo apresentamos algumas imagens que foram trabalhadas.

Imagem - 1



(Folha de S. Paulo, 14/2/2014.)

Fonte: Português - Linguagens - 8º Ano - 8ª Ed. 2017 Cereja, William Roberto / Thereza Cochar Magalhães

Imagem - 2



Fonte: <https://semioticacomunicacao.wordpress.com/2017/01/15/conotacao-vs-denotacao/>

Impressões sobre a atividade: Tanto o aluno surdo, quanto os alunos ouvintes foram beneficiados com o uso de imagens para a explicação desse conteúdo, uma vez que elas ajudam a produzir sentido no texto escrito.

Atividade 3

Conteúdo: Produção textual

Objetivos: Compreender as partes que compõem uma narrativa e a sequência lógica da mesma.

Descrição da atividade: Juntamente com a professora intérprete, foram pensadas produções textuais que ampliassem a compreensão do aluno surdo sobre a sequência lógico-temporal da narrativa.

Foram selecionadas imagens de tiras em quadrinhos retiradas da internet e solicitada a escrita de um pequeno texto sobre cada quadro da tira.

A seguir, apresentamos algumas tiras que foram utilizadas para a atividade:



Fonte: <http://www.lipitipi.org/2013/07/atividade-tirinha-producao-textuale.html>



Fonte: <http://compartilhareducar.blogspot.com.br/2010/06/producao-de-texto.html>

Após esse primeiro momento, foi dado ao aluno uma sequência de textos para que ele completasse as partes de uma narrativa. No primeiro texto, havia o desenvolvimento e a conclusão e ele deveria completar a história com a introdução. No segundo foi dada a introdução e a conclusão e ele deveria completar a história com o desenvolvimento. No último texto, foi dada a introdução e o desenvolvimento e se solicitou ao aluno a escrita da conclusão.

Impressões sobre a atividade: As atividades apresentadas puderam desenvolver no aluno uma noção de que a narrativa deve ter começo meio e fim e que acontece em uma ordem cronológica. A interferência da Libras no texto escrito em Português pelo surdo foi levada em consideração e o aluno não foi penalizado.

Atividade 4

Conteúdo: Ortografia e datilologia.

Objetivo: Aumentar vocabulário dos alunos e aperfeiçoar a escrita de palavras com s, ss, c e ç; adquirir o conhecimento do alfabeto manual de Libras.

Descrição da atividade: Inicialmente, foram passadas no quadro várias palavras que pudessem gerar dúvidas na escrita dos alunos, escritas com s, ss, c e ç. Realizamos uma votação entre os alunos de como as palavras poderiam ser escritas, assim, eles votaram nas opções que acreditavam serem adequadas para a escrita.

Depois desse primeiro momento, a professora regente explicou algumas regras ortográficas que pudessem ser seguidas e que ajudariam a sanar dúvidas

desse grupo ortográfico. Então, foi passada uma lista de exercícios contendo essas palavras para todos os alunos, para que eles tentassem aplicar as regras expostas e, posteriormente, corrigidas pela docente.

A professora intérprete, juntamente com o aluno surdo, apresentou aos alunos ouvintes o alfabeto manual de Libras, com a proposta de uma competição de datilologia, os alunos foram estimulados a aprender o alfabeto manual e estudar as palavras aprendidas na aula de Língua Portuguesa.

Em uma aula posterior, a professora intérprete propôs uma atividade de competição: aos alunos ouvintes era sorteada uma das palavras da lista de exercícios e oralizada, o aluno deveria fazer a datilologia da palavra e aquele que acertasse o maior número de palavras venceria. O aluno surdo era um dos juízes, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, analisando se a ortografia e a datilologia da palavra estavam corretas.

Impressões sobre a atividade: A atividade foi estimulante para todos os alunos, surdo e ouvintes, pois foram desafiados a pensar na aplicação de regras ortográficas e memorizar palavras da língua portuguesa. Foi possível ainda treinar a datilologia de Libras e incluir o aluno surdo em sua especificidade aperfeiçoando sua escrita.

Considerações finais

Percebe-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, por surdos está condicionada à aquisição da Libras e que a precocidade com que essa aquisição se dá é fundamental para o desenvolvimento das habilidades escritas do aluno surdo.

Essas habilidades poderão ser melhor desenvolvidas se o professor de Língua Portuguesa conhecer a trajetória do aluno surdo, seu nível de fluência em Libras e de escrita em Português e levar em consideração que cada aluno é único e que seu processo de aprendizagem possui singularidades e especificidades, bem como seu desenvolvimento linguístico.

Para auxiliar nesse desenvolvimento, a interação entre professor regente e o intérprete educacional torna-se fator primordial, uma vez que, somente a partir dessa interação, poderão ser pensadas práticas de ensino que priorizem o aluno surdo e os alunos ouvintes.

É possível adaptar o currículo em sala de aula regular para trabalhar com o aluno surdo e o ouvinte ao mesmo tempo, por meio de atividades que sejam pensadas de forma colaborativa, pelo intérprete educacional e o professor regente.

A Libras é a segunda língua oficial do Brasil, portanto, conhecer seus falantes e suas especificidades linguísticas deve fazer parte da formação do docente de Língua Portuguesa, tendo em vista o campo de atuação desse profissional. A inclusão do aluno surdo só passa a ser efetiva quando ele é compreendido e respeitado em suas singularidades linguísticas e de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. de F. A importância da comunicação em Libras na vida das pessoas surda. Artigo Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/22074>. Acesso em 14 de abr. de 2018.

BRASIL. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português - Linguagens** - 8º Ano .8. Ed. São Paulo: Atual, 2017.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

LODI, A. C. B. BORTOLOTTI, E. C. CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

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

QUADROS, R.M; KARNOPP, L.B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, G.M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba , v.12 , n.2, p. 130 - 150, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

VIANNA, G. S. **Corpo Surdo: na língua, na corporeidade e na história, os sentidos**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

Sobre as autoras

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Possui pós-Doutorado em Letras Modernas pela USP (2016-2017). É Doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2010). Mestre em Administração de Empresas com especialização em Marketing pelo IAG Escola de Negócios da PUC-Rio (2006). Diplomada no curso de pós-graduação em Management (MBA) pelo IAG Escola de Negócios da PUC-Rio (2003). Diplomada no curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, (DOTE - Diploma for

Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 12, p. 76 - 93, 2018

DOI:10.12957/pr.2018.34488

Overseas Teachers of English, RSA) pela Universidade de Cambridge, Inglaterra (1994), adquirindo o título de Royal Society of Arts. Graduada em Letras Português-Inglês Licenciatura Plena pela PUC-Rio (1984). Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, ministrando aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras. Atualmente, suas áreas de interesse são: Sociolinguística Interacional / Variacionista e Linguística Aplicada, com foco em Ensino de Línguas, Formação de Professores, Línguas de Comunidades Minoritárias e (De)colonialidade, Fronteiras, Língua, Cultura e Identidade.

Jackeline Pinheiro da Fonseca Ribeiro

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS - (2017); Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS - (2016), onde também cursou Especialização em Orientação Pedagógica em Educação a Distância (2009) e graduou-se em Letras com habilitação em Português/Espanhol (2007). Possui experiência profissional como professora nas áreas de Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura no Ensino Médio, Fundamental e cursinho preparatório. Ainda, atuou como intérprete de Libras do Ensino Fundamental e como tutora a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMS. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - Mato Grosso do Sul.