

## Práticas de ensino de línguas para surdos: contextos e desafios

### Practical teaching for the deaf: contexts and challenges

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires<sup>1</sup>  
Andréia Gulielmin Didó<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é relatar e relacionar duas situações de práticas de ensino de Língua Portuguesa para Surdos (LP/S) em diferentes contextos, procurando refletir a respeito das políticas de educação inclusiva e educação linguística vigentes, a partir dos desafios enfrentados por professores de línguas para surdos. Primeiramente, apresentamos os conceitos de educação para surdos e de LP/S como língua adicional adotados no presente texto. Na sequência, trazemos dois relatos da experiência de ensino de LP/S em uma escola especial para surdos e em uma escola inclusiva, ambas públicas, da região metropolitana de Porto Alegre. Por fim, propomos uma reflexão a respeito destas experiências, e da atual situação do ensino de LP/S, concluindo que, para o ensino de LP como língua adicional para surdos, é indispensável levar em conta a importância da Libras, de recursos visuais e estratégias específicas para estes alunos, pouco encontradas nas práticas relatadas.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Educação de Surdos; Educação Linguística.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to describe and relate two cases of practical teaching of Portuguese Language for the Deaf (LP/S) in different contexts, seeking to reflect on the policies of inclusive education and language education in force, from the challenges faced by teachers languages for the deaf. First, introduce the concepts of education for deaf and LP/S as an additional language adopted in the present text. As a result, two reports bring the experience of teaching LP/S in a special school for the deaf and an inclusive school, both public, the metropolitan area of Porto Alegre. Finally, we propose a reflection on these experiences, and the current situation of teaching of LP/S, concluding that, for the teaching of LP as an additional language for the deaf, it is indispensable to take into account the importance of Brazilian Sign Language and visuals and specific strategies for these students, some found in the practices reported.

**Keywords:** Portuguese Language; Deaf Education; Linguistic Education.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada/Mestre em Linguística Aplicada/Graduada em Letras (Português e Espanhol)

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística Aplicada (UNISINOS); Professora de Língua Portuguesa para Surdos. Graduada em Letras (UNISINOS).

O presente artigo busca relatar e relacionar duas situações de práticas de ensino de Língua Portuguesa para Surdos (LP/S) em diferentes contextos, procurando refletir a respeito das políticas de educação inclusiva e educação linguística vigentes, a partir dos desafios enfrentados por professores de línguas para surdos. Primeiramente, apresentamos os conceitos de educação para surdos e de LP/S como língua adicional adotados no presente texto. Na sequência, trazemos dois relatos da experiência de ensino de LP/S em uma escola especial para surdos e em uma escola inclusiva, ambas públicas, da região metropolitana de Porto Alegre. Por fim, propomos uma reflexão a respeito destas experiências, e da atual situação do ensino de LP/S.

Os alunos surdos, em nosso país, estão divididos em vários tipos de instituições de ensino, com visões filosóficas e pedagógicas diferentes a respeito da educação destes sujeitos. Segundo o Ministério da Educação, grande incentivador da educação inclusiva no país,

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (BRASIL, 2004, p. 7)

A educação inclusiva que atende a alunos surdos tem em sua maioria estudantes e profissionais ouvintes, usuários da língua oral majoritária do país (no nosso caso, usuários da língua portuguesa na modalidade oral como L1). Algumas escolas regulares que recebem um grande grupo de alunos surdos conseguem organizar, dentro da escola, classes específicas para estes alunos, com a presença de intérprete de Libras em sala de aula ou de professores bilíngues, surdos ou ouvintes, que utilizam a língua de sinais. Essas escolas são geralmente denominadas de escolas com classes especiais, como, por exemplo, o IF-SC, em São José (SC), e a Escola Municipal Santa Rita de Cássia, em Gravataí (RS)<sup>3</sup>.

---

3 Ambas as instituições estão passando por processo de mudança para tornarem-se Institutos Federais, e planejam extinguir os cursos de ensino médio com classes especiais para surdos.

Porém, a grande maioria das escolas inclusivas não possui número de alunos surdos suficiente para formar classes especiais de surdos, e esses alunos acabam sendo incluídos em escolas regulares de alunos ouvintes, com ou sem a presença de intérprete educacional em sala de aula.

Para entender como esse processo de inclusão de alunos surdos ocorre no estado do Rio Grande do Sul, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) realizou, entre 2007 e 2009, a pesquisa “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul” e constatou que, das 192 escolas pesquisadas nos 76 municípios gaúchos que possuem alunos surdos matriculados, foram localizados 85 intérpretes atuando nestas escolas, sendo que 82 escolas são estaduais, 88 são municipais e 22 são escolas particulares. Cento e cinquenta e uma das escolas se denominam como escolas inclusivas, ou seja, seus alunos surdos estão matriculados em salas de ouvintes, 32 escolas possuem classes especiais de surdos, e 9 são escolas especiais para surdos. Desses 85 intérpretes informados pelas escolas, 61 deles estão atuando em sala de aula, alguns como intérpretes e outros como professores, porém a definição sobre a formação necessária desses intérpretes não foi detalhada (devido a isso, atualmente o GIPES desenvolve o projeto de pesquisa “Os Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Rio Grande do Sul”.

A outra modalidade de ensino que será tratada aqui é a educação para surdos, desenvolvida em instituições de ensino específicas para indivíduos surdos, bilíngues, cujo principal meio de interação e aprendizagem é a língua de sinais. No Brasil, assim como em todo o mundo, a educação para surdos já passou por uma longa trajetória, com diversas modalidades educativas diretamente relacionadas à educação linguística desses indivíduos. Entre as principais modalidades, podemos destacar, brevemente, o oralismo, a comunicação total e a abordagem educativa bilíngue. Basicamente, o oralismo se constituía pela imposição aos alunos surdos da necessidade de se aprender a “falar oralmente”. Utilizavam-se severos métodos de fonoarticulação, treinamento de leitura labial e o “acorrentamento” das mãos, para que fosse impedida qualquer tentativa de sinalização por eles (o que prejudicaria o aprendizado da fala e da escrita, conforme acreditava-se na época).

Com o fracasso dessa modalidade de ensino, devido à falta de sucesso

escolar dos alunos que estavam submetidos a esses métodos, surge a necessidade de desenvolver um tipo mais eficiente de comunicação com os educandos surdos, a qualquer preço. Nasce, então, a comunicação total, que propõe fazer uso de todo e qualquer método de comunicação (sinais naturais e artificiais, palavras, símbolos, mímicas...) para permitir que a criança surda adquirisse uma linguagem. Essa metodologia resultou na criação de sistemas de sinais que têm como característica mais importante o fato de que a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada da comunidade ouvinte, produzida simultaneamente (artificiais).

Embora a interação com os alunos surdos tenha se desenvolvido significativamente, ainda eram altos os índices de insucesso escolar, e havia pouca aprendizagem de fato. Aos poucos, a comunicação total foi sendo substituída, então, pela abordagem educativa bilíngue, que busca remover a atenção da fala e concentrar-se no sinal. O objetivo principal é que o surdo compreenda e sinalize fluentemente em sua LS e domine a escrita e leitura do idioma da cultura em que está inserido; a limitação física não é mais uma deficiência, mas passa a ser uma diferença. Nas escolas especiais de surdos que encontramos atualmente, a tendência educativa mais forte é essa, devido à valorização do indivíduo surdo que ela proporciona, através da aproximação dos surdos e do fortalecimento de sua cultura, língua e identidade.

Em qualquer uma das modalidades de ensino, o ensino de línguas requer especificidades que se diferenciam, em certa medida, do ensino de línguas para ouvintes, pois precisa levar em conta diferenças como a cultura surda, o processo de aprendizagem do aluno surdo, que não se apoia em nenhuma escala em pistas auditivas, mas fundamenta-se na visualidade, e, principalmente, a língua de sinais, considerada a língua natural dos aprendizes surdos. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa para surdos (LP/S) caracteriza-se também como ensino de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua natural do aprendiz (esta gestual-visual, enquanto aquela oral-auditiva). O acesso do indivíduo surdo ao ensino dessa língua dar-se-á, portanto, de maneira visual, através da representação gráfica das suas propriedades, isto é, da modalidade escrita da língua.

Consideramos, neste texto, a LP/S uma Língua Adicional (LA) por compreender que o termo LA é mais adequado ao contexto de LP/S do que L2 (segunda língua) ou LE (língua estrangeira), entendendo que esta não se trata de uma LE para os surdos brasileiros, já que ela faz parte de sua nação e cultura. Também é polêmico o uso do termo L2 visto que, em muitos casos, o indivíduo somente adquire a LS (língua de sinais) muitos anos após ter adquirido/aprendido a língua da maioria, através de terapias fonoarticulatórias, entre outras. O conceito de LA que adotamos é definido nos Referenciais Curriculares do RS da seguinte maneira:

“Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório [...] Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. [...] Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade.” (SCHLATTER e GARGEZ, 2009, pg. 127 e 128.)

A escrita surda, portanto, também possui suas particularidades, que refletem essas diferenças culturais e linguísticas. Quando um ouvinte se depara pela primeira vez com uma produção escrita por um surdo, chamam sua atenção algumas diferenças gramaticais encontradas nela, que não encontramos em textos produzidos mesmo por falantes que não dominam a variedade culta da língua, porém se assemelham às encontradas em textos de aprendizes estrangeiros de LP.

É através do conhecimento da língua portuguesa que o sujeito surdo terá possibilidade de ascensão sociocultural e poderá continuar e legitimar suas lutas (por reconhecimento de LS, direito a intérpretes e tradutores profissionais, profissionalização e educação adequada, como exemplos) através de estudos acadêmicos, trabalhos de Mestrado e Doutorado, monografias, participação em concursos públicos, publicação de livros, vídeos, documentários etc., e poderá

divulgá-los à sociedade, como vem acontecendo com vários surdos pesquisadores. Ser proficiente na língua oral da maioria também possibilita autonomia ao indivíduo surdo, além de ampliar suas possibilidades comunicativas, seja com a(s) comunidade(s) surda(s), seja com a(s) comunidade(s) ouvinte(s). Segundo Salles (2004, p. 77), “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada”.

O conhecimento sistêmico da língua, ou seja, o conhecimento de vários níveis da organização linguística, léxico-semântico, morfológico e sintático, que capacitam as pessoas a produzirem seus textos a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e de compreender enunciados, é tido como uma das maiores necessidades de desenvolvimento de conteúdo no ensino a alunos surdos. As regras gramaticais da LP, portanto, devem ser trabalhadas de maneira eficaz, seja de forma explícita ou através de inferências feitas a partir de trabalhos com textos.

As políticas de diversidade linguística lutam para que esses grupos de minoria linguística tenham o direito de expressar-se em sua L1, porém ressaltam a importância de um ensino de Língua Portuguesa efetivo e paralelo para esses cidadãos, para que se tornem competentemente bilíngues. Entretanto, a falta de profissionais da educação qualificados na educação de surdos, principalmente, no ensino de LP/S (Língua Portuguesa para Surdos) faz aumentar o abismo que distanciam os alunos surdos de uma educação bilíngue de qualidade. É latente a necessidade de maior qualificação dos profissionais que atuam na área da surdez, não apenas nos conhecimentos específicos e clínicos sobre a surdez, como um maior conhecimento linguístico sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas, assim como a importância dela para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e como instrumento de mediação da aprendizagem. Ao lado de uma formação adequada que envolva constante atualização, contato com a comunidade surda, está a compreensão do professor ouvinte sobre a surdez, sobre o que é ser surdo e as diferenças entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte a qual ele pertence.

O contexto da educação dos surdos exige que os envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem: alunos, professores, intérpretes e comunidade escolar ajam como um todo. Neste contexto, percebe-se a inquietação de professores que, muitas vezes, não sabem de onde partir, não conhecem sequer a língua de sinais para que possam se comunicar com seus alunos, ou de professores que já atuam com surdos há muito tempo e ainda não conseguem desenvolver atividades de qualidade, conseqüentemente gerando ansiedades no ambiente educacional. Transformar um sistema estagnado e conservador em um sistema eficiente e capaz de atender alunos com necessidades especiais requer o comprometimento dos envolvidos no âmbito escolar e familiar, além de uma reformulação na formação desses profissionais, que é escassa. Para tal transformação, é necessário que concepções e métodos de ensino se modifiquem, a fim de assegurar aos alunos surdos um desempenho satisfatório na leitura e na escrita, estabelecendo condições adequadas de ensino e aprendizagem.

## 1. ARROZ CARRETEIRO E VOCABULÁRIO

Primeiramente, apresentamos o relato da prática de ensino ocorrida na instituição que aqui denominaremos de “Escola A”, coletado através de observações de uma das pesquisadoras no segundo semestre de 2010, em uma turma do segundo ano do terceiro ciclo (correspondente a uma turma de sétima série do Ensino Fundamental). Tal escola atende exclusivamente alunos surdos, localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre, pública de ensino fundamental, com aproximadamente 80 alunos entre berçário, jardim, pré-escola e ensino fundamental, com atividades realizadas nos turnos da manhã, tarde e noite (EJA).

A sequência didática que será relatada foi pensada a partir de um projeto multidisciplinar de toda a escola, planejado em uma reunião pedagógica onde os professores decidiram realizar uma tarefa multidisciplinar inspirados na Semana Farroupilha<sup>4</sup>. Cada professor trabalharia o tema da forma e com o foco que achasse mais adequado; no final da semana as turmas participariam de uma espécie de gincana tradicionalista, na qual cada turma ficaria responsável de fazer um arroz

---

4 A Semana Farroupilha é o período anual em que se comemora, no Rio Grande do Sul, o início da chamada Revolução Farroupilha, tendo como marco inicial o início da Guerra dos Farrapos, em 20 de setembro de 1835. Para obter mais informações acesse: <http://www.semanafarroupilha.com.br>.

carreiro<sup>5</sup>, e um grupo de professores seriam os juízes que escolheriam o prato mais gostoso.

No dia da observação, a professora sinalizava e oralizava simultaneamente, embora todos os seis alunos fossem surdos profundos bilaterais bilíngues. A docente, orientada por um trabalho multidisciplinar, dedicou-se à receita do arroz carreiro. Esta colocou a receita no quadro e solicitou que os alunos a copiassem no caderno, conforme podemos observar na figura a seguir (Fig. 1), que apresenta uma cópia do caderno de um aluno:

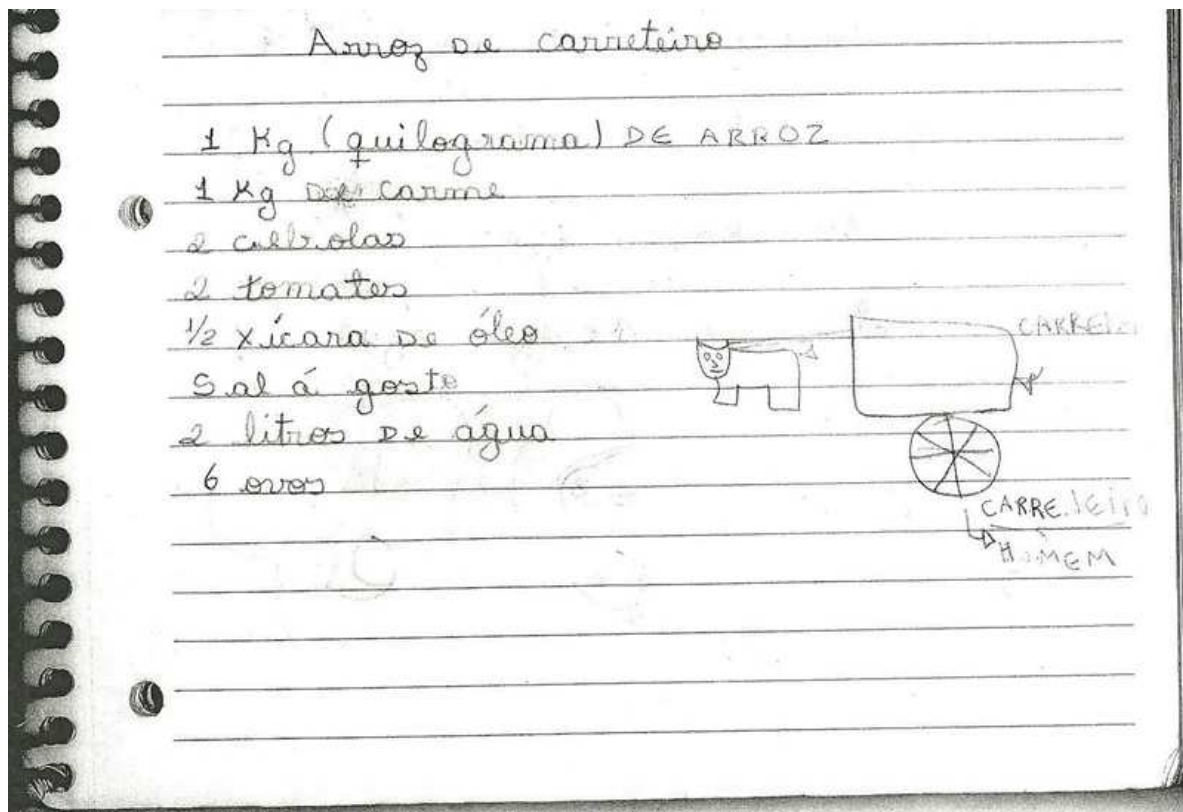


Fig. 1 – Receita de Arroz de Carreiro.

Após a cópia da receita, pelos alunos, a professora trabalhou o vocabulário da mesma, sinalizando em Libras cada ingrediente, depois solicitou que os alunos repetissem os sinais e explicou a origem do arroz carreiro, através de um desenho, o qual foi copiado pelos alunos no caderno. Ao ser questionada pela pesquisadora se explicaria aos alunos que estavam trabalhando com o gênero textual receita culinária, a professora respondeu que considerava que esse tipo de informação não

<sup>5</sup> Prato típico da culinária do Rio Grande do Sul.



contribuiria em nada à aprendizagem dos alunos, apenas os deixaria confusos.

Depois de trabalhar o vocabulário da receita, a professora desenvolveu uma atividade em que os alunos deveriam identificar e circular os verbos contidos no modo de preparo da mesma, conforme é possível verificar na Fig. 2 a seguir.

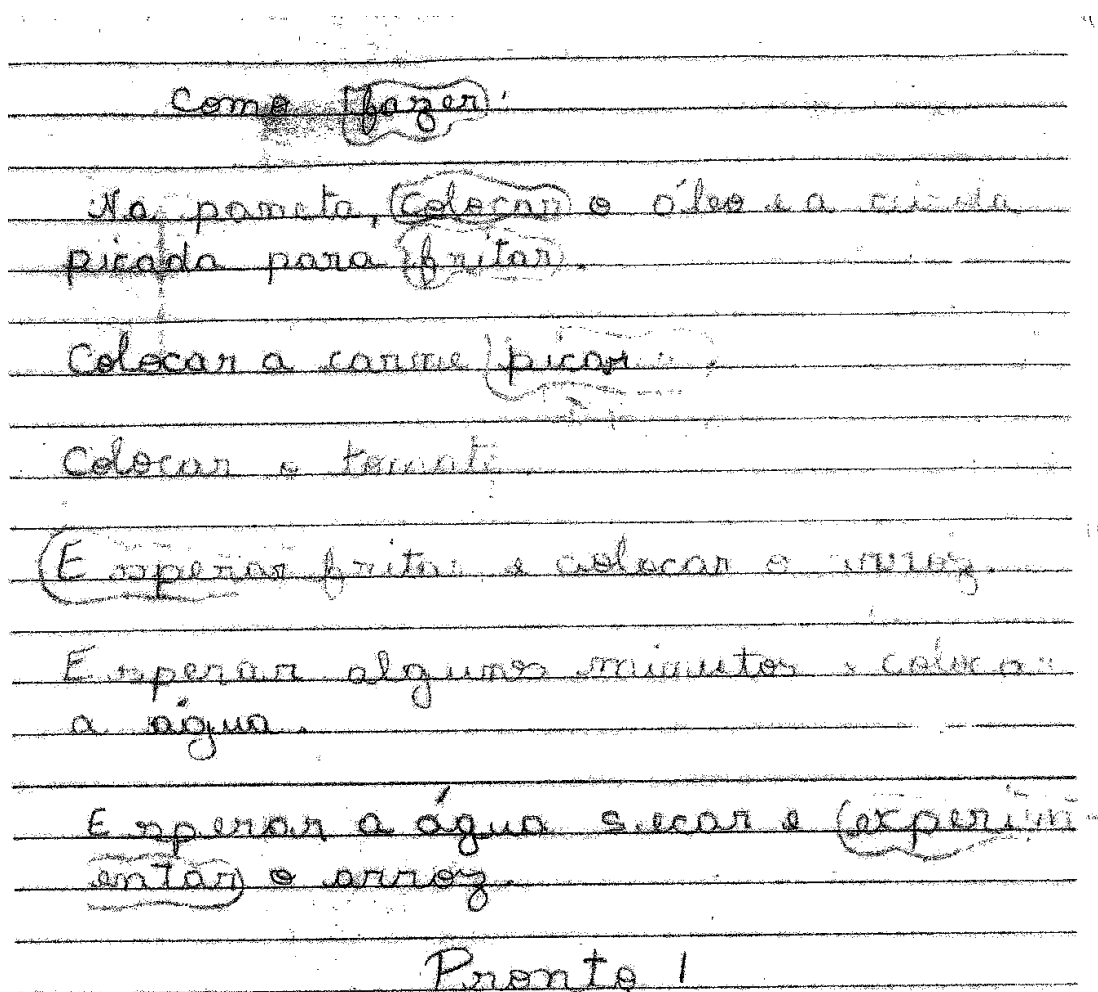


Fig. 2 - Atividade com o Modo de Fazer da receita.<sup>6</sup>

Após a atividade de circular os verbos do modo de preparo (que, como vimos, estavam todos no infinitivo), a professora propôs uma terceira atividade, também no caderno, com o objetivo de identificar as palavras novas do texto, onde o aluno deveria reconhecer a palavra e desenhar o seu referente, conforme apresentado na Fig. 3.

<sup>6</sup> Texto da Figura 02: Como fazer: Na panela colocar o óleo e a cebola picada para fritar. / Colocar a carne picada. / Colocar o tomate. / Esperar fritar e colocar o arroz. / Esperar alguns minutos e colocar a água. / Esperar a água secar e experimentar o arroz. / Pronto!

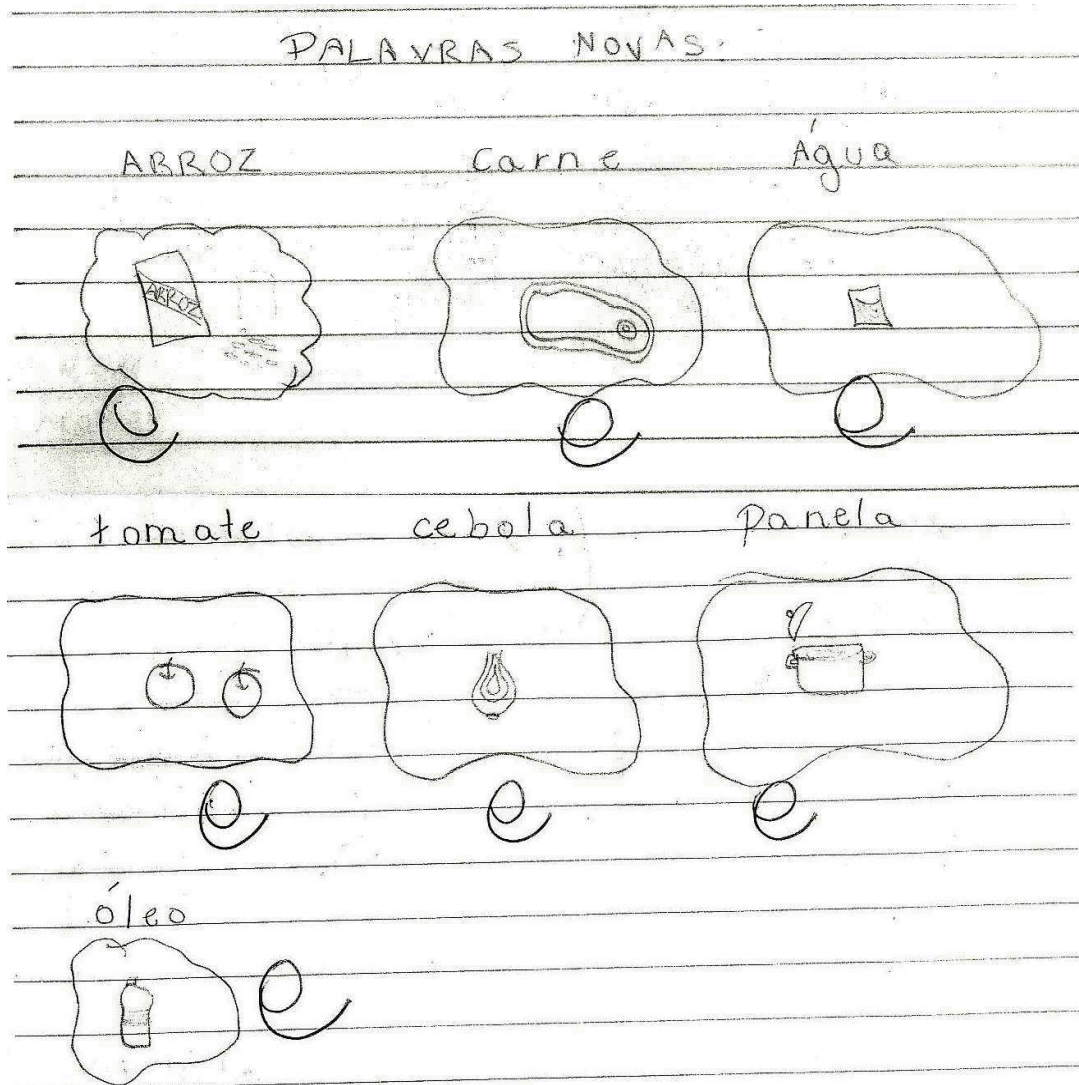


Fig. 3 – Atividade vocabulário.

O critério estabelecido para identificar as palavras novas foi escolhido pela professora, o que, com certeza, não corresponde ao conhecimento dos alunos, que possivelmente já conheciam palavras muito utilizadas no cotidiano como água, arroz e panela. Uma análise mais reflexiva sobre esta prática será realizada no final deste artigo, após o relato da “Escola B”, entretanto, é possível afirmarmos desde já que tais atividades não ofereceram nenhum desafio à aprendizagem linguística dos alunos. Em relação a este acontecimento, pensamos que o professor deve estar

atento para ocasiões em sala de aula que possam gerar discussões ou abordagens de temas que acrescentem no desenvolvimento educacional dos alunos, sem subestimá-los, podendo desperdiçar momentos significativos de aprendizagem. Quadros (1997) ressalta a importância de profissionais preparados, que conheçam os mecanismos da aquisição da L2, para que possam compreender as hipóteses dos alunos: devem ficar atentos para que o processo de aquisição da linguagem ocorra em uma proposta educacional mais ampla, não esquecendo a importância de o professor conhecer a língua de sinais, sob pena de comprometer todo o processo, caso não seja fluente em Libras. Ressaltamos que o aluno e o professor precisam trabalhar juntos, respeitando as características das línguas em questão, a fim de obterem resultados efetivos na aquisição e construção de significados linguísticos.

## 2. TROCANDO IDEIAS E E-MAILS

A segunda experiência de educação linguística para surdos a ser descrita neste texto foi realizada pela segunda autora, também educadora de língua portuguesa, e a escola em questão será denominada “Escola B”. A Escola B é uma escola inclusiva que contava, no segundo semestre de 2010, época em que a sequência foi aplicada, com 1.088 alunos, divididos em 36 turmas de ensino fundamental e EJA. Trata-se de uma grande escola municipal da região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, na zona periférica do município, com alto índice de drogadição e marginalidade.

A turma a que nos referimos é de sexta série do ensino fundamental, e possuía, no momento da pesquisa, 30 alunos matriculados; entre estes, dois considerados alunos de inclusão: André<sup>7</sup>, 14 anos, alfabetizado em escola especial para surdos, usuário de LS e que também oraliza verbalmente um pouco de sua fala (portanto, bilíngue), e Rita, 17 anos, aluna com deficiência auditiva<sup>8</sup> progressiva,

---

7 André e Rita são nomes fictícios, utilizados para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

8 A distinção entre surdo e deficiente auditivo se faz necessária, neste contexto, devido à diferença encontrada nesses alunos em questão: o aluno André se identifica com a cultura surda, é usuário de língua de sinais e participa de outras práticas próprias desta comunidade; a aluna Rita, com deficiência auditiva, não conhece a LS e possui uma diminuição progressiva de sua audição, além

que apresenta dificuldades de oralização verbal e não se identifica como surda<sup>9</sup>.

Até 2010 não havia intérprete educacional de Libras atuando como tal na escola, embora houvesse uma professora do quadro docente com esta formação, nem metodologias específicas para estes alunos. Por isso, as atividades e avaliações desses alunos até então eram idênticas às dos demais alunos, pois, neste cenário, não é considerada a diferença linguística dos alunos surdos, e o único atendimento especial oferecido até então era um suporte no centro de atendimento psicopedagógico da secretaria da educação do município. Durante o desenvolvimento da sequência a ser avaliada neste texto, a professora/pesquisadora se comunicava com André através de leitura labial, texto escrito e sinalização em Libras, já que ela tinha conhecimento a respeito desta língua. Com Rita, a comunicação era mais difícil, e se resumia à leitura labial (embora a aluna não tivesse nenhum treinamento específico para isto).

A sequência didática escolhida para ser analisada ocorreu no segundo semestre de 2010, com aulas desenvolvidas na sala de aula e no laboratório de informática da escola. O objetivo desta sequência didática era trabalhar o gênero “E-mail” com os alunos, procurando motivá-los a exercitar mais a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa e fora dela. Segue-se, a seguir, um relato da aplicação desta sequência.

Através de uma apresentação de *PowerPoint* exibida pela professora, os alunos puderam conhecer mais informações sobre o gênero, entender o que é um endereço de e-mail e o que é preciso para cadastrar um, além da linguagem utilizada neste gênero virtual. O uso das ferramentas digitais também foi pensado como estratégia para inserir os alunos André e Rita nas atividades de LP, já que ambos demonstravam pouco interesse nas atividades desta disciplina, além de quase nenhuma produção textual (provavelmente por não conseguirem entender as propostas devido a suas diferenças linguísticas, e até mesmo por não se sentirem engajados nas tarefas realizadas em aula). Na apresentação de *PowerPoint*, a professora procurou utilizar cores e imagens para ilustrar o modelo de uma caixa de mensagens de e-mail. Os alunos também receberam em versão impressa um

---

de utilizar aparelho auditivo há pouco tempo e, principalmente, não se reconhece como surda.

9 Em virtude do tamanho de texto, neste artigo apresentaremos, para análise, apenas as produções de André.

modelo de caixa de envio de e-mail, para que pudessem exercitar os conhecimentos adquiridos em relação àquilo que havia sido exposto.

Na aula seguinte, a professora levou os alunos até o laboratório de informática da escola, onde cada aluno teve como primeira tarefa registrar um endereço de e-mail. Em seguida, eles deveriam enviar o primeiro e-mail à professora, utilizando os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula (como preencher corretamente os campos do e-mail, como escrever uma mensagem de e-mail observando a saudação ao destinatário, texto da mensagem, despedida e assinatura do remetente).

A seguir, apresentamos a primeira produção de “E-mail” realizada por André (Fig. 4). Embora ele cursasse, na época, um curso de informática básico no contraturno da escola, André não possuía endereço de e-mail, e também não havia utilizado essa ferramenta. Porém, sua mensagem demonstra que ele não teve dificuldades para usar os recursos que o e-mail proporciona, como o uso de inserção de imagens e de emoticons, por exemplo.

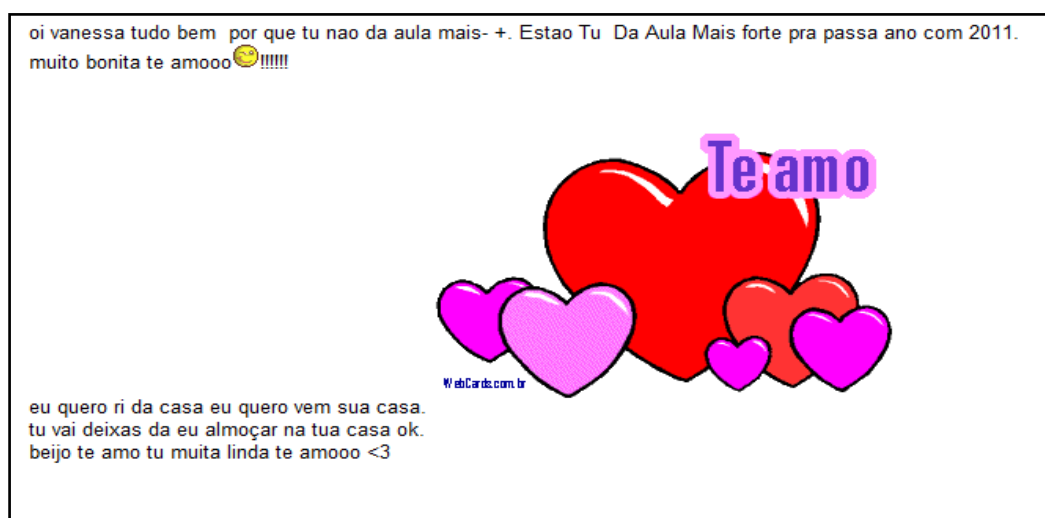


Fig. 4 – Primeira produção de E-mail de André.

Na produção de André, é possível encontrarmos elementos textuais pertencentes ao gênero em questão, como a saudação que ele faz (Oi vanessa, tudo bem), e alguns sinais de pontuação, como ponto final e ponto de exclamação. Também utiliza recursos como inserção de imagens, *smiles* e *emoticons*, com coerência com o meio digital ao qual o gênero textual e-mail pertence. Como características próprias da escrita de indivíduos surdos, podemos perceber algumas

dificuldades ortográficas (como a troca de “ri” ao invés do verbo “ir), e de concordância verbal, como na oração “tu vai deixas”. No entanto, é possível compreender os objetivos de André em sua mensagem (pedido para passar de ano – semelhante ao de Rita e de vários alunos, devido à proximidade do final do ano – e pedido para almoçar na casa da professora).

Depois da primeira atividade, os alunos receberam a resposta, por e-mail, da professora, e foram incentivados a trocarem mensagens com outros colegas da mesma turma.

Consideramos, portanto, que o trabalho com gêneros de texto aliados a ferramentas tecnológicas torna as atividades de produção de texto mais interessantes e motivadoras para os alunos, e um importante meio de inclusão de alunos surdos, conforme podemos encontrar em várias bibliografias a respeito.

### **3. ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

Analisando as práticas relatadas neste artigo, que são apenas uma pequena mostra do que seja, efetivamente, o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, em dois cenários distintos, em cidades distintas, temos a enorme tentação de encontrar vários pontos em comum, que demonstram a falta de preparação não apenas dos professores, mas também das instituições escolares onde esses alunos estudam, e àquelas que proporcionaram a formação desses docentes, para lidar com a educação linguística desses sujeitos.

Na experiência da “Escola A”, a prática observada limitou-se a trabalho de vocabulário em Língua Portuguesa, sem levar em consideração o contexto do mesmo, e na identificação dos verbos, sem pensar sobre o seu uso e como eles são conjugados, por exemplo. Sabendo da importância da utilização de imagens, seria interessante a utilização de outras formas de aula expositiva, além do quadro, giz e caderno. Também não foi utilizado nenhum dicionário para auxiliar os alunos, ou o uso da escrita dos sinais, que já existe e é comprovadamente uma poderosa ferramenta para o letramento dos surdos. Considerando que a turma estava trabalhando com um tema multidisciplinar, no qual toda a escola estava envolvida,

questiona-se se esse não seria um momento adequado para que os alunos realizassem uma produção textual, visto que exploraram a receita, o vocabulário, foram para a cozinha, realizaram a receita com o grupo na cozinha da escola, enfim, exploraram o tema e perderam a oportunidade de registrar e compartilhar com os colegas suas experiências. Os registros resumem-se ao que indicam as Fig. 1, 2 e 3.

Ensinar Língua Portuguesa para estudantes surdos é um desafio para muitas escolas e educadores, visto que as práticas de educação necessitam de condições especiais para ser desenvolvidas, e essas condições nem sempre estão presentes no ambiente de educação dos surdos. Conforme Quadros (1997), a educação de surdos encontra-se em um momento de transição no qual escola e educadores tentam superar os resquícios de metodologias, anteriormente utilizadas sem sucesso ou com inadequações, em busca de estratégias que possibilitem a educação de alunos surdos de modo efetivo e competente.

O conhecimento sistêmico da língua, ou seja, o conhecimento de vários níveis da organização linguística, léxico-semântico, morfológico e sintático, que capacitam as pessoas a produzirem seus textos a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e de compreender enunciados, é tido como uma das maiores necessidades de desenvolvimento de conteúdo no ensino a alunos surdos, conforme Dagostim (2005). As regras gramaticais da LP, portanto, devem ser trabalhadas de maneira eficaz, seja de forma explícita ou através de inferências feitas a partir de trabalhos com textos.

Quanto aos conhecimentos léxicos da LP, BRASIL (2004) afirma:

“o vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas.” (SALLES, 2004, p.94)

Na experiência da “Escola B” foi percebido que a falta de um intérprete de Libras nas aulas prejudicou muito o desenvolvimento das mesmas, já que não era possível que a professora se dedicasse apenas aos dois alunos incluídos, visto que havia mais de vinte alunos, ouvintes, que também possuíam dificuldades com a realização da tarefa. O uso de um corretor gramatical e ortográfico anexado ao próprio servidor do e-mail também poderia auxiliar os alunos a revisar seu texto.

No entanto, a utilização de projetor de imagens, programa de apresentação

de slides (PowerPoint) e tecnologias na aula despertou o interesse e auxiliou no desenvolvimento da produção de e-mail pelos alunos, corroborando com a ideia de que a possibilidade de acesso a bens culturais e a informações também podem ser objetos da disciplina de LP/S, através de filmes com legendas, programas de televisão com *closed caption*, vídeos, e estimulando a prática da leitura fora da sala de aula, levando os alunos à biblioteca, fazendo indicações e divulgação de literatura adequada à idade e aos interesses dos alunos surdos. Também entendemos que a utilização da Libras, não somente como intermediadora de conteúdos, mas como objeto de estudo, enquanto língua, se constitui como um meio poderoso de desenvolvimento cognitivo e linguístico desses indivíduos. Fazer análises contrastivas entre a Libras e a LP, trabalhar com a escrita dos sinais, utilizar mais contação de histórias em Libras e literatura surda, além de estimular maior produção dos alunos seriam atividades excelentes para o aperfeiçoamento linguístico deles.

Por fim, entendemos que a educação de surdos na nossa sociedade precisa ser feita não por pessoas que simplesmente aceitam as diferenças dos outros, mas que estejam engajadas com suas lutas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.S.F. *Educação Inclusiva: A escola*. (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v.3. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 24 nov 2011.

DAGOSTIM, V. *O Ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial de surdos*. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PIRES, V. O. D. *Andamento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos*. Dissertação de Mestrado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos, 2009.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

SALLES, H. M. M. L. et. al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: 2004. 2v.



SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)*. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.) Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009, v.1 , p.127-172. Disponível em:  
[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1) Acesso em: 24 nov 2011.

Recebido em 29 de novembro de 2011.  
Aceito em 03 de dezembro de 2011.