

## ATIVIDADES EM LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS REALIZADAS COM CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Andréia Gulielmin Didó

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cátia de Azevedo Fronza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre dados concretos de práticas pedagógicas de leitura e escrita de alunos surdos desenvolvidas em 2008. Verifica-se a relevância de práticas pedagógicas apropriadas ao contexto investigado e de profissionais preparados para desempenhar um trabalho significativo de leitura e produção escrita, possibilitando que alunos surdos realizem atividades que lhes permitam atribuir sentido, interpretar, fazer relações, em situações de compreensão e respeito às diferenças e peculiaridades entre as línguas e entre seus usuários.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Surdos. Leitura. Escrita. Língua Portuguesa. Práticas Pedagógicas.

**ABSTRACT:** *The objective of this paper is to reflect on concrete data reading and writing about teaching practices with deaf students. The research is based on reflections on writing, and activities developed by these students during 2008. There is the relevance of teaching appropriate practices to the context investigated and prepared professionals to play a significant work of reading and writing, enabling deaf students to perform activities that can make sense, interpret, make connections, in situations of comprehension and respect for differences and peculiarities between languages and between its users.*

**KEYWORDS:** *Deaf Education. Reading. Writing. Portuguese. Pedagogical Practices.*

## **Introdução**

A luta dos surdos pela educação é muito antiga: a maior parte dessa luta nem ao menos é conhecida. Conceitos foram construídos e modificados ao longo da história, conforme os pensamentos sociais, políticos e filosóficos. Ao olharmos para o passado, percebemos que a surdez era vista como um castigo, e o surdo era, na maioria das vezes, considerado louco, enfeitado ou anormal. Podemos também verificar que a história mundial da educação dos surdos é composta por árduas passagens com injustiças, imposições, lutas, conquistas e muito estudo e dedicação, no intuito de torná-la sólida e significativa para sua comunidade.

O presente artigo busca refletir sobre as produções textuais de alunos surdos. Tal estudo se justifica pela necessidade de compreender melhor em que contexto ocorrem as produções desses alunos. Os dados analisados foram obtidos durante a realização de um estágio voluntário, junto a um centro de apoio ao aluno surdo na região metropolitana de Porto Alegre, no ano de 2008. As aulas do estágio visavam à aplicação de atividades que proporcionassem o desenvolvimento das habilidades de leitura, além de uma ampliação do vocabulário, tanto na Língua Brasileira de Sinais – doravante LIBRAS – como na língua portuguesa escrita.

### **1. A língua de sinais como língua materna**

A LIBRAS é uma língua natural, que surgiu de forma espontânea, a partir da necessidade da comunicação entre os surdos, assim como as línguas orais. Mesmo com diferentes concepções, de maneira geral, a língua é o instrumento que concretiza a expressão conectada a um determinado grupo coligado por características culturais próprias dentro de um determinado espaço.

Segundo Quadros (2004, p. 30), “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. A linguagem, para o surdo, também se constitui pela aquisição espontânea da sua língua materna, a Libras, no caso dos surdos brasileiros.

Quadros (1997) e Karnopp (2004) concordam que as línguas de sinais não são sistemas linguísticos universais, utilizam a modalidade espaço-visual que se diferencia da modalidade oral-auditiva utilizada pelas línguas orais, ou seja, as línguas de sinais se utilizam da visão e do espaço, enquanto as línguas orais se valem da fala e da audição. Cabe ressaltar também que, da mesma forma que

as línguas faladas, as línguas de sinais apresentam variação linguística. Como dizem essas autoras, as línguas de sinais são estruturadas semântica, morfológica e sintaticamente, com estrutura própria que independe das línguas orais.

Góes (2000), ao se referir à educação dos surdos, ressalta a necessidade de pensarmos sobre os caminhos, as propostas e as metodologias que remetem a uma reflexão sobre o atendimento especial e à integração dos surdos no ensino regular.

Fernandes (1990), fortalecendo a necessidade de uma reformulação nos conceitos alusivos à educação do surdo, alerta para que não haja uma distorção de princípios na educação bilíngue, pois não é suficiente apenas incluir LIBRAS e Língua Portuguesa na sala de aula; é preciso, antes de tudo, uma reformulação na educação de surdos com a contribuição efetiva de educadores surdos.

Skliar (2001, p. 144) reforça essa posição, dizendo: “É importante que os sujeitos surdos e ouvintes possam ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo onde interagem e, a partir destas ações, transformar o próprio presente”. É preciso, portanto, respeitar o aluno surdo e suas peculiaridades, ao educar em LIBRAS: além de respeitar esse aluno, estaremos proporcionando um ensino de melhor qualidade, mas precisamos igualmente compreender que o processo educacional deve ser estruturado com o apoio da família da criança surda.

## **2. A língua portuguesa e os surdos no contexto escolar**

Nosso estudo adota a perspectiva do bilinguismo, que enfatiza o direito dos surdos de serem alfabetizados/letrados em LIBRAS e que considera a Língua Portuguesa como L2, ressaltando a importância da Língua Portuguesa escrita na vida dos surdos que interagem diariamente com um mundo ouvinte e escrito.

Partiremos do princípio de que a LIBRAS servirá de base para o aprendizado da Língua Portuguesa e, como consequência, pode se manifestar na escrita da pessoa surda, no que se refere ao uso de conectores, preposições, na utilização do tempo verbal, na concordância do texto. Conforme Quadros (1997, p. 50), “conhecer e dominar essas relações [sintáticas e semânticas/pragmáticas] e o processo de aquisição das mesmas torna-se imprescindível para se pensar no ensino de uma segunda língua para surdos”.

Quadros (1997) diz ainda que a leitura, contemporaneamente, é vista como um importante meio para o ensino de L2, favorecendo o aprendizado de uma língua de maneira eficiente. Essa autora, retomando Taglieber (1988, p. 94), destaca que “o significado da leitura não reside somente no texto, mas é *resultado de uma interação entre o leitor e o texto* [grifo do autor]”. Quadros (op.

cit.) também 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.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos (QUADROS, 1997, p.119).

Seguindo a citação acima, 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.

Alfabetizar estudantes surdos é um desafio para muitas escolas e educadores, visto que as práticas de educação necessitam de condições especiais para serem colocadas em uso, e essas condições nem sempre estão presentes no ambiente de educação dos surdos. Como diz 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.

Como destacado anteriormente, a terceira etapa no processo de educação dos surdos é identificada como bilinguismo, cuja perspectiva compreende basicamente que o surdo precisa adquirir a língua de sinais como língua materna – L1, e, a seguir, a língua escrita oficial de seu país como L2. De acordo com esta visão, LIBRAS e Língua Portuguesa são indispensáveis para a inserção dos alunos surdos brasileiros na sociedade.

Quadros (1997) apresenta o bilinguismo como proposta de ensino utilizada pelas escolas no intuito de permitir às crianças contato com duas línguas no contexto escolar: a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Considerando que a língua de sinais é natural e específica dessa comunidade linguística, o caminho mais adequado é alfabetizar primeiro os estudantes surdos em LIBRAS.

A autora em referência destaca dois aspectos importantes a serem respeitados: o primeiro refere-se à cultura em que a criança está inserida, pois a

comunidade surda possui também uma cultura própria. Em segundo lugar, a proposta de ensino precisa ser mais que bilíngue, precisa ser bilíngue e bicultural, pois o surdo está inserido em mais de uma cultura, a surda e a ouvinte. É, portanto, um sujeito bicultural e, como tal, simultaneamente exposto a ambas as culturas. Não podemos desconsiderar a existência da cultura surda, pois, segundo Sanchez (1993 *apud* QUADROS, 1997, p. 36), “os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios”. É necessário que utilizemos a LIBRAS como referência nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que é uma importante ferramenta para a comunicação e uma língua completa que o surdo deve aprender desde muito cedo, a fim de facilitar a comunicação e o seu desenvolvimento em muitos aspectos. Quadros (1997, p. 27) nos aponta ainda que,

se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Escolher uma proposta bilíngue é reconhecer uma educação em que o surdo, além de possuir uma língua própria, possui uma língua com cultura própria traduzida visualmente.

Segundo Vygotsky (2000), a criança adquire a linguagem de fora pra dentro, através da interação com o outro e com a cultura que o cerca; e a linguagem não exerce apenas a função comunicativa, pois também permite ao sujeito interagir com e refletir sobre as ideias de sua comunidade. Através do bilinguismo, o surdo conseguirá interpretar o mundo ao seu redor atuando como sujeito responsável pelo seu entendimento. Tais fundamentos permitem compreender que respeitar a individualidade do aluno e suas diferenças é fundamental em qualquer contexto. Para que haja qualidade no aprendizado é mister que o aluno surdo seja alfabetizado na sua língua materna, para, posteriormente, reconhecer a Língua Portuguesa como L2. Esse é, certamente, um processo que requer a presença de profissionais com qualificação adequada e a constante preocupação de preservar as diferenças das línguas envolvidas.

O bilinguismo, como proposta para educação de surdos, será o pressuposto teórico adotado no decorrer deste artigo, fundamentado em obras como as de Quadros (1997), Karnopp (2004), Skliar (1999), Sanchez (1991) e demais autores que a consideram como a mais adequada para o ensino de crianças surdas. Acrescentamos que o respeito ao indivíduo qualifica seu aprendizado;

a LIBRAS, enquanto língua materna permite ao surdo desenvolver e organizar seus pensamentos e construir sua leitura com significado e coerência visto que, por não ouvir, ele busca o significado em um contexto espaço-visual que só é possível através da língua de sinais.

Consideramos anteriormente a importância de o aluno surdo dominar a LIBRAS, a sua língua natural, para que inicie o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Devido à sua condição física, o surdo não tem acesso à modalidade oral da Língua Portuguesa, embora viva em um ambiente onde a maioria das pessoas utiliza esse idioma.

Segundo Quadros (1997), estudos sobre a aquisição de L2 apresentam fatores externos que podem determinar, no caso de surdos, o processo de ensino de línguas. A autora destaca ainda que fatores como tipos de interação – *input* (a recepção), *output* (a produção) e *feedback* (retorno, reação à produção) – idade, estado emocional, condição cultural e estratégias de ensino não podem ser desconsiderados.

Quadros (1997), citando Collier (1989), assegura que a criança está apta para adquirir a L2 após dominar sua língua materna, ou seja, entre os oito e doze anos. A idade maturacional dos alunos é um fator que influencia no aprendizado e requer dos professores habilidades para o uso adequado de diferentes métodos de ensino despertando-lhes o interesse. Em relação às estratégias de aprendizagem, a pesquisadora sugere que o professor tenha formação bilíngue, conhecimento do nível linguístico e das preferências dos alunos, percebendo a melhor forma de trabalhar para que se efetive a aquisição da língua portuguesa.

Quadros (1997, p. 86) destaca que, para que o aluno ative o desenvolvimento da língua, o *input* deve ser oferecido por falantes da língua, favorecendo a formação de hipóteses diante de suas próprias produções. “No caso de o aluno surdo brasileiro adquirindo a língua portuguesa, o *input* visual dessa língua é essencial nesse processo”. Segundo a autora, para a aquisição da língua portuguesa pelo surdo é importante que o *input* seja explorado de maneira adequada, devendo ser avaliada a quantidade, a qualidade e o tempo de exposição do aluno para que o processo de aquisição aconteça de forma efetiva e apropriada. A escola deve oferecer um *input* diferenciado, com textos de diferentes gêneros, simples e desafiadores, que permitam a compreensão, não sendo complicados a ponto de confundir seus alunos, nem simples a ponto de não provocá-los a irem além do que está no texto.

Quadros (1997) explica que o professor deve deixar o aluno escrever, expressar-se (*output*), para que perceba (aluno e professor) seu desenvolvimento e verifique em que medida a LIBRAS se insere na estrutura do português. Essa

interferência do professor é o *feedback* do aluno surdo para pensar sobre suas hipóteses. Entretanto, ao retomar Góes (2000), Quadros (op. cit.) reforça que o ensino da Língua Portuguesa para surdos é baseado em práticas pedagógicas para ouvintes, que também fracassam; o insucesso escolar, portanto, não é consequência da surdez e sim de práticas inadequadas.

Apesar de o processo de ensino de L2 para surdos apresentar características peculiares, observa-se que tais estudos podem colaborar para nortear o caminho a ser trilhado no processo educacional. [...] Salienta-se que é fundamental que haja pessoas surdas participando ativamente nesse processo de tomada de decisões (QUADROS, 1997, p. 94).

As consequências de propostas educacionais anteriores ao bilinguismo refletem-se no comportamento do aluno surdo. Além disso, para Dascal (2006), o homem é um caçador de significados; nos lugares e nos contextos mais impróprios e improváveis busca significados e relações que nem sempre existem. Baseado na comunicação linguística, ele apresenta dois modelos distintos para a procura de significado nos textos: o criptográfico e o hermenêutico. São modelos com características opostas, porque o foco de observação do significado muda de posição.

O modelo criptográfico sustenta que o significado do texto está dentro do próprio texto, de maneira objetiva, como se escondido atrás de uma marca ou sinal e o que cabe ao leitor é tentar descobrir qual é esse significado “escondido”. Podemos dizer que este é o tipo de leitura que os surdos realizam, pois eles não buscam compreender o texto, mas sim decifrar suas palavras. Nesse modelo, o autor afirma que o significado é um conjunto de informações a serem concluídas partindo de outros dados. No entanto, para o modelo hermenêutico, o significado não está no texto, mas no leitor. Enquanto no modelo criptográfico o leitor descobre o significado, no modelo hermenêutico o leitor cria o significado, entendido como uma construção criada através do processo de interpretação. Essa interpretação é desencadeada pelo sinal, mas vai muito além, se comparada com o modelo criptográfico. O modelo hermenêutico parece ser o mais distante dos surdos, pois, normalmente, estes realizam uma leitura fragmentada dos textos e não possuem uma bagagem de leitura que lhes possibilite o desempenho proficiente na língua alvo.

Para o modelo criptográfico não interessa se a busca pelo significado será difícil ou demorada, o fato é que o resultado encontrado será objetivo: ou encontra-se o significado ou não. Novamente podemos relacionar com a ma-

neira com que os surdos lêem, pois é comum ouvir que não compreenderam o sentido de determinado texto, ou então que, em questões relativas ao texto, sem uma resposta que possa ser extraída diretamente do texto, não seja respondida. A base do processo de significação é a semântica, supondo que esta sustente as regras que atribuirão sentido ao texto. Com o modelo hermenêutico, ocorre exatamente o contrário: é o interprete quem dá significado ao código, é o leitor que decodifica. Melhor dizendo: o significado é uma construção de sentidos que vão além dos sinais. Exatamente pela falta de domínio na Língua Portuguesa escrita é complicado para o surdo adotar este modelo. No modelo criptográfico, o centro do processo de interpretação é a semântica, e, no hermenêutico, é a contribuição do intérprete ao processo. Nesse modelo o que oportuniza o significado é a bagagem do leitor, a sua opinião, sua visão, suas expectativas.

No presente trabalho, assumimos “ler” como “compreender o que está escrito, entender o significado”, ou construir uma frase com sentido. O aluno surdo tem dificuldade em estruturar frases em Português, evidentemente por não possuir um conhecimento natural e correspondente de língua portuguesa.

Ler e escrever precisam de um significado, e, obviamente, exigem mais do que simplesmente decodificar símbolos. Kleiman (2001) caracteriza algumas práticas de leitura como desmotivadoras, por serem baseadas em um entendimento equivocado do ensino de português, um ensino fragmentado sobre a gramática, validado dentro e fora da escola, ou seja, um método de ensino sem significado, como se houvesse apenas uma forma de abordar e interpretar o texto. Infelizmente, a prática com alunos surdos não é muito diferente: normalmente é trabalhado o vocabulário, os alunos decodificam palavras sem encontrar um sentido para estas no texto. Góes (2000) apresenta uma pesquisa em que a maioria dos alunos surdos participantes da pesquisa diziam que ler era fácil, que o difícil era ler e entender. Segundo a autora, os alunos também acreditavam ser mais fácil aprender a escrever de forma gramaticalmente correta do que atribuir um sentido para o texto.

Baseando-nos nessa pesquisa, percebemos que, com certa frequência, o aluno surdo lê e não entende uma palavra ou, ainda, pode confundi-la com outra já conhecida, modificando, assim, o sentido da frase. Analisando o fato de os surdos lerem sem buscar significado no que leem, Fernandes (2003) ressalta que o ato de ler uma palavra compreendendo outra não é exclusividade dos surdos, mas o ouvinte procura um termo que possua equivalência conceitual, e, normalmente, descobre o equívoco.

Terzi (2001) observou que crianças ouvintes vindas de meios iletrados mantêm um comportamento semelhante ao dos alunos surdos que não percebem



a troca de significado entre as palavras: as crianças ouvintes cometiam erros de leitura, pulavam linhas sem perceber, mostrando não estarem envolvidas com o texto. Assim, pode-se dizer que a falta de uma bagagem cultural, de uma exposição maior com a comunicação escrita, tanto para crianças surdas como para crianças oriundas de meios iletrados, dificulta o desenvolvimento escolar/leitor adequado destas crianças.

Koch e Elias (2007, p. 12) destacam um trecho extraído dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), concordando com a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos apresentada:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998 apud KOCH e ELIAS, 2007, p. 12).

Assim sendo, podemos pensar em leitura como um processo de construção de sentidos. É a busca da melhor maneira de construir significados para os textos, com a participação efetiva do leitor que não simplesmente o decodifica, mas utiliza seu conhecimento prévio para preencher possíveis lacunas deixadas pelo autor, permitindo real entendimento do texto, enfim, é o processo de construção de conhecimento.

No contexto para o qual este trabalho está voltado, Capovilla e Raphael (2008, p. 1509) apontam que “o processamento de leitura e escrita pelo surdo é um tema de profundo interesse, não apenas porque tais atividades envolvem grande dificuldade para o surdo e constituem um sério desafio à eficácia dos métodos de ensino tradicionais, [...]”.

Ao tratarmos de incentivo à leitura para alunos surdos, as dificuldades são muitas, e os professores, diante delas, oferecem aos alunos atividades simplificadas, limitadas ou as evitam. Devemos levar em conta que a criança ouvinte entra na escola para ser alfabetizada, já dominando alguma(s) modalidade(s) da língua de seu país. O mesmo não acontece com a criança ou com o adolescente surdo. Infelizmente, na maioria dos casos, estes chegam à escola apenas com fragmentos dessa língua e, não raro, sequer dominam sua língua materna, LIBRAS, que deveria ser a base para seu aprendizado de L2, Língua Portuguesa.

Nos capítulos que seguem, serão apresentados os dados dos informantes e da instituição que colaborou para esta pesquisa. Além disso, traremos amostras das atividades realizadas com os alunos durante a coleta de material, bem como as respectivas análises e observações, sempre buscando enfatizar as análises de acordo com o objetivo da pesquisa de refletir sobre as produções de leitura e produção textual dos alunos.

### **3. Metodologia**

Neste estudo são trazidas produções de alunos surdos que ocorreram no período de 22 de abril de 2008 a 30 de dezembro de 2008, coletadas durante o estágio voluntário desenvolvido pela 1ª autora deste artigo, em um Centro de Atendimento à Educação Básica (doravante CAEB) da região metropolitana de Porto Alegre.

A instituição, além de atender alunos surdos, atende também alunos portadores de síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência mental entre outros déficits que requerem cuidados especiais. A referida instituição dispõe de salas e equipamentos apropriados às necessidades educacionais de seus alunos. Os alunos formam grupos específicos, que são atendidos separadamente, com dia e horário marcados.

Iniciou-se o trabalho voluntário no CAEB, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento de LIBRAS dos alunos, estudantes da sétima série da escola, para serem traçados os objetivos e a metodologia de trabalho do referido ano, juntamente com a professora titular da turma na escola regular e o coordenador do projeto no CAEB, ambos especialistas na área de surdez.

Os informantes desta pesquisa são quatro alunos surdos, três meninos e uma menina, que frequentavam aulas de reforço escolar no turno inverso da escola, no CAEB, já referendado e descrito. Os alunos tinham entre 17 e 23 anos e cursavam a sétima série (EJA) do ensino regular em uma escola municipal da mesma cidade.

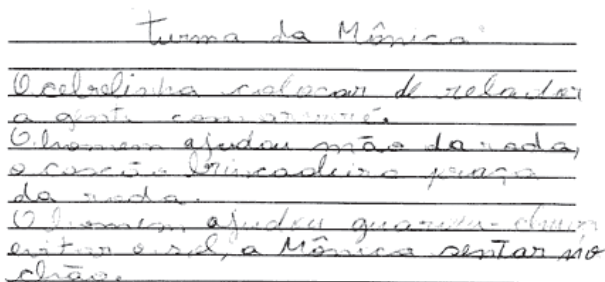
Todos eram filhos de pais ouvintes e possuíam deficiência auditiva congênita. Os quatro informantes não tinham qualquer capacidade auditiva, mas dois alunos pronunciavam algumas palavras aprendidas com auxílio da fonoaudióloga.

Os alunos possuíam conhecimento de LIBRAS adquirido basicamente na escola, uma vez que, em casa, se comunicavam por uma linguagem gestual desenvolvida pela própria família. O atendimento no CAEB oportunizava um maior contato com LIBRAS e, através disso, uma ampliação de seu inventário

lexical. Durante as atividades foram trabalhados diversos gêneros textuais. Quando percebemos o interesse dos alunos por histórias em quadrinhos, incentivamos maior contato com esse tipo de leitura e organizamos mais atividades envolvendo esse gênero.

Trabalhar com histórias em quadrinhos foi uma experiência interessante e produtiva. A seguir, na Figura 1, trazemos um exemplo de uma atividade realizada. Nesta atividade os alunos deveriam desenvolver um texto a partir de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, na qual aparecia um leñador que se arrependia de cortar árvores. Não realizamos atividades em que os alunos criassem quadrinhos, mas que desenvolvessem pequenos textos a partir das histórias, pois escrever frases curtas faz parte do seu cotidiano, mas a produção de textos em toda a sua abrangência é rara. Considerando a forte relação dos alunos com o contexto visual, verificamos que eles desprezaram quadro a quadro, praticamente desconsiderando as informações escritas dos últimos quadrinhos, que, na verdade, conduziam a um sentido específico para a história.



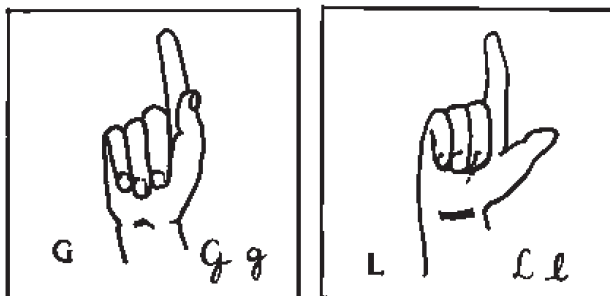


**Figura 1** - Tarefa da segunda semana de dezembro de 2008

De acordo com o que revela a Figura 1, podemos extrair as seguintes frases.

- (1) O Cebolinha colocar de relador a gente com árvore.
- (2) O homem ajudou mão da roda, o cascão brincadeira praça da roda.
- (3) O homem ajudou guarda-chuva evitar o sol, a Mônica sentar no chão.

Percebemos em (1) que o aluno descreve a cena que aparece no primeiro quadro da história. A frase possui coerência, no entanto, quanto à coesão, temos alguns pontos que cabem ressaltar, como, por exemplo, o fato de o verbo encontrar-se no infinitivo, típico da estrutura da LIBRAS, e há o emprego do artigo, característico da L2. Notamos também que a palavra árvore teve sua acentuação alterada, havendo elipse da palavra “água” na sentença e que a palavra regador foi escrita como “relador”, possivelmente porque o aluno confundiu o sinal da letra “G” e da letra “L” que se diferem somente pelo distanciamento entre o polegar e o indicador.



**Figura 2:** Distinção entre a letra G e L do alfabeto manual de LIBRAS

Conforme a frase 2, o aluno descreve a cena como a observa no segundo quadrinho. Ao interpretar a frase em LIBRAS, é perceptível o domínio estrutural da sua L1. No entanto, a frase por si só não apresenta coerência; é possível compreendê-la através de sua associação com a imagem. O verbo está conjugado adequadamente, e a estrutura da frase está de acordo com a Língua Portuguesa escrita, estando, assim, coesa. No exemplo seguinte, cabe ressaltar que a palavra “Mônica” foi grafada corretamente, assim como a palavra “guarda-chuva”. Percebemos uma aproximação com a Língua Portuguesa ao conjugar o verbo “ajudar” e o uso do artigo; no entanto os verbos “evitar” e “sentar” não foram conjugados.

Nessa atividade, verificamos que a compreensão dos alunos quanto ao sentido das figuras foi semelhante. Nenhum dos alunos interpretou a história da forma esperada. No texto ilustrado, por exemplo, o aluno somente descreveu os três primeiros quadros, e não compreendeu o motivo pelo qual as crianças estavam bravas com o lenhador. Esses registros parecem indicar que os alunos consideram as imagens individualmente, pelo menos considerando o tempo que tiveram, sem, posteriormente, remeterem-se ao todo da história.

Segundo Kleiman (2001), o leitor precisa desenvolver várias técnicas de leituras que permitam que ele chegue à compreensão do texto. O ideal é que o aluno crie estratégias que o levem a uma autonomia para o ato de ler. Este é o papel do professor, o de ser um mediador entre o aluno e o texto. Num primeiro momento, o leitor não compreende o texto simplesmente no ato de ler, mas, por meio das interações com o professor e colegas, com perguntas e comentários, o aluno vai compreendendo efetivamente a material que lê.

## **Considerações finais**

Considerando a importância da leitura e da produção textual para a formação, a informação, a diversão, o conhecimento e o desenvolvimento do aluno surdo, este artigo pretendeu analisar aspectos da leitura e produção textual, tendo como principal suporte o processo de aquisição da linguagem, considerando o papel da língua materna em um contexto de bilinguismo. No CAEB, buscamos realizar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da sua língua materna e da Língua Portuguesa, segunda língua para os surdos. Durante a execução deste trabalho, uma série de outras reflexões surgiram. O nível de fluência dos alunos em LIBRAS, a eficácia das tarefas propostas e o fato de alguns alunos não estarem alfabetizados foram alguns dos fatores que nos fizeram repensar algumas de nossas práticas.

Ainda que um dos objetivos das aulas complementares fosse realizar atividades diferenciadas das habitualmente utilizadas em sala de aula, ao analisar as propostas aplicadas, percebemos que muitas de nossas atividades repetiram abordagens descontextualizadas, sem sentido, como normalmente ocorrem em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos, foi possível perceber que trabalhar com alunos surdos envolve circunstâncias que vão além da surdez. Existem questões sociais e culturais que interferem diretamente na formação do aluno surdo, pois este traz consigo as consequências de estar inserido em uma sociedade que ainda não está preparada para recebê-lo.

As atividades desenvolvidas durante o estágio voluntário ilustram, de certa forma, não somente as dificuldades encontradas para desenvolver uma metodologia eficiente, mas também a falta de profissionais preparados para atuar na área. O projeto do qual resultaram as observações estava estagnado há um ano e somente voltou a ser realizado pelo interesse de uma professora de Língua Portuguesa, especialista em alunos com deficiência mental, sem conhecimento algum em LIBRAS, e por esta pesquisadora, que possui relativa fluência em LIBRAS. Este artigo traz apenas um recorte das atividades desenvolvidas ao longo dos nove meses de estágio. O trabalho com história em quadrinhos foi destacado aqui porque tivemos a intenção de refletir sobre o fato de que, embora a história apresentasse características fortemente visuais, estas não foram suficientes para o alcance da compreensão do todo da história. O texto se desenvolve pela sequência das imagens, havendo falas apenas nos dois últimos quadrinhos. Existe uma forte relação dos alunos com o contexto visual, mas, nessa proposta, eles descreveram quadro a quadro, praticamente desconsiderando as informações escritas dos últimos quadrinhos, que, na verdade, conduziam a um sentido específico para a história. Tais evidências merecem atenção e devem ser foco de novas pesquisas, a fim de melhor compreender as relações estabelecidas pelos alunos surdos em sua aprendizagem da língua portuguesa.

## Referências

- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2008.
- FERNANDES, Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2006.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição da linguagem por crianças surdas: investigações sobre o léxico*. *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 1, p. 75-88, 2004.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- SANCHEZ, C.M. *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Ickonia, 1991.
- SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.