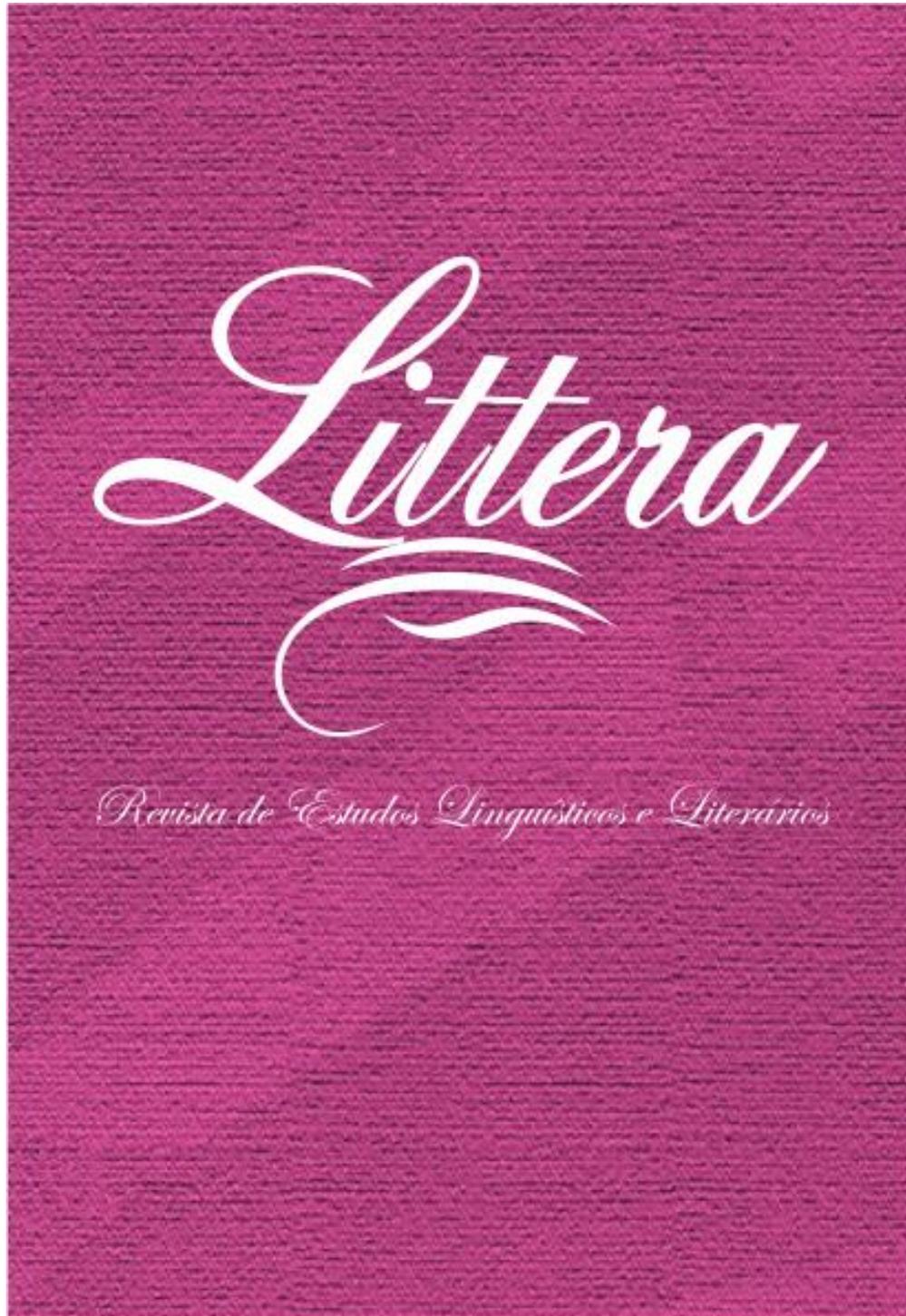


Littera Online

Edição especial, vol. 9, 2018

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão



Littera Online

Edição especial, vol. 9, 2018

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

Ficha Técnica

Editor

Prof. Dr. Rafael Campos Quevedo

Coordenadora do PPG-Letras

Prof.^a Dr.^a Veraluce da Silva Lima

Organizadores

Profa. Me. Aldenora Márcia Belo

Pinheiro Carvalho

Profa. Me. Patrícia Pinheiro Menegon

Profa. Me. Samara Santos Araújo

Prof. Me. Zuleica de Sousa Barros

Pareceristas desta edição

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva

Profa. Dra. Mônica Fontenelle Carneiro

Profa. Me. Aldenora Márcia Belo Pinheiro
Carvalho

Profa. Me. Patrícia Pinheiro Menegon

Profa. Me. Samara Santos Araújo

Profa. Me. Teresa Cristina Lafontaine

Profa. Me. Zuleica de Sousa Barros

Ficha técnica

ISSN: 2177-8868

Periodicidade: semestral

Endereço para correspondência

Revista Littera a/c Mônica Cruz

Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências Humanas

Avenida dos Portugueses, S/N Campus do Bacanga

CEP: 65085-580 São Luís MA

Email: litteraonlineufma@gmail.com

LITTERA ONLINE é uma publicação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, e está sob licença Creative Commons Atribuição-Uso não-comercial-NoDerivative Works 3.0 Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
O RECONTAR DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA Nádia Fernanda Martins de Araújo Rennan Alberto dos Santos Barroso	08
A TRÍADE PROFESSOR, INSTRUTOR DE LIBRAS E ALUNO SURDO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR Maria Durciane Oliveira Brito Daisyane Ferreira de Oliveira Maria Aurioneida Carvalho Fernandes.....	20
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: O CASO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES/MA Luziane Alves Cardoso Yasmin Ferreira Tavares Maria Francisca da Silva.....	32
PERCEPÇÃO DA PESSOA SURDA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DO CURSO LETRAS-LIBRAS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADO EM SÃO LUÍS – MARANHÃO Josafá da Conceição Clemente Alisson Rodrigo Silva Gomes Samara Rebeca Barbosa Lages Gomes	48
O USO DE APLICATIVOS DIGITAIS E A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DOS APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA Myrian Cristina Cardoso Costa João da Silva Araújo-Júnio	60
ESTUDO DA DIDÁTICA UTILIZADA NO APRENDIZADO DA LITERATURA PARA SURDOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM Letícia Gomes Costa Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo	77
A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS Jéssica Milena Leal da Silva Cruz Rodrigo Gonçalves Cruz Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo	86
IDENTIDADES DO SUJEITO APRENDIZ DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS DE LETRAS DA MODALIDADE EAD Nathiele Correia Cunha Marize Barros Rocha Aranha	97
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS A ALUNOS	

OUVINTES POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - NTICs	
Maria da Luz Oliveira Dias	
James da Luz Dias.....	110
SINAIS DE QUÍMICA EXPERIMENTAL EM LIBRAS: CONSTRUINDO COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTES E OS ALUNOS SURDOS	
Expedito Barbosa Lages	
Jhonison Lima Fernandes de Freitas	
Nazaré do Socorro Lemos Silva Vasconcelos	121
UM OLHAR PARA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DA ARTE	
Juliana Liarte	
Maira Teresa Gonçalves Rocha	136
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TRABALHANDO O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Uiara da Silva Lima	
Maria Francisca da Silva	154
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Márcia Molina	
Valéria Arauz	165
ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR PESSOAS SURDAS ADULTAS	
Camila Michelyne Muniz da Silva	175
ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA	
Wáquila Pereira Neigrames	
Leandro Viana Silva	
Alexandre António Timbane	195
POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA: O PENSAMENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE COM EDUCANDOS(AS) SURDOS(AS)	
Isabell Theresa Tavares Neri	
Rennan Alberto dos Santos Barroso.....	207
LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA: COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES POR MEIO DA LIBRAS NA ESCOLA LUIZ NUNES DE DIREITO	
Yasmin Chaves dos Passos	
Weslei Farias dos Santos	
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo	217
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE: ENTRE OLHARES E EXPERIÊNCIAS	
Swellen Silva Pinheiro	
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa	227
DESCRITORES: UM DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA	

Maria Antônia Rosa Sá Modestina Cardoso Carvalho	236
A CULTURA DO BUMBA-MEU-BOI EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA: UM ESTUDO COM FOCO NO LÉXICO DA LIBRAS	
Brandon Cardoso Santana Edilla Santos Costa Matheus da Silva Lopes Oséias de Queiroz Santos Zuleica de Sousa Barros	248
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E AVANÇOS COM CRIANÇAS SURDAS	
Gabriela Soares dos Santos Samuel Luis Velázquez Castellano	271
ANÁLISE CURRICULAR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Francinete Braga Santos Samara Oliveira de Góis Marize Barros Rocha Aranha	285
PROJETO AÇAÍ COM LETRAS: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DA INCLUSÃO SOCIAL	
Weslei Farias dos Santos Yasmin Chaves dos Passos Liliane Afonso de Oliveira	298
DISCURSOS MIDIÁTICOS HETEROTOPIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CIDADE DE SÃO LUÍS NO ESPAÇOS DIGITAL	
Marcelo Fábio Peixoto de Araujo Andrade da Silva Mônica da Silva Cruz	308
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Elma Felipe de Araújo Ferreira da Silva Sílvia Letícia Araújo Oliveira	322
ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO BAIXO PARNAÍBA	
Grazyella Silva e Silva Maria Valdilene Santos Pereira Samira Amara Gomes Alves	332
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS	
Maria Francisca da Silva Maira Teresa Gonçalves Rocha.....	342

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ALUNOS SURDOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFº GABRIEL ALMEIDA CAFÉ, NA CIDADE DE MACAPÁ-AP

Anne Carolina Pacheco de Sousa

Mery Cristiane Batista Pacheco 358

ANÁLISE DAS VARIAÇÕES FONÉTICAS E LEXICAIS EM UMA NARRATIVA SINALIZADA

Fábio Augusto Teixeira Rodrigues 371

APRESENTAÇÃO

Ensino de Línguas, Literatura e Línguas de Sinais: perspectivas teóricas e políticas educacionais

Em novembro de 2017, o Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA por meio do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, realizou o *I Seminário Nacional sobre Ensino de Língua, Literatura & Língua de Sinais* concomitante ao *I Fórum Interdisciplinar: Currículo e Ensino de Libras na Educação Básica* no Campus de São Luís - Cidade Universitária "Dom Delgado". O evento promoveu em abrangência nacional, discussões e divulgação de resultados de pesquisas da grande área de Letras. No I SENELL & LS foram realizadas atividades de natureza acadêmica para divulgação de pesquisas e novas abordagens metodológicas no ensino de línguas, perspectivas teóricas e demais discussões que objetivaram fomentar, sobretudo, as investigações no âmbito do ensino de Língua, Literatura e Língua de Sinais.

Historicamente, nas últimas décadas, houve no Brasil um crescente interesse pelas pesquisas sobre a educação inclusiva, no que tange à educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva bem como o ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a língua oficial da comunidade interpretativa surda. Parte desse interesse decorre de uma compreensão sobre educação bilíngue como um conceito estanque e hermético que recorrentemente aparece direta e exclusivamente atrelado à comunidade interpretativa surda. Entretanto, objetivando ampliar tais discussões, os artigos aqui reunidos, analisam, discutem e refletem sobre os processos de aquisição da língua materna no contexto do ensino, a estrutura organizacional das línguas de sinais e a educação bilíngue na Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil, no tocante à aquisição de L2 seja na perspectiva das línguas orais/orais, orais/sinalizadas, sinalizadas/orais (modalidade escrita).

Assim, neste número da Littera, reunimos alguns dos trabalhos apresentados durante o I SENELL & LS. Perspectivando o ensino de Língua, Literatura e Língua de Sinais, conceitos como interculturalidade, educação bilíngue, políticas linguísticas, cultura surda, Linguística

da Libras, estas e outras temáticas vinculadas ao ensino, dão suporte às discussões dos artigos aqui reunidos.

Nessa perspectiva, os artigos apresentam como principais temáticas, o ensino da Literatura no contexto dos Cursos de Letras-Libras; a Linguística da Libras e suas abordagens descritivas e aplicadas; a Educação Bilíngue e a interculturalidade; o ensino de leitura e a produção textual; a cultura, identidade e o ensino de Línguas Estrangeiras/adicionais: reflexões sobre políticas linguísticas, elaboração de materiais, práticas pedagógicas e novos rumos; as estratégias e recursos didáticos no ensino de línguas: partilha de saberes e experiências; e também, o ensino de língua(gem) e tecnologias digitais na Modernidade.

Reunindo pesquisadores de várias regiões do Brasil, os trabalhos aqui elencados, revelam a diversidade e a empiria dos autores em um fecundo campo teórico em expansão. Desvelando realidades diversas e em diferentes contextos de ensino das línguas orais e/ou sinalizadas, tais empirias apontam para um duplo intento: as línguas orais/sinalizadas e suas manifestações usuais nas comunidades interpretativas surdas/ouvintes e o ensino das línguas e suas literaturas como manifestações estéticas.

Profa. Me. Aldenora Márcia Belo Pinheiro Carvalho

Profa. Me. Patrícia Pinheiro Menegon

Profa. Me. Samara Santos Araújo

Prof. Me. Zuleica de Sousa Barros

O RECONTAR DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Nádia Fernanda Martins de Araújo*
Rennan Alberto dos Santos Barroso**

Resumo: Este é uma pesquisa realizada em parceria com professores de Libras de rede estadual de Educação do Maranhão, no qual se pesquisou a apropriação da Língua Brasileira de Sinais por meio de contação de histórias a alunos do primeiro ano do Ensino Médio, na faixa etária de quinze e dezesseis anos, do Centro de Ensino Prof. Luiz Rêgo, uma instituição de ensino Estadual inclusivo do Estado do Maranhão, objetivando viabilizar a aquisição da língua por meio do brincar, criar e imaginar com as histórias, vistas como aliadas na superação das dificuldades e barreiras enfrentadas pelos surdos no ensino-aprendizagem, bem como promover a aquisição de vocabulário através da língua de sinais, estimular a criatividade e imaginação para a criação de histórias; apropriar-se do uso de classificadores.

Palavras-chave: Recontar. Aquisição de língua. Ensino-aprendizagem. Surdez.

Abstract: This paper was realized with Brazilian Sign language's teachers of Maranhão education, it is focus of the Brazilian Sign Language was investigated by storytelling to first year students of High School, in fifteen and sixteen age from Luiz Rêgo Higher Education Center, an inclusive education institution of Maranhão, aiming to make language acquisition possible by playing, criation and imagination with stories, to control the difficulties and troubles faced by the deaf in teaching-learning process, as well as promoting the sign language vocabulary acquisition, giving creativity and imagination for elaboration of story; using of classifiers.

Keywords: Sign language. Language acquisition. Teaching-learning.

1 Considerações iniciais

A educação brasileira direcionada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vêm acontecendo com mais vigor nos últimos anos, isso deve em especial as legislações que surgiram, e que consecutivamente trouxeram benefícios significativos para esse grupo. Em relação aos alunos com Surdez, essa movimentação legal resultou a princípio o reconhecimento da língua de sinais, considerada como a língua natural para o Surdo.

* Professora de Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), E-mail: nadiaaraujo1@hotmail.com

** Professor de Libras da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, E-mail: rennan_barroso@hotmail.com.

Este fato se deve a condição visual que o Surdo possui, já que esse indivíduo devido não ter a capacidade de ouvir e interpretar os sons precisamente, compreender e interagir com a sociedade por meios das experiências oculares que adquire ao longo da sua vida. Essa característica o torna no contexto educacional um aluno diferenciado, pois o Surdo ao adentrar no ambiente escolar, em tese, é usuário de uma língua que não faz parte do currículo e geralmente não é o conhecimento dos gestores, professores e colegas de sala de aula.

Para que o Surdo possa de fato ser incluído e consiga desenvolver suas habilidades cognitivas, se faz necessário a presença de profissionais capacitados e fluentes na língua de sinais. Mas eventualmente o que vem acontecendo é a ausência de pessoas qualificadas prejudicando a aprendizagem do Surdo e ocasionando atrasos na sua escolaridade.

Uma das grandes barreiras nessa problemática é a língua, a grande maioria dos Surdos nascem em família ouvintes e por conta disso, não tem um contato linguístico que é tão importante nos primeiros anos de vida, isso reflete no cotidiano do Surdo na escola, pois ele começa a frequentar a sala de aula sem possuir uma língua materna, o que traduz na dificuldade em compreender os conteúdos curriculares.

Além disso, muitos professores desconhecem a diferença linguística do Surdo, a forma em que ele apreender o saber e metodologias que propiciam acessibilidade aos conteúdos, ocasionando exclusão deste aluno, e consecutivamente o fracasso escolar, pois prevalece uma incompatibilidade linguística e comunicativa entre professor e aluno.

A presença de um tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) já é uma conquista em várias salas de aulas, pois este profissional possibilita um elo comunicativo entre Surdos e ouvintes, mas apenas a sua existência não soluciona todas as carências no âmbito do ensino e aprendizagem, são necessários mais recursos e mais profissionais envolvidos, como por exemplos, professores Surdos e bilíngues, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), materiais visuais, projetores multimídias, e principalmente a participação da família em todo esse processo, já que a função da escola é ensinar e o da família educar.

Retomando a problemática da aprendizagem linguística do Surdo, este trabalho busca relatar uma experiência de campo, em uma sala de recursos de uma escola da rede estadual do

Maranhão, no qual os alunos foram submetidos a uma prática de letramento em língua de sinais através da intervenção do professor-instrutor de Libras. Para fundamentar essa pesquisa fez uso dos seguintes aportes teóricos, Quadros e Karnopp (2004), Reily (2008), Perlin e Miranda (2003) e Abromovich (1997).

2 Caminhos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa. Nesta modalidade de estudo, segundo Motta-Roth, Hendges, (2010) apud Cordeiro (1999) “observa-se fatos humanos ou sociais tal qual ocorrem, atentando para as variáveis que afetam esses fatos e registrando-as, para depois confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas. ” Neste aspecto, era importante que fosse possível captar os gestos, posturas e atitudes dos participantes presentes no estudo.

Os participantes foram jovens Surdos de uma escola Inclusiva do município de Balsas no estado do Maranhão, em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, no qual participaram da pesquisa dois alunos Surdos com a faixa etária entre quinze e dezesseis anos, não se levando em consideração o grau de surdez dos participantes, visto que todos esses surdos se comunicam por meio da Libras. No texto de análise os alunos serão denominados de A e B, preservando sua identidade

A coleta de dados realizou-se em oficinas desenvolvidas em sala de Recursos Multifuncionais do Centro de Ensino, essas oficinas foram desenvolvidas por meio do debate de contos Brasileiros (O Curupira, a Lenda da Iara e a Lenda da Mandioca). A proposta estava firmada na recontação das histórias pelos alunos. A apresentação foi registrada por meio de vídeos, que posteriormente foram assistidos e transcritos da língua de sinais para a língua portuguesa. (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Após essa etapa, as transcrições foram submetidas à análise, no qual o foco foi uma análise na abordagem quanto ao uso dos classificadores por esses estudantes Surdos percebidos nas gravações.

3 O contar de histórias

E sabendo que o aluno Surdo enquanto telespectador anseia por esse momento lúdico e das necessidades metodológicas que devem ser adequadas para esse público, para haver o desenvolvimento da criança, pensou-se em quais seriam os métodos mais eficazes para contar história aos alunos com surdez? E o material adequado? O que poderia prender a atenção das crianças surdas e proporcionar uma aprendizagem significava?

Foi-se pensar nas possíveis respostas. Como é que esses alunos se sentiram estando em uma roda de contação de histórias e não poderem adentrar nesse momento lúdico com a mesma emoção que uma criança ouvinte tem, ao ouvir o contador se expressa em diferentes modulações sonoras. Surgiu à hipótese da imagem não-verbal, encenar, usar as expressões faciais/corporais e os classificadores nesse processo de contar a história, para estimular a criatividade, e a capacidade expressiva da criança surda por meio da linguagem corporal. Portanto, Reily (2008, p. 133):

Surdos, ao sinalizar, olham-se nos olhos, nas mãos; a visão periférica dá conta de assimilar os movimentos das mãos e do corpo. O ritmo é fundamental: ao relatar com a ação ocorreu, o tempo do discurso sinalizado é marcado – e nisso o exagero na gestualidade tem papel comunicativo preponderante com agilidade, com letargia, descompassadamente ou erráticamente.

Através desses recursos, os jovens surdos desenvolverão a língua de sinais por meio do contar e irão apropriar-se dos sinais específicos com facilidade através do lúdico, tendo em vista a identidade e cultura desse sujeito.

O surdo poderá utilizar a fantasia e tornar o personagem que está sendo contado, oportunizando a capacidade imaginativa do surdo. Dessa forma, desenvolvemos oficinas, utilizando materiais que se adequam a esse público jovem, partindo dos pressupostos visuais que os mesmos necessitam.

Foram utilizados materiais visuais para prender a atenção deles, como: slides contendo imagens dos contos regionais e vídeos em Libras. Procuramos utilizar mais as expressões faciais/corporais juntamente com o morfema lexical, classificador.

Nesse processo de apropriação de L₁ por surdos, levamos em consideração, sobretudo, a “cultura surda”, modo como estes se apropriam do conhecimento linguístico e sociocultural para significar e interagir com o mundo.

Experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total á audição) como meio de comunicação. Desta experiência visual surge à cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressa, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade de intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 2018).

Quanto ao ato de contar histórias, não é uma tarefa fácil e requer certa habilidade, exercício e formação para controlar todos os mecanismos que entram em ação cada vez que se quer comunicar uma história a uma plateia.

A arte de narrar uma estória é uma atividade espontânea, pois observamos cotidianamente tudo que ocorrem e relatamos de maneira natural. E em particular a criança, demonstra interesses e curiosidades relacionar em tudo o que é visto e contado a ela. Não há temas atuais ou remotos, bons ou ruins, se for uma boa obra repassada de forma didática, o locutor receberá harmonicamente a expressão da arte, o assunto abordado. Pois para a Abromovich (1997, p. 138) “o imaginar é também recriar realidades”. A literatura infantil didaticamente estimula os pensamentos, introduzindo-a nas ideias, de modo que desenvolvam a inteligência da criança e enriqueça posteriormente a sua linguagem.

4 A Língua Brasileira de Sinais

Quando falamos em Língua Brasileira de Sinais, ainda hoje há pensamentos errôneos a respeito, precisamos entendê-la como língua em uma modalidade diferente da Língua Portuguesa.

[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço (QUADROS 1997, p. 46).

Por ter essas peculiaridades nas línguas de sinais de ser uma língua espaço visual, no qual com várias pesquisas na área, percebemos que são línguas que possuem gramática própria, uma língua com todos os requisitos que uma língua necessita. O aluno surdo precisa apropriar-se dessas estruturas gramaticais e peculiaridade. Segundo Quadros (1997, p.48) as línguas de sinais são línguas tão complexas e expressivas quanto às línguas orais.

Dentro do campo de estudos fonológicos da língua de sinais, no caso mais específico na Libras, percebemos que para a formação de um sinal, precisamos identificar as unidades mínimas, chamados de parâmetros. Baseado em Ferreira Brito (1995, p.23) em que “os parâmetros fonológicos da Libras, classificados em configuração de mãos (CM), locações (L) e os movimentos (M). No qual para a execução de um sinal”, requer a junção desses parâmetros.

Os classificadores na língua de sinais possuem aspectos fonológicos, morfológicos ou sintáticos enquanto aos afixos ou itens lexicais. E nesse contexto há divididos diversos tipos de classificadores, segundo Supalla (1986) citado pela Felipe (2002, p. 7-8) subdividem o morfema:

- **Especificadores de tamanho e forma:** são configurações de mãos que simbolizam diversas formas. O qual foi subdividido em especificadores de tamanho e forma estática, como os objetos longos, redondos, quadrados, dentre outros; já os especificadores de tamanho e forma em traço, está relacionado à mão, movendo-se no espaço, traça as linhas do referente em duas ou três dimensões. Como a descrição de uma boia, cano, varal, etc;
- **Classificador semântico:** são configurações de mãos que representam categorias semânticas: classificadores de objetos como pernas de: pessoas, animais (cachorro, aranha, etc); e classificadores de objetos horizontais, verticais, etc;
- **Classificador do corpo:** todo o corpo do emissor pode ser usado para representar seres animados, sendo esta classe uma marca de concordância nominal;
- **Classificador parte do corpo:** a mão ou alguma outra parte do corpo do corpo do emissor é usada para representar alguma parte do corpo, isto é, uma localização referente. O qual foi dividido em: especificadores de tamanho do corpo (dentes na boca,

listras de um tigre) e classificadores dos membros (mãos e antebraço; pernas e pé), características utilizadas com intensidade na expressão facial e corporal.

- **Classificador instrumento:** uma representação mimética ou visual-geométrica do instrumento mostra o objeto sendo manipulado, mas este não é diretamente referido. Este tipo foi subdividido em: classificador mão, como instrumento usado para contrair os vários meios que a mão utiliza o objeto sólido de tamanho e formatos diferentes; classificadores ferramentas usados para operar ferramentas manualmente, por exemplo, a tesoura de jardinagem.

- **Morfemas para outras propriedades de classes de nomes:** usadas para mostrar consistência e textura (líquido, macio, etc.); integridade física (quebrado, espedaçado, etc.); quantidade (coleção, muitas pessoas, etc.); posição relativa (uma pessoa acima de outra, status, etc.).

5 O processo do uso dos classificadores

Para a realização das atividades de letramento foram usadas três histórias pertencentes ao folclore brasileiro, são eles: O Curupira, a Lenda da Iara e a Lenda da Mandioca, foram escolhidas as traduções em vídeo realizadas pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Inicialmente os alunos assistiram as três lendas folclóricas em língua de sinais, em seguida o instrutor de Libras realiza um debate com os Surdos evidenciando alguns fatos ocorridos em cada vídeo, essas interações entre ambos aconteceram em alguns encontros, oportunizando uma análise da capacidade linguística dos alunos de recontarem a história.

A Lenda: *O Curupira*

Nessa história a aluna A tenta recontar o que conseguiu compreender para os outros colegas de turma, durante seu relato há omissão de alguns momentos importantes, por exemplo, o diálogo entre os caçadores antes de começarem a caçar na floresta, outro aspecto é o fato da aluna não organizar sintaticamente os personagens do enredo, deixando a história confusa ocasionando má interpretação das ações que acontecem para quem está assistindo à explicação.

A aluna situa o ambiente da história, que é na floresta, fala da presença de caçadores, mas não especifica se são um, dois ou vários, percebeu-se que há uma reprodução dos movimentos dos personagens, mas não há um uso preciso de classificadores, por conta disso a aluna se desloca de um lado para outro na frente da sala copiando o que seria a ação dos personagens.

O aluno B demonstrou mais dificuldade em recontar a lenda, em muitos momentos busca um feedback dos outros colegas para unir as cenas que ele lembrava e assim relatar sua compreensão da história. Houve algumas pausas no relato, talvez pela tentativa de o aluno organizar ações na memória e expor em seguida. Ele cita a presença dos caçadores, o momento em que eles estão caçando, e a chegada do Curupira.

A lenda em si fala que o Curupira protege a floresta das ações maléficas dos caçadores, na história do vídeo, os caçadores são pegos de surpresa com a chegada do protetor da floresta, o aluno demonstra a expressão facial de susto, nesse aspecto usou-se o classificador descritivo, também há o uso do classificador de forma ao representar a arma usada pelos homens para se defenderem do Curupira. Depois a história do aluno fica confusa, pois não fica claro o que acontece no final do enredo. Os homens são castigados? Fogem de medo?

Lenda: A Iara

Nesse enredo a aluna A consegue usar com mais eficácia os classificadores, por exemplo o classificador de forma, relacionado a estrutura da lança utilizado pelos índios. Em seguida demonstra a ação dos nativos no ato de pescar, reproduzindo o movimento da lança jogada para o rio, como também a caminhada dos índios de volta para a oca, caracterizado pelo classificador de ação, mas a aluna utiliza de forma equivocada, já que não evidencia quantas pessoas estão caçando e voltando para a oca.

Na Lenda são três pessoas que conversam entre si durante a trajetória feita entre a floresta e a aldeia, a aluna faz referência de apenas uma pessoa. A personagem principal é Iara, uma mulher sedutora metade humana, metade peixe que seduz os homens para o fundo do rio. A aluna faz uma rápida referência a Iara fazendo uso do classificador de descritivos

caracterizando seu corpo e o balançar da cauda, em alguns momentos a descrição da personagem se confunde com seu próprio sinal

A aluna A ainda relata a última ação da história no qual um índio é seduzido pela Iara para o fundo do rio o que resultou na sua morte, a Surda descreve o local onde a mulher-peixe está e a ação do indígena mergulhando na água, optando pelo uso de sinais sem nenhum classificador, o que dificulta a construção imagética da cena.

Lenda: *Origem da Mandioca*

Durante a contação da história o aluno B não consegue descrever com clareza as informações do vídeo como também não segue uma ordem cronológica dos fatos, por conta disso agrega várias informações que não condiz com a lenda em si, por exemplo, o diálogo que há entre os índios de uma tribo, o aluno coloca que eles reclamavam do calor descrevendo até as expressões faciais (classificador descritivo), mas verdade os índios conversavam sobre o nascimento da primeira filha de um deles.

Na história o bebê nasce e o pai da criança vai para a oca conhecê-la, o aluno usa o classificador de movimento para representar essa ação, neste caso a caminhada do índio até o local o recém-nascido estar. O aluno B não usa um classificador para caracterizar a casa em si, mas o movimento da rede onde a criança se encontra, e explica por meios de sinais o gênero biológico do neném e o nome de batismo que foi dado – Mani, devido sua pele ser bem branquinha.

A contação do aluno se encerra até esse fato, na história original, a bebê índia falece e no local que é enterrada surge uma planta no qual sua raiz é suculenta e que pode servir de alimento, sendo denominada pelos índios de mandioca em homenagem a Mani. O Surdo B não conseguiu contar e explica a origem da mandioca, considerado o desfecho da história, durante toda sua narrativa deu preferência ao uso de sinais do que classificadores.

A aluna A centraliza sua contação em dois aspectos o nascimento e a morte de Mani, a Surda faz alusão a rede no qual o bebê está usando o classificador de movimento, mostra o sinal de batismo da criança e a satisfação da família com a sua chegada. Em seguida a aluna relata a tristeza dos pais ao descobrirem a morte da filha, não há descrição do enterro do

corpo, mas há o uso do classificador de ação para mostrar o nascimento de uma planta e também o momento em que o vegetal é arrancado da terra.

A aluna não usa classificador para descrever o formato e a textura da raiz, ela o caracteriza com o uso do sinal branco, alegando a cor clara da planta tuberosa ao ser partido ao meio pelos índios movidos pela curiosidade do que poderia ser um novo alimento, na contação dessa cena a Surda utiliza um classificador de ação, representando o momento do corte da mandioca.

A Surda consegue concluir a história, mas não deixa claro que na lenda da mandioca a morte de Mani é que motivou o surgimento da planta. Faltou uma descrição maior dos detalhes relevantes, como o diálogo entre os índios.

6 Considerações finais

O uso de atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua é de grande relevância quando empregada no contexto da sala de aula, no caso dos Surdos torna-se mais essencial devido ao fato de pertencerem a um grupo utente de outra língua, no caso, a língua de sinais, língua esta que é desconhecida muitas vezes pelos próprios gestores e professores do aluno Surdo.

Percebeu-se durante os encontros com o instrutor de Libras interesse pelos alunos devido ao uso de vídeos de histórias do folclore brasileiro, trazendo um conhecimento de aspectos da cultura do país em que ambos os alunos desconheciam, e o principalmente por esse material está traduzido em língua de sinais e os personagens serem os próprios Surdos que atuam no INES.

Mesmo com o uso de recursos, os alunos Surdos participantes demonstraram dificuldades em recontar a história com exatidão, em muitos momentos ambos não conseguiam dizer uma cena completa da história, faltava-se sinais, memória visual, o que ocasionava várias interrupções e/ou repetição de vários momentos que já tinham sido falados anteriormente.

O que se conclui é que os alunos ainda não obtiveram fluência na língua de sinais o suficiente para conseguir recontar as histórias presentes nos vídeos, há a necessidade de um trabalho maior na aprendizagem da Libras para que eles possam ter um domínio mais preciso da língua.

Este trabalho evidencia apenas um dos aspectos linguísticos da Libras, o classificador, além disso, demonstra uma realidade que não é isolada – Surdos frequentarem a escola e não terem domínio da Libras como também do português, o que dificulta o trabalho de professores e instrutores no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, reforçando mais uma vez a importância do Surdo ter acesso a uma educação bilíngue desde os primeiros anos da Educação Básica para quando ingressarem no ensino médio ou mesmo no ensino superior não tenham uma fragilidade linguística tão presente.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Brasília, DF. 2005.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

FELIPE, Tanya A. **Sistema de flexão verbal na Libras: os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero**.

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito – Langevin de Transição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004

REILY, L. H. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2008.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de vista, Florianópolis, n.05, p. 217- 226, 2003. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249. Acesso em: 15 jul. 2015.

A TRÍADE PROFESSOR, INSTRUTOR DE LIBRAS E ALUNO SURDO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Maria Durciane Oliveira Brito*

Daisyane Ferreira de Oliveira**

Maria Aurioneida Carvalho Fernandes***

Resumo: A relação pedagógica existente entre professor, instrutor de Libras e aluno surdo inserida no ensino regular da rede pública vem sendo palco de grandes discussões e, também, tem sido abordada a partir de olhares diferenciados no cenário da educação inclusiva. Para isso, procurou-se, no âmbito geral desse trabalho, investigar a relação pedagógica entre professor-instrutor-aluno no contexto de uma sala de aula de escola pública da rede estadual na cidade de Parnaíba. Objetivou-se, mais especificamente, averiguar os direitos, a apropriação e exercício da Língua de Sinais, uso da linguagem oral, as abordagens e métodos diferenciados de ensino, bem como a formação dos profissionais nessa área, estão apresentando resultados satisfatórios para a educação inclusiva. Destarte, a pesquisa foi realizada com base numa fundamentação sólida com base no pensamento de Ferreira (2005), Goldfeld (2002), Mantoan (2003), Lacerda (2008), dentre outros que trabalham a temática aqui levantada com propriedade e clareza. De relevância educacional, esse estudo proporcionou um panorama histórico da inclusão dos surdos, mostrando pontos altos e as fragilidades, no sentido de se tornar um componente de reflexão acerca do objeto de estudo, do contexto dos sujeitos envolvidos nessa aprendizagem, na prática de educadores inclusivos, análise de suas formações e busca de imagem profissional atualizada. Assim o estudo teve o caráter qualitativo, por meio da pesquisa de campo que utilizou o questionário para a produção dos dados, cuja coleta de deu numa escola da rede estadual do município de Parnaíba. Os resultados apresentados demonstram que não existe afinidade entre o trabalho do professor e do instrutor, a necessidade de uma formação contínua e preparação do professor para receber os alunos surdos em sala de aula comum, uma vez que o aluno sem acesso à sua língua, continuará excluído do sistema educacional, porque o acesso à matrícula não se constitui inclusão e o direito à educação.

Palavras-chave: Aluno surdo. Inclusão. Professor. Instrutor de Libras.

Abstract: The educational relationship between teacher, instructor of Brazilian Sign Language and deaf student in the public education teaching has been the scene of great discussions and it has been approached from different perspectives in inclusive education. In order to do this, we sought to investigate the pedagogical relationship between teacher-instructor-student in the context of a public school classroom in Parnaíba. The purpose of this study was to investigate the rights, appropriation and exercise of the Sign Language, the use of oral language, the different approaches and methods of teaching, as well as the training of professionals in this area, are presenting satisfactory results for inclusive education. Therefore, the research based on a solid foundation based on Ferreira (2005), Goldfeld (2002), Mantoan (2003), Lacerda (2008) ideas, and others who work the theme here raised with propriety and clarity. Of educational relevance, this study provided a historical overview of the inclusion of the deaf, showing high points and fragilities, in the sense of becoming a reflection

* Universidade Federal do Piauí – UFPI e-mail: durciane@hotmail.com

** Universidade Federal do Piauí – UFPI e-mail: daisymell@hotmail.com

*** Faculdade Maurício de Nassau – NASSAU e-mail: aurioneida@yahoo.com.br

component about the object of study, the context of the subjects involved in this learning, the practice of inclusive educators, analysis of their formations and search of updated professional image. Thus, the study is qualitative, through the field research that used the questionnaire for the production of data, whose collection was given in Parnaíba school. The results show that there is no affinity between of teacher's works and the instructor, the need for continuous training and preparation of the teacher to receive the deaf students in the common classroom, since the student without access to their language, will continue excluded from the educational system, because access to enrollment does not constitute inclusion and the right to education.

Keywords: Deaf student. Inclusion. Teacher. Brazilian Sign Language Instructor

1 Inclusão da criança surda na escola

O processo de inclusão dos surdos passou por diversas fases caracterizadas pela segregação e exclusão deles na sociedade. Na antiguidade essas pessoas eram consideradas débeis mentais, loucos e até incapazes de pensar. Já os sinais utilizados por eles, eram tidos como obscenidades, pecaminosos, até mesmo incorporações espirituais. Na Grécia antiga os surdos não recebiam educação básica e em Roma eram levados à morte.

Mas com o passar do tempo, começaram a surgir professores que desenvolviam trabalhos com os surdos. Destacou-se, primeiramente o Oralismo, seguido pela Comunicação Total e o Bilinguismo. Dentre os professores que se destacaram no mundo pelo interesse no assunto temos: Ivan Pablo Bonet, Espanha; Abbed Charles Miguel de L' Epée, França; Moritz Hill, Alemanha; Gran Bell, nos EUA e OvideDecroly, na Bélgica.

Enquanto ambiente de estudo, a primeira escola para surdos surgiu em 1756, com Miguel de L' Epée, o Instituto Nacional para Surdos-mudos. Ainda em Paris ocorre o I Congresso internacional dos Surdos, liderado por Alexander Gran Bell. Na Itália acontece em 1880 o II Congresso Internacional de Professores Surdos, ali ficou decidido que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para as pessoas surdas.

No Brasil, por sua vez, os estudos regulares iniciaram em 1857 com Imperial Instituto dos Surdos-mudos (hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), criado sob a lei nº 839, assinada por D. Pedro I. Em 1911 o INES adota o “Oralismo

Puro” e em 1970 surge aqui a Comunicação Total, trazida pela professora Ivete Vasconcelos. Com o passar do tempo surgem as políticas públicas tais como a Constituição de 88, a LDB – Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação e a Declaração de Salamanca, que vem melhorar o ensino e a inclusão dos surdos. Já a LIBRAS é reconhecida sob a Lei nº 10.436, que a trata como a segunda língua do Brasil.

No que se refere aos métodos existentes, o Bilinguismo é o mais eficiente na inclusão. Segundo Goldefld (2002 pág. 42): “O Bilinguismo tem por pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua dos surdos e, como segunda língua oficial, a de seu país”.

Assim, as duas línguas devem estar disponíveis, simultaneamente, ao aluno surdo dentro do ambiente escolar.

2 Práticas pedagógicas na Educação Inclusiva do estudante surdo

Dentro das transformações que a educação vem sofrendo ao longo do tempo, há alguns problemas e limitações a esse processo de inclusão do surdo, tais como nas práticas pedagógicas que se vem utilizando em sala de aula ao longo do tempo pelos profissionais ali inseridos. Não basta, pois, apenas que ocorram mudanças de nomenclaturas ou de referência de escola. Para que a inclusão se consolide, é preciso mudança profunda no sistema educativo brasileiro em todas as esferas de ensino, para que possa contemplar os anseios de uma comunidade escolar que abarque a todos.

Quando se fala do profissional, o professor do atual sistema de ensino aponta diversas dificuldades em ter um aluno surdo em sua sala de aula. O desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais é uma das maiores dificuldades, sendo visto como obstáculo e menosprezado no processo, sendo subjugado como algo secundário, forçando o aluno surdo a “dominar” outra língua que não é sua, resultando na grande maioria das vezes na defasagem desse aluno. Mas segundo Mantoan (2003, p.44), “quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes (até

os considerados, “normais”), dessa forma a inclusão propõe uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Ferreira (2005, p.43), “a professora com um coração inclusivo, independentemente das condições existentes precárias de seus alunos, busca com sua ação pedagógica criar igualdade de oportunidades para combater a desigualdade existente na sociedade”.

Na contramão desses teóricos está a atual escola, que se diz inclusiva, mas que não se prepara devidamente para receber os mais diversos alunos com suas especificidades e limitações, como é o caso do surdo.

3 O trabalho do professor na Educação Inclusiva

O docente possui um papel importante na inclusão, pois é o elo mais próximo do aluno, aquele que observa, identifica as possíveis dificuldades dos alunos. Muitos, porém, acabam por apontar qualquer dificuldade em um aluno especial por ele ter deficiência, negando que o ato falho possa estar em sua prática e não no aluno. Por esta situação:

Uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para frequentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem (FERREIRA, 2005, p. 45).

As técnicas e recursos didáticos são, inegavelmente, de fundamental importância na prática docente em relação a alunos especiais, pois facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, dentro de um ritmo de aprendizagem diferenciado. Mas todos dentro do ambiente escolar devem estar empenhados nesse processo, não apenas o professor, que já deve ter uma boa formação básica, sólida e com formação continuada. O aluno surdo precisa ser cercado de um apoio pedagógico competente no qual possa facilitar sua

aprendizagem. Assim, a figura do professor e a relação construída com o aluno surdo podem interferir na aprendizagem, o que se espera que seja de forma positiva.

Damázio (2007), afirma que:

[...] É preciso fornecer meios para que o aluno se sinta realmente incluindo garantindo-lhes o uso dos recursos necessários que necessita para superar as barreiras no processo educacional, usufruindo, assim, de seus direitos escolares e exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios da Constituição Brasileira (p.14).

O surdo, Dorziat (1998, p.24-29) afirma que para esse aluno ser incluído na escola de ensino regular, é imprescindível que se aperfeiçoe em favor dos demais alunos e que os professores conheçam a Língua de Sinais, levando em consideração que a adoção dessa língua simplesmente não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez, pois é necessário também que a escola seja estimuladora para todos os discentes. Logo, se aprender uma língua garantisse aprendizado eficaz, o aluno ouvinte não teria problemas na escola.

4 O papel do instrutor de Libras na inclusão do surdo em sala de aula.

O instrutor de Libras exerce, além da instrução, também o papel de educador, uma vez que é o mediador do ensino da Língua Portuguesa (L2) para a Língua de Sinais (L1). Assim, embora não seja ele o professor, seu desempenho no ato de ensinar é de inegável necessidade para o aluno com surdez.

No Brasil, a Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, estando habilitado a realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Em outros países há até uma diferenciação de nomenclatura para esse interprete: “interprete educacional”, para não ser confundido com outros interpretes, Lacerda (2008, p. 17).

Mas, mesmo não sendo o professor, o interprete vai ser abordado por alunos com questões, comentários e discussões em relação aos tópicos abordados em sala. No entanto, segundo Damázio:

Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete. (DAMÁZIO, 2007, p. 33)

O que não impede o intérprete de tomar conhecimento do que vai ser tratado em sala de aula, pois isso o tornará mais preparado para exercer sua função com mais destreza.

5 Metodologia

Partindo do pressuposto que pesquisa qualitativa é aquela que “[...] preocupasse com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem” (GONSALVES, 2007, p.69), foi tomada essa linha de estudo, para verificar a relação pedagógica entre professor-instrutor-aluno no contexto de uma sala de aula de escola pública da rede estadual na cidade de Parnaíba.

Primeiramente foram realizadas entrevistas com professor e instrutor da escola. A entrevista foi sinalizada e gravada. No quadro de alunos matriculados há duas alunas com surdez.

Para a realização da coleta, fez-se necessária organização dos instrumentos a serem utilizados por parte dos pesquisadores, e preparo para lidar com potenciais imprevistos que viessem a surgir durante o processo, de modo que a pesquisa não fosse afetada prejudicialmente, pois acreditamos que a coleta de dados é parte essencial de uma pesquisa.

Após o procedimento de coleta de dados, as informações obtidas foram organizadas categoricamente, para que pudessem ser analisadas e discutidas de acordo com a técnica de análise Hermenêutica de Profundidade (HP).

6 Apresentação e discussão dos dados

Esta pesquisa teve a participação de 07 (sete) professores que atuam na rede pública municipal de ensino da cidade de Parnaíba/PI, 16 (dezesesseis) instrutores e 02 (duas) alunas surdas. Assim, para um melhor entendimento, será feita uma apresentação das pessoas da pesquisa através de tabelas ilustrativas, *Tabelas 1, 2 e 3*, a serem expostas a seguir.

TABELA 1: PERFIL SÓCIODEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES

PROFESSOR	IDADE	AREA DE ATUAÇÃO	AREA DE FORMACAO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE EXPERIENCIA
A	39 ANOS	LETRAS PORTUGUÊS	LETRAS PORTUGUÊS	GRADUANDA	18 ANOS
B	35 ANOS	MATEMATICA	MATEMATICA	SUPERIOR COMPLETO	14 ANOS
C	49 ANOS	BIOLOGIA	BIOLOGIA	PÓS GRADUADA	20 ANOS
D	53 ANOS	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	SUPERIOR COMPLETO	28 ANOS
E	49 ANOS	HISTORIA	HISTORIA	PÓS GRADUADA	29 ANOS
F	32 ANOS	EDUCAÇÃO FISICA	EDUCAÇÃO FISICA E FISIOTERAPIA	MESTRANDA	12 ANOS

Fonte: Banco de dados Pesquisadores, Parnaíba, 2015.

TABELA 2: PERFIL SÓCIODEMOGRÁFICO DOS INSTRUTORES DE LIBRAS

INSTRUTOR	SEXO	IDADE	AREA DE ATUAÇÃO	AREA DE FORMAÇÃO	ESCOLARIDADE	EXPERIENCIA COMO INSTRUTOR
A	MASCULINO	34	Instrutor de LIBRAS	CURSO BASICO DE LIBRAS	ENS. MEDIO COMPLETO	3 ANOS
B	MASCULINO	25	Instrutor de LIBRAS	PEDAGOGIA	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	2 ANOS
C	MASCULINO	61	Instrutor de LIBRAS	CURSO INTERMEDIARIO DE LIBRAS	POS GRADUADO	2 ANOS
D	MASCULINO	20	Instrutor de LIBRAS	TEC. ANALISES CLINICA	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	8 ANOS
E	FEMININO	41	Instrutor de LIBRAS	LETRAS PORTUGUES	PÓS GRADUADA	2 ANOS
F	FEMININO	33	Instrutor de LIBRAS	PEDAGOGIA	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	2 ANOS
G	FEMININO	25	Instrutor de LIBRAS	PROLIBRAS 2008	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	9 ANOS
H	FEMININO	31	Instrutor de LIBRAS	BIOLOGIA	ENS. SUPERIOR COMPLETO	3 ANOS
I	FEMININO	23	Instrutor de LIBRAS	BIOLOGIA	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	1 ANO

J	FEMININO	38	Instrutor de LIBRAS	PEDAGOGIA	ENS. SUPERIOR COMPLETO	1 ANO
K	FEMININO	25	Instrutor de LIBRAS	LIBRAS	ENS. SUPERIOR COMPLETO	1 ANO
L	FEMININO	46	Instrutor de LIBRAS	LETRAS PORTUGUES	ENS. SUPERIOR COMPLETO	1 ANO
M	FEMININO	31	Instrutor de LIBRAS	PEDAGOGIA	ENS. SUPERIOR INCOMPLETO	4 ANOS
N	FEMININO	25	Instrutor de LIBRAS	LETRAS PORTUGUES	ENS. SUPERIOR COMPLETO	1 ANO
O	FEMININO	22	Instrutor de LIBRAS	CURSO BASICO	ENS. MEDIO COMPLETO	1 ANO

Fonte: Banco de dados Pesquisadores, Parnaíba, 2015.

TABELA 3: PERFIL SÓCIODEMÓGRAFICO DAS ESTUDANTES

ESTUDANTES	SEXO	IDADE	SERIE
A	FEMININO	13 ANOS	7º ANO
B	FEMININO	15 ANOS	8 ANO

Fonte: Banco de dados Pesquisadores, Parnaíba, 2015.

7 Dificuldades frente à inclusão do aluno surdo

Essa categoria objetiva compreender as dificuldades dos professores diante de alunos surdos e a dificuldade dos instrutores de LIBRAS para o uso da língua durante as aulas. Diante da pergunta feita sobre o assunto, obteve-se as seguintes respostas:

“Sim, tenho dificuldades nas aulas teóricas, pois não tenho conhecimento de Libras”
(Professora F, 32 anos, 12 anos de docência)

“Sim, amigos um pouco, professor só falar, falar, falar, não saber nada LIBRAS”.
(Estudante B, 14 anos, 7º ano)

Diante das falas pôde-se perceber a grande dificuldade dos professores em ministrar aulas para as alunas surdas, pelo fato de não terem formação em LIBRAS e nem conhecimentos na área.

8 Metodologias educacionais e recursos didáticos

Essa questão tem como meta, identificar os métodos do professor junto ao aluno surdo e se o mesmo utiliza atividades e recursos em LIBRAS e como o instrutor desenvolve sua prática.

“Dando mais atenção e orientando pelo livro e até mesmos os amigos que tem mais convivência e compreende mais a sua linguagem”. (Professora D, 53 anos, 28 anos de docência)

“Somente o oral e ela mesma tenta me ensinar e a gente tenta se entender”. (Professora A, 39 anos, 18 anos de docência)

Os professores, pelas respostas obtidas, não têm meios concretos para atender aos alunos surdos nem treinamento para tanto. Já o instrutor busca dos recursos que pode, para atender a todos, como o observado abaixo.

“Atividades dinâmicas onde todos os presentes em sala posam atuar, como músicas em LIBRAS, conversação, dinâmicas, trabalhos com figuras, filmes e etc”. (Instrutor, 19 anos, 7 anos de atuação)

9 Objetivo e contribuições do profissional de Libras na Educação Inclusiva

Essa quarta categoria busca analisar o objetivo profissional do instrutor de LIBRAS e como contribui na formação dos alunos surdos, e a percepção do aluno quanto a este profissional. As respostas obtidas foram:

“Ensinar a língua materna dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais desde o mais cedo possível. Sabemos que o desenvolvimento linguístico está relacionado ao desenvolvimento cognitivo, de modo que a LIBRAS é de vital importância para as crianças surdas”. (Instrutor C, 24 anos, 1 ano de atuação)

“O principal objetivo é desenvolver as aptidões dos alunos surdos, no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos interdisciplinares em sala de aula, como também ser ponte da comunicação com essa instituição”.
(Instrutor F, 40 anos, menos de um ano de atuação)

“Passado ano 2013 e 2014 intérprete ajudar muito, aluno aprender, entender. Hoje querer, querer muito intérprete ajudar entender”.

(Estudante A, 12 anos, 6º ano)

“Passado ajudar eu, aprender LIBRAS, pessoas Testemunhas de Jeová, ensinar LIBRAS, mostrar vídeo, reunião LIBRAS muito surdo, aprender LIBRAS sim, muito bom. Escola intérprete não, professor falar, falar, falar”.

(Estudante B, 14 anos, 7º ano)

Lacerda (2014) afirma: “O intérprete educacional tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos”. O surdo sente a necessidade desse profissional, por conta de ele ser o meio de interação no mundo ouvinte com o mundo surdo. E isso se confirma pelos relatos acima.

10 A interação pedagógica professor-instrutor-aluno

Essa categoria foi proposta a fim conhecer a relação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa; professor, instrutor e aluno.

“Sim, professora de português ajudar entender assuntos, querer aprender LIBRAS, ensinar alunos surdo[...] Passado 2013 e 2014 intérprete ajudar muito, hoje querer muito intérprete ensinar surda”. (Estudante A, 12 anos, 6º ano)

“Bom, mais não sabem, professor ajudar não. Surdo querer sim, ajudar surda aprender LIBRAS [...] Passado ajudar Testemunhas de Jeová ajudar surda aprender LIBRAS, professor ter não”. (Estudante B, 14 anos, 7º ano)

Nota-se, portanto, de acordo com o exposto acima, que o trabalho dos dois profissionais centrais da inclusão dessas crianças deve ser conciliado, de modo que cada um exerça seu papel e ajudem-se em busca de êxito; o professor, com seu conteúdo e o instrutor, fomentando meios de ensino favoráveis a aprendizagem.

11 Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a caracterizar a interação pedagógica entre o instrutor de Libras e o professor na inclusão de alunos surdos em sala de aula. Foi descrito, então, a

prática pedagógica do instrutor de Libras frente aos alunos surdos, como também identificar o perfil de relação construída em sala de aula entre o pedagogo e as crianças surdas, e a verificação das ações educativas em sala de aula que constroem a interação pedagógica entre professor-instrutor-aluno.

Pode-se perceber a interação que se dá entre os profissionais e os alunos, as dificuldades frente à inclusão, metodologias e recursos didáticos utilizados, e a formação enquanto educador inclusivo, assim como as contribuições do profissional de Libras no espaço escolar e as relações estabelecidas que convergem ao aluno.

Notou-se que o professor deixa então de ser uma ponte de ligação entre aluno surdo e conhecimento e torna-se uma ferramenta falha. Estabelece-se o pacto da mediocridade, onde docente fingi que está ensinando e incluindo, e o aluno acaba lesado, pois não há ações que façam com que as discentes se desenvolvam.

Deve-se apontar a importância do reconhecimento desses alunos, fazê-los sentir-se parte do processo de aprendizagem, estreitar laços com os mesmos, criar aberturas afetivas de maneira que facilite a aproximação tanto do professor quanto do instrutor. Assim, a prática fluirá de maneira mais fácil e agradável, enfatizando que o instrutor deve ser o meio de ligação entre alunos e professores, e que ele não deve desenvolver a função de professor, porém deve transmitir os conteúdos de forma pedagógica, instruir-se para isso, estudar e estar preparado. Nesse foco, professor e instrutor devem unir forças tendo como foco o aprendizado do aluno.

Diante do exposto nota-se a grande necessidade de uma formação e preparação dos docentes ao receber estes alunos surdos em sala de aula, e também de espaço a novas pesquisas, pois ainda se nota um número pequeno de estudos na área.

Referências

BRASIL, **Lei n. 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <>. Acesso em 26.10.2012, <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

_____. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola:** bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço.** Rio de Janeiro: INES. Nº 9, p.24-29, jan./jun.1998.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão:** revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

GOLDEFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2. ed. – São Paulo: Plexus, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 4 ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LACERDA, Cristina B. F. de. **O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais:** investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Fev.2008. Disponível Em: <http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%202008%20Interprete%20de%20Libras.pdf>. Acesso em 04/11/2012.

_____. Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental/ Cristina B. F. Lacerda. – 6. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: O CASO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE GUIMARÃES/MA

Luziane Alves Cardoso*
Yasmin Ferreira Tavares**
Maria Francisca da Silva***

Resumo: É notório as dificuldades que as pessoas ouvintes têm para se comunicar com pessoas surdas, por não saberem se comunicar em Libras. Observa-se também, um grande quantitativo de surdos que não concluíram o Ensino Médio, fato que está atribuído a fatores escolares, familiares e sociais. O número de alunos surdos que frequentam a escola é muito pequeno em relação ao quantitativo de surdos existentes no município. Este trabalho tem como objetivo investigar os fatores que influenciam o fenômeno de evasão escolar referentes ao grupo populacional formado por pessoas surdas, quais metodologias usadas pelos professores do município de Guimarães para garantir a permanência dos estudantes surdos na escola. Como se dá a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes e apontar possíveis meios que o município em parceria com a escola está usando, para garantir a inclusão social desses alunos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo por meios de observações e questionários com/para professores, alunos e familiares, bem como, uma pesquisa bibliográfica e documental. Para fundamentação teórica deste trabalho, utilizou-se conceitos de autores como Silva (2000), Skliar (2001). A partir desta pesquisa, percebe-se que os alunos surdos do município de Guimarães não são escolarizados de maneira satisfatória e necessita de mais apoio governamental, inovações metodológicas na forma de ensinar, para promover interação, inclusão entre surdos e ouvintes, além de despertar o interesse do aluno ouvinte para aprender a Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Libras. Evasão escolar. Interação. Língua Inclusão.

Abstract: It is evidence the difficulties from the listener have to communicate with deaf people because they do not know how to communicate in Brazilian Sign Language. It is also observed a large number of deaf people who did not finish high school, a fact that is attributed to school, family and social factors. The number of deaf students attending school is very small in relation to the number of deaf people in the municipality. This work aims to investigate the factors that influence the school phenomenon dropout referring to the population group formed by deaf people, which methodologies used by the teachers of the municipality of Guimarães to guarantee the stay of deaf students in school. How to communicate between deaf and hearing people and point out possible means that the municipality in partnership with the school is using to ensure the social inclusion of these students. The methodology used was a field research by means of observations and questionnaires with / for teachers, students and family, as well as a bibliographical and documentary research. For the theoretical basis of this work, we used concepts from authors such as Silva (2000), Skliar (2001). Based on this research, the deaf students of the city of Guimarães are not satisfactorily educated and need more government support, methodological innovations in the way of teaching, to promote

* Graduada do curso de Letras, pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: cardozoluziane@gmail.com

** Graduada do curso de Letras, pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: yasmintavares1995@gmail.com

*** Professora Doutora do Curso de Linguagens e Códigos, Universidade Federal do Maranhão Campus São Bernardo, E-mail: masilva8@yahoo.com

interaction, inclusion among the deaf and hearing, and to awaken the interest of the student listener to learn the Brazilian Sign Language.

Keywords: Brazilian Sign Language. Truancy. Interaction. Language. Inclusion.

1 Introdução

Há uma carência de comunicação entre ouvintes e surdos, por não se conhecer a Libras. Observamos no município de Guimarães um grande quantitativo de surdos que não concluíram o Ensino Médio, fato que está atribuído a espaços escolares, familiares e sociais. O número de alunos surdos que frequentam a escola é muito pequeno em relação ao quantitativo de surdos existentes no município.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar os fatores que influenciam o fenômeno de evasão escolar referentes ao grupo populacional formado por pessoas surdas. Discutimos as metodologias usadas pela rede de ensino do município de Guimarães-MA, para garantir a permanência dos estudantes surdos na escola e, por fim, sobre como se dá a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes a fim de apontar possíveis meios que o município, em parceria com a escola, está usando para garantir a inclusão social desses alunos. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo por meios de observações e questionários com professores, alunos e familiares, bem como uma pesquisa bibliográfica.

Para fundamentação teórica deste trabalho, utilizou-se conceitos de autores como Silva (2000) que descreve a importância da aquisição de linguagem baseada na identidade individual do aluno e que deve estar presente desde a infância, para ajudar no processo aprendizagem da criança e sua continuidade na vida adulta, e que consequências sofrem os surdos ao estarem no ambiente no qual o não-conhecimento pleno da Libras compromete a aprendizagem da língua. Skliar (2001) sugere metodologias que podem ser usadas no processo de aquisição da Língua de Sinais e uma possível educação bilíngue para os surdos.

Também foram utilizados os pressupostos teóricos de Quadros (2005) e Karnopp (2004) para o embasamento desta pesquisa. Foram feitas análises sobre o decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e assegura ao aluno

surdo e com deficiência auditiva o direito à Educação, bem como instruções sobre os procedimentos que devem ser usados por parte dos professores na Educação dos alunos surdos.

A partir desta pesquisa, percebe-se que os alunos surdos do município de Guimarães não são escolarizados de maneira satisfatória e necessita de mais apoio governamental, inovações metodológicas na forma de ensinar, para promover interação, inclusão entre surdos e ouvintes, além de despertar o interesse do aluno ouvinte para aprender a Língua Brasileira de Sinais. E para haver melhorias na rede de ensino, convém trabalhar as políticas de identidade individual do aluno a fim de melhorar sua eficiência e a sensibilização de que os surdos fazem parte de uma minoria linguística, que tem seu espaço na sociedade.

2 Educação Inclusiva

2.1 Contexto Histórico dos Surdos

Por muito tempo, a surdez foi considerada uma calamidade e esteve vinculada à ideia de incapacidade e falta de inteligência e, por esse motivo, os pais de crianças surdas tinham autorização para sacrificá-las, já que na fase adulta não seriam vistos como sujeitos socialmente produtivos. Algumas culturas entendiam que uma criança com quaisquer sinais de deficiência era uma espécie de maldição na família e, portanto, deveriam se desfazer dela. Para igreja, os surdos eram considerados sujeitos sem alma. Quando não era sacrificado, o surdo era tido como um sujeito irracional, primitivo, não educável, não cidadão, até mesmo pessoas castigadas e enfeitiçadas, e eram privados da vida social, da alfabetização e instruções. Viviam sós e abandonados na miséria. Não tinha direito na herança da família e tinham todos os direitos negados perante a lei. Somente alguns surdos de família nobres eram submetidos a métodos de ensino, a fim de adquirir a fala e serem reconhecidos pela sociedade, em que o ensino confinava basicamente a métodos de substituir o gesto pela fala. É a partir daí, que surgiram pessoas interessadas em estudar os surdos.

Segundo Skliar (1997 apud Buzar, 2009) somente no sec. XIV houve a primeira defesa sobre a instrução dos surdos, por meio do advogado, escritor e médico Bartollo Dela Marca d'Arcona. A partir de então, outros pesquisadores, como GirolamoCardamo, concluíram que a surdez e a ausência de palavras não eram um impeditivo para a compreensão de ideias, logo viram que era necessário dar continuidade a educação dos surdos. Acredita-se que Beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi quem inaugurou a educação dos surdos, ele costumava ensinar filhos surdos da nobreza, para que eles pudessem mais tarde ter direito à herança da família e serem assumidos perante a lei. Alguns registros defendem que Leon desenvolveu um alfabeto manual, que servia de ajuda para os surdos soletrarem as palavras, inspirado na comunicação gestual dos monges, já que estes faziam votos em silêncio.

Influenciado por Leon, Juan Pablo Bonet estudou sobre a surdez, tornou-se um educador e criou um método de ensino aos surdos para que pudessem se expressar e escrever por meio do alfabeto manual. Ele proibia o uso da linguagem gestual. Nesse período, quase todos os estudos voltados para os surdos tinham a finalidade de oralizá-los e, portanto, proibia-se o uso da língua gestual. Defendiam a leitura labial, como é o caso de KonrahAmman. Para ela, a fala era uma dádiva de Deus e os gestos eram prejudiciais ao desenvolvimento da fala e do pensamento. Foi fundado em 1760o Instituto Nacional de Educação dos surdos-mudos de Paris na cidade de Paris, pelo educador Charles Miguel de L'epèe e atualmente se chama Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. O método educativo consistia em sinais metódicos, que seguia palavra por palavra a gramática da língua francesa. Bem apoiado na época e supostamente atingindo bons resultados L'epèe, tornou-se referência mundial de educação dos surdos, e foi uma iniciativa para outras escolas do mundo todo. A partir de então, esse método, trouxe aos surdos a possibilidade de estudarem, fortalecerem sua cultura e construírem uma identidade e língua.

No ano de 1980, em Milão, na Itália, foi realizado o Congresso Mundial de Surdos e chegou-se à conclusão de que o método oral puro deveria ser adotado como método definitivo para o ensino dos surdos.

No Brasil, o educador francês e também surdo H Ernest Huet foi o introdutor da metodologia oralista. Ele fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com apoio do imperador D. Pedro II. Um século após a sua fundação, com a Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1957, a instituição tornar-se-ia o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos - INES, que inicialmente utilizava a língua de sinais, mas que em 1911 passou a adotar o Oralismo puro. Em 1980, o INES intensificou o trabalho de pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre a educação de surdos, criando o primeiro curso de especialização para professores na área da surdez. O Bilinguismo passou então a ser difundido.

A educação dos surdos passou por diversas correntes educacionais e, em cada período, as filosofias foram sendo discutidas para uma melhor educação desse sujeito. As filosofias educacionais presentes ao longo da história na educação do surdo foram: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Dentre elas, predomina a abordagem oralista clínica, ainda profundamente enraizada no sistema educacional no Brasil como um todo, assim como em outros setores da sociedade, pois o que se percebe é a tentativa de reabilitação de surdos, com ênfase marcada na oralização. No entanto, os esforços nesse sentido nem sempre atingem resultados satisfatórios pois a reprodução de sons não implica aquisição ou aprendizagem de língua oral, sem falar que, dependendo de certos graus de surdez a assimilação eficiente de sons articulados por vezes não é possível e sem essa percepção não há possibilidade de reproduzir sons bem articulados ou eufônicos como fazem os ouvintes.

Nesse sentido, a educação voltada aos alunos surdos ainda depende de muitos avanços não só no que refere a estratégias de acesso ao currículo regular comum e a adoção de um tradutor de sinais na turma, mas promover também a Libras entre surdos e ouvintes, e desse modo a adaptação curricular necessária para que de fato seja inclusiva. No sistema educacional brasileiro até o momento o que se pode observar nas escolas e classes inclusivas é que as duas únicas adaptações são a presença de um professor intérprete de sinais para fazer traduções simultâneas Português-Libras/Libras-Português e/ou adoção do serviço de apoio (salas de apoio/recurso) em turno contrário. Como consequência, o aluno surdo acaba por ter seu tempo quase que integralmente comprometido com a escola em função da surdez. O

currículo regular é um currículo criado por ouvintes e para ouvintes e, conseqüentemente, monocultural por refletir apenas esta parcela da sociedade.

Portanto, a escola deve disponibilizar um profissional fluente na Língua Brasileira de Sinais para facilitar o educador na ministração de suas aulas e/ou ainda utilizar recursos didáticos adaptados para o deficiente, que hoje já é oferecido pelos órgãos públicos, gratuitamente. A educação para o surdo requer do professor uma metodologia baseada em experiências concretas, para tornar o aprendizado melhor aproveitado.

O aluno, o professor e seus familiares deveriam sempre dar preferência à comunicação em Libras, pois a maior parte do que aprendem é o que vivenciam e sentem. A solução está em ensinar as línguas de sinais não apenas para os alunos surdos, mas ainda para todos os que compõem o âmbito escolar, com o diferencial de que os surdos receberiam aulas de LP2 em classes exclusivas para essa finalidade retornando a classe inclusiva com professores regente e intérprete de sinais para as aulas das disciplinas do currículo, o que, até o momento ainda não é assegurado por lei nem pelas normas do MEC.

As leis e as políticas de inclusão tentam corrigir estragos que afetaram a história de ensino de Libras na educação, o que perdurou por muito tempo. Como já mencionado, várias foram às tentativas de inserir os surdos na educação ou tentativas de comunicação postas em prática; Oralismo, comunicação total e hoje o método mais aceito é o bilinguismo.

Há um movimento crescente em direção à inclusão social dos surdos, com iniciativas do poder público e da sociedade em geral, voltados à educação do surdo, ao ensino da língua brasileira de sinais-Libras, formação de professores especializados e intérpretes.

No entanto muito ainda precisa ser feito, porque a ideia de inclusão, em que os alunos são colocados em uma escola regular mista, não tem eficiência na comunicação dos surdos e no seu processo de aprendizado.

Franco (1999) aponta uma questão polêmica a respeito da educação inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a convivência com os colegas normais do que a

própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social. (FRANCO, 1999, p. 216)

Mediante a educação dos surdos, pergunta-se que tipo de escola supriria a necessidade dos surdos, como educar, letrar e torná-los aptos para usufruir de direitos e deveres. Embora existam muitas formas de suprir essas necessidades, deve-se partir de um princípio básico: o tipo de comunicação compartilhada entre alunos.

Comunicação que seja capaz de socializar, desenvolver o cognitivo do aluno, bem como suas habilidades linguísticas e escritas, trabalhando com diferentes gêneros discursivos e linguagens nas diferentes esferas.

Por meio da linguagem, a criança se constitui como sujeito, constrói seus conceitos, caráter, obtém conhecimento de mundo. Sua construção linguística passa ser sua ponte de acesso ao conhecimento, de modo que, espera-se da escola, a ajuda necessária para ampliar a linguagem do aluno, conhecimento de mundo e estímulo do desenvolvimento linguístico por meio de diferentes gêneros discursivos e diferentes formas de linguagem.

É sabido que desde os primeiros anos de vida, a criança se comunica com o meio em que se encontra. Faz isso por meio da linguagem, linguagem esta, que está em processo de construção e que é aprimorada à medida que cresce, conhecendo novos vocabulários, conceitos e aspectos da linguagem. Mais vale destacar que não é somente da escola esse papel, e nem começa na escola esse processo.

Segundo Karnopp (2004), o desenvolvimento da linguagem começa desde o nascimento, pelo contato familiar e social e de forma muito rápida, evoluindo para uma comunicação fluente e inteligente aos seis anos de idade. É pela família que a educação da criança começa estabelecendo valores, normas de funcionamento social e preparação para entrar na escola, que por sua vez, na escola a criança vai encontrar novas vivências, vividas com os professores, funcionários, alunos, e demais os membros que constitui uma escola, a qual vai ajudar a criança a formar novas concepções de mundo, bem como enriquecer a linguagem e o conhecimento.

Diante destas observações, convém destacar que para haver o desenvolvimento da linguagem é fundamental a comunicação, e que esta deve ser comum em ambas as partes (emissor e receptor). As trocas de informações só são possíveis se um entender a mensagem do outro, ou seja, compartilhar a mesma língua, de modo que tenha compreensão por ambos.

Para uma criança dita normal não há dificuldade nesse processo, a menos que ela esteja submetida a uma língua que não é do seu convívio. É o caso da criança que tem perda auditiva. Ao colocar um aluno surdo em uma escola comum, a qual não compartilha a mesma língua, a criança se vê diante dos obstáculos da comunicação, porque ela se depara com diferentes tipos de pessoas em diferentes funções, e sua tentativa de comunicação, mesmo com ajuda de aparelhos auditivos, ou pela leitura labial, é falha. Seu principal receptor de mensagem é a visão. Ela olha os acontecimentos e tenta imitar os traços de uma língua que não é o ideal para ela. Seu aprendizado se reúne a atos e fatos observáveis, o que impossibilita de recriar e evoluir sua interpretação e compreensão acerca disso.

Na concepção antiga, ao tentar diagnosticar o entendimento dos surdos, pesquisadores consideravam os surdos, indivíduos de pensamento concreto, concepção esta que perdurou por muito tempo. No entanto, com os avanços acerca da aquisição de aprendizagem dos surdos, foi possível perceber que esta concepção se tratava de um equívoco. Os surdos têm a mesma capacidade de cognição que os ouvintes, apenas se comunicam de maneira diferente, e claro, conseguem se comunicar com os ouvintes quando compartilhada a mesma língua. Este seria um motivo para rever as metodologias usadas pelo professor para a aprendizagem do aluno surdo e sua interação com pessoas ouvintes.

Sabemos que na escola existe apoio material (isto é assegurado por lei), porém, é preciso ver a forma que este apoio material é trabalhado e se satisfaz a necessidade dos alunos surdos. Se com o material, o aluno surdo consegue interagir com o ouvinte e professores, se a comunicação é eficiente e se beneficia ambos os lados.

Para resolver esse problema, a escola comum deveria dispor do seguinte método: professor fluente em Libras. Mesmo o governo disponibilizando ajuda por meio de cursos, há um déficit muito grande na preparação dos professores para agir nessa situação, pois o que

aprendem com cursos básicos providos do governo é insuficiente para capacitá-los, sendo necessários preparos mais elevados.

2.2 Legislação Brasileira

A lei 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, assegura no Cap. IV § 1 que as instituições federais de ensino devem prover às escolas tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. De fato, este decreto é de grande ajuda na educação do surdo, mas surge um problema: ao mesmo tempo em que o aluno absorve o conhecimento proporcionado pelo professor por meio do intérprete, deixa de lado ou exclui os outros componentes da escola, restringindo a comunicação do surdo entre ele mesmo e o intérprete. A ideia de inclusão, em que coloca os surdos na escola comum e com pessoas ouvintes, na verdade, estão excluídos de tal, porque há o desconhecimento de sua língua por parte dos membros restantes da escola, impedindo a interação entre si. Diante dessas observações, o que se percebe é uma falsa inclusão.

À vista desta problemática, é sábio encontrar novos artifícios para eliminar essa falsa inclusão social e centrar nas políticas de identidade, que, ao se fundir com a língua e mantendo-a viva, sustenta a busca do conhecimento. O processo educacional deveria priorizar as identidades individuais dos surdos.

A identidade de uma pessoa surda não está sendo respeitada, quando ele é submetido em um ambiente em que não consegue interagir ou que não faz parte do seu mundo/linguagem.

O que se pode perceber é que o sistema educacional colocado pelo governo precisa de grandes melhorias em relação à introdução dos surdos no ambiente escolar e social. Precisa de um treinamento mais eficiente, já que os utilizados, em vez de incluir um grupo (surdos) em outro maior (ouvintes), está cada vez mais distanciando, caracterizando uma falsa inclusão. Convém admitir que os surdos façam parte de uma minoria linguística e que é importante trabalhar esse ponto em seu processo educacional.

3 Educação Bilíngue para surdos

O Bilinguismo surgiu na década de 80. Dentre as propostas já expostas para o ensino de surdos, esta é a que é aceita atualmente nos documentos oficiais brasileiros, sendo recomendada como modelo para as escolas inclusivas. A educação bilíngue encontra-se amparada pela lei e indicada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como sendo uma proposta mais eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e Libras, necessárias para a inclusão social efetiva destes sujeitos surdos. O decreto 5.626/2005 confirma isso:

Capítulo VI

Dá garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Diante deste decreto, o que se conclui é que as escolas inclusivas priorizariam a aprendizagem conjunta dos alunos surdos e ouvintes, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas deveriam receber e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos. É de fundamental importância que o professor busque formas alternativas de ensinar e soluções para as dificuldades desses alunos

A teoria bilíngue salienta que o acesso da criança à Língua de sinais como primeira língua (L1) seria o mais precocemente possível. Esta seria adquirida por meio de interação

com o adulto surdo proficiente em Língua de Sinais, a Língua Portuguesa seria a segunda língua (L2) e seria fornecida a criança pelo adulto. “A proposta de educação bilíngue busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio” (SKLIAR, 1998 apud VICTOR, et al, 2010).

Desse modo, a escola estaria preparada para receber esse aluno, pois o foco da inclusão deveria ser um ensino de qualidade a todos. Respeitar a Língua de Sinais Brasileira para surdos, no caso do Brasil é o primeiro passo para que haja sua real integração a sociedade e seu reconhecimento.

Para que haja inclusão e formação adequada para esses indivíduos, faz-se necessário um instrutor surdo com função de proporcionar a aquisição de linguagem e transmitir a cultura surda juntamente com à Libras, trabalhando em conjunto com o professor bilíngue, ouvinte, visto que as pessoas surdas têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento das ouvintes. O que se faz necessário é a adaptação dos recursos didáticos a serem utilizados pelos professores, para suprir esta especificidade. Todo surdo tem de ser estimulado para desenvolver sua potencialidade e se integrar na sociedade e participar dos fatos que os cercam e usufruir dos relacionamentos com os outros indivíduos sendo ele ouvinte ou surdo.

4 A realidade do sistema educacional de Guimarães no que se refere ao bilinguismo e inclusão dos surdos

Ao observar a vida de um surdo no município de Guimarães, notou-se as dificuldades encontradas, como por exemplo, ir à consulta médica, comprar algo no supermercado, entre outros hábitos simples do dia a dia que se torna para eles desafiador, já que são poucas as pessoas que aprenderam Libras, a linguagem brasileira de sinais, e conseguem se comunicar com eles.

Relatos de alunos surdos do ensino regular confirmam isso já que se sentem desmotivados, com dificuldade de aprendizagem por estarem em ambientes em que não se usa a mesma língua.

Durante a pesquisa deste trabalho, ao conversar com um aluno surdo, ele relatou que umas de suas maiores dificuldades é se relacionar com outras pessoas: “Eu surdo. Pessoas ao redor não aprender Libras, não gostar, não saber Libras”.

Numa tentativa de tornar possível um mínimo de interação com os ouvintes, este aluno escreve bilhetes, para que estes possam entender o que ele deseja. Deseja encontrar um parceiro para conversar, mas como vai expressar o que pensa, se o receptor da mensagem não sabe Libras? É mais fácil um ouvinte aprender Libras do que ele ser oralizado e, atualmente, o município não se interessa pela busca de meios para ouvintes e surdos não-alfabetizados aprenderem Libras. Outra dificuldade encontrada é que os surdos filhos de pais ouvintes não sabem a Língua Brasileira de Sinais. Sua comunicação é por meios de gestos ou sinais caseiros, o que dificulta a aquisição da Libras por parte das pessoas surdas.

No município de Guimarães, a ausência de escola na vida da criança surda é outro fator preocupante. A ida tardia para escola resulta em cognição e aprendizado comprometido, pois sua interação e conhecimento de mundo acabam sendo superficiais e resumidos, não cobrindo sua necessidade de compreensão e expressão. Quando a família não incentiva o surdo a aprender a língua de sinais, as consequências podem ser ainda mais complicadas e, às vezes, difíceis de reverter. Uma pessoa sem uma língua não tem meios de aprender, compreender e se expressar no mundo. Um grande número de surdos do município está na fase adulta e não teve a oportunidade de ir à escola desde criança, o que pode ser explicado pela falta de incentivo e principalmente por não encontrarem escola adequada para recebê-los e, como consequência, esses indivíduos não tiveram conhecimentos nem da sua língua materna, a Libras, nem da Língua Portuguesa e só conseguem se comunicar através de sinais caseiros criados com o auxílio dos membros da família.

Já os surdos que estão inseridos na escola regular relataram que mesmo acompanhados por intérpretes, eles têm dificuldades em compreender as disciplinas, pois seu ritmo é diferente do dos demais alunos, visto que o ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva e os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Nesse sentido, a intensidade de ensino ocorre de modo diferente.

No entanto, separar os ouvintes dos surdos não é a melhor alternativa para aprimorar e estimular a aprendizagem, é preciso que o ouvinte se insira na cultura surda, para compreender o seu processo de socialização e a sua língua materna, isto é, como se dá a comunicação e aprendizagem entre os surdos e ouvintes. Pesquisadores apontam que as dificuldades enfrentadas por pessoas surdas adultas resultam em grande parte de um déficit de conhecimento e comunicação que acontece desde a sua infância.

No Ensino Médio, encontram-se 03 alunos surdos que estudam juntos com os ouvintes, participam das atividades, assim como os demais. São acompanhados por um intérprete que traduz aos surdos à medida que o professor explica o conteúdo e os trabalhos. Durante as aulas, ocorre a tradução e a interpretação em Libras – Português e Português-Libras. Quando há trabalhos a serem realizados em grupos, os surdos interagem com os ouvintes.

A lei assegura que a existência de um instrutor de Libras em sala de aula é de fundamental importância para que, dessa forma, seja possível ao aluno surdo o auxílio necessário nas dificuldades encontradas, mas a escola disponibiliza apenas do tradutor/intérprete, que possui graduação em Pedagogia e fez um curso através do PROLIBRAS. Mediante entrevista realizada, ela comentou que:

É difícil fazer as duas coisas: ajudar os surdos na disciplina e fazer a tradução e interpretação ao mesmo tempo. Como sabemos, o tempo de uma aula é em torno de 45 minutos. Tempo insuficiente para ajudá-los nesse sentido. O ideal é que tenha um instrutor de Libras para auxiliá-los no contra turno.

De acordo com as observações feitas pela intérprete, as principais dificuldades dos alunos surdos são encontradas em trabalhos e provas, em que se utiliza a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como não são fluentes nessa língua, suas produções textuais não possuem a mesma estrutura gramatical de produções de alunos ouvintes.

A intérprete, vendo as dificuldades dos alunos surdos e por perceber que a escola não dispõe de um instrutor para essa tarefa, tomou a decisão de realizar atendimento contra turno,

todas as quintas-feiras da semana, dando suporte principalmente para a disciplina de Língua Portuguesa, pois como mencionado anteriormente é a que possuem maiores dificuldades.

A interação entre alunos surdos e ouvintes na escola foi elogiada pela intérprete, pois o senso de colaboração entre todos se faz presente em todas as aulas, observa-se que os ouvintes demonstram interesse em aprender a Libras já que veem importância em socializarem com seus colegas surdos.

O professor ouvinte precisa de um intérprete para se comunicar com seus alunos surdos, pois não conhecem a Libras. Para a escola, trata-se de uma novidade, já que somente a partir de 2016 esta modalidade de ensino se fez presente no Ensino Médio.

Para a intérprete, o Bilinguismo é muito importante para os surdos e ter a Libras como língua materna e LP como segunda língua precisa ser constante na vida deles, afinal no seu país a LP sobrepõe a Língua de Sinais, e por esse motivo, o processo de aquisição da língua viria desde criança, porque ao crescerem a dificuldade seria bem menor e o seu nível de cognição e aprendizagem estaria amadurecido.

No passado, havia certa resistência da parte do pais em colocarem os filhos surdos na escola, porque não existia um profissional para atendê-los. Hoje, a realidade é diferente. Durante a pesquisa foram encontrados três alunos surdos matriculados na escola comum, cursando o ensino Médio e um aluno no ensino fundamental maior, a qual dispõe de intérprete para acompanhá-los.

4 Considerações finais

A escola ainda precisa avançar nos métodos educacionais para receber alunos surdos e o que se observa é que os professores ainda não estão preparados para lidar com essa questão. Para haver inclusão dos alunos surdos na escola regular, poderia haver mudanças no sistema educacional, bem como alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo.

É importante a elaboração de um sistema que beneficie a interação entre alunos surdos e ouvintes na sala de aula, a fim de promover interação, inclusão entre surdos e

ouvintes, bem como despertar o interesse do aluno ouvinte para aprender a Língua Brasileira de Sinais. Um ponto positivo no município pesquisado é que os alunos ouvintes que estudam na mesma sala que os surdos se esforçam em aprender a Língua de Sinais.

Nesse contexto, é de suma importância que a escola dê o primeiro passo para promover, de fato, a inclusão linguística, em que o esforço de todos os professores e demais funcionários do âmbito escolar se faz importante, para isso seria essencial a preparação dos professores por meio de formações que os permita saber lidar com as múltiplas dificuldades pertinentes à educação de alunos surdos bem como investimentos em mais programas além dos já existentes de forma a disponibilizar cursos que viabilizem a aprendizagem adequada da Libras.

Além disso, trabalhar as políticas de identidade individual do aluno surdo é indispensável para melhorar a sua eficiência e aprendizagem. Adaptar, nesse contexto, implica amenizar as diferenças por meio de adequações de objetivos, de conteúdo, da temporalidade, da avaliação, da metodologia e da didática de ensino.

Referências

BRASIL. Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08/05/2017

BUZAR, Edeilce. A. S. **A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo: Implicações Educacionais.** 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, UnB, 2009

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br> Acesso em: 08/05/2017

FRANCO, Monique. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre. Mediação, 1999.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **O 'Bi' em Bilinguismo na educação de surdos**. In E. Fernandes (org.) Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

_____, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, A. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. (2003) disponível em:

<http://www.mrhmcrondon.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/1576/arquivos/File/Educacao%20Especial/Educacao_Especial01.pdf> Acesso em: 02/06/2017.

SKLIAR, Carlos B.(org). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação, 1997.

ANEXOS

Anexo 1



Professora/Intérprete de Libras juntos aos alunos do ensino médio de uma escola do município de Guimarães-Maranhão.

Anexo 2

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR/ INTÉRPRETE DE LIBRAS

1. Fale um pouco a respeito da inclusão de surdos nas escolar regular.
2. Qual o quantitativo de alunos que você ensina na sala de aula?
3. Como se dá a educação dos surdos na escola ao repassar a disciplina?
4. Quais as principais dificuldades dos alunos surdos na sala de aula?
5. Que condições a escola oferece para a permanência desses alunos na escola?
6. Como se dá a interação entre alunos surdos e alunos ouvintes?
7. Os professores ouvintes interagem com os alunos surdos por meio da Libras, ou precisa de um intérprete?
8. Você concorda com a lei da Libras, que defende a educação bilíngue para os surdos, considerando a língua portuguesa como segunda língua e a Libras, a Língua materna? Por quê?
9. Você acha que existem métodos mais eficientes para educar os surdos?
10. Qual a resistência dos pais em colocar o filho surdo na escola?

PERCEPÇÃO DA PESSOA SURDA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DO CURSO LETRAS-LIBRAS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRIVADO EM SÃO LUÍS – MARANHÃO

Josafá da Conceição Clemente*

Alisson Rodrigo Silva Gomes**

Samara Rebeca Barbosa Lages Gomes***

Resumo: O trabalho apresentado tem por objetivo principal refletir sobre o processo de inclusão no ensino superior, a partir das experiências de pessoas surdas no curso Letras-Libras numa instituição de ensino privado em São Luís – Maranhão. A temática escolhida foi oriunda de um desejo coletivo dos alunos da graduação do referido curso, a partir de leituras e aprofundamentos teóricos sobre a inclusão, além das relações e análises objetivas desenvolvidas nas disciplinas do primeiro semestre do curso. O estudo aqui empreendido, compreende uma necessidade de uma reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos alunos/alunas surdos/surdas no ensino superior e sua relação com uma proposta educacional que contemple o ensino inclusivo. A metodologia utilizada para elaboração do estudo foi pesquisa bibliográfica e de campo, esta última realizada ao longo do desenvolvimento das disciplinas do Curso Letras-Libras no primeiro semestre de 2017, através da observação do aluno-ouvinte sobre as experiências de educação inclusiva e através da aplicação de entrevista aluno/aluna surdo/surda. Concluiu-se que a educação para surdos/surdas não se dá apenas pelo simples fato de compartilhar o mesmo espaço que os ouvintes. Mas, que além do acompanhamento de profissionais habilitados na interlocução, é necessário também que as práticas pedagógicas sejam efetivadas atendendo as necessidades plurais dos alunos, e no caso da pessoa surda, que contemple: a criação de um espaço comum onde surdos e ouvintes interajam e, para isso torna-se imprescindível o conhecimento sobre a língua de sinais, identidades e cultura surda.

Palavras-chave: Pessoa surda. Inclusão. Educação Superior. Letras-Libras.

Abstract: The goal of this study is to think on the inclusion process in higher education, based on the experiences of deaf people in the Literature - Brazilian Sign Language course at a private educational institution in São Luís - Maranhão. The chosen theme was derived from a collective desire of the undergraduate students of this course, based on theoretical readings and insights on inclusion, besides the relations and objective analyzes developed in the subjects of the first semester of the course. The present study comprises a need to reflect on the experiences of deaf / deaf students in higher education and its relation with an educational proposal that contemplates inclusive education. The methodology used to prepare the study was a bibliographical and field research, the latter carried out during the development of the subjects of the Literature - Brazilian Sign Language Course in the first semester of 2017, through the observation of the student-listener on the experiences of inclusive education and through application of interview student / student deaf / deaf. It was concluded that education for the deaf / deaf is not only for the simple fact of sharing the same space as the listeners. However, in addition to the accompaniment of qualified professionals in the dialogue, it is also necessary that

* Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. e-mail: josafaclements@hotmail.com

** Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. e-mail: alissonrodrigogomes82@gmail.com

*** Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. e-mail: barbosagomes@gmail.com

pedagogical practices be carried out in response to the plural needs of the students and, in the case of the deaf person, to contemplate: the creation of a common space where deaf and, for this it becomes essential knowledge about the language of signs, identities and deaf culture.

Keywords: Deaf person. Inclusion. Higher education. Literature - Brazilian Sign Language.

1 Introdução

As possibilidades para a implementação e efetivação da política inclusiva e seus reflexos no processo de inclusão de alunos surdos no ensino superior permeia por ações e reações que vão desde o debate e fomentação do discurso legal, perpassa pelas demandas dos sistemas educacionais e desaguam, contraditoriamente ou arraigadas por intenções utópicas e ideológicas, no chão dos espaços de educação e ensino superior.

A intenção de elaboração do presente trabalho tem como principal objetivo é refletir sobre o processo de inclusão no ensino superior, a partir das experiências de pessoas surdas no curso Letras-Libras numa instituição de ensino privado em São Luís – Maranhão. O estudo aqui empreendido, compreende uma necessidade de uma reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos alunos/alunas surdos/surdas no ensino superior e sua relação com uma proposta educacional que contemple o ensino inclusivo. Pois, pensar inclusão em sua forma mais objetiva é, segundo Romeu Sasaki (2007), entender as características da escola inclusiva, tais como: senso de pertencer, sensibilidade, ambiente de níveis de aprendizagem e, dentre outras características, as novas formas de avaliação escolar.

Diante disso, cabe o questionamento: o/a surdo/surda de fato se sente incluído no ensino superior? As respostas podem ser as mais diversas. Porém, se pesarmos em implementação e efetivação da política de inclusão, no estado brasileiro, que atenda as reais necessidades da pessoa surda, pode-se perceber “brechas” na materialização da educação formal de ensino superior, principalmente se considerarmos o parcial atendimento dos alunos diante das propostas legais e características contempladas para um ensino verdadeiramente inclusivo.

A temática escolhida sobre “*Percepção da pessoa surda sobre inclusão na educação superior: o caso do curso Letras-Libras numa instituição de ensino privado em São Luís - Maranhão*”, foi oriunda de um desejo coletivo dos alunos da graduação do referido curso, a partir de leituras e aprofundamentos teóricos sobre a inclusão, além das relações e análises objetivas desenvolvidas nas disciplinas do primeiro semestre do curso, numa instituição de ensino superior na modalidade à distância. Para tanto, busca-se a partir da realização de um estudo que visualize a materialização das práticas inclusivas, no contexto de uma sociedade capitalista e excludente, oportunizar e dar voz ao principal sujeito das políticas inclusivas no Brasil, no caso, a pessoa surda.

Pretendeu-se ao longo das disciplinas do Curso Letras-Libras no primeiro semestre de 2017, desenvolver através da metodologia de estudo de caso, acompanhar as experiências do aluno/aluna surdo/surda, a partir da visão do aluno-ouvinte através da observação-participante. E, também aplicando os instrumentos de pesquisa, entrevista, a fim de perceber o objeto de estudo em suas mais variadas formas de materialização. Neste sentido, o mesmo envolveu o acompanhamento de duas pessoas surdas, regularmente matriculadas e frequentes no curso Letras-Libras. O estudo realizado possui referencial para análise dos dados as orientações da pesquisa qualitativa.

O estudo está organizado da seguinte forma: busca-se na primeira parte entender teoricamente, o contexto mais geral sobre a inclusão da pessoa surda no ensino superior; buscando entender o processo de inclusão da pessoa surda no ensino superior e a inclusão do/a surdo/a nos cursos letras-Libras. Na terceira parte, empreende-se uma análise das experiências pessoais de duas pessoas surdas utilizando-se de um estudo de caso. E por fim, aborda-se as constatações possíveis na elaboração do trabalho.

2 Inclusão da pessoa surda no Ensino Superior

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade

arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, neste tópico, apresenta-se considerações, a partir da teoria, sobre processo de inclusão da pessoa surda no ensino superior e ainda sobre a inclusão do (a) surdo (a) no Curso de Licenciatura em Letras-Libras

2.1 Processo de inclusão da pessoa surda no Ensino Superior

Entender as nomenclaturas e conceitos conquistam uma possibilidade de clareamento dos termos estudados, assim como a relação deste na objetividade e na subjetividade. Para tanto, busca-se descrever os principais conceitos sobre os termos: inclusão, pessoa surda e ensino superior. Tais informações têm por finalidade perceber com os mesmos se apresentam na literatura e como este nos ajudam a compreender o contexto apresentado no estudo.

Primeiramente entende-se que o termo inclusão ao considerar “o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2017). E por outro lado, a concepção da Política de nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva destaca como o “acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2017). As considerações são sintetizadas no posicionamento abaixo:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 121)

Entende-se por pessoa surda, no posicionamento de Martinez (2000), são chamados de surdos, os indivíduos que têm perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

E, por fim, ensino superior, segundo a enciclopédia virtual Wikipédia (2017) é o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais.

Adentrando as questões mais gerais sobre o processo de inclusão do surdo na educação superior, elenca-se as orientações da Lei N. ° 10.436, de abril de 2002, quando destaca que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Na representação da Lei nota-se que o ensino, a aprendizagem e a difusão da Língua Brasileira de Sinais e/ou Língua de Sinais Brasileira está vinculada ao processo de inclusão, visto que está representa a condição das pessoas surdas do acesso ao conhecimento, âmbito educacional, e de promoção das relações interpessoais, no âmbito social. Outra questão seria as possibilidades de divulgação da língua de sinais visando possibilitar a aprendizagens, por ouvintes, da língua, visando a inserção social nos espaços dos cursos de formação superior.

Outra contribuição importante é trazida pelo Decreto N.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2001 e dispõe sobre Libras, precisamente no capítulo IV em seu artigo 14 define que a inclusão do surdo deve acontecer desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Nesse aspecto, nota-se que a Inclusão está pautada e garantida nos espaços de educação superior.

Sasaki (2007) apresenta-se no quadro a seguir as principais características dos espaços, visando atingir os princípios e fundamentos de educação inclusiva, ou seja,

características para uma educação inclusiva. Características estas, que segundo o autor devem ser, pelos educadores “e demais servidores das escolas [GRIFO NOSSO]”, conhecidas, respeitadas e exercitadas diariamente, a fim de garantir a inclusão nos ambientes escolares.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

Características	Entendimentos
Senso de pertencer	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos.
Liderança	A equipe gestora envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias inclusivas.
Padrão de excelência	Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos, ou seja, não limitar o nível de ensino.
Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo; colaboração da turma.
Novos papéis e responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem, e é responsável pelos alunos.
Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessária, é oferecida tecnologia assistiva.
Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
Estratégias baseadas em pesquisas	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc.
Novas formas de avaliação escolar	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas para avaliar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos.
Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando à melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

FONTE: SASSAKI, Romeu K. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola**. (2007). Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/artigos/lista.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

2.2 Inclusão do (a) surdo (a) nos cursos Letras-Libras na modalidade EAD

Tratar da inclusão de alunos surdos é refletir as demandas de surdos matriculados e sobre a efetivação das orientações legais em práticas adotadas por Instituições de Ensino Superior – IES. É importante, nessa ótica, não deixar de considerar que o “surdo tem diferença e não deficiência, e a preocupação que pretendo explorar aqui, antes de tudo, tratam

da diferença e diversidade. [...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2005, p. 56).

Assim sendo, as considerações abaixo expressam a realidade, ou seja, as experiências vivenciadas em pesquisa por Costa & Kelman (2013) no que se refere a inclusão do surdo no Curso Superior Letras-Libras. Segue:

O curso de graduação de licenciatura em Letras – Libras/EAD – UFSC é uma das experiências na educação de Surdos que segue o ensino bilíngue. Adquire maior dimensão por ser à distância e ocorrer em diferentes regiões do Brasil. Ele responde a uma demanda de formação de profissionais surdos e ouvintes para atuar na própria educação de surdos (COSTA & KELMAN 2013, p. 441).

As autoras reafirmam que o trabalho pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Libras privilegiou a língua de sinais como língua do Surdo, o que lhe conferiu uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento acadêmico de modo efetivo (COSTA & KELMAN 2013, p. 442). Acreditando, para tanto, que a priorização da língua de sinais como meio de instrução para a educação do Surdo oportuniza momentos de troca de experiências e maior interação entre professores e alunos. Outro ponto a ser considerado neste trabalho é expresso no Art. 4º da Lei 10.436/2005:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2002).

Considerando o exposto, pode-se entender que as práticas educativas voltadas para a formação de professores privilegiam as pessoas surdas, usuários nativos da Libras.

3 Percepção do surdo/surda sobre inclusão no curso Letras-Libras

Na exposição dos resultados da pesquisa de campo, buscamos inter-relacionar as respostas obtidas na realização da entrevista com as pessoas surdas e as experiências vivenciadas como alunos/alunas (ouvintes) do curso Letras-Libras. Nesse sentido, buscou-se

inicialmente entender se o aluno/a sente incluído/incluída no Curso Letras-Libras. Neste sentido, no âmbito do posicionamento do surdo/surda pode-se considerar que:

Na instituição atual sentir um aconchego que anteriormente não tive presenciado, as disciplinas são adaptadas e temos a presença do interprete que auxiliam satisfatoriamente.

Encontramos dificuldades na sala muito cheia.

Somos três surdos e precisamos o máximo de acesso aos recursos da nossa língua materna para o bom entendimento das aulas.

E, complementando as informações dispostas acima, sobre os serviços que a Instituição de Ensino Superior – IES oferece, e o reflexo deste na preocupação com a inclusão da pessoa surda. Observa-se que, também, a preocupação começa a ser percebida através da disponibilização do profissional intérprete de Libras. Pois, “a ajuda nos forneceu a interação com os colegas tem sido boa e me ajudou a desenvolver. Eu me sentir incluído neste ambiente, era como se eu estivesse subindo degraus que estão me ajudando a me tornar uma pessoa melhor”.

As informações mostram que a inclusão do surdo, se comparada com os itens que caracterizam a instituição inclusiva, precisa ir além do item da acessibilidade. Mas, o as condições em sua totalidade, devem fornecer meios de aprendizagem no aluno com deficiência. No caso, da pessoa surda, é possível destacar que só a disponibilização do interprete não atinge tal finalidade. Para tanto, como afirma as pesquisas de “surdo tem diferença e não deficiência, e [...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2005, p. 56).

Considerando, sobretudo, o que relata Santos & Santos (2016) não é somente a adoção dessa língua que será suficiente para escolarizar e profissionalizar o sujeito surdo. São necessários também ambientes estimuladores, que desafiem o pensar do aluno surdo, que explorem suas capacidades em todos os sentidos, contribuindo para formar cidadãos atuantes na sociedade

Dentre as principais características da inclusão, o surdo/surda percebe que são valorizadas pela IES visando a inclusão do surdo no ensino superior, são: senso de pertencer,

Colaboração e cooperação, Acessibilidade, Ambientes flexíveis de aprendizagem, Estratégias baseadas em pesquisas e Desenvolvimento profissional continuado.

[...] temos acessibilidade no portal, onde nós podemos aprender e termos diversas informações, vê a pontuação das nossas avaliações. Podemos observar e acompanhar as estratégias, da colocação não só da legenda, mais do sinal que dar para comparar e aprender outras palavras.

[...] senso de pertencer, observa-se que há uma inclusão entre surdos e ouvintes, pois há trocas de informação durante a aula. E mesmo havendo a professora explicando e o interprete, mas a gente consegue está ajudando um ao outro, não havendo sentimento de rejeição.

[...] colaboração e cooperação – existe a troca, essa ajuda entre surdos e ouvintes, tanto na leitura e escrita de textos. Por exemplo, se a interprete se ausenta, as pessoas que sabem Libras e interpretar nos ajudam. Acredita-se que há necessidade de dois interpretes, pois se falta um, tem o outro para substituir.

[...] Estratégias baseadas em pesquisas – acredita que dentro da sala, estas estratégias baseadas em pesquisas nos ajudam a estudar e compreender melhor o texto, para fazermos outras pesquisas para os surdos que precisam aprender novas palavras da língua portuguesa detalhadamente, conhecer os conceitos, isso é de muito valor, por que inclusão também envolve a pesquisa sobre o direito do surdo e as pessoas com vários tipos de deficiência.

[...] desenvolvimento profissional continuado – é importante você sempre se desenvolver, aprender para não pegar os conhecimentos de forma rápida, mas profundamente. Pois é importante que o surdo pare e pense no que está sendo colocado por cada um, trazendo para você, utilizando a sua língua materna, a pessoa vai aprender e ter novas experiências.

As características dos espaços inclusivos apresentadas, no tocante a inclusão do surdo, vai além dos itens apresentados. Embora, a pesquisa mostre que os itens elencados não são, satisfatoriamente desenvolvidos, pois em alguns casos apresentam carência de efetivação. Outra questão importante diz respeito, ao reconhecimento dessas características como fundamentais para autorização e reconhecimentos de espaços de estudos e de pesquisa em nível de ensino superior, haja vista que seria necessário perceber os limites da materialização de tais práticas. Pois, como afirma Sasaki (2007) os espaços precisam apresentar as principais características da educação e do ensino visando atingir os princípios e fundamentos de educação inclusiva.

A realização da pesquisa empírica mostrou ainda que no que se refere a inclusão, o surdo/surda argumenta que:

- [...] é muito complicado entender como são feitas as pontuações nas avaliações;
- Às vezes você quer mandar a mensagem para alguém pelo ambiente, mas não consegue a fonte é muito pequena, a não ser que se tenha a janela do interprete em todos os itens que se tem no ambiente, porque somente em Língua Portuguesa escrita fica complicado, porque é importante a janela do interprete nas sessões, nos itens, para deixar as coisas mais claras.
- Espera-se que com o avanço da tecnologia a IES possa colocar essas janelas, pois a IES precisa rever porque é muito complicado e difícil para o surdo.
- [...] as atividades desenvolvidas em sala de aula, as avaliações escritas e as atividades propostas no ambiente virtual, às vezes, são muito complicadas.
- [...] o surdo não consegue fazer uma leitura plena em Língua Portuguesa, e quando os grupos de trabalho se reúnem para a realização de alguma atividade em sala de aula para fazer a leitura de texto, os surdos não conseguem acompanhar o debate, o posicionamento dos alunos ouvintes sobre os assuntos tratados.
- [...] quando as avaliações são entregues, parece que o tempo é pouco, por que o surdo precisa de um tempo a mais para entender cada questão.

O estudo, por fim, destacou ainda que, na percepção do surdo/surda, existem limites para a inclusão no ensino superior, existem algumas limitações para efetivação da inclusão. Pois, nas colocações do surdo, fica evidente o desejo por um espaço inclusivo não se limite apenas em favorecer as relações sociais, mas também favorecer o uso da ferramenta de aprendizagem, já que este frequenta um curso superior de ensino a distância, e que corresponde a relação mais aproximada da Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira.

É necessário que todo esse invólucro da perspectiva inclusa no ensino superior nos cursos de Licenciatura em Letras-Libras, como afirma Costa & Kelman (2013), fomente, sobretudo, experiências na educação de Surdos que segue o ensino bilíngue

4 Considerações finais

O estudo mostrou que, diante dos apontamentos expostos, a educação para surdos/surdas não se dá apenas pelo simples fato de compartilhar o mesmo espaço que os ouvintes. Mas, que além do acompanhamento de profissionais habilitados na interlocução, é necessário também que as práticas pedagógicas sejam efetivadas atendendo as necessidades plurais dos alunos, e no caso da pessoa surda, que contemple: a criação de um espaço comum

onde surdos e ouvintes interajam e, para isso torna-se imprescindível o conhecimento sobre a língua de sinais, identidades e cultura surda.

Outra questão é que a educação inclusiva deva, além de efetivar as características da escola inclusiva, apontada no texto, promover a constituição de um sistema educacional que leve em consideração as diversas necessidades dos alunos na forma mais ampla, para que todos realmente sintam-se incluídos na luta em favor da aquisição da verdadeira cidadania.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. **Decreto 5.626, 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas para inclusão: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000.

_____. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

COSTA, Simone Saldanha Carneiro. KELMAN, Celeste Azulay. **Representações sociais dos surdos do curso de graduação em Letras-Libras**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 |

p. 437-450 | maio/ago. 2013 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Ensino Superior**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_superior>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: ed. SENAC, 1997.

MARTINEZ, M. A. Função auditiva e paralisia cerebral, In: S. Limongi, **Paralisia cerebral**: processo terapêutico em linguagem e cognição: pontos de vista e abrangência. Carapicuíba (SP), Pró-Fono, 2000.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_lista_de_checagem.asp?f_id_artigo=68>. Acesso em: 15 jan. 2007.

_____. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola**. (2007). Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/artigos/lista.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2011.

O USO DE APLICATIVOS DIGITAIS E A ATUAÇÃO ESTRATÉGICA DOS APRENDIZES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Myrian Cristina Cardoso Costa *
João da Silva Araújo-Júnior**

Resumo: No âmbito das pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais (TD) no processo de aprendizagem de línguas é cada vez mais corrente a compreensão de que o uso dessas tecnologias traz implicações significativas para a atuação estratégica dos aprendizes. Nesse sentido, os aplicativos digitais (APPS) constituem um importante suporte para a mobilização de estratégias de aprendizagem (EA) dos mais diferentes tipos. Os resultados deste estudo, realizado com base na análise de questionários aplicados a aprendizes de língua espanhola, apontam para uma pluralidade de EA mobilizadas pelos aprendizes e refletem a priorização de determinadas EA a partir do uso de aplicativos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Estratégias de Aprendizagem. Aplicativos.

Abstract: Digital technologies (TD) in the language learning process, it is increasingly common to understand that the use of these technologies has significant implications for the strategic performance of learners. In this idea, digital APPlications (APPS) constitute an important support for the mobilization of learning strategies (EA) of the most different types. The results of this study, based on the analysis of questionnaires APPLIED to Spanish-speaking learners, point to a plurality of EAs mobilized by APPrentices and reflect the prioritization of certain EAs from the use of APPlications.

Keywords: Digital Technologies. Learning Strategies. APPlications.

1 Considerações iniciais

As implicações dos usos das Tecnologias Digitais (TD) no processo de aprendizagem têm constituído interesse dos mais variados estudos no âmbito da Linguística Aplicada (LA). No que diz respeito especificamente ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), é possível observar que, ao longo dos anos, essas tecnologias passaram a fazer parte do processo, interferindo na forma como se aprende.

No que concerne às pesquisas voltadas para a compreensão do uso de TD no processo de aprendizagem de LE, tem crescido o interesse em compreender a mobilização de estratégias de aprendizagem (EA) no contexto de uso dessas tecnologias. Nessa perspectiva,

* Universidade Federal do Maranhão-UFMA. e-mail: cccmyrian@hotmail.com

** Universidade Federal do Maranhão-UFMA. e-mail: joaojunior14@yahoo.com.br

tem sido frequente o entendimento de que a internet, e suas variadas ferramentas, potencializam o uso de uma pluralidade de EA, sejam de natureza social, cognitiva ou metacognitiva.

Dentre as inúmeras ferramentas digitais disponíveis aos aprendizes encontram-se os aplicativos digitais, programas destinados à realização de atividades específicas. Assim, é possível encontrar aplicativos que realizam atividades diretamente relacionadas à aprendizagem de línguas, como por exemplo, o *Doulingo* e o *Babbel*, entre tantos outros.

Há ainda a possibilidade de utilizar no processo de aprendizagem de línguas aplicativos que não foram originalmente pensados para tal fim. É o que ocorre, por exemplo, com o *Facebook* e com o *WhatsApp*, dois dos aplicativos mais baixados do mundo.

Diante do exposto, interessa-nos neste estudo compreender o papel dos aplicativos digitais (*APPS*) na mobilização de estratégias de aprendizagem (EA) por aprendizes de língua espanhola, identificando a relação entre os usos dos *APPS* e a emergência de EA.

2 Os *APPS* no processo de aprendizagem de línguas

O surgimento e a popularização das TD significaram um divisor de águas nos mais diversos setores da sociedade. Na educação, por exemplo, o impacto dessas tecnologias resultou no aprimoramento da chamada modalidade de educação a distância (EAD) ou em políticas públicas de expansão tecnológica, como o PROInfo e o PROUCA.

Na área da linguística aplicada (LA) o interesse em investigar as implicações das TD no processo de aprendizagem de LE fica evidente em diversos estudos desenvolvidos nos últimos anos. Em geral, esses estudos se voltam para o desenvolvimento de alguma habilidade comunicativa em processos formais de ensino e aprendizagem, como a compreensão auditiva (LEAL, 2009) ou a produção oral (MARTINS, 2010; MENEZES, 2010). Há também os estudos que se voltam para o trabalho pedagógico envolvendo algum gênero textual digital (SOARES et al, 2010); há ainda os estudos que se voltam para as tentativas de conciliar metodologicamente diferentes modalidades de ensino (HEINZE & PROCTER, 2004;

GARRISON & VAUGHAM, 2008). Ainda nessa perspectiva, encontramos estudos que se voltam para a emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face, à luz do paradigma da complexidade (MARTINS, 2008).

No que tange à relação entre tecnologias digitais (TD) e aprendizagem de LE, um dos aspectos mais recorrentes nos estudos sobre o assunto é a questão das EA mobilizadas pelos aprendizes usuários dessas tecnologias. Ao tratarem da questão, Leffa (2003), Braga (2004) e Paiva (2005), por exemplo, apontam para a relação entre as estratégias e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

As EA podem ser compreendidas com um conjunto de ações, pensamentos ou habilidades que um aprendiz mobiliza para aprender ou para usar a língua alvo, portanto, compreendê-las pode dar pistas, por exemplo, acerca de como se desenvolve a autonomia do aprendiz em um determinado contexto, como no caso do contexto dos usos das TD.

O constante desenvolvimento das TD possibilita o surgimento de ferramentas que conferem praticidade a uma série de atividades do cotidiano dos usuários, como é o caso de aplicativos digitais. O Mini Aurélio (2001) define aplicativos como “programas destinados a auxiliar os usuários em determinada atividade sua, e não na manutenção do computador”. (FERREIRA, 2001, p. 52).

Utilizados por uma grande parcela da população mundial, esses programas, ou *softwares*, surgiram no contexto da popularização dos telefones inteligentes, que adentraram o mercado por volta do ano de 2007, quando começaram a ser aperfeiçoados, possibilitando essa gama de serviços que os usuários têm à disposição nos atuais *smartphones*.

Os *APPS* são, atualmente, importantes veículos de informação, interação, educação e conhecimento, de modo que a aquisição de um *smartphone*, por exemplo, está diretamente relacionada às possibilidades de uso desses programas, uma vez que o uso de aplicativos está totalmente incorporado ao cotidiano de boa parte dos indivíduos. A incorporação do uso de *APPS* no cotidiano dos indivíduos possibilita o desenvolvimento de uma série de atividades como, por exemplo, a aprendizagem de línguas.

Entre os aplicativos para aprendizagem de línguas (doravante APL), entendidos nesta pesquisa como aqueles destinados exclusivamente aos usuários interessados em uma LE,

destacam-se, atualmente, no Brasil, o *Doulingo* com mais de um bilhão de usuários; o *Babbel*, *APP* de aprendizagem de idiomas mais vendido no mundo, de acordo com o *Google Play*; o *Ligee*, buscador de traduções que permite o acesso a mais de um bilhão de traduções na internet e o *WordReference*, *APP* do site de um dos dicionários de tradução mais populares que possui fóruns com mais de dois milhões de perguntas e respostas em LE.

Com relação aos APL, em 2015, a BBC Brasil publicou um pequeno artigo que lista cinco aplicativos úteis para aprender línguas. Dentre os citados encontram-se o *Doulingo* e o *Babbel*, dois *APPS* adquiridos, em maior número, por usuários que têm interesse em aprender ou aperfeiçoar seus conhecimentos na LE. A esse respeito, podemos afirmar que embora as motivações variem de um usuário para o outro, os objetivos são, basicamente, os mesmos, aprender a língua alvo ou ampliar os conhecimentos sobre uma LE.

O *Doulingo* é um APL que foi desenvolvido com a finalidade de ajudar os usuários a aprenderem e a desenvolverem habilidades ao jogar. O curso conta com sete colaboradores de diferentes nacionalidades e encontra-se dividido em três níveis; básico, intermediário e avançado, oferece sessenta e quatro unidades que variam de uma a dez lições. O aplicativo conta ainda com um sistema de controle que envia mensagens diariamente ao e-mail dos usuários lembrando o participante de praticar e cumprir suas metas. Permite a contestação de respostas por meio de um fórum aberto a todos os participantes. Encontra-se disponível nas principais lojas de dispositivos móveis; *Google play*; *APP store* e *Windows store* ou no endereço <https://www.duolingo.com/>, na internet.

O uso de tais aplicativos no processo de aprendizagem representa o claro reflexo das implicações do desenvolvimento das TD no modo como se aprende uma língua estrangeira atualmente. Tais efeitos podem ser mais bem observados na mobilização de estratégias de aprendizagem e de uso da língua alvo pelos aprendentes. Assim, é importante nos atentarmos às EA emergentes no âmbito dos usos desses *APPS*.

3 Estratégias de aprendizagem (EA)

Oxford (1990), em seu estudo que resultou no inventário de estratégias de aprendizagem de línguas (IEALE), define as estratégias de aprendizagem como: ações conscientes empregadas pelos aprendizes para melhorarem o próprio desempenho no processo de aprendizagem de uma língua, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Dentre as propostas de compreensão das EA no âmbito da aprendizagem de LE (WENDEN e RUBIN, 1987; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; BROWN, 1994; COHEN, 1998; PAIVA, 2005), a de Oxford (1990) parece ter sido a que mais influenciou os estudos na área na LA. O inventário de sessenta e duas estratégias de aprendizagem, proposto por essa autora recebeu uma versão em português (PAIVA, 1998) e tem sido usado por grande parte dos estudiosos do assunto no Brasil, a exemplo de Braga (2004) e Benevides Júnior (2012).

O mérito principal dessa proposta é, sem dúvida, o reconhecimento da natureza dinâmica e multidimensional do processo de uso de EA pelos aprendizes, além do fato de que a autora apresenta um inventário de EA, o qual resulta de um estudo rigoroso da atuação dos aprendentes. A classificação de estratégias proposta por Oxford (1990) e o seu inventário, adotados metodologicamente como principal referência do nosso estudo, apresentam um agrupamento minucioso das EA, a começar pela identificação de duas grandes classes de estratégias: as estratégias diretas e as estratégias indiretas.

A classe de estratégias diretas relaciona-se a processos de aprendizagem que envolvem o manejo direto da língua-alvo e divide-se em três grupos: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. A classe de estratégias indiretas, por sua vez, relaciona-se a processos de planejamento e gerenciamento da aprendizagem e divide-se em três grupos: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Esta classificação proposta por Oxford (1990) pode ser visualizada no quadro 1.

Quadro 1-
estratégias: classes
1990)

Fonte: Inventário

ISSN 2177-8868

CLASSE DE ESTRATÉGIAS	GRUPOS DE ESTRATÉGIAS
<i>Estratégias Diretas</i>	<i>Estratégias de memória</i>
	<i>Estratégias cognitivas</i>
	<i>Estratégias de compensação</i>
<i>Estratégias Indiretas</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>
	<i>Estratégias afetivas</i>
	<i>Estratégias sociais</i>

Classificação das
e grupos (OXFORD,

(OXFORD, 1990)

Na classe de estratégias diretas, o primeiro subgrupo é o de estratégias de memória (EMm), que se referem ao processo de armazenamento de novas informações da língua-alvo mediante procedimentos como: o uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras em um contexto etc.

O segundo subgrupo de EA diretas é o das estratégias cognitivas (ECg), as quais constituem processos de compreensão e produção de novas informações na língua-alvo. São exemplos de estratégias dessa natureza a tradução, o uso de dicionários, as anotações e os resumos.

O terceiro subgrupo das EA diretas é o das estratégias de compensação (ECp), que permitem aos aprendizes utilizar a língua-alvo, mesmo que eles não tenham conhecimento suficiente, fazendo uso de procedimentos como: inferência com base no contexto ou em pistas linguísticas (prefixos, desinências etc.), uso da língua materna, gestos etc.

As estratégias indiretas, por sua vez, estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, mediante processos de planejamento, avaliação, controle da ansiedade, uso da língua-alvo em processos de interação, entre outros. Essa classe divide-se em três grupos: estratégias metacognitivas (EMg), estratégias afetivas (EAf) e estratégias sociais (ESc). Além dos aspectos de planejamento e gerenciamento, esse grupo de EA contempla aspectos da dimensão social do processo de aprendizagem, em especial no que concerne à interação dos aprendizes com outros aprendizes ou com usuários mais proficientes da língua-alvo, sejam falantes nativos ou não.

Na classe de EA indiretas, as estratégias metacognitivas (EMg) são responsáveis pela reflexão acerca do próprio processo de aprendizagem e permitem que os aprendizes organizem e planejem a forma de aprender. As Estratégias afetivas (EAf), por sua vez, referem-se ao monitoramento de fatores emotivos em favor da aprendizagem. São ações que visam administrar (controlar e manejar) atitudes, emoções e motivação relacionadas à aprendizagem.

O terceiro grupo das EA indiretas é constituído pelas estratégias sociais (ESc), as quais referem-se à prática de interação e colaboração com outros indivíduos, sejam estes

aprendizes ou falantes da língua-alvo. Essas estratégias ajudam os aprendizes a exporem-se a situações significativas de comunicação a fim de verificarem em situações concretas o que aprenderam.

No que diz respeito à multiplicidade dos fatores envolvidos no processo de aprendizagem de línguas, cabe destacar: o propósito do aprendiz ao utilizar uma estratégia; o problema de aprendizagem ou de comunicação a ser resolvido; as estratégias para as quais os aprendentes foram instruídos; as preferências dos aprendizes por determinadas estratégias; o nível de competência comunicativa dos aprendizes; o contexto tecnológico em que se dá a aprendizagem; entre outros fatores. A interação dinâmica e aleatória entre esses fatores implica na impossibilidade de se prever as estratégias que serão utilizadas por um determinado aprendiz no processo de aprendizagem de LE. Nesse sentido, considerando o objetivo deste estudo, apresentamos a seguir os procedimentos utilizados nesta pesquisa para identificar e compreender a mobilização das EA no âmbito do uso de aplicativos digitais.

4 Percorso metodológico

Essa pesquisa corresponde à primeira fase prática do projeto “O uso de aplicativos digitais na aprendizagem de línguas”, que tem como objetivos analisar as estratégias de aprendizagem de línguas no âmbito do uso dos aplicativos digitais, buscando estabelecer uma relação entre o uso de *APPS* e a emergência de EA por aprendizes de língua espanhola.

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza exploratória e para a sua realização aplicamos um questionário elaborado com recurso *Google_docs_form* disponível em https://docs.google.com/forms/d/1xIj2yQSwDslPrLN4jz1lqc_AwUHW8tofxit4GqLGVsY/edit, cuja URL foi enviada por meio do *WhatsApp* para os 20 participantes, aprendizes de diferentes níveis de língua espanhola do curso de graduação em Letras/Espanhol da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O questionário utilizado, com questões abertas e fechadas, foi elaborado com base no Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEALE), (OXFORD, 1990) e tendo

como referência os aplicativos mais usados para aprendizagem de língua espanhola, como, por exemplo, o *Doulingo*, o *Linguee* e o *Babbel*.

Para elaboração do questionário, tivemos o cuidado de contemplar as principais EA do inventário de Oxford (1990), incluindo perguntas sobre estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Os resultados obtidos nas análises dos questionários foram apresentados com base no inventário de estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990), de modo que buscamos analisar a ocorrência de estratégias de cada uma das classes de EA apresentadas no item anterior.

4 Análise de resultados

Neste item apresentamos os resultados das análises dos questionários respondidos pelos aprendizes de língua espanhola. Os dados serão apresentados, conforme antecipamos, a partir dos questionamentos propostos aos alunos. Isso nos permitirá visualizar mais claramente a ocorrência das EA, bem como a predominância de determinado grupo de estratégias e as relações dessa ocorrência com o uso de aplicativos.

A seguir, apresentamos o quadro que contém os aplicativos mencionados pelos aprendizes na primeira pergunta do questionário, dividido em duas categorias.

Quadro 2. Aplicativos de Língua (APL) x Aplicativos de outra natureza

APLICATIVO DE LÍNGUAS (APL)	APLICATIVO(S) DE OUTRA NATUREZA
Doulingo	Netflix
Babbel	Facebook
Linguee	Youtube
Wordreference	WhatsAap
Drae	Groove
SpeakLanguages	
Google tradutor	

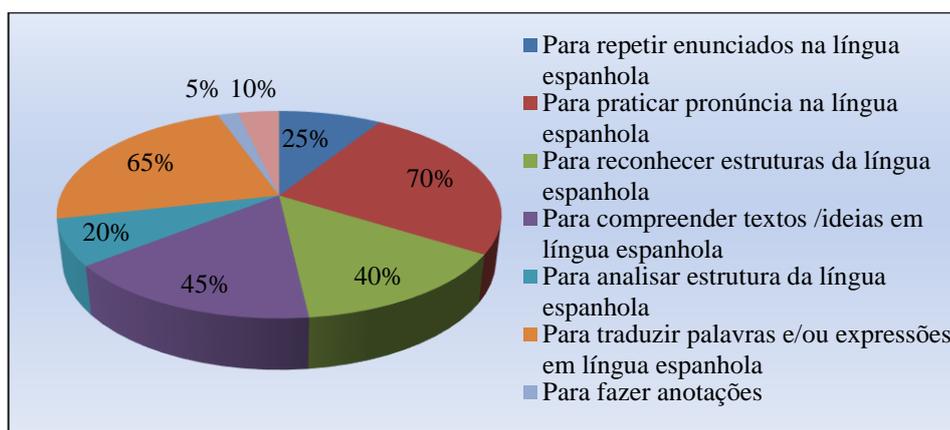
Fonte: (Costa e Araújo Júnior, 2017)

5.1 Mobilização de estratégias cognitivas (ECg)

As ECg, como vimos acima, constituem um conjunto complexo de ações, pensamentos e habilidades que garantem aos aprendizes o manuseio dos insumos linguísticos

aos quais esses indivíduos têm acesso. No gráfico a seguir, é possível notar a predominância de dois subgrupos de estratégias desse segmento: as estratégias de tradução (70%) e as de pronúncia (65%).

Gráfico 1. Com que finalidades você utiliza esses APPS?



Fonte: (Costa e Araújo Júnior, 2017)

Para compreendermos esses dados quantitativos, não só das duas estratégias mais recorrentes, mas de todas as que aparecem no gráfico 1, devemos considerar também os indícios qualitativos. Nesse sentido, vale destacar, por exemplo, que ao mobilizar estratégias desta natureza o aprendiz usuário de um APL, pode não estar, necessariamente, interessado em utilizar estratégias como a tradução e a pronúncia para aprender língua alvo, no entanto, essas possibilidades são as ofertadas pelo APP. Algo diferente ocorre com usuários de APPS como o *Google Tradutor* e o *WordReference*.

Alguns aprendizes, ao serem questionados sobre o uso da tradução mencionam o uso do *Google Tradutor*. A esse respeito, é pertinente diferenciar um processo de tradução que envolve uma estratégia de aprendizagem propriamente dita, de um processo de tradução que tem a finalidade precípua de traduzir. No primeiro caso, a finalidade do aluno é aprender a língua, de modo que a tradução é um meio (estratégia) para alcançar o intuito. No segundo caso, por sua vez a tradução é uma finalidade em si mesma.

É importante notar, no entanto, que os aplicativos pensados para a tradução, como o *Google tradutor*, podem, eventualmente, ser utilizados para finalidades outras, como por exemplo, aprender vocabulário utilizando o aplicativo como dicionário bilíngue. Esse processo de incorporação de aplicativos a aprendizagem de LE reflete a natureza dinâmica do processo de aquisição, já que este incorpora, por exemplo, elementos que não foram pensados originalmente para aprender.

O *Google tradutor*, aplicativo que oferece unicamente o serviço de tradução instantânea, e o *WordReference*, versão *online* do *Gran diccionario* Espasa-Calpe (español-portugués/ português-espanhol), embora sejam *APPS* especializados em tradução, constituem, para os aprendizes em questão, meios através dos quais é possível mobilizar estratégias de aprendizagem, pois o uso deles pode contribuir para o processo de aquisição da LE. Nesse caso a tradução não é meramente instrumental, uma vez que o aluno usa tais *APPS* para aprender, aprimorar, se comunicar ou escrever na língua alvo.

Com relação às práticas de repetição (25%) e análise de estruturas na língua (20%), embora constituam algumas das principais características dos APL, não são estratégias que se destacam entre os aprendizes usuários de *APPS*, dado que apenas uma pequena parcela afirma usar *APPS* para tais fins.

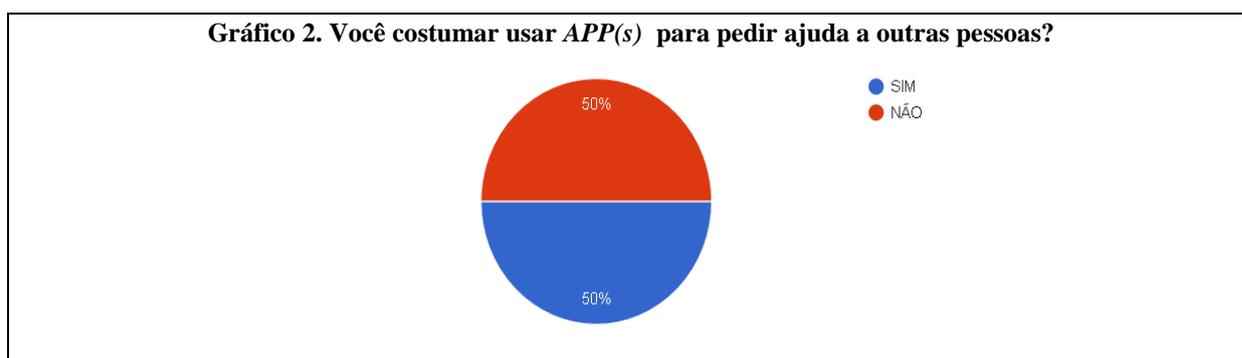
Quanto à estratégia de compreensão de textos (45%), os aprendizes atribuem maior relevância, algo que supera o uso de aplicativos para anotar (10%) e resumir (5%). Isso se deve, principalmente, ao caráter dinâmico da tecnologia e não significa, necessariamente, que esse tipo de estratégia seja ineficaz. É também reflexo da não exploração dessas técnicas, uma vez que, não é de nosso conhecimento neste estudo, *APPS* de língua que possuam atividades voltadas para mobilização de técnicas como resumos e anotações no âmbito da aquisição de LE.

Em suma, embora algumas estratégias cognitivas despontem mais que outras, como observamos no gráfico 1, é possível afirmar que, por meio dessas estratégias, os aprendizes atuam diretamente sobre a informação a ser aprendida, buscam solucionar problemas que requerem análise direta de materiais de aprendizagem.

5.2 Mobilização de estratégias de compensação (ECp)

Como vimos, as ECp constituem um conjunto de ações, pensamentos e habilidades voltados para a superação das limitações do conhecimento da língua alvo e permitem que os aprendizes façam uso da língua mesmo sem o conhecimento suficiente para fazê-lo, utilizando, por exemplo, a estratégia de pedir ajuda de outros aprendizes ou mesmo de pessoas nativas da LE estudada.

Nesse sentido, questionamos os aprendizes sobre o uso *APPS* para pedir ajuda a outras pessoas durante o processo de aprendizagem. No gráfico a seguir é possível notar que metade dos aprendizes costuma usar os *APPS* para tal fim (50%).



Dentre os *APPS* mencionados, o *Doulingo* e o *WordReference* são os que mais possibilitam a mobilização de estratégias dessa natureza, visto que destinam um espaço (fóruns) com a finalidade de que o aprendiz possa “pedir ajuda” a outros aprendizes, a professores, a nativos para esclarecerem dúvidas com relação a determinado conhecimento na LE. A esse respeito, podemos afirmar que as redes sociais, como o *Facebook*, também oferecem uma gama de possibilidades.

5.3 Mobilização de estratégias de metacognitivas (EMg)

Na classe de EA indiretas, as EMg são as responsáveis pelo gerenciamento do processo de aprendizagem. Essas estratégias ajudam os aprendizes a se organizar, planejar e autoavaliar-se. Nessa perspectiva, indagamos os aprendizes acerca das seguintes questões:

Gráfico 3. Você costuma organizar seu tempo para utilizar APP(s), isto é, se planeja para utilizar?

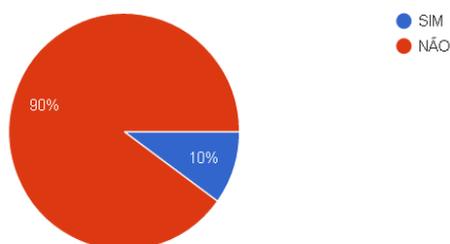
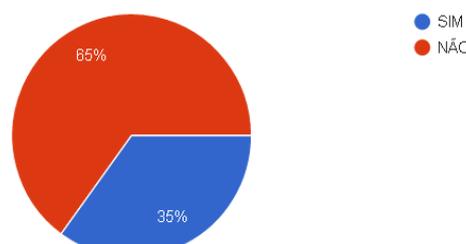


Gráfico 4. Você costuma seguir e se orientar pelas metas estabelecidas pelos APPS que utiliza?

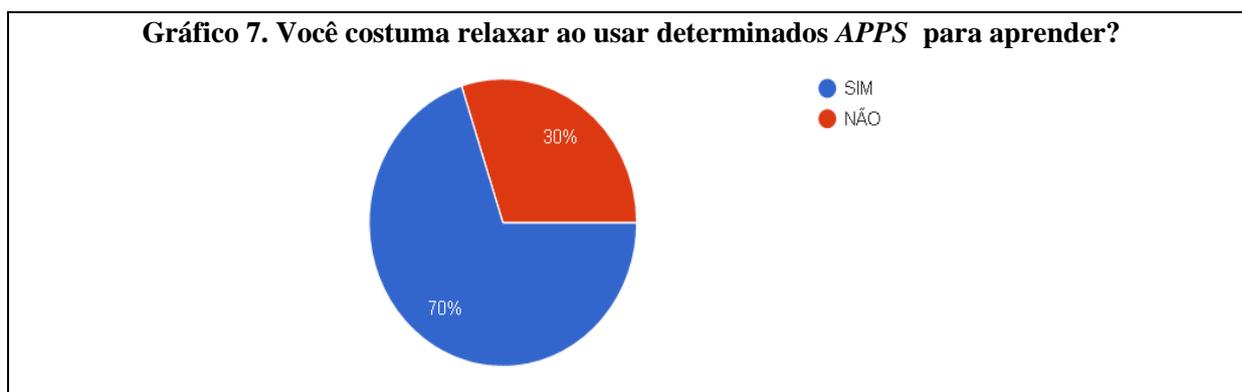


Os resultados quantitativos, no que diz respeito ao planejamento da aprendizagem, apontam para a expressiva negação dos usos das estratégias de organização do espaço e tempo (90%) mediante o uso de aplicativos (ver gráfico 3.) e do planejamento para realizar uma tarefa (65%).

O fato de a grande maioria negar a organização do tempo para usar aplicativos confirma o caráter dinâmico com que os aprendizes utilizam os APPS. Nesse sentido, é válido considerar que investigamos a mobilização de EA no âmbito do uso autônomo de aplicativos digitais, uma vez que eles negam organizar o tempo para usar os APPS constatamos que esses programas constituem, na verdade, instrumentos dispensáveis, que dependem da motivação e dos objetivos de cada aprendiz. Diante do exposto, entendemos que o aluno está muito mais propício a se auto avaliar do que se planejar e organizar seu tempo para usar APPS.

5.4 Mobilização de estratégias de afetivas (EAf)

As EAF têm estreita relação com a autoestima dos aprendentes, sendo esta compreendida como a atitude de aprovação ou reprovação que o indivíduo tem com relação a si mesmo e ao processo de aprendizagem. No gráfico a seguir observamos o resultado da estratégia afetiva “relaxar” no contexto de uso dos aplicativos digitais. A maioria dos aprendizes afirma relaxar ao usar *APPS* na aprendizagem (70%).



Considerando o uso de aplicativos como parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que o aprendiz adota essa ferramenta com o objetivo ampliar ou adquirir novos conhecimentos na LE, buscamos saber se os aplicativos utilizados pelos usuários ajudam a relaxar enquanto eles aprendem.

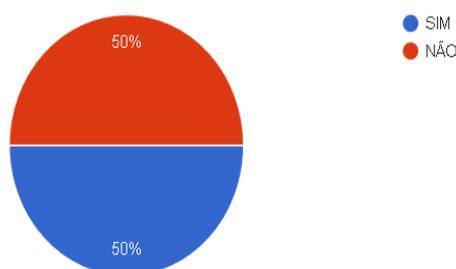
Dentre os *APPS* mencionados pelos aprendentes, consideramos o *Doulingo* como o principal APL no qual é possível relaxar enquanto se aprende. Ao jogar, o aprendiz entra em contato com a dimensão afetiva da aprendizagem, adquire conhecimentos enquanto se entretém e se sente gratificado diante das afirmações positivas contidas no curso. Esses fatores constituem aspectos relevantes para o processo de aquisição de uma LE, seja no manejo do *input*, seja nos processos de comunicação significativa.

Por outro lado, os *APPS* de outra natureza, como o *Groove*, usado para baixar e reproduzir músicas, e o *Netflix*, constituem fortes instrumentos para a mobilização desse tipo de estratégia, uma vez que escutar músicas, assistir filmes ou séries legendadas também são estratégias de aprendizagem, ainda que os *APPS* usados para as mobilizar não sejam APL.

5.5 Mobilização de estratégias de sociais (ESc)

O grupo ESc, proposto por Oxford (1990), reúne uma ampla gama de possibilidades de ações baseadas fundamentalmente nos usos significativos da língua alvo para interagir, cooperar e negociar significados. Nessa perspectiva, buscamos saber dos usuários de aplicativos, sobre a incidência das estratégias de natureza sociais através das seguintes questões:

Gráfico 8. Você costuma APP(s) para interagir em Língua Espanhola ou falar com nativos?



Metade dos aprendizes (50%) afirma usar *APPS* para interagir na língua alvo. Uma das práticas mais comuns de quem aprende uma língua estrangeira atualmente é o contato com nativos, na tentativa de se aproximar o máximo possível do que se almeja.

Com relação ao resultado do gráfico acima, podemos afirmar que as redes sociais ainda constituem o meio mais eficaz de se estabelecer esse contato, a própria natureza dessas redes remete a essas estratégias. Entre os APL mencionados pelos aprendizes nesta pesquisa, nenhum deles está voltado para a interação significativa.

6 Considerações

Compreender o papel dos aplicativos digitais (*APPS*) na mobilização de estratégias de aprendizagem e identificar a relação entre os usos dos *APPS* e a recorrência de EA contribui para atestar a relevância dos estudos em EA na aprendizagem de línguas, uma vez que o uso dos aplicativos constitui uma potencialização das possibilidades de mobilização de estratégias pelos aprendizes de línguas.

Um exemplo dessa potencialização é o uso do *Doulingo*, aplicativo mencionado pelos aprendizes neste estudo que possibilita o uso de um leque significativo de EA, as quais vão desde estratégias cognitivas, como repetir e traduzir, até as de natureza social; quando o aprendiz interage com outros aprendizes, metacognitiva; quando o aprendiz é incitado a organizar seu tempo de estudo, e afetiva, quando o aprendiz recebe mensagens de motivação.

Ainda no que tange ao *Doulingo*, exemplo de aplicativo desenvolvido especificamente para aprendizagem de línguas, é importante notar que o desenvolvimento desse *APP* reflete a priorização de determinadas EA. É nessa perspectiva que devemos compreender que a significativa ocorrência, por exemplo, da estratégia de *prática da pronúncia*, uma EA muito frequente processo inicial de aprendizagem de LE em contexto instrucional.

Nesse sentido, vale notar que não há uma grande inovação em termos de EA utilizadas pelos aprendizes usuários de *APPS*, de modo que predominam EA recorrentes no âmbito da instrução formal, tais como a tradução e a pronúncia. As limitações dos aplicativos em termos de possibilidades de usos de EA não refletem necessariamente uma limitação tecnológica, mas uma limitação à compreensão do processo de aprendizagem como muito restrito ao processo cognitivo, e por vezes muito distante de práticas de interação significativa.

Por fim, vale destacar que embora existam aplicativos especificamente voltados para aprendizagem de línguas, como o *Doulingo*, *WordReference*, *Babbel*, há também significativo uso dos aplicativos de outra natureza, como é o caso do *Facebook*, para aprender. Esse dado constitui um indício de que o processo de aprendizagem de uma língua adapta-se ao contexto tecnológico ao incorporar instrumentos alheios ao processo de aprendizagem.

Referências

BENEVIDES-JÚNIOR, F. T. C. **Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em EAD**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BORGES, V. M. C.; BEVENIDES-JÚNIOR, F. T. C. **Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual.** Horizontes de Linguística Aplicada, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language.** London: Longman, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** Editora Nova Fronteira, 2001.

LEAL, J. H. G. **O ensino de E/LE e as novas tecnologias: repensando o trabalho com as atividades de compreensão auditiva.** Anais do III Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.hipertexto2009.com.br. Acessado em 20/04/2010.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo, Papirus, 2007.

MARTINS, A. C. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face: uma abordagem ecológica.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: PosLin-UFMG, 2008.

_____ **A emergência de dinâmicas interacionais em aulas de inglês em contexto de blended learning.** Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. <www.hipertexto2009.com.br>. Acesso em 20/04/2010.

MENEZES, V. L. (Org). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.

OXFORD, R.; CROOKALL, D. **Research on six situational language learning strategies: methods findings and instructional issues**. "Modern language journal", 73, 1989.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005 (b). p.135-153.

PAIVA, V.L.M.O. **Desenvolvendo a habilidade de leitura** In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005 (a). p. 129-14.

RUBIN, J. **What the Good Language Learner Can Teach Us**. TESOL Quarterly.V. 9, n.1, 1975. p.41-51.

SOARES, E. A. L; RIBEIRO, L. A; RODRIGUES, M. C. B. **O ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de edublog: por uma dimensão interacional da linguagem**. Anais do terceiro encontro nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <www.hipertexto2009.com.br>. Acesso em 20/05/2010.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama** *Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. I, Número1, Jan- Abr. Rio de Janeiro, 2010.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras**. *Cadernos do CNLF*, Volume XIV, no. 04 Anais do XIV CNLF (TOMO 1) p 208-220. Rio de Janeiro, 2010.

WENDEN, A. and RUBIN, J.(Eds.) **Learning strategies in language learning**. Prentice Hall International. 1987.

ESTUDO DA DIDÁTICA UTILIZADA NO APRENDIZADO DA LITERATURA PARA SURDOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

Letícia Gomes Costa*

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo**

Resumo: Este trabalho tem como escopo identificar alguns dos métodos de ensino aplicados pelos docentes de literatura nas instituições de ensino em que há a presença de discentes com surdez. Cândido (1972) em um de seus artigos identifica três funções exercidas pela literatura, que definiram sua “função humanizadora”: a psicológica, a formadora e a social. Dessa forma, realizou-se um acompanhamento das aulas e posteriormente, aplicou-se um estudo qualitativo com professores e alunos, em uma escola municipal de Belém do PA, por meio de entrevista semiestruturada para verificar o desempenho dos discentes em relação ao método de ensino de literatura aplicado em sala pelo docente. Com isso, procuramos propor um modelo otimizado para didática da literatura nesta Instituição.

Palavras-chave: Literatura para Surdos. Didática. Educação Especial. Aprendizado da Literatura.

Abstract: The goal of this study is to identify some of the teaching methods applied by literature teachers in educational institutions where there are students with deafness. Candide (1972) in one of his articles identifies three functions exercised by literature, which defined its "humanizing function": the psychological, the formative and the social. In this way, a follow-up of the classes was carried out and a qualitative study with teachers and students was carried out at school in Belém, PA, through a semi-structured interview to verify the students' performance in relation to the method of teaching of literature applied in the classroom by the teacher. With this, we try to propose an optimized model for didactics of the literature in this Institution.

Keywords: Literature for Deafs. Didactics. Special education. Literature Learning.

1 Considerações iniciais

A Literatura é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo e ao se tratar de alunos com surdez ainda hoje se nota grandes barreiras para o ensino desta disciplina a esses alunos educandos. A falta de profissionais que dominem a Língua brasileira de sinais (Libras) ainda é preocupante, visto que este mercado é escasso, muitos alunos com surdez são sujeitos a estarem em escolas despreparadas, sem qualquer prepara para atendê-los.

* Discente do curso de Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. e-mail:

leticiagomescost@gmail.com

** Docente Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. e-mail:

wanubyacampelo@gmail.com

Diante das dificuldades encontradas no ensino da literatura nas escolas principalmente quando envolve alunos com surdez, fez-se necessário avaliar os principais pontos para se ter um ensino de qualidade. Este artigo analisa a didática utilizada por docentes para o ensino da Literatura e quais meios são usados em sala de aula para a realização desse trabalho. Visto que os surdos necessitam de meios diferenciados para compreensão. É primordial o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras) nas escolas, a partir disso, é que se pode avançar para o ensino das demais disciplinas, como a literatura.

A literatura é de grande importância na formação intelectual do homem e da sociedade em si, pois contribui para que haja o desenvolvimento mental, permitindo interpretações e estimulando a leitura como forma de aprendizagem. Ao focar no ensino para alunos Surdos, este artigo mostra a necessidade de incorporar melhorias para facilitar o aprendizado dos alunos Surdos, contribuindo para um avanço metodológico de qualidade e avaliando os métodos já existentes, observando seus pontos positivos e negativos. Ao entrevistar os docentes notaram-se as dificuldades encontradas durante as aulas para se transferir conhecimento aos alunos Surdos. O estudo feito com alunos e professores da alfabetização permitiu observar a necessidade do ensino da Literatura desde os primeiros anos escolares da criança.

Segundo Vygotskyana é através da interação com o meio e com outras pessoas que a criança desenvolve suas potencialidades, logo, é necessário que esta esteja desde cedo em contato com diferentes ambientes e indivíduos a fim de propiciar o seu desenvolvimento. (VYGOTSKYANA, apud SEIXAS E FERNANDES, 2013 p.2).

O Surdo possui a linguagem viso-espacial, por isso, necessita de recursos visuais para o melhor aproveitamento do ensino/aprendizagem. É importante que as instituições de ensino forneçam materiais e equipamentos adequados para tal ação. Instigar o interesse dos alunos pela leitura é essencial, e se tratando de alunos com surdez é indispensável as ilustrações em livros didáticos, pois ao observar as figuras o aluno se permite criar, compreender e conhecer as histórias.

De acordo com Anne Rowe (1996), na prática, os contatos com os livros de imagens ampliam as perspectivas culturais da criança como apreciadora desse tipo de literatura, pois ela adquire fôlego para a leitura. As escolas como fornecedoras de educação precisam adequar-se as peculiaridades de cada aluno, permitindo com que

ele se sinta à vontade no ambiente escolar e que seja incluído nas diversas atividades, mais do que isso, que a escola mostre a esse aluno que como qualquer cidadão ele é capaz e pode ser independente. (ANNE ROWE apud SEIXAS & FERNANDES p.178)

A didática utilizada para o ensino dos surdos é fundamental para a construção e desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois é a partir dela que o esse aluno conhecerá e compreenderá as diversas formas de conhecimento. É importante trabalhar em sala de aula métodos diferenciados, didáticas que ajudem na compreensão do conteúdo, permitindo o avanço da assimilação do educando.

De acordo com Quadros (2006) a Libras é uma língua visual e espacial, a qual possui determinadas peculiaridades que a diferenciam da língua falada como por exemplo, configuração de mão, espaço, movimento do corpo e expressões faciais. Porém detêm as mesmas características das demais línguas do homem tornando-a um meio de comunicação, a qual é amplamente utilizada nos mais diversos espaços frequentados por indivíduos surdos. Logo ela deve ser priorizada dentro do ambiente escolar.

Dessa forma nota-se que o professor que trabalhar na educação de surdos na proposta do modelo do bilinguismo, deve possuir um amplo conhecimento da língua brasileira de sinais, e o seu papel não só na comunicação, mas sim na formação cultural desses sujeitos.

Embora a autora defenda que a Libras deve ser reconhecida como a língua principal, Quadros também explica que cada estado ou município pode adotar uma postura diferente em relação a língua prioritária no modelo bilíngue. Algumas podem usar a língua portuguesa como prioritária e a Libras como segunda língua em determinado momento do ciclo educacional, como por exemplo, na segunda etapa do ensino fundamental.

A Libras deveria ser implementada em todas as escolas como disciplina, mas a realidade é bem diferente, o que se vê são escolas totalmente despreparadas, sem materiais adequados para serem trabalhados com os alunos, e se tratando de alunos com surdez é indispensável a utilização de equipamentos diferenciados, que se adéquem as necessidades de cada um. Segundo Kyle (1999), a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais

cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. (DIZEU apud CAPORALI, 2005. p. 591)

Sá (2010) defende o emprego do bilinguismo complementando que a escola não deve desenvolver sua educação tomando como base o professor ouvinte pois este é dotado de um modelo linguístico e cognitivo diferente dos seus alunos surdos, não pertencendo a mesma cultura dos seus discentes. Logo, a referência para as crianças devem ser um adulto surdo, já que este pode promover o desenvolvimento de identidade e cultura surda.

Sá explica que se a criança surda possui uma língua como base (Libras) para seu o desenvolvimento de sua aprendizagem, ela apresentará condições cognitivas, emocionais, de auto estima bem como uma identidade e cultura para aprender a segunda língua (português).

Para se aplicar uma didática de qualidade que contribua para o desenvolvimento da criança surda, inicialmente é necessário observar o cenário escolar. Uma escola inclusiva que permite que o aluno se sinta incluso antes de mais nada dentro da sala de aula, é primordial para promover um ensino adequado. É importante que haja o respeito a cultura do surdo, que a escola como um ambiente de educação reforce a necessidade de lidar com as diferenças e a diversidade.

Gesser afirma que o bilinguismo é a primeira abordagem que leva reconhece a complexidade e a importância sociolinguística da língua de sinais, considerando os aspectos culturais dos sujeitos surdos. Essa mudança de concepção só foi permitida a partir do momento que a sociedade passou a respeitar os surdos, nos aspectos linguísticos, culturais, desenvolvendo uma nova proposição para a educação dos surdos.

Contudo, apesar do uso da língua de sinais na educação do surdo ser reconhecida por todo o país, há muito ainda a se fazer para que se garanta um ensino de qualidade a eles. É necessário lutar por formações aos professores, intérpretes, currículo, didática, materiais adaptados entre outros recursos (GESSER,2012).

2 Método de pesquisa

Para a construção desse trabalho foi necessário um levantamento bibliográfico dos autores que tratam sobre o tema, a fim de construir a base teórica deste trabalho. Outra etapa de grande importância foi a realização da pesquisa de campo.

Este trabalho foi realizado em uma escola estadual de Belém do PA que oferece o ensino, educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e até um curso pré-vestibular a discentes surdos.

Neste trabalho objetivou-se analisar a didática utilizada por docentes em sala de aula com alunos, buscando compreender suas metodologias para ministrar aulas de literatura a alunos surdos, observando os pontos positivos e negativos existentes.

Para a coleta os dados foram utilizados uma entrevista semiestruturada com sete perguntas, para avaliar os métodos usados pelos docentes na aplicação da literatura em sala de aula e saber qual a importância desta disciplina na escola, analisando se a escola fornece meios de facilitar o trabalho dos professores, propondo um melhor aprendizado aos alunos.

Por fim, a partir dos dados coletados, realizou-se um estudo qualitativo, com o intuito de dar relevância para o ensino/aprendizado, determinando a eficiência de cada método observado e assim, verificar o melhor dentre eles, possibilitando a identificação dos pontos positivos e negativos de cada método para que desta forma, se possa propor um modelo otimizado para didática da literatura nas instituições de ensino que recebam alunos.

3 Aplicação da pesquisa

A entrevista foi realizada por meio de recursos de áudio (gravador), e foi dirigido aos docentes sete perguntas a respeito da literatura em sala de aula, para assim analisar a metodologia usada por eles ao ensinar a disciplina. A seguir é apresentado o modelo da entrevista.

1- Qual a importância da literatura no aprendizado dos alunos Surdos?

2- Sua metodologia no ensino da literatura para alunos Surdos tem bases em quais conceitos?

3- Quais são as avaliações propostas para a verificação do aproveitamento do ensino da literatura para alunos Surdos?

4- A estrutura disponibilizada pela instituição para facilitar o aprendizado da literatura é adequada para a realização do seu trabalho com alunos Surdos?

5- Você tem solicitações de materiais didáticos e/ou equipamentos que não foram atendidos alguma vez?

6- Os alunos Surdos conseguem acompanhar o ritmo proposto pela metodologia para o ensino da literatura?

7- De acordo com suas avaliações, o retorno apresentado no aprendizado da literatura apresentado pelos alunos Surdos é o esperado?

4 Dados obtidos

A seguir será apresentado as respostas do entrevistado identificado apenas como P1

1- Qual a importância da literatura no aprendizado dos alunos Surdos?

É importante para o desenvolvimento visual, pois a criança consegue assimilar e compreender as narrativas. Eu trabalho com o 1º ano do ensino fundamental e os alunos têm seis anos, mas possuem um atraso e por isso trabalho com elas como se fossem da educação infantil. Utilizo livros com muitas imagens, que contará histórias, com isso a criança compreenderá a narrativa e também começa a interpretar a língua portuguesa. Tudo possui um nome e o aluno precisa se interessar a aprendê-los.

2- Sua metodologia no ensino da literatura para alunos Surdos tem bases em quais conceitos?

Não me baseio em autores, pois é complicado trabalhar nesta disciplina que não é minha especialidade, busco conhecimento em livros, internet e em conversas com outros professores, para assim tentar transmitir conhecimento aos alunos.

3- Quais são as avaliações propostas para a verificação do aproveitamento do ensino da literatura para alunos Surdos?

*Não faço a avaliação no sentido formal, eu verifico no dia a dia a partir do momento que a criança avança, por exemplo, eu trabalho o livro *Mágico de Oz*, tem a casa, a arvore, a menina, o cachorro e etc, e a cada dia eu vou retomando na repetição desses elementos e a criança a cada dia observa um novo elemento, observa uma flor a mais que existe no cenário, um passarinho e etc. dessa forma trabalho com a criança e ela vai ampliando o seu conhecimento. Não posso cobrar tanto até pelo fato de não haver a estrutura adequada para oferecer a educação ideal que essa criança necessita para uma melhor compreensão.*

4-A estrutura disponibilizada pela instituição para facilitar o aprendizado da literatura é adequada para a realização do seu trabalho com alunos Surdos?

A escola é estadual e o estado tem uma estrutura totalmente falida, ele não investe em nada, não tem nenhuma prioridade na educação. Em qualquer espaço que você for na escola irá ver que está caindo aos pedaços, não possui ar-condicionado, a sala que dou aula eu mesma tive que pintar e ambientar. O estado não está ligando para a educação, há a desvalorização, o sucateamento e não oferece nenhum curso nem nada.

5-Você tem solicitações de materiais didáticos e/ou equipamentos que não foram atendidos alguma vez?

A escola tem data show, mas a internet falha e geralmente durante as aulas não funciona durante as aulas. Temos uma xerox que foi doada, e sobre os materias didáticos são poucos e os professores vão se revesando.

6-Os alunos Surdos conseguem acompanhar o ritmo proposto pela metodologia para o ensino da literatura?

Sim, trabalho com livros sem textos, em preto e branco e a criança consegue entender a narrativa e compreende a história. Claro que trabalhar a literatura somente com textos é complicado, pois os meus alunos como são do 1º ano preciso trabalhar o visual e a língua de sinais.

7- De acordo com suas avaliações, o retorno apresentado no aprendizado da literatura apresentado pelos alunos Surdos é o esperado?

Nas minhas turmas eu acredito que sim, pois as crianças conseguem explicar o que aprendem dentro de sala. Consigo observar o avanço a cada dia, mesmo com as dificuldades encontradas pela falta de recurso tento fazer o possível para que meus alunos compreendam as histórias para que dessa maneira consigam atingir o mínimo de conhecimento.

5 Análise dos dados

A partir dos dados analisados percebeu-se que a escola necessita de muitas melhorias no ensino da literatura, pois notou-se a escassez de materiais didáticos apropriados para a necessidade dos alunos e que contribuam para o trabalho dos professores. Na instituição não há docentes formados em literatura, apenas professores de áreas diferentes que tentam ministrar o pouco que sabem sobre o assunto. A escola depende do governo para o fornecimento de materiais, de estrutura, equipamentos e por este motivo torna-se ainda mais difícil realizar um trabalho de acordo com o que deveria ser oferecido.

A literatura como disciplina precisa ser valorizada e para ser trabalhada com alunos com surdez é primordial o uso de recursos visuais para o melhor aproveitamento.

Como enfatizam Gesueli e Moura (2006), no campo da surdez existem inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados nos processos de letramento do aluno surdo. Por isso, as autoras atentam para a importância de “se conceber o letramento na surdez como um processo multimodal “(apud, FIGUEIREDO E GUARINELLO, 2013, p.180)

6 Considerações finais

Como já foi visto durante o texto, para um melhor aproveitamento o educando deve ser ensinado desde seus primeiros anos, desta maneira ele aprenderá mais facilmente. Portanto, para que haja um avanço neste ambiente escolar necessita-se de investimentos em todos os setores, estrutura, materiais, qualificação e etc. O professor antes de tudo necessita de qualificação para aprimorar-se e desta forma proporcionar ao seu aluno um ensino de

qualidade. Devido a falta de estrutura, o professor trabalha com o que tem, o que muitas vezes é pouco para se conseguir alcançar o resultado esperado.

Toda a precariedade da escola irá influenciar no desempenho do aluno, podendo causar falhas na sua formação educacional. Antes de tudo o professor deve dominar a Libras para que haja comunicação com seu aluno. A escola está um pouco longe de atingir o cenário de educação ideal, é notório as dificuldades enfrentadas durante as aulas. Os professores com o pouco conhecimento sobre a área passam por certas limitações ao desenvolverem suas atividades, encontrando barreiras.

Referências

ALVES, Edneia de Oliveira. **A Extensão Universitária Fonte de Conhecimento para Área de Libras**. João Pessoa/PB, 2015

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, José Carlos de. **Didática e Educação de Surdos**. Paraná, S/d

QUADROS, Ronice Müller. & SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura poder e educação de surdos**. 2º Ed, São Paulo: Paulinas, 2010

SEIXAS Catharine P. E FERNANDES, Priscila D. **Literatura Infantil e Surdez**: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda. São Cristovão, CE: 2012

A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Jéssica Milena Leal da Silva Cruz *

Rodrigo Gonçalves Cruz**

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo***

Resumo: Com o advento do bilinguismo e a introdução da língua de sinais na educação dos surdos, surgiu a necessidade de adaptar livros em Libras para desenvolver melhor a aprendizagem desses estudantes. Sendo assim, esse trabalho teve como objetivo analisar se o método de utilização de livros didáticos digitais em Libras tem sido eficaz e atende à NBR9050 (2008) como uma alternativa de ensinamento e aprendizagem para surdos e sua relevância como recurso pedagógico em um Instituto de Ensino Especial em Belém do PA. Para realizar a pesquisa, aplicamos questionários para alunos e professores desta referida Instituição, a qual tem como público alvo crianças surdas, além de observar o emprego destes recursos adaptados em seu ensino. Para a elaboração deste trabalho tivemos como embasamento teórico: Quadros (2006) Sá (2010), Ramos (2005) e NBR9050 (2008).

Palavras-chave: Bilinguismo. Metodologia. Recursos digitais.

Abstract: With the bilingualism development and the sign language in deaf education, it was need to familiarize with Brazilian Sign Language books to better develop students' learning. The purpose of this study was to analyze whether the method of using digital textbooks in Brazilian Sign Language has been effective and complies with NBR9050 (2008) as an alternative teaching and learning for the deaf and its relevance as a pedagogical resource in an Institute of Education Special in Bethlehem PA. To carry out the research, we applied questionnaires to students and teachers of this institution, whose target audience is deaf children, besides observing the use of these resources adapted in their teaching. For the elaboration of this work we had as theoretical background: Quadros (2006), Sá (2010), Ramos (2005) and NBR9050 (2008).

Keywords: Bilingualism. Methodology. Digital resources.

1 Considerações iniciais

A educação de surdos vem sendo debatida por muitos anos, enfrentando grandes desafios, passando por vários métodos de aprendizagem. Até o momento ainda não há um consenso sobre como se deve proceder o ensino a esses sujeitos, uns defendem uma educação

* Graduanda do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: jessicaleal906@gmail.com

** Graduanda do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: rodrigo_cruz8@hotmail.com

*** Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: wanubyacampelo@gmail.com

oralista outros por meio da língua de sinais, porém é de comum acordo que eles devem receber uma instrução adequada para de fato exercerem sua cidadania.

Nesse trabalho, acreditamos em uma educação bilíngue centrada no surdo com o intuito de educá-lo em sua língua natural (Libras) para que este possa se inserir dentro da sociedade como sujeitos reflexivos, ativos e críticos. Entendemos a língua de sinais como um meio para eles comunicarem e também como o símbolo mais importante de sua cultura.

Além disso, este trabalho compreende o surdo com o mesmo conceito descrito por Sá (2010), o qual ele não é visto como deficiente e sim como sujeito que possui um déficit na audição o que impossibilita de assimilar a língua oral, mas detentor de uma identidade cultural com suas peculiaridades, diferenciando-o das pessoas ouvintes.

Dessa forma, buscamos investigar nesse trabalho se a educação dos surdos está sendo proporcionada de maneira adequada de acordo com determinadas propostas estabelecidas pelas Normas Brasileiras ABNT NBR 9050 (Normas Brasileiras), no que se refere a acessibilidade de comunicação e utilização de materiais didáticos adaptados em seu ensino, tendo como prioridade os recursos digitais.

Logo essa pesquisa torna-se relevante, a medida que há grande desconhecimento, tanto por parte da comunidade acadêmica, professores quanto de familiares de surdos, sobre os livros digitais em Libras, sua utilização e importância como metodologia de ensino para alunos surdos.

Sendo assim, esse trabalho será dividido em três partes, a primeira que busca discorrer sobre NBR 9050, no que diz respeito a educação e também sobre determinadas orientações do Ministério da Educação (MEC), com intuito de familiarizar o autor com a temática abordada. Já a segunda etapa consiste na caracterização da nossa pesquisa, explicando como a mesma foi executada. E por fim, a análise dos resultados obtidos de acordo com nossos referenciais teóricos.

2 Normas Brasileiras e Recursos Digitais na Educação dos Surdos

As normas brasileiras (NBR) de inclusão são diretrizes que foram criadas para que as pessoas com necessidades específicas tivessem prestações de serviço acessíveis, combatendo

barreiras na comunicação. Segundo as normas de acessibilidade comunicação- prestação de serviço (2008) a comunicação permeia a prestação de serviços: sem comunicação não há prestação de serviços. Assim como ocorre na comunicação, também a prestação de serviços envolve, pelo menos, um prestador ou emissor e outro, usuário ou receptor.

As normas estabelecem algumas normas a serem seguidas pelos espaços escolares. No universo do surdo, estas adaptações devem envolver sentidos que não estejam relacionados à audição, sendo mais apropriados adequações visuais. Desta forma, destacamos dentro das normas que o ambiente escolar seja devidamente iluminado, possuindo sinalizações luminosas e com uso de figuras.

Já com relação à comunicação, a NBR 9050 (2008) estabelece que esta deve ser feita por meio da Libras (Língua brasileira de sinais), desde o ensino infantil com a presença do intérprete no ensino médio e superior, com professores fluentes em Libras.

Prosseguindo, a mesma inclui que a as instituições de ensino possuam materiais didáticos adaptados para ensino das crianças surdas, assim como materiais concretos e “recursos de apoio em Libras, tais como fitas VHS, CD-Room interativos, DVD, dicionários ilustrados e outros” (ABNT NBR, 2008, p. 8).

O uso de materiais didáticos mais comuns nas instituições e utilizados por educadores, são os livros concretos; em português e pouco acessível para estudantes surdos. Foi pensando na integração e acessibilidade desses alunos que a editora *Arara Azul* criou os livros didáticos digitais em Libras; os recursos de apoio em Cd-Room são os mais dinâmicos para ser utilizados com estudantes surdos. Bilingues, esses recursos podem ser utilizados em salas de aula para ouvintes e surdos, para o aprendizado dos clássicos da literatura.

Sempre acreditamos que o material que produzimos fosse apenas mais uma ferramenta, considerando que o Livro Digital fosse apenas e simplesmente um Livro em uma mídia diferente. Porém, nos enganamos. É necessário repensar todo o histórico da educação de surdos, as questões específicas da cultura surda e, também, o relacionamento de surdos e ouvintes com o mundo digital. (RAMOS, 2013)

Além de haver somente obtenção desse recurso em sala de aula, é necessário que haja a utilização eficaz desse material, segundo Ramos (2013) professores se manifestaram

contra esse recurso por não saber acionar a aba de Libras, deixando os vídeos somente com português escrito.

Os livros didáticos digitais em Libras não são somente ferramentas e recursos adicionais para o ensino aprendizagem dos alunos, mas sim uma valorização de sua cultura e uma adequação, e ampliação para seus conhecimentos. Pois, historicamente as pessoas surdas eram postas de lado na sociedade, consideradas como invalidas.

Facilmente chegamos à conclusão de que a educação brasileira para surdos historicamente tem o vergonhoso retrato do fracasso e da exclusão. As propostas para a educação de surdos no Brasil, sempre baseadas na visão da “deficiência”, não conseguiram levá-los ao sucesso educacional, mesmo depois de mais de cento e cinquenta anos de tentativas. (SÁ, 2011, p. 34).

E com esse intuito, verifica-se se os livros didáticos digitais bilíngues e a comunicação tem sido eficazes no ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

3 Características da pesquisa

A metodologia desse trabalho constitui-se de duas etapas, a primeira de caráter bibliográfico, que culminou na construção da base teórica para executar a segunda etapa, onde foi feita uma pesquisa de campo.

O objetivo dessa pesquisa é verificar se a escola utiliza as mídias digitais em Libras no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos surdos, bem como uso de outros recursos pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com a Normas Brasileiras NBR 9050 (2008), visando proporcionar um ensino adequado no modelo do bilinguismo.

A pesquisa foi realizada em um Instituto de Educação especial localizada no município de Belém, a qual atende crianças surdas no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e promove o Atendimento Educacional especializado como complementação dos estudos as crianças do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), funcionando no período de manhã e tarde. O modelo de ensino empregado nessa escola é o bilinguismo.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos das turmas de 4º e 5º ano do turno da tarde, visto que esses tinham uma idade mais avançada o que lhes permitiam ter um maior discernimento e conhecimento para contribuir com nosso trabalho. Cada turma possuía oito estudantes surdos.

Os instrumentos utilizados para fornecer os dados foram observações nas salas de aula e de leitura, analisando a estrutura e o mobiliário disponível na instituição, incluindo também os recursos utilizados pelo corpo docente. Posteriormente, foram aplicados questionários para os educandos e aos professores que estavam presentes no momento da pesquisa na sala de aula.

3.1 Execução da pesquisa

A pesquisa teve início com observações realizadas por um dos autores deste trabalho, que estagiou por um período de três meses no Instituto. O intuito era verificar como ocorriam as aulas, o funcionamento da escola e se a mesma possuía o padrão estabelecido pelas Normas Brasileiras de comunicação, inclusão e acessibilidade, se a mesma possuía recursos diferenciados como jogos em Libras e DVDs com vídeos em língua de sinais, e técnicas de ensino específicas como sinalização e oralidade.

Posteriormente às observações, retornamos à escola e escolhemos as turmas de 4º e 5º ano para aplicarmos um questionário. Primeiramente aos alunos e em seguida, aos professores. Essas turmas foram escolhidas, pois os alunos possuíam maior um maior domínio da leitura da língua portuguesa, para a resolução dos questionários. O intuito deste questionário é verificar e comparar as respostas dos alunos com as dos professores, analisando se elas estavam compatíveis entre si e coerentes com nossas observações. Os questionários aplicados estão abaixo:

Questionário elaborado para a averiguação do atendimento do Instituto às Normas Brasileiras (NBR 2008) de Acessibilidade - Comunicação na prestação de serviços.

Questionário para professores da sala de leitura (resposta de um dos professores)

- 1) Você possui fluência em Libras?
 SIM NÃO
- 2) Em uma avaliação de 1 a 10 qual sua Fluência em Libras?
R: _____
- 3) Como suas aulas são ministradas?
 em Libras.
 oralizadas, pois possui intérprete em sala.
 parte oralizada parte sinalizada.
 outro. Especifique: _____
- 4) A escola utiliza recursos de apoio em LIBRAS, tais como fitas VHS, CD-Rom interativos, DVD, dicionários ilustrados e outros?
 SIM NÃO
- 5) Os recursos didáticos da escola contemplam as mais variadas formas de comunicação para os surdos?
 SIM NÃO
- 6) Você costuma usar materiais concretos em suas aulas?
 SIM NÃO
- 7) Você utiliza algum material didático adaptado em suas aulas para o aprendizado dos seus alunos surdos?
 SIM NÃO
- 8) Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, qual material adaptado você utiliza.
R: _____
- 9) Você utiliza mídias digitais como recurso de apoio em suas aulas?
 SIM NÃO
- 10) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, os seus alunos demonstram uma aprendizagem mais eficaz ao utilizar esse recurso?
 SIM NÃO

Questionário para os alunos (resposta de um dos alunos)

- 1) Seu professor possui fluência em Libras?
 SIM NÃO
- 2) Em uma avaliação de 1 a 10 qual a fluência do seu professor em Libras?
R: _____
- 3) Como as aulas dos seus professores são ministradas?
 em Libras.
 oralizadas, pois possui intérprete em sala.
 parte oralizada parte em Libras.
 outro. Especifique: _____
- 4) A escola utiliza recursos de apoio em Libras, tais como fitas VHS, CD-Rom interativos, DVD, dicionários ilustrados e outros?
 SIM NÃO
- 5) Os recursos didáticos da escola contemplam as mais variadas formas de comunicação para os surdos?

SIM NÃO

6) Os professores usam materiais concretos em suas aulas?

SIM NÃO

7) Seu professor utiliza algum material didático adaptado em suas aulas para o seu aprendizado?

SIM NÃO

8) Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, qual material adaptado o seu professor utiliza?

R: _____

9) Seu professor utiliza as mídias digitais como recurso de apoio em suas aulas?

SIM NÃO

10) Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, você aprende mais quando o professor utiliza esse recurso?

SIM NÃO

Neste diapasão, procuramos traçar um paralelo entre as respostas de Docentes e Discentes e verificar a factualidade dos dados apresentados por professores, no que concerne à utilização da comunicação acessível na prestação de serviços, atendendo às Normas Brasileiras (NBR 2008).

3.2 Análise dos resultados

Durante a aplicação dos questionários, percebemos a dificuldade nos alunos do 4º ano em responde-los, por não compreender as perguntas estruturadas em língua portuguesa, pois, muitos ainda não tinham conhecimento pleno do português escrito. Logo, foi necessária nossa intervenção para interpretar as questões e explica-las em Libras, para sua posterior resolução por parte dos discentes.

Como muitos demonstravam-se impacientes, os professores da turma interviram em vários momentos na aplicação do questionário, o que pode ter influenciado nas respostas já que houve compatibilidade quase que unânime nas respostas. Sendo assim, a única forma de desmistificar essas respostas foram nossas observações no período em que estagiamos na Instituição.

A Direção do Instituto não permitiu que a 1ª e 2ª pergunta fossem respondidas pelos docentes e discentes, dessa forma, não foi possível averiguar o nível de fluência em Libras dos professores que atendem alunos surdos nesta Instituição.

A questão de número 3 perguntas como as aulas dos professores são ministradas, tanto alunos quanto professores marcaram a assertiva parte *sinalizada e parte em Libras*. Observamos que apesar de ser uma escola bilíngue, a instituição não aboliu por completo o método oralista em seu ensino, visto que as escolas ensinam as crianças a pronunciarem determinadas palavras e as aulas são ministradas, em maior parte, por meio da oralidade.

O Bilinguismo é um método de ensino no qual o discente surdo deve aprender duas línguas, tanto a língua de sinais quanto a língua oficial de seu país na modalidade escrita, isto é, o surdo brasileiro por meio deste ensino aprenderá a Libras, sendo esta a principal L1, e a língua portuguesa de forma escrita como L2 (GESSER, 2012).

Quadros (2006) complementa mencionando que na educação bilíngue a escola deve proporcionar meios pelos quais as duas línguas possam coexistir no ambiente escolar, percebendo a relevância de cada uma dentro do processo de aprendizagem do educando surdo e a aplicação delas em sua vivência. Para isso, é necessário deliberar qual língua será definida como prioritária, para que o processo de ensino aprendizagem seja construído com base nessa língua, fornecendo meios para que as crianças a alcancem.

Na pergunta de número 4, todos os respondentes sinalizaram positivamente quanto ao uso de recursos de apoio em Libras.

Ao analisar os recursos didáticos da escola, na quinta pergunta, de acordo com as respostas dadas, foram relatados o uso de vídeos em Libras para que as crianças viessem aprender histórias na língua brasileira de sinais. Esses recursos didáticos utilizados, são livros digitais em língua de sinais, cujo objetivo é ensinar literatura às pessoas surdas, com imagens e sinalizações, que buscam suprir lacunas encontradas no ensino-aprendizagem desses estudantes.

Nas observações efetuadas no período do estágio, notou-se na escola falta de capacitação do profissional docente para a utilização adequada deste material digital, pois, na maioria das vezes, os professores utilizavam esses materiais como forma de entretenimento, sem nenhum fim pedagógico; não estimulando e desenvolvendo o aprendizado da língua de

sinais do aluno surdo, muitas vezes desenvolvendo focalizando, apenas, a escrita da língua portuguesa e a oralização da mesma.

No que se refere à pergunta sobre a utilização de materiais concretos (6ª questão), tanto professores e alunos afirmaram que são usados esses recursos em sala de aula. Observamos, nas salas a presenças dessas matérias, a saber figuras geométricas, jogos educativos, alfabetos vivos, ábacos.

Em relação ao uso de materiais adaptados (questão 7), os alunos e professores confirmaram a presença deles no ensino, porém os alunos definiram como materiais adaptados apenas os jogos presentes em sala de aula, como dominós e jogos da memória, ambos em Libras, pois, como observado, esses recursos são utilizados, na maioria das vezes, como fim recreativo.

Sendo assim, Taveira e Rosado (2017) mencionam que para um aprendizado mais adequado e significativo da pessoa surda, os educadores devem explorar os outros sentidos do surdo, sobretudo a visão fazendo um grande uso da linguagem visual, elaborando recursos e materiais que apresentem informações por meio de imagens. Conforme enfatiza:

A pessoa surda em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se que, nesse processo, há, maciçamente, a presença do registro de pensamento por escrito, em murais, quadros e livros em sala de aula. Estes materiais estão em uma língua escrita calcada em som e, para a maioria desses surdos, ela é compreendida como uma segunda língua. (TAVEIRA & ROSADO, 2017 p.25)

Portanto, faz-se necessário adaptar o ambiente escolar com estímulos visuais, inserindo informações com imagens, placas em Libras nos mais diversos espaços, murais e painéis com fotos, os jogos produzidos com imagens como dominó e jogo da memória, por exemplo. No Instituto pesquisado observamos essa prática de estímulos visuais para os alunos surdos com a utilização de murais e placas em Libras.

E por fim, nas duas últimas perguntas, que abordam o uso das mídias digitais, alunos e professores responderam que as mesmas são utilizadas em sala de aula e por conta disto, os educandos obtêm mais êxito no ensino. Contudo, durante nossas observações constatamos que nem sempre há o aprendizado na utilização desses recursos, além, dos mesmos só serem utilizados nas aulas de literatura, não englobando as outras disciplinas curriculares.

Taveira e Rosado (2017) também citam recursos digitais como ferramentas no processo de ensino aprendizagem do surdo, onde os mesmos podem tratar de diversos assuntos como, por exemplo meio ambiente, trânsito, astrologia dentre outros, possuindo assim a função pedagógica de ensinar explicando os mais diversos conteúdos aos seus alunos. É de suma importância a diversidade dos conteúdos adaptados para alunos surdos, pois é por meio deles que o educando irá desenvolver-se socialmente na L1 e L2.

4 Considerações finais

Ao longo deste trabalho evidenciamos o emprego de materiais adaptados como apoio na educação dos surdos, tendo como foco a aplicação dos recursos digitais, assim como sua relevância no ensino. Procuramos também mostrar que, como tantas outras escolas, o instituto estudado, possui determinadas falhas na utilização desses recursos e em sua abordagem bilíngue.

Sobretudo, quanto à abordagem bilíngue, a escola deve abrangê-la levando em consideração os aspectos culturais dos sujeitos surdos, tendo como princípio básico a língua de sinais e professores surdos para que estes tornem-se referências na formação da identidade surda (Sá, 2010).

Por conseguinte, deve-se usufruir da cultura surda inserindo-a como o centro da educação desses sujeitos, tornando-a a base desse processo, caso contrário haverá novamente a dominação da cultura ouvinte sobrepondo-se a surda, retomando a hegemonia que tanto foi combatida nos últimos anos.

Com relação ao uso das mídias digitais, vimos que nosso *locus* as utilizam para ensinar Libras por meio da Literatura. Quadros (2006) concorda com a dinâmica empregada pois “As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados” (QUADROS, 2006 p.28). Por meio das encenações o surdo poderá entender a complexidade de sua língua e como ela é aplicada formando bases cognitivas para sua compreensão. Além disso, a autora complementa mencionando que os discentes devem produzir textos, isto é, suas próprias histórias, e encená-

las com intuito de além de estimular sua criatividade, também irá desenvolver a sua língua por meio da prática.

Entretanto o equívoco cometido pela escola está em usar esses recursos apenas para trabalhar literatura, excluindo as demais disciplinas e saberes importantes para a formação intelectual dos surdos. Para Taveira e Rosado (2017) esses vídeos permitem tornar acessíveis conhecimentos restritos, que muitos não conhecem. Além disso, servem para aumentar a gama de recursos para os alunos estudarem, servindo como um vídeo texto (TAVEIRA & ROSADO, 2017).

Portanto, propomos que a escola utilize melhor essas ferramentas de ensino, trabalhando em paralelo com demais disciplinas, buscando tornar o conhecimento mais acessível ao seu alunado surdo. Acreditamos que seguindo essas sugestões, a escola promoverá uma educação de qualidade, tornando a aprendizagem mais prazerosa aos alunos, garantindo-lhes maior êxito em seus estudos.

Referências

ABNT. **NBR 9050: Acessibilidade-comunicação na prestação de serviços** Rio de Janeiro, 2008.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola, 2012.

QUADROS, Ronice Müller. & SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RAMOS, Clélia Regina. **Livro Didático Digital em Libras: Uma Proposta de Inclusão para Estudantes Surdos**. 11º Ed, Rio de Janeiro: EAA-Editora Arara Azul, 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura poder e educação de surdos**. 2º Ed, São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima**. IN. SÁ, nídia regina limeira (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

TAVEIRA, Cristiane e ROSADO, Luiz. **O Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. (Org) **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

IDENTIDADES DO SUJEITO APRENDIZ DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS DE LETRAS DA MODALIDADE EAD

Nathiele Correia Cunha*
Marize Barros Rocha Aranha**

Resumo: Neste artigo tem como objetivo a análise das identidades dos sujeitos aprendizes de Língua Inglesa (LI) inseridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a partir das reflexões propostas por Michel Foucault e Michel Pêcheux alicerçada na Análise do Discurso de linha francesa. Parte-se do entendimento de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem são constituídos por certas formações discursivas, segundo Foucault (2009), as quais evocam o contexto histórico, social e econômico nos quais esses sujeitos se inscrevem. Desse modo, a noção de identidade será estudada, à luz dos sociólogos Bauman (1997) e Stuart Hall (2000), pois, de acordo com o último, a identidade surge dentro de conflito de poder, elaborada a partir do contraste e não distante dela. Dessa forma, pode-se perceber que a identidade do sujeito-aprendiz de Língua Inglesa é influenciada, consideravelmente, pela pós-modernidade.

Palavras-chave: AVA. Ensino de Língua Inglesa. AD francesa.

Abstract: The goal of this paper is to analyze the English language learner identities in the Virtual Learning Environment (VLE), by Michel Foucault and Michel Pêcheux reflections, based on the French Discourse Analysis. People involved in the learning process constituted with some discursive formations, by Foucault (2009), with people's historical, social and economic context. Then, the identity concept will be studied by Bauman (1997) and Stuart Hall (2000) sociologists, according to the last one, identities have been borned inside of power conflict, elaborated from the contrast and not distant of it. Therefore, the English learner identity has influenced, significantly, by postmodernity.

Keywords: VLE. English Language Teaching. French Discourse Analysis.

1 Introdução

O ambiente virtual possui algumas características fundamentais como: estar em conexão, estar em interação e estar em hipertexto com toda rede de computadores mundial. A primeira assegura o acesso a diferentes situações, como por exemplo: à internet, à informação e à comunicação, independentemente do espaço e do momento.

* Pós-Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Professora do Curso de Letras e da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão - PGLetras - UFMA.

Enquanto que a segunda característica admite a interação da mídia juntamente com o texto. Já a terceira característica acontece de maneira *síncrona ou assíncrona*, segundo Santos (2006).

As características do ambiente virtual, acima mencionadas, servirão de base para a reflexão acerca dos sujeitos aprendizes de LI inseridos nesse ambiente virtual de aprendizagem. No primeiro momento, traremos algumas reflexões acerca do ensino de LI no AVA, bem como, um breve contexto histórico do surgimento dessa aprendizagem nesse ambiente.

Almeida (2003, p. 331), conhecida pela sua experiência em Educação e Tecnologias, ressalta:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Em seguida este trabalho apresentará alguns aspectos teóricos-metodológicos mobilizados pela Análise do Discurso de matizes foucaultianas e pecheutiana as quais podem elucidar pontos essenciais acerca dos sujeitos aprendizes de LI no AVA. Assim como, a noção de identidade vista por Bauman (1997) e Hall (2000) desses sujeitos já aqui mencionados.

2 O ensino de Língua Inglesa no ambiente virtual de aprendizagem (AVA): algumas reflexões

O mundo pós-moderno, no qual estamos inseridos, se constitui de formas multifacetadas, dentre essas formas, tem-se o ensino aprendizagem de Língua Inglesa (LI) inserido no ambiente virtual. Para haver interação entre os usuários é necessária uma rede que abarque pessoas de todo o mundo, chamada de rede mundial de computadores. Evidenciando

uma não sincronia entre o espaço e o tempo, ou melhor, já que pode não mais constituir uma obrigatoriedade interagir de forma presencial e com uma simultaneidade de atos.

Por ser uma realidade inelutável, o AVA tem se projetado de maneira acelerada com o decorrer do tempo e tal avanço vai ao encontro, sobretudo, do contexto educacional. Compartilhando dessa ideia e construindo uma interface com plataformas educativas, ele possui uma função mister acerca do processo de interação dos cursos *on-line*. Como Santos (2006, p. 18) assegura: “o AVA é um sistema informatizado, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet”.

Sendo um sistema informatizado, o AVA necessita de uma mídia justamente para fazer um intermédio com o processo de ensino e de aprendizagem à distância. Complementando tal ideia, a interação e a aprendizagem em ambiente virtual é, com certeza, um trabalho bastante complexo e acaba fazendo jus a um contexto de pensamentos que se constituem acerca de uma conexão eletrônica, sua construção enquanto prática discursiva e, em contrapartida, as próprias consequências nos processos de aprendizagem. Admitindo Pereira (2007):

AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. [...] Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem à distância. (PEREIRA, 2007, p. 4-5).

Compreender a etimologia da palavra virtual torna-se imprescindível, já que sua origem veio do latim *virtulais*, o dicionário Aurélio, a define: “como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual”. Indo de encontro a essa definição, Lévy (1996) afirma que a palavra virtual consiste em algo que seja moderno, ou melhor, evidencia aquele acontecimento, aquela situação, há uma potencialização de um efeito, de um ato, tornando-o possível de ser realizado.

Ademais, compartilhando dessa mesma ideia, Santos (2003) reitera que o AVA é considerado um local inexaurível de (re) significações em que há uma interação entre as pessoas e as tecnologias fortificando dessa forma, a constituição de conhecimento.

É importante também relacionar este sujeito - aprendiz com o ambiente virtual que é o objeto de análise dessa investigação. Esse sujeito entra em contato com uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, é afetado por ela, da mesma forma da *materialidade simbólica*, e pelo fato de ser um curso à distância, acaba sendo desvinculado de uma prática corriqueira de ensino de línguas que acontece no Brasil.

A história da educação à distância se origina, inicialmente, por correspondência, no término do século XVIII e com grande acréscimo no início do século XIX. Hoje, a educação a distância tira proveito de diferentes recursos, como por exemplo: a impressão do material didático, a utilização de simuladores virtuais, cuja interação acontece de forma bastante significativa entre o aprendiz e professor, vulgo tutor, utilizando-se, assim, de uma interação sincrônica entre os mesmos.

É importante ressaltar, ainda, que as contribuições da tecnologia para o ensino de línguas por meio da modalidade Educação a Distância (EaD) estão, cada vez, mais presentes na contemporaneidade. Visto que, nos anos 70 iniciaram novas análises e definições acerca de métodos e técnicas em EaD, mostrando um avanço expressivo em seu uso, atrelando diferentes ferramentas midiáticas. Tal crescimento se deu, sobretudo, em função do advento tecnológico que acabaram sendo ampliados e compartilhados de forma intensa no início dos anos 90, e bem como, por meio de estudos no âmbito da educação, que estrearam delineando direções pedagógicas nas conjecturas cognitivas.

Segundo Paiva (2008), o AVA já se faz presente há certo tempo com o objetivo de mediar o ensino de línguas e é necessário compreender, de forma histórica, como ocorreram estas mudanças significativas nessa área e como esses ambientes de aprendizagem desempenhavam suas funções até hoje.

É perceptível que o aparecimento dos computadores portáteis no país, por volta dos anos 80, desencadeou o surgimento de novas tecnologias, sobretudo, no AVA e trouxe inúmeros benefícios para o ensino de línguas, como se pode ser destacado por meio de uma maior interação entre os discentes e docentes e até mesmo uma promoção no processo educativo acerca da autonomia do aluno voltado para o processo de ensino e de aprendizagem mais individualizado.

Existem muitas razões que evidenciam estas transformações, aqui se tem três: uma atualidade no âmbito da tecnologia, um aumento considerado por parte dos discentes em busca de um ensino diferenciado e o descobrimento desses alunos por uma instrução bem mais personalizada.

Como Neves (2003) ratifica:

De fato, a educação à distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma obra aberta, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados. O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias. (NEVES, 2003, p. 90).

Ademais, os avanços das tecnologias usadas no ambiente virtual de aprendizagem estão se modificando e com o intuito de transformar este ensino existem facilitações nas estratégias e nas abordagens no processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, acaba acarretando uma aprendizagem muito mais inovadora e, ao mesmo tempo, dinâmica, não se limitando somente para apreensão de um idioma, mais, sobretudo, ao desvendar dos costumes, da cultura e da história desta língua alvo.

Nessa contextura, segundo o autor Castells (1999), a sociedade atual está entrelaçada em uma rede, “conectada”, usando a Internet para se comunicar, ela está vivendo uma revolução na área da tecnologia, ocasionando novas redes que se interagem de forma interconectadas mundialmente. Por isso, “é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (CASTELLS, 1999, p. 573).

Como ainda reforça o mesmo autor:

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. [...] Eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos

apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social (CASTELLS, 1999, p. 565).

A EaD apresenta diferentes estratégias tecnológicas que constituem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, conhecida como TDIC's, constituindo-se de todo um aparato interativo presente no ciberespaço, uma vez que o precípua é a reformulação na área pedagógica desses alunos que estão aprendendo a LI, no ambiente virtual, favorecendo, concomitantemente, dois tipos de aprendizagens: a primeira, a individualizada e a segunda, a coletiva em uma rede.

Com isso, pode-se afirmar que a aprendizagem intercedida por aparatos tecnológicos se tornar visível como um novo modelo na área educacional, determinando uma reformulação de conceitos: metodologias acerca no ensino e da aprendizagem, novos procedimentos avaliativos, ensino diferenciado em face das TDIC's e diversas maneiras de aprendizagem.

3 Identidades do sujeito aprendiz de Língua Inglesa dos Cursos de Letras da modalidade EAD

O discurso é histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade... Michel Foucault ([1969] 2009, p.133.)

A tessitura deste trabalho constitui-se a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa, doravante AD, sobretudo, emanado dos trabalhos de Foucault e Pêcheux, a questão das práticas discursivas dos sujeitos aprendizes de LI no ambiente virtual de aprendizagem, encontrados por meio desta formação discursiva: “os dizeres e os fazeres inserem-se em formações discursivas, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação” (GREGOLIN, 2007, p. 14).

Ao falar em AD, é necessário esclarecer que ela é um campo de saber próprio, nasce a partir de entremeios, com a construção do sentido na e pela língua, relacionando o sujeito com a história. Ou melhor: a AD tem confluência com outros campos de saberes, como: a *linguística*, o *materialismo histórico* e a *teoria do discurso*.

Exatamente como Foucault (2009), considerado um dos maiores pensadores na França da contemporaneidade, explicita acima que o discurso se constrói de forma histórica, evidenciando, uma descontinuidade desta. Sendo que, para o mesmo autor, o discurso foca-se, sobretudo, na própria realidade, no que está sendo pronunciado e no que está na materialidade. Em seu livro, *Arqueologia do Saber*, inaugura uma correlação de alguns focos, tais como: o *discurso*, o *saber* e o próprio *enunciado*. Construindo, ao mesmo tempo, acerca de método, uma nova história e uma história nova também:

(...) em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. FOUCAULT, ([1969] 2009, p.8).

Dessa forma, é perceptível que os discursos, como mencionado acima, irão se constituir a partir de uma base findada na história e uma determinada *instituição*, consentindo ou impedindo a sua concretização. Voltando, agora, para o sujeito inserido neste ambiente virtual de aprendizagem, ele vai ocupar uma posição institucional nesse lugar e será afetado por ele, indubitavelmente. Além disso, esse sujeito irá utilizar dos enunciados, de certa área discursiva, conforme as vantagens de cada contexto imediato.

Outra questão, extremamente salutar, é a concepção de discurso como uma prática, que se volta, principalmente, na elaboração dos sentidos por um “perfeito” desempenho das relações e dos enunciados. Definindo-se como prática discursiva: “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” FOUCAULT, ([1969] 2009, p.133).

Ou melhor, as práticas discursivas são o elo entre o discurso e condições reais de uma situação. Elas são fases de *ressignificações* e, também, elaboração de sentidos,

relacionando-se ao uso real da linguagem, isto é, a própria linguagem em ação, em movimento, a maneira como os sujeitos assumem posições no seu dia a dia.

Visto que, esse domínio, dito, discursivo, pode ser dado internamente ou externamente, segundo Foucault, porque as práticas discursivas não podem ser consideradas somente como formas de elaboração de enunciados, mas elas são, sobretudo, efeito (s) de vínculo de poder. Como Foucault (2009) admite:

O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. FOUCAULT, ([1969] 2009, p. 235)

Essa relação de poder está completamente associada ao discurso deste sujeito inserido nesta pós-modernidade. Compreendendo essa relação no processo educacional cuja finalidade é a elaboração e adequação de uma autonomia, de um sujeito empoderado, ou melhor, a questão da autonomia estará continuamente pautada na relação de poder que esse sujeito se ocupa. Segundo FOUCAULT, ([1969] 2009, p.12): “o poder pode ser uma concessão de alguém com mais poder que concede a outro em escala abaixo”.

Assim, para o autor o poder não está fixo, ou instaurado no mesmo lugar, pelo contrário refere-se a alguma coisa em movimento, em circulação, e o seu funcionamento se dá por uma conexão, por uma rede, pois o poder passa pelos sujeitos e se mantém por meio de uma cadeia. Ele, o poder, é proveniente de uma origem que se ramifica para os extremos.

Nesse momento, também, é importante fazer um entrecruzando da vertente pecheutiana como sujeitos aprendizes de LI no AVA. Percebe-se a forte relação da construção do sentido e da história servindo de pilares para o entendimento da linguagem, como até já foi mencionando. De acordo com a autora Orlandi (1994), pioneira em análise do discurso no Brasil, a teoria pecheutiana pretende:

Colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a

do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam. (ORLANDI, 1994, p. 54)

Dessa forma, a língua, pelo viés da discursividade não se categoriza de forma simples, mas em oposição a isso, ela é distinta, de maneira inexplorável, por meio da exterioridade que a compõe. O sujeito ao produzir um enunciado, envolve muita coisa que já está interpelado nessa produção, pois há um feixe de sentidos não produzidos por esse sujeito, entretanto são organizados de forma sócio histórica, emanados daquilo que já foi dito. De acordo com Pêcheux (2009), o discurso irá sempre se interlaçar com o já-dito, constituindo-se no interdiscurso, que é o centro do processo discursivo: o nível da elaboração, o fio do discurso. Reiterando, Pêcheux (1997) afirma:

O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as deformações que a situação presente introduz e da qual pode tirar proveito. (PÊCHEUX, 1997, p.77).

Ademais, ainda sobre o interdiscurso, Pêcheux (2012, p. 53), diz que: “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro”, corroborando com o que foi explanado, evidencia-se que não somos donos do nosso discurso, ele está fortemente inclinado ao “já-dito”.

Dessa forma, pode-se depreender que o sentido não se constrói a partir das palavras e nem dos sujeitos, porém emana das posições que esses sujeitos ocupam no discurso. Eles não são responsáveis pelos sentidos, como já foi explanado, mas esses se relacionam com a posição ideológica com a qual ele está ligado.

Outro conceito essencial é o de formação discursiva (com os pensamentos de Foucault, no livro *Arqueologia do Saber*, emana das formulações teóricas: ideológica e social), que será identificada nas práticas discursivas presentes nos aprendizes de Língua Inglesa no ambiente virtual, partindo do entendimento de que a formação discursiva é: “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura

dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Pêcheux (1997, p. 160).

É necessário, pôr em destaque, sobretudo, a construção da identidade desse sujeito, alvo desta pesquisa, inserido no ambiente virtual e na pós-modernidade. Nas palavras de Gregolin (2009, p. 32), compreender a construção identitária na perspectiva da AD é: analisar as “práticas discursivas que criam efeitos de sentidos de identidades”.

Além disso, muitas são as mudanças que mundialmente vem acontecendo e que estão transformando a identidade desse sujeito, “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 1997, p. 9) que eram sólidas localizações do indivíduo social, abalando nossas percepções de si mesmos e fazendo com que ocorra uma grande “crise de identidades”. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 1997, p. 12).

Segundo Hall (1997), a identidade do sujeito pós-moderno se define dessa forma: “A identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada”... (HALL, 1997, p. 38).

Para Bauman (2001), o sujeito pós-moderno se adequa a qualquer identidade que desejar em qualquer tempo ou espaço:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (BAUMAN, 2001, p. 98)

Com isso, esse autor confirma que vivemos em mundo consumista, ou melhor, que há um leque de possibilidades de escolhas, adquirindo ou eliminando identidades, e essa sensação de movimento nos oferecerá a completa percepção de liberdade. Com isso, as identidades irão ser construídas de forma inacabada, o tempo todo tendo uma nova experiência e conseqüentemente, estará sendo construída. Há um fluxo constante de troca de identidades, tudo irá depender do momento pelo qual estamos experimentando, pois, muitas

identidades que nem pensamos em assumir ainda poderão ser inventadas, não há como defini-la ou se quer enquadrá-la como queremos, até porque vai depender do momento que estamos experimentando que nos produzirá maior satisfação.

Portanto, é perceptível que o discurso se interage diretamente com o sujeito, ou melhor, ele, o discurso, determina pessoas em sujeitos. O entendimento desse sujeito tem uma função bastante especial neste trabalho, porque ele, concomitantemente, é formado por uma exterioridade, assim como permite uma elaboração de sabedoria e de identidades múltiplas. Em outras palavras, o sujeito, ao mesmo tempo, que é formado a partir de uma instituição também ele irá produzir outros discursos, constituindo novas identidades para diferentes sujeitos.

4 Considerações finais

Este trabalho teve como propósito apresentar um panorama teórico e metodológico a respeito das práticas discursivas dos sujeitos aprendizes de Língua Inglesa inseridos na pós-modernidade. Pode-se perceber que o discurso desse sujeito do AVA na conjectura da AD francesa volta-se, sobretudo, para as condições reais de produção. Além disso, alguns conceitos como: formações discursivas, interdiscurso e práticas discursivas foram basilares para este trabalho. Por meio desses, foi observado como são construídas as identidades desse sujeito, já que para Bauman (2001), elas são (re) construídas constantemente dependendo do tempo e do espaço com os quais o sujeito está inserido.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia e Educação a Distância**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. [1969]. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

_____. (1979). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal.

GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades**. In: Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, v.4, n.11, p.11-25, nov. 2007.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso - diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LÉVY, P. **Tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual**. Tradução Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber – A Trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

NEVES, C.A., **Educação a Distância e a Formação de Professores**. Brasília: TV Escola, 2005. Disponível em: Acesso em 10/10/2016.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008b. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

PEREIRA, Alice. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução EniP. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

_____. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni. **Discurso, imaginário social e conhecimento.** In: Em Aberto, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, 53-59.

SANTOS, Edméia. SILVA, Marco. **A avaliação da aprendizagem em Educação online.** São Paulo. Edições Loyola, 2006.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS A ALUNOS OUVINTES POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - NTICs

Maria da Luz Oliveira Dias*

James da Luz Dias**

Resumo: Nas últimas décadas a tecnologia vem ganhando abundante espaço nas mais diversas áreas da vida do ser humano, logo é quase impossível desenvolver alguma atividade sem o seu auxílio. No que diz respeito ao ensino de uma nova língua, o professor deve estar munido de diversos artifícios metodológicos, contudo, porque não utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs para ensinar a Língua Brasileira de Sinais? A presente pesquisa objetivou elencar os principais *softwares* que podem abarcar o processo de ensino aprendizagem da Libras para pessoas ouvintes com auxílio das NTICs. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e na internet, para obter os principais *softwares* para o ensino de Libras.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem. Novas Tecnologias. Libras. Ouvintes.

Abstract: The technology has been getting place in the most different human's life areas, it almost impossible to develop something without it. However, try to discuss about a new language, the teacher should be organized with new technologies, how to use the new information and communication Technologies for teaching Brazilian Sign Language? This study aimed main softwares that can encompass the process of teaching Brazilian Sign Language for people with the help of these technology. Getting this goal, a bibliographic research was carried out in books, periodicals and on the internet, to obtain the main software for the teaching of Brazilian Sign Language.

Keywords: Teaching Learning. New technologies. Brazilian Sign Language. Listeners.

1 Introdução e explicações

A repercussão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs vem ganhando notoriedade nas mais diversas áreas do conhecimento, seu uso já se tornou quase que imprescindível nas tarefas mais simples do dia a dia. Diante dessas considerações, se faz necessário que profissionais da educação a adotem para tornar suas aulas mais atrativas, pois é necessário que o professor busque estratégias simples e inovadoras para manter os alunos motivados pela aprendizagem, pela busca de novos conhecimentos. No que diz respeito ao

* Universidade Federal do Piauí – UFPI - darluzoliveira@gmail.com

** Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI - jamesdias0@gmail.com

ensino de uma nova língua o professor deve estar munido de diversos artifícios metodológicos, contudo, porque não utilizar as NTICs para ensinar a Língua Brasileira de Sinais? A Libras é considerada a segunda língua brasileira e foi oficializada por meio da Lei nº10.436/02.

Diante do contexto acima e percebendo a importância das NTICs na vida do público em geral e do ensino da Libras, é enriquecedor propor iniciativas para que as pessoas ouvintes aprendam essa língua com assistência das NTICs, uma vez que essa é a língua utilizada pela comunidade surda brasileira. A presente pesquisa objetivou elencar os principais *softwares* que podem abarcar o processo de ensino aprendizagem da Libras para pessoas ouvintes com auxílio das NTICs.

Os pressupostos teóricos estão alicerçados na Lei 10.436/02 por meio do Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei, e em autores como Correa (2002), Stumpf (2009), Stumpf (2010), Moran (2013), ambos defendem o uso das tecnologias em sala de aula. Para atingir o objetivo proposto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e na internet, para obter os principais *softwares* para o ensino de Libras. Diante dos resultados percebe-se que há diversos aplicativos que podem auxiliar o professor a ensinar Libras para pessoas ouvintes e que todos podem contribuir para a aprendizagem dessa língua, além de que o uso da tecnologia é um diferencial para motivar os aprendizes.

2 Metodologia

Inicialmente foi realizada uma pesquisa nos acervos digitais brasileiros indexados pelo Google Acadêmico de trabalhos realizados por professores que já pesquisaram ou já utilizaram as NTICs para ensinar Libras a alunos ouvintes, para posteriormente averiguar como esses *softwares* têm contribuído para a aprendizagem da Libras.

A metodologia empreendida está alicerçada na pesquisa exploratória, abarcando diretamente a pesquisa bibliográfica, escolhida por possibilitar um contato direto com o que já foi produzido e registrado a respeito da temática indicada na pesquisa. Segundo Gil (2007, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua vantagem diz respeito a grande quantidade

de produções disponíveis, principalmente, em acervos digitais, possibilitando dessa forma uma quantidade maior de dados a serem analisados. É importante salientar que a pesquisa bibliográfica se faz presente em todos os tipos de pesquisa, já que em todas as produções científicas exigem a pesquisa bibliográfica para melhorar o embasamento teórico da pesquisa.

3 Referencial Teórico

Primeiramente vale destacar o que são as NTICs, uma vez que durante a pesquisa tal termo se faz bastante presente, corroborando com Hameed (2007 apud NAWAS; KUNDI, 2010) rádio, televisão, telefone, fax, telegrama, redes de computadores, internet, e-mail e aprendizagem móvel são caracterizadas como Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTICs.

Como as NTICs se faz presente na vida das pessoas de forma geral, principalmente, na vida dos alunos, uma vez que utilizam bastante a comunicação por meio das tecnologias. Sabendo disso, pode ser estratégico um professor incorporar as NTICs em sala de aula.

Vale frisar que, diante da difusão que a tecnologia possui, é essencial que o professor esteja preparado para conviver e saber trabalhar com as ferramentas tecnológicas, Corrêa (2002, p. 45) afirma que existem duas posições que são tomadas pelos professores em relação às tecnologias: (1) *posição tecnofóbica*, que é aquela em que o professor possui total aversão ao uso das NTICs, porque considera “que a máquina irá substituir o homem ou promoverá o distanciamento, a perda das relações afetivas; e (2) *posição tecnofílica*, que é aquela em que o professor ‘endeusa’ totalmente a máquina pela ‘possibilidade de resolver todos os problemas educacionais’”. Diante de tais explicações, é quase um dever o professor por meio de sua formação e frente ao uso das NTICs na educação saber como conviver com a tecnologia, ou seja, nem desprezando nem endeusando, mas sim usando-a com uma certa dosagem de sabedoria.

Ainda sobre o tema Stumpf (2009) defende que:

Utilizar as novas tecnologias não garante a escola um avanço de qualidade se esta continuar com os antigos processos da aprendizagem tradicional de transmissão de

informações. É preciso utilizá-las como ferramentas de trocas cognitivas. (STUMPF, 2009, p. 10)

Pois não cabe apenas fazer uso das tecnologias sem que haja uma reflexão na forma de fazer educação.

Ainda sobre a mesma temática, Corrêa (2002, p. 47) enfatiza que, no trabalho com os recursos tecnológicos em sala de aula, é necessário:

Compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. Lembrando que as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática social. (CORRÊA 2002, p. 47)

Pois não basta utilizar os recursos tecnológicos sem que haja uma reflexão na ação docente e ao mesmo tempo uma prática social, porque não satisfaz propor ambientes e recursos inovadores se por trás dessa vertente não existir a motivação pelo verdadeiro aprendizado.

4 Resultados

De acordo com o objetivo da pesquisa abaixo os principais *softwares* que podem auxiliar no ensino de Libras para ouvintes.

4.1 A internet

A internet é um dos recursos mais utilizados para ensinar Libras a ouvintes, uma vez que a mesma servirá como ponte para acessar os demais recursos disponíveis para estudo dessa língua. Através dessa ferramenta é possível acessar sites e aplicativos próprios para baixar programas, além de possibilitar inúmeras oportunidades aos mais diversos conteúdos. Moran (2013) menciona que “o importante é começar com recursos simples e ir tornando mais complexas as atividades”. Por isso o ideal é começar utilizando a internet como forma de

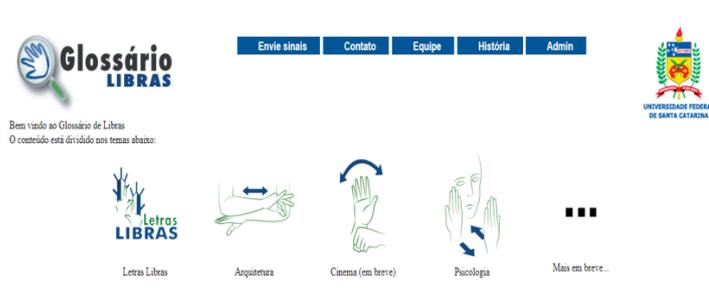
interação e aprendizado para posteriormente permitir o acesso a ferramentas bem mais complicadas.

4.2 Dicionários Online

Há vários dicionários disponíveis para aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, dispõe de um dicionário com vários termos utilizados no curso de Graduação em Letras Libras. Abaixo a interface do mesmo.

Figura 1: Dicionário UFSC



Fonte: Site UFSC

Um outro dicionário bastante conhecido no meio acadêmico e ao mesmo tempo bastante útil para os usuários e aprendizes da Língua de Sinais é o Dicionário Acessibilidade Brasil. O mesmo dispõe de diversos recursos para que a aprendizagem da Libras aconteça.

Figura 2: Dicionário Acessibilidade Brasil



Fonte: Site Acessibilidade Brasil

O uso de dicionário se faz importante ao aprender uma segunda língua, pois segundo Salviano (2014) o dicionário é considerado o tesouro de uma língua e, muito mais do que uma simples lista de palavras, pode ser um importante instrumento para o ensino aprendizagem tanto da língua materna quanto de uma língua estrangeira.

4.3 Aplicativos

Alguns aplicativos foram desenvolvidos para reproduzirem os sinais sempre que solicitado pelo usuário. Apesar de não haver tanta notoriedade no meio da comunidade surda, esses aplicativos têm contribuído de forma distinta para aprendizagem de muitos ouvintes.

O *Libazuka*, se trata de um aplicativo *mobile* gratuito, apresenta módulos teóricos (alfabeto, números e gramática) e jogos que auxiliam na fixação do conteúdo. Um grande diferencial dentre seus recursos diz respeito a gramática da Libras que o *software* carrega consigo. Este aplicativo, diferentemente do *Hand Talk* (próximo aplicativo a ser abordado) funciona sem *internet*, porém ainda está disponível apenas para *smartphones* (SANTOS, 2016).

Figura 3: Aplicativo Librazuka



Fonte: Site Librazuka

Um outro aplicativo bastante utilizado pelos ouvintes ao começar a estudar a Língua de Sinais é o *Hand Talk*, *software* brasileiro desenvolvido para realizar a tradução do Português para Libras. O presente *software* já recebeu várias premiações, a empresa que o desenvolveu foi eleita em 2012 como a mais inovadora do Brasil e em 2013 ele foi eleito o melhor aplicativo social do mundo, no WSA-mobile, evento organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2014 foi considerada pela Qprize, competição organizada pela Qualcomm Ventures, a Startup mais inovadora da América Latina, no mesmo ano foi eleito pela W3C um dos 3 melhores projetos para acessibilidade na Web, premiado também pela folha de São Paulo como Empreendedor Social de Futuro do Ano e também eleito pelo BID uma das 16 Startups mais inovadoras da América Latina, já no ano de 2015 foi reconhecida como a Melhor Solução para broadcast e novas mídias da América Latina e também Eleito pela ONU o melhor *app* de acessibilidade da América Latina e Caribe. A versão *Hand Talk App* é distribuída gratuitamente nos portais dos desenvolvedores de sistemas operacionais para smartphones (HAND TALK, 2016) (figura 4).

Figura 4: Aplicativo *Hand Talk*



Fonte: Site *Hand Talk*

O *Prodeaf* também é um aplicativo com os demais elencados acima, se trata de um dos tradutores de Língua Portuguesa, oral e escrita, para a Língua Brasileira de Sinais. De acordo com o próprio site do aplicativo, o mesmo se trata de um *software* que objetiva a comunicação entre surdos e ouvintes (figura 5).

Figura 5: Aplicativo *Hand Talk*



Fonte: Site *Prodeaf*

Diante dos mais variados recursos elencados acima, fica evidenciado a importância das NTICs como meio para facilitar o ensino, diante disso vale destacar que o computador em si tem sua parcela de importância no que tange às NTICs, uma vez que sem o mesmo facilita o acesso as ferramentas elencadas, de acordo com Stumpf (2010), “O computador, trabalhando em conjunto com as novas tecnologias, passa ser uma ferramenta poderosa no ensino/aprendizagem em um ambiente de cooperação, possibilitando a criação coletiva de um conhecimento compartilhado”.

5 Conclusões

Destarte, o processo de ensino aprendido mediado pelas NTICs possibilita um novo modo de fazer aprendizagem, o professor consegue manter o aluno sintonizado com o que ele mais gosta de fazer. Vale destacar que tudo que for pensado pelo docente, deve ser planejado e até mesmo replanejado, exige horas de dedicação e estudo, por parte dos professores e demais profissionais da área, pois não basta conhecer a ferramenta é necessário o domínio da mesma.

Apesar dos avanços que a tecnologia pode proporcionar ainda se faz necessário várias práticas educativas para alcançar uma melhor performance, pois seu simples uso de alguma tecnologia não quer dizer que está havendo inclusão tecnológica.

Referências

BRASIL, **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, abril, 2002.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HAND TALK. **Uma solução digital para inclusão social**. Disponível em: <<http://www.handtalk.me>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

NAWAZ, A.; KUNDI, G. M. **Digital literacy: An analysis of the contemporary paradigms**. *Journal of Science and Technology Education Research*. v. 1(2), n. 2, pp. 19 - 29, July 2010. Disponível em: <<http://www.academicjournals.org/article/article1379488135_Nawaz%20and%20Kundi.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. A distância e o presencial cada vez mais próximos. **Folha Dirigida**. Disponível em: <<http://ead.folhadirigida.com.br>>, 2013.

SALVIANO, Barbara Neves. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional**. 2014.

SANTOS, Bruna Junger. A utilização de aplicativos na alfabetização de surdos. 2016.

STUMPF Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SINAIS DE QUÍMICA EXPERIMENTAL EM LIBRAS: CONSTRUINDO COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTES E OS ALUNOS SURDOS

Expedito Barbosa Lages*

Jhonison Lima Fernandes de Freitas**

Nazaré do Socorro Lemos Silva Vasconcelos***

Resumo: Desde 2012 o Instituto Federal do Maranhão reserva 5% das vagas para pessoas declaradas com deficiência, pautado na Lei no. 12.711/2012, nos processos seletivos dos cursos da Instituição. O presente trabalho teve como objetivo a elaboração de sinais de Libras para química experimental, direcionados para auxiliar os professores na condução do processo de ensino de alunos surdos utilizando Libras. A produção do material consistiu no levantamento bibliográfico, coleta e produção de sinais em Libras referentes a termos específicos do laboratório de química para produção de uma apostila. Este material, contendo sinais para equipamentos de proteção individual e coletiva, vidrarias, acessórios e equipamentos de laboratório possui na estrutura as imagens e textos de execução dos sinais, já que a pessoa com surdez recebe, primeiramente, a informação, pelo campo visual.

Palavras-chave: Libras. Laboratório de Química. Material Didático. IFMA.

Abstract: The Federal Institute of Maranhão, since 2012, preserves 5% of vacancies for persons declared disabled, based on 12,711/2012 Law, in the selective processes of the institution's courses. The purpose of this study was to develop experimental signs of Brazilian Sign Language for experimental chemistry, aimed at assisting teachers in the process of teaching deaf students using Brazilian Sign Language. The production of the material consisted in the bibliographical survey, collection and production of Brazilian Sign Language referring to specific terms of the chemistry laboratory for the production of an apostille. This material, containing signs for individual and collective protection equipment, glassware, accessories and laboratory equipment, it has images and texts structure for the execution of the signs, since the deaf person first receives the information through the visual field.

Keywords: Brazilian Sign Language. Chemistry Laboratory. Didactic Material. IFMA

1 Introdução

Hoje, existem diversas Leis que garantem às pessoas com deficiência, inclusive o surdo, o acesso à educação. Dentre elas é importante destacar a Lei nº 12.711 de agosto de

* Aluno de Licenciatura em Química Instituto Federal do Maranhão, IFMA Campus Monte Castelo – expeditolages@hotmail.com

** Aluno de curso Técnico em Informática Instituto Federal do Maranhão, IFMA Campus Monte Castelo – jhonylyma@hotmail.com

*** Professora do Departamento Acadêmico de Química – Instituto Federal do Maranhão, Campus Monte Castelo ndsocorro@ifma.edu.br

2012 e suas alterações pela Lei 13.409/2016, que além de assegurar um percentual das vagas dos cursos técnico da rede federal de ensino para negros, pardos e indígenas, também assegura vagas para pessoas com deficiência.

O aluno ingressante no curso Técnico em Química ou licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, o qual já reserva desde 2012 5% das vagas para pessoas com deficiência, passará pela disciplina Química Geral Experimental, uma das primeiras disciplinas ofertadas no curso, em que o aluno terá as primeiras noções de como é constituído o laboratório de química, bem como terá as noções de segurança, tipos de vidrarias e equipamentos de laboratório, aprenderá sobre as técnicas de aferição de líquidos, técnicas de pesagem, entre outros conteúdos.

Entretanto, um fator relevante para o sucesso do aprendizado dos alunos, tanto do curso técnico como o de graduação, é o material de apoio didático e a própria capacitação dos professores para conduzir a aula conforme a deficiência apresentada pelo aluno.

Neste âmbito o aluno surdo encontrará dificuldades quanto aos métodos, os materiais didáticos, e a própria comunicação devido aos termos específicos e à dinâmica do laboratório de química, o que poderá comprometer na sua atuação dentro do laboratório e no seu processo de aprendizagem.

Os surdos possuem como língua natural e oficial a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, que se utiliza do campo visual-espacial para transmitir e receber as informações. A língua oral utilizada pelo professor não surtirá efeito na comunicação com o aluno surdo, mesmo se houvesse a leitura labial (utilização também do campo visual) por parte do aluno, o que comprometerá diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos para o ensino de química em Libras, auxiliando tanto o professor quanto o aluno no processo de ensino e aprendizagem. (BENITE, 2010; CAPOVILLA, 2001; REIS, 2015; RIBEIRO, 2010; SALDANHA, 2011; SOUSA, 2011).

Desta forma, o presente trabalho visa corroborar com a pesquisa e inclusão de sinais de Libras para química experimental apresentando alguns sinais contidos num material didático que foi elaborado na forma de apostila, para uso em aulas práticas, como forma de auxiliar o professor no processo de ensino de química experimental básica.

2 O processo de inclusão no mundo e no Brasil

Dependendo da época, do povo e de sua cultura, as pessoas com deficiência eram vistas ou tratadas de forma diferenciada, chegando até mesmo a não ser consideradas pessoas com direitos dentro de uma sociedade.

Entre os séculos X a IX A.C. as leis para recém-nascidos que apresentavam alguma deficiência física eram severas. Após examinado e confirmada a deficiência, era decidido pelos governantes de Estado se os gastos para a criação daquele indivíduo seriam maior do que o potencial de retorno para a sociedade. E se a deficiência fosse visível, a criança estava sujeita a ser sacrificada. Quando a deficiência era identificada tardiamente, o indivíduo era abandonado nas ruas para viver como indigente. Isto era justificado devido à ausência de recursos por parte da família para a o seu sustento (MARTINS, 2011).

Na Grécia Antiga, o aspecto estético era muito apreciado, e qualquer sinal contrário ao padrão de beleza era visto com desprezo. Além disto, nessa época, ocorriam muitos conflitos armados e guerras, sendo assim todo aquele que era visto como incapaz de lutar e como peso para a sociedade era eliminado (PEREIRA, 2011).

Filósofos gregos acreditavam que o pensamento só poderia vir através da palavra articulada. Como Aristóteles declarou que a audição era o canal mais importante para alcançar a inteligência e o ouvido como um instrumento para isto, ele foi acusado por manter os surdos na ignorância por mais de dois mil anos (DELAND, apud MOORES, 1996), pois os surdos eram considerados sem inteligência e incapazes de receberem educação.

Somente a partir do século XVI que se observa a tentativa de educação dos surdos, a qual ficava a cargo da família e tutores (geralmente, médicos e religiosos), que usavam a fala, a escrita, o alfabeto manual e os sinais. Na França, o abade Charles-Michel de L'Épée, aprendeu a língua de sinais nas ruas de Paris e a reconheceu como língua, reconheceu ainda que o surdo mesmo sem a oralidade, eram considerados humanos. Os surdos educados por ele foram seus multiplicadores fundando escolas para surdos pelo mundo, inclusive no Brasil. (PEREIRA, BENITE, BENITE, 2011).

A primeira escola de surdos no Brasil foi fundada em 1856 por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, chamada Imperial Instituto de Surdos-Mudos. (MOURA, 2000). Em 1957, pela Lei no. 3.198 de 6/7/1957 passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido até hoje (MAZZOTA, 2001).

O francês E. Huet, professor formado no Instituto Nacional de Paris, trouxe para o Brasil a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros dando origem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). (MOURA, 2000).

A partir da constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB/96 ganhou um capítulo sobre a Educação Especial. As escolas passaram a ser obrigadas a receber alunos com deficiência na rede regular de ensino, como diz no seu Art 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988)

3 Tipos e graus de surdez

O sistema auditivo é responsável pela percepção dos sons, logo quando sua funcionalidade é comprometida a percepção auditiva passa a ter um déficit, o que caracteriza a surdez. Assim, surdez ou anacusia é a diminuição ou perda total da capacidade de ouvir e perceber os sons (PEREIRA, 2010) e pode ser **congênita**, quando o indivíduo já nasceu surdo ou **adquirida**, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida, devido a doenças, lesões ou maus hábitos, como uso prolongado e/ou em volume alto de fones de ouvido. (GONÇALVES; DIAS, 2014; MARCHIORI; REGO FILHO; MATSUO, 2006)

Existe ainda uma variação no grau de surdez, que pode ser de leve a profunda e anacusia, que é ausência de audição, ou seja, o indivíduo pode não escutar som mais baixos até não ouvir som algum. Pode-se dividir a perda auditiva em cinco categorias: (PEREIRA, 2010; PEREIRA, 2012)

Surdez leve: nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa.

Surdez moderada: com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal, choro de um bebê, ou o barulho do aspirador de pó.

Surdez acentuada: com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa: nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando, latidos de um cão, notas de um piano.

Surdez profunda: nesse caso já não se ouve o ruído de caminhão, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

É importante destacar que os surdos não querem ser associados ao termo **surdos-mudos**, como quase sempre são tachados, pois os surdos também podem se expressar oralmente, desde que treinados. (MOURA, 2000). Uma pessoa muda teria problemas ou ausência das cordas vocais, por exemplo.

4 Construindo os sinais de Libras

Existem diversas línguas de sinais - cada país tem a sua -. Estas línguas não são mímicas, mas compreendem uma língua que possui estrutura linguística própria. (DIZEU e CAPORALI, 2005). Esta se diferencia da língua oral pelo fato de utilizar o campo visual-espacial, já que a informação é recebida pelos olhos e produzida no espaço pelo movimento das mãos, do corpo e pela expressão facial. (CHAVEIRO et. al., 2009).

A Libras é uma língua, pois possui sua identidade própria, suas variações gramaticais, variações linguísticas, variação social. Sendo assim, para se comunicar em LIBRAS, não basta conhecer os sinais, é necessário ter conhecimento da sua gramática. O que a caracteriza também como língua é a possibilidade de transmissão de ideias, de pensamentos, de sentimentos, além de promover a comunicação interpessoal. (CHAVEIRO et. al., 2009).

É comum, para quem não tem conhecimento, que os sinais de LIBRAS possuem sempre representação real ou semelhante do que eles significam, mas isto não é bem assim. Os sinais são divididos em icônicos e arbitrários, onde respectivamente, representam a

imagem real do referente, e o outro não possui semelhança alguma com a real aparência (ESTRUC, ESTRUC e PACHECO, 2008), como se exemplifica respectivamente na figura 1, que mostra o sinal em Libras para borboleta, e na figura 2, que mostra o sinal em Libras para ‘perdoar’, ‘perdão’:

Figura 1 - Sinal Icônico



Borboleta

Figura 2 - Sinal Arbitrário



Perdoar

Fonte: Foto de TRABALHANDO COM SURDOS (2017)

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um lugar específico, podendo este ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. A partir disso alguns parâmetros são considerados: a **configuração das mãos (CM)**, **ponto de articulação (PA)**, o **movimento**, **orientação da mão** e as **expressões faciais e corporais** (QUADROS, 2004; FELIX, 2010). Estes organizam a estrutura linguística da Libras em diferentes níveis.

Configuração das mãos é a forma a qual a mão assume para a execução do sinal ou para realizar a datilologia (alfabeto manual). De acordo com o INES, são setenta e nove (79) CM até o momento; (INES, 2017), conforme a figura 3.

Figura 3 - Configurações de Mãos (CM)



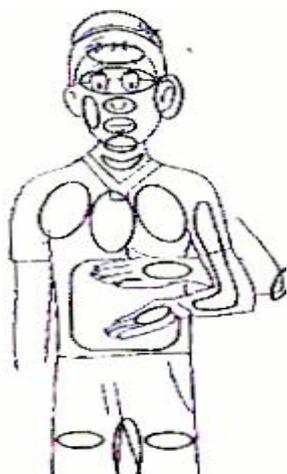
Fonte: INES, 2015

Localização ou Ponto de Articulação (PA) é área do corpo em que o sinal é realizado (PEREIRA, 2010). São quatro as regiões principais:

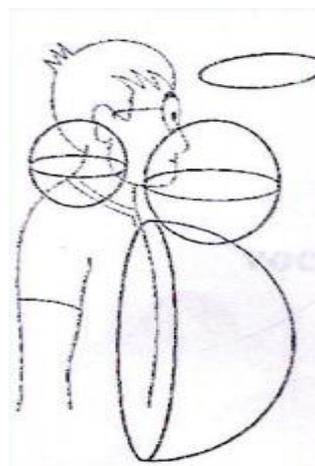
- Cabeça: olhos, testa, topo da cabeça, nariz, rosto, parte superior e inferior do rosto, orelhas, bochechas, queixo;
- Mão: costa das mãos, palma das mãos, lado do indicador, lado do dedo mínimo, dedos, ponta dos dedos;
- Tronco: pescoço, busto, ombros, braços, antebraço, cotovelos, abdômen, pulso e
- Espaço Neutro – longe do corpo.

Os pontos de articulações são mostrados na figura 4 na qual mostra os PA no corpo e no espaço neutro:

Figura 4 – Representação de pontos de articulação no corpo e no espaço.



PA no corpo



PA no espaço

Fonte: FELIX, 2010

5 Metodologia

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico no qual consistiu na coleta de sinais específicos de materiais de laboratório de química, conhecimento sobre a Libras, como e quais são os recursos didáticos utilizados para os alunos surdos.

O início da elaboração deu-se com a apresentação dos materiais no laboratório, com manuseio e verificação do uso e realização de experimentos, com auxílio de intérpretes em alguns casos. Após o entendimento do conceito, cada um dos alunos propôs um sinal, desta forma foi discutido entre todos qual seria o mais adequado.

Os sinais foram reproduzidos, sendo fotografados passo a passo e descritas as etapas da execução do sinal para apresentação na apostila. A descrição dos sinais foi feita considerando os pontos de articulação (PA) no corpo e no espaço e as configurações de mão (CM) adotadas pelo INES.

Todos os sinais foram apresentados para um grupo de surdos compreendido por alunos e pais, professores, intérpretes com o propósito de discutir sobre os sinais propostos para alterações e/ou validação dos mesmos.

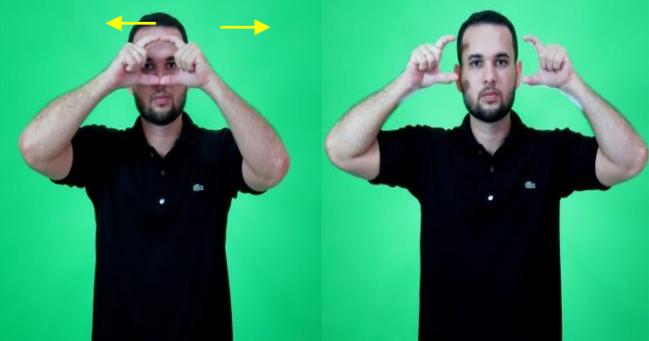
6 Resultados

Os sinais propostos foram para Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC) e seus respectivos materiais, vidrarias, acessórios necessários para o desenvolvimento dos experimentos, tais como garra e pisseta e equipamentos muito utilizados nos laboratórios de química: balança analítica e estufa.

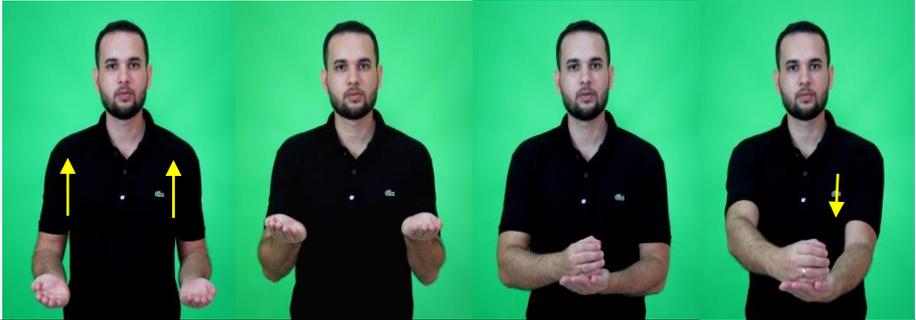
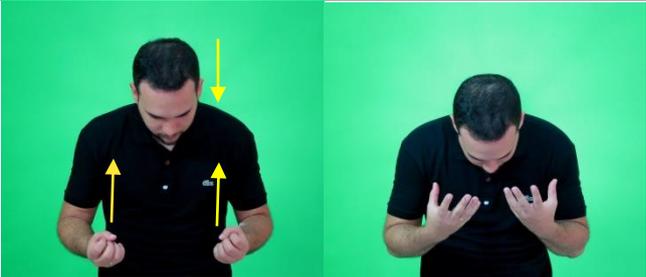
Os sinais foram construídos com a participação de alunos surdos da própria instituição, o que se tornou ainda mais interessante, pois desconheciam o que havia dentro de um laboratório de química bem como sua constituição, não havendo influência do conhecimento do tema, o que poderia induzi-los à criação somente de sinais icônicos.

Nos quadros a seguir são apresentados os sinais para equipamentos de proteção individual (EPI): Jaleco, óculos de segurança e coletiva (EPC): capela e lava olhos.

Quadro 1. Sinal para EPI: jaleco e óculos de proteção

Jaleco	
Descrição do sinal	Mãos direita e esquerda em configuração de A iniciam movimento do ombro em direção ao colo. Logo em seguida mão direita assume configuração de B □ e desliza sobre o antebraço esquerdo até o pulso (sinal para branco).
Execução do sinal	
Óculos de proteção	
Descrição do sinal	Mãos direita e esquerda em configuração CM 42. Passam pela parte superior e inferior dos olhos e finalizam o movimento nas laterais dos olhos.
Execução do sinal	

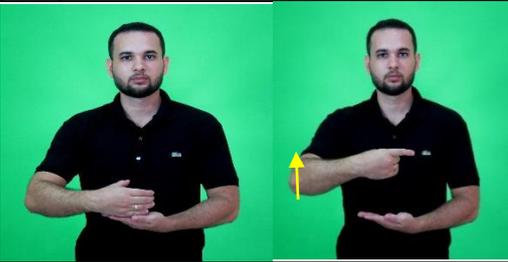
Quadro 2. Sinais para EPC: capela e lava olhos

Capela	
Descrição do sinal	Mãos direita e esquerda abertas (CM 01) com palmas para cima, realizam movimento de baixo para cima. Em seguida a mão direita assume configuração em C sobre a mão esquerda ainda na configuração 01 (PA no abdômen). Em seguida as duas mãos realizam, ao mesmo tempo, o movimento para frente.
Execução do sinal	
Lava olhos	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de O com palma voltada para cima. Inclinam a cabeça para frente enquanto abre as mãos em direção ao rosto, assumindo configuração em C
Execução do sinal	

O quadro 3, a seguir, apresenta os sinais para vidrarias mais comuns utilizadas nos laboratórios de química: para medidas aproximadas e reações: Becker, tubo de ensaio, Erlenmeyer, kitassato, bastão de vidro.

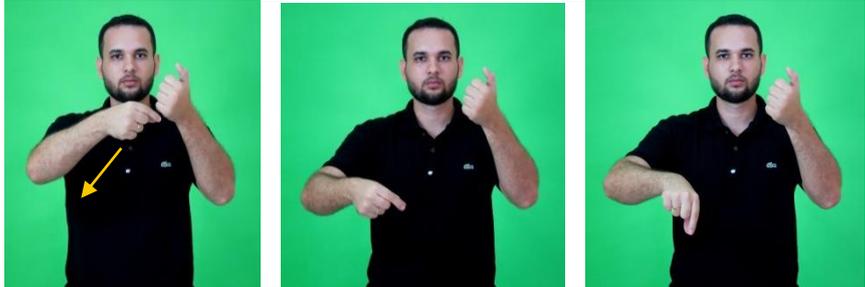
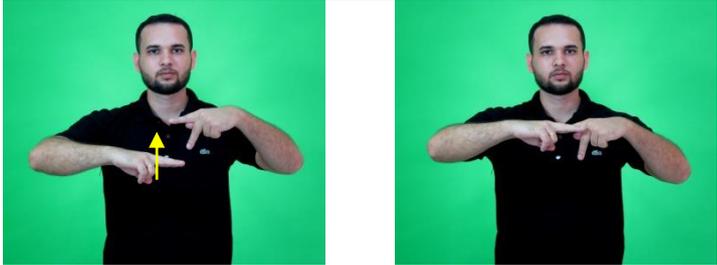
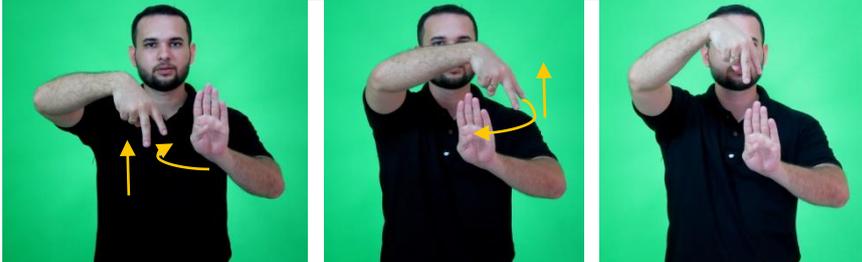
Quadro 3. Vidrarias para reações e procedimentos experimentais em laboratório

Becker	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de O que desliza sobre a mão esquerda com palma aberta para cima (CM 01). Mão direita finaliza com o movimento semicircular
Execução do sinal	
Tubo de ensaio	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de CM 38 e faz movimentos de agitação, duas vezes.

Execução do sinal	
Erlenmeyer	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de C sobre a mão esquerda com palma aberta CM 01 para cima. Mão direita inicia o movimento de baixo para cima e finaliza assumindo a configuração em O realizando giros.
Execução do sinal	
Kitassato	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de C sobre a mão esquerda com palma aberta CM 01 para cima. Mão direita inicia o movimento de baixo para cima e finaliza assumindo a configuração em D (deitada com palma para dentro)
Execução do sinal	
Bastão de vidro	
Descrição do sinal	Mãos direita e esquerda configuradas em I, com dedos mínimos encostados. Se afastam em linha reta, e sentidos opostos, enquanto faz a expressão facial para fino. Finaliza com mão direita em configuração de V e bate duas vezes na mão esquerda (sinal para vidro)
Execução do sinal	

O quadro 4 apresenta os sinais para vidrarias de medidas precisas de volume: pipetas, proveta, bureta e para preparo de soluções, o balão volumétrico.

Quadro 4. Vidrarias para medidas precisas de volume

Pipeta	
Descrição do sinal	Mão esquerda em configuração de mão CM 68 e mão direita em configuração CM 39. Mão direita inicia movimento abaixo da mão esquerda em diagonal para baixo. Finaliza utilizando configuração de mão CM 38 expressando gotejamento.
Execução do sinal	
Proveta	
Descrição do sinal	Mão esquerda em configuração de P. e mão direita em configuração de V com palma para baixo. Mão esquerda inicia o movimento abaixo da mão direita, de baixo para cima. Parando quando os dois sinais se encontram.
Execução do sinal	
Bureta	
Descrição do sinal	Mão esquerda em configuração de B e mão direita em configuração de V à frente da mão esquerda. O movimento inicia nas pontas dos dedos da mão direita, a CM em desliza de cima para baixo, fechando e assumindo a configuração de U deitado, ao final.
Execução do sinal	
Balão volumétrico	
Descrição do sinal	Mão direita em configuração de V invertido, inicia o movimento girando de baixo para cima ao redor da mão esquerda em configuração de B.
Execução do sinal	

Referências

BENITE, A. M. C.; RIBEIRO, E. B. V. **A Educação Inclusiva na Percepção dos Professores de Química**. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. v.16, n.3, p. 585-594, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>, acessado em 28 out. 2017.

BRASIL, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o dever do Estado com a Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-contituicao-federal-de-1988>> Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL, Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>> Acesso em 25 out. 2017.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. v. 1 e v. 2. São Paulo: EDUSP, 2001.

CHAVEIRO, N. **Mitos da Língua de Sinais na Perspectiva de Docentes da Universidade Federal de Goiás**. Revista Virtual de Cultura Surda. Editora Arara Azul, n. 5, dez., 2009.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. **A Língua de Sinais Constituindo o Surdo Como Sujeito**. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 26, nº 91, p. 583-597, maio/agosto. 2005.

ESTRUC, Eduardo; ESTRUC, Ricardo; PACHECO, Jonas. **Curso Básico da Libras (Língua Brasileira de Sinais)**. 2008. Disponível em: <<http://www.cejam.org.br/adm/cartilha/85bec6db7313f389328a4a5d847ea1f8.pdf>> Acesso em 08 mar. 2015.

FELIX, R. **Libras.ITZ**. 2010. Disponível em < http://LIBRASitz.blogspot.com/2010_07_01_archive.html>, acessado em: 29 out. 2017.

GONÇALVES, C.L.; DIAS, F.A.M. **Achados audiológicos em jovens usuários de fones de ouvido**. Rev. CEFAC. v.16, n.4, p.1097-1108, jul-ago, 2014

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2015. **Dicionário da Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-Libras/main_site/Libras.htm> Acesso em: 24 out. 2017.

MARCHIORI, L.L.M.; REGO FILHO, E.A.; MATSUO, T. **Hipertensão como fator associado à perda auditiva**. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, v. 72, n.4, jul-ago, 2006.

MARTINS, P. R. S. **Adaptação do Ensino de Ciências para Jovens Surdos e Avaliação de Estágios em Laboratório**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado e, Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOORES, Donald. **Educating the deaf: psychology, principles and practices**. 4. Editora Boston, Houghton Mifflin, 1996.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo - Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

PEREIRA, G. K. **Curso de Libras** (Língua Brasileira de Sinais). 2010. Disponível em:<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/Libras/curso_de_Libras_-_graciele.pdf>. Acesso em 29 jan. 2015.

PEREIRA, L. L.; BENITE, C. M.; BENITE, A. M. C. **Aula de Química e Surdez: Sobre interações pedagógicas mediadas pela visão**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, fev., 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et. al. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, R. **A audiometria e a audiograma**. 2012. Disponível em <<http://fonoaudiologarj.blogspot.com.br/2012/12/a-audiometria-e-o-audiograma.html>>, acessado em 27 out. 2017

QUADROS, Ronice Miller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, E. S. **O Ensino de Química para Alunos Surdos: Desafios e Práticas dos Professores e Interpretes no Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Químicos Traduzidos para Libras**. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13228>>. Acesso em: 09 de abril de 2015.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela; BENITE, Anna Maria Canavaro. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. v.16, n.3, p. 585-594, 2010.

SALDANHA, J. C. **O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais.** 2011. 104f. Dissertação (mestrado em ensino de ciências). Universidade do Grande Rio, 2011.

SOUSA, Sinval de; SILVEIRA, Hélder da. **Terminologias Químicas em LIBRAS: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos.** Química Nova Na Escola, v. 33, n. 1., 2011.

TRABALHANDO COM SURDOS. 2015. Disponível em <<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br/2015/04/gramatica-da-Libras-aspectos.html>>, acessado em 28/10/2017.

UM OLHAR PARA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DA ARTE

Juliana Liarte*

Maira Teresa Gonçalves Rocha**

Resumo: O presente trabalho busca refletir sobre as relações intrínsecas entre o Ensino de Arte e Língua Portuguesa, buscando a contextualização dos conteúdos através da interdisciplinaridade. Este estudo é fruto de experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a partir do subprojeto “A Arte como Caminho para Leitura e Escrita com Eficiência e Sensibilidade Crítica”, aplicado na escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha, escola da rede pública do Município de São Bernardo/MA. Neste sentido, tomamos como norte os estudos de Moretto (2011), Dewey (apud Barbosa 2008), Pimenta e Lima (2008), Fazenda (2011), Pinheiro (2004), entre outros que tratam da interdisciplinaridade. Entende-se que embora os contornos das áreas de ensino sejam bem delimitados, é necessário que estas estejam interligadas para um ensino significativo.

Palavras-chave: Arte. Língua Portuguesa. Interdisciplinaridade.

Abstract: The aim of the this study is to reflect on the intrinsic relations between art education and Portuguese Language, seeking the contextualization of contents through interdisciplinarity. This study is the result of the Institutional Program of Initiatives for Teaching experiences, from the subproject "Art as a Way to Read and Write with Efficiency and Critical Sensitivity", applied at the school Nestor de Carvalho Cunha, school of the network public of São Bernardo / MA. In this idea, we based on Moretto (2011), Dewey (apud Barbosa 2008), Pimenta e Lima (2008), Fazenda (2011), Pinheiro (2004), and others dealing with interdisciplinarity. It is understood that although the contours of the teaching areas are well delimited, they must be interconnected for meaningful teaching.

Keywords: Art. Portuguese Language. Interdisciplinarity.

1 Introdução

Com o mundo em constante evolução o ensino no âmbito escolar vem sofrendo diversas modificações, uma vez que o método tradicional já não atende mais todas as necessidades de formação cidadã do educando. É oportuno ressaltar que compreendemos a escola como espaço de formação do homem para seu convívio social. Nesse sentido, acreditamos ser função da escola organizar-se pedagogicamente com o intuito de atender os objetivos idealizados.

* Graduando da Universidade Federal do Maranhão – UFMA Campus São Bernardo. juhliarte@gmail.com

** Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA Campus São Bernardo mairatgr2@gmail.com

Diante de tais perspectivas, a matriz disciplinar escolar deve abordar todas as áreas de fundamental importância para a vida do educando dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que, o intuito destas instituições é preparar o sujeito para o convívio em sociedade para quem a escola presta serviço. Assim, cada disciplina compreende um grau de amadurecimento do aluno dentro de suas capacidades linguísticas, cognitivas e sociais.

Contudo, os processos de ensino disciplinar em muitas escolas já não compreendem mais todas as necessidades de desenvolvimento do educando no âmbito escolar, especialmente no que concerne o Ensino de Língua Portuguesa (LP), como na escola campo desta pesquisa, Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, onde ainda vemos métodos de ensino que não promovem diálogos entre os saberes sistemáticos e empíricos. E, embora esta seja a língua materna dos educandos, a qual o conhecimento devia ser de fácil apropriação uma vez que o aluno já chega a escola com o conhecimento prévio da língua, o ensino desta é visto por estes como um momento monótono e desmotivador. Esta, assim como todas as constatações aqui apresentadas, baseia-se em nossas vivências enquanto bolsistas pesquisadoras de práticas de ensino no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFMA) na cidade de São Bernardo - MA.

A presente pesquisa pauta-se em vivências etnográficas na referida escola, onde é comum vermos que o ensino, considerado pelos docentes como sendo simples e fácil de ser compreendido, sendo conceituado pelos discentes como algo assustador e monótono.

Ao nos depararmos com esta realidade, começamos a refletir questões como: Por que isso acontece? Porque há no ensino de Língua Portuguesa esse caráter enfadonho como é apontado pelos alunos?

Há no ensino do Instituto Educacional Cônego Nestor um claro distanciamento da língua aprendida para a língua criativa e fértil que permite várias possibilidades aos alunos em seu dia a dia. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa se justifica, pela necessidade de se repensar metodologias interdisciplinares que dinamizem o ensino de LP, uma vez que, a internalização desta língua é muito importante na formação dos alunos, tanto no âmbito acadêmico como para a vida em sociedade, já que todo o processo de comunicação estará intimamente associado ao uso contínuo da língua materna. Deste modo, vemos que é papel do professor utilizar-se de mecanismos que tornem o ensino dinâmico, atrativo e contextualizado.

Nossos objetivos nesta empreitada são: refletir sobre a importância das práticas interdisciplinares no processo de ensino/aprendizagem, considerando a interdisciplinaridade como elemento promotor de integração dos conteúdos escolares, sem descaracterizar as disciplinas em suas individualidades; Fomentar a discussão sobre a necessidade de uma nova roupagem voltada as práticas de ensino, aproximando essas práticas na sala de aula às vivências cotidianas do aluno; Discutir sobre a necessidade da dinamização das práticas de ensino.

2 A interdisciplinaridade: uma nova perspectiva para o ensino aprendizagem significativo

Este trabalho delinea-se a partir dos estudos sobre interdisciplinaridade, propondo-se a discutir sobre importância da integração de disciplinas, para um ensino significativo. A história da educação permite-nos perceber o quão fragmentado é o ensino tradicional, no sentido em que isola o conhecimento em blocos e o distancia da realidade. Os estudos interdisciplinares surgem no século XIV como uma opção para integrar os conteúdos escolares, no sentido em que favorece conexões entre disciplinas, facilitando a compreensão dos conteúdos.

Barbosa (2008) afirma que a interdisciplinaridade não é polivalência. Como bem ressalta Brasil (1999) ao afirmar que com “o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro o fato trivial de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação e de ampliação [...]” (BRASIL, 1999, p.88). É preciso ter em mente que a interdisciplinaridade não busca alterar a natureza das disciplinas, e sim, integrá-las sem a perda de sua essência.

A palavra interdisciplinaridade é a junção do prefixo *inter* e cujo significado atribuído é troca, e a palavra disciplina vêm de ensino ou instrução. Deste modo, podemos compreender a interdisciplinaridade a partir da sua raiz etimológica como instrumento que rompe com as fronteiras das disciplinas, integrando-as e facilitando a aquisição do conhecimento (FAZENDA 2008).

Para Fazenda apud Haas (2011), a interdisciplinaridade vai além da junção dos conteúdos, demandando inovação e atitude de metodologia na prática pedagógica.

A atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos e consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA apud HAAS, 2011, p.60)

Portanto, a interdisciplinaridade estende-se além das práticas pedagógicas, ela requer a experiência de mundo e a atitude de compreender que o conhecimento não é estático, que este se refaz na prática cotidiana. Como bem ressalta Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é uma ação conjunta entre reflexão, integração e ação, pois a teoria e a prática caminham juntas nesse viés de ensino interdisciplinar.

Desta forma, o professor como agente de transformação social deve buscar na interdisciplinaridade uma metodologia que dinamize a sua prática pedagógica, precisa comprometer-se com o desafio de transformar o velho em novo sem que este perca sua natureza.

Fazenda (1994) ainda ressalta que:

A metodologia interdisciplinar ainda requer como pressuposto uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam (FAZENDA, 1994, p.69).

Tendo em vista essa proposta metodológica que nasce na interdisciplinaridade, percebemos que o propósito desta não é agrupar disciplinas aleatoriamente, mas sim promover um diálogo a partir da inter-relação de conteúdo. Portanto, a interdisciplinaridade não tem como objetivo acabar com as disciplinas em sua unidade, mas sim promover diálogos entre as diferentes áreas, criando a partir disso, um alicerce rumo a construção de saberes em

consonância com a realidade dos mais diversos tipos de alunos que integram os ambientes escolares.

2.2 O ensino de língua portuguesa através de uma perspectiva interdisciplinar

A educação escolar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é uma das instâncias da formação integral do sujeito. Deste modo, as práticas escolares precisam estar alinhadas a vivência cotidiana, considerando as transformações ocorridas nos últimos anos. Faz-se necessário repensar o espaço escolar, levando em consideração o papel social da escola em nossa sociedade letrada.

Para tanto, o espaço escolar precisa ser concebido sob nova roupagem, na qual é necessário a reorganização dos currículos e dos conteúdos abordados, para que estes atendam as novas demandas da sociedade.

O ensino como um todo sofreu transformações impactantes, já que a oferta de ensino tradicional não atendia mais sua clientela como se esperava. Para compreendermos melhor estas grandes mudanças, basta refletirmos sobre o ensino em qualquer área de conhecimento, especialmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, visto que esta disciplina é a base para o desenvolvimento do aprendiz em todas as demais áreas de sua formação.

As demandas atendidas pelo ensino de Língua Portuguesa sempre foram a leitura e à escrita, contudo no mundo contemporâneo é preciso ir muito além da aprendizagem destas duas competências, é preciso acima de tudo utilizar a língua como prática social, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve ajudar o educando utilizar a língua como ferramenta de interação no meio social.

Deste modo, Brasil (1998) ressalta que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19).

Com base nessa perspectiva, Brandão (2002) ainda contribui com esta pesquisa enfatizando que a linguagem é considerada um “elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade” (BRANDÃO 2002, p. 12). Seguindo este raciocínio de Brandão (2002) vemos que a linguagem não deve ser estudada fora do ambiente social, já que sua constituição se dá através de processos histórico-sociais.

Contudo, para que a Língua Portuguesa possa ser trabalhada sob este tripé (aluno/linguagem/sociedade) é necessário que se busque alternativas que dinamizem o ensino, que dialogue conteúdo sistemático e empírico, que consiga dialogar diferentes saberes e construir junto ao professor caminhos que sustentem seu aprendizado.

Nesse contexto, as propostas interdisciplinares surgem como aliadas no processo de ensino, ajudando a ressignificar e mobilizar aprendizagens para uma nova dimensão, tendo como objetivo preparar o aluno para aquisição de habilidades e competências a cada dia mais exigidas pelo mundo globalizado.

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), enfatizam a interdisciplinaridade através dos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 40)

A partir de tal concepção, compreendemos que nenhuma aprendizagem é efetiva se o ensino for pautado no isolamento disciplinar, uma vez que o sujeito é construído de um processo social.

Desta forma, faz-se necessário que o professor enquanto mediador das práticas de ensino consiga estar atento a estes detalhes. Que a partir desse olhar de docente que reflete e planeja sua prática pedagógica sabe que o ensino não pode ser concebido segundo prisma individual, de forma que, deve-se criar elos interdisciplinares entre as mais diferentes e variadas áreas de saberes, pois o trabalho educativo pautado nessa perspectiva faz com que o aluno consiga expandir seus diferentes saberes, internalizando o conhecimento de forma prazerosa, fácil e dinâmica.

Portanto, o ensino escolar deve ser compreendido como um processo contínuo de apropriação de práticas sociais, de modo que toda a organização pedagógica da escola deverá ter em vista a relação intrínseca entre escola e sociedade.

2.3 A Arte como recurso facilitador do processo educativo

É inegável a natureza subjetiva da arte¹, porém, é indubitável a natureza racional do seu caráter estético, utilizando-se da característica subjetiva como forma de aproximar o ser humano da sua natureza primitiva (CRISTIANO, 2010). Neste sentido, entende-se que o Ensino de Arte é importante para o desenvolvimento humano, uma vez que a arte está relacionada à vida humana desde a história primitiva.

Para Coli apud Cristiano (2010) “a arte se apresenta representativa desde a infância, facilmente perceptível na desenvoltura das crianças ao cantar, dançar e desenhar particularmente natural” (COLI apud CRISTIANO, 2010. p.13). Desta maneira, vislumbramos a arte como peça importante do aprendizado, uma vez que seu caráter lúdico permite desde a infância o contato com o universo concreto, através do seu caráter subjetivo proporcionando experiências sensoriais fundamentais ao processo de ensino /aprendizagem, criando múltiplos sentidos para uma mesma realidade.

Conforme afirma Pereira apud Cristiano (2010) “a arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas ideias sobre o

¹ Neste trabalho a palavra arte é escrita em alguns pontos com inicial minúscula e em outros pontos com inicial maiúscula. Arte com inicial maiúscula se refere ao Ensino de Arte na escola e com inicial minúscula se refere a arte expressa no cotidiano social.

convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentido ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora” (PEREIRA apud CRISTIANO, 2010, p. 15). Deste modo, compreendendo que o objetivo da Educação é a formação integral do sujeito, a arte transfigura-se como instrumento importante neste processo favorecendo a interlocução entre o subjetivo e o concreto.

Entretanto, o Ensino de Arte assim como as demais disciplinas escolares, está fragmentada em blocos de conteúdos no currículo escolar, ocasionando assim uma fragilidade sua natureza dinâmica e flexível, impedindo que esta cumpra seu papel de promissora do afloramento da capacidade expressiva e criativa do educando.

Barbosa (2008) enfatiza que a arte detém um caráter interdisciplinar, pois é uma área que estabelece relações com outros campos de saber, contudo, não viola a especificidade de nenhuma área. Mas a arte, ainda segundo esta autora, serve de complemento benéfico para outras áreas de conhecimento.

Com base nesta assertiva, ressaltamos a importância do trabalho consciente do profissional docente, para que a partir dessa autoconscientização, este profissional consiga moldar sua ação pedagógica em práticas dialógicas entre as diferentes áreas de saberes. Pois, é somente através do planejamento e atuação do professor que poderá ser efetivado esta articulação de competências e habilidades nos mais diversos campos do saber.

Esta é uma busca pela quebra do paradigma educacional ultrapassado que trata as diferentes áreas de forma isolada por um viés interdisciplinar que venha atender a demanda da educação atual por metodologias que funcionem ao mesmo tempo como meio e finalidade.

Desta maneira Buoro (2002, p. 41) afirma:

Se a arte é produção sensível, se é relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo desenvolve-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e não apenas coadjuvante (BUORO, 2002, p.41).

Refletindo nos múltiplos sentidos da arte vemos que está consolida-se no meio educacional como uma ponte interdisciplinar no fomento da quebra paradigmática do ensino formal. Pois, concretiza-se como alicerce para o desenvolvimento de todas as capacidades

cognitivas do educando, desenvolvendo-o de forma autônoma não só em uma das áreas de formação educativa, mas sim, em todas as outras, determinando-o enquanto sujeito que estabelece relações políticas em meio sócio, cultural e interacional.

3 Metodologia

Abaixo apresentamos o percurso metodológico deste trabalho. Para tanto, delimitamos aspectos como o universo desta pesquisa: os métodos de coletas e o campo de trabalho que nos levaram aos resultados deste estudo.

Ressaltamos que esta é uma pesquisa educacional que traz em seu íntimo uma natureza inconstante, dificultando assim um resultado exato já que envolve variáveis que estão em processo de transformação contínua. Desta forma, para alcançar os objetivos propostos escolhemos o estudo etnográfico em uma abordagem de caráter qualitativo.

Assim, enfatizamos neste tópico os caminhos metodológicos trilhados por este trabalho, esclarecendo os métodos científicos que validam nosso estudo enquanto pesquisa científica.

3.1 Do universo da pesquisa

Este estudo de caráter bibliográfico e etnográfico, de cunho qualitativo busca a partir da vivência em sala de aula pensar metodologias para o ensino de LP sob uma perspectiva interdisciplinar, utilizando a arte como um elemento lúdico que aproxime a teoria do ensino da LP com as vivências cotidianas dos alunos.

Desse modo, o caráter etnográfico desta pesquisa nos permitiu uma aproximação com o fazer pedagógico, possibilitando o conhecimento intrínseco do objeto de estudo em questão. Para dar validade aos dados levantados por esta observação participante, este estudo também se pautou em um levantamento bibliográfico, uma vez que o método científico exige certo grau de impessoalidade para tornar-se adequado.

3.2 Caracterização da escola

O campo de estudo em questão para a pesquisa em pauta, conforme indicado acima, é a escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, localizada na Rua Barão do Rio Branco- Centro, nº 943 (novecentos e quarenta e três) no Município de São Bernardo-MA. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos deste Município e dos povoados vizinhos.

A escola oferece as séries finais do Ensino Fundamental, assim como Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA. Possui 783 (setecentos e oitenta e três) alunos matriculados e conta com um total de 69 (sessenta e nove) funcionários dos quais 41 (quarenta e um) são professores. Sobre as condições de trabalhos, segundo informações da gestora da escola, destes 41(quarenta e um) professores nenhum trabalha apenas nesta escola. 37(trinta e sete) trabalham em duas escolas e 4 (quatro) trabalham em 3 (três) escolas diferentes. Todos os professores possuem graduação em licenciatura plena.

A escola é contemplada com o programa de formação continuada PDE, que segundo a gestora possibilita aos professores aquisição de novas metodologias de ensino. Além disso, são oferecidos regularmente cursos de capacitação aos professores.

A instituição conta com o auxílio dos bolsistas do programa PIBID que realizam na escola atividades relacionadas às áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Naturais, Ciências Humanas.

O espaço físico da escola é amplo e conta com um auditório, um pátio, uma diretoria, uma coordenação, uma sala dos professores, dois corredores, 4 banheiros, sendo dois deles para pessoas com necessidades especiais, e por fim, uma cantina. Porém apesar da amplitude do espaço físico as salas possuem pouca iluminação e ventilação ruim.

3.3 Métodos de coleta

A coleta de dados deste estudo se deu através do projeto didático “A Arte Como Caminho Para Leitura e Escrita Com Eficiência e Sensibilidade Crítica”, realizado nos meses de maio até julho do ano vigente, vinculado Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), na escola supracitada.

O Projeto “A Arte Como Caminho Para Leitura e Escrita com Eficiência e Sensibilidade Crítica”, foi desenvolvido com o intuito de trabalhar leitura e escrita de uma forma prazerosa, crítica e ao mesmo tempo lúdica. Para tanto, o projeto valeu-se de uma proposta interdisciplinar onde enfatizamos o ensino de LP através da arte.

Buscou-se nessa proposta promover nos alunos interesse em ler e produzir textos com a eficiência exigida no referido nível de escolaridade, no caso o 6º ano do Ensino Fundamental II. Assim, a coleta de dados se deu de forma processual, ocorrendo nos meses referentes à aplicação do projeto.

Portanto, o estudo em questão foi construído a partir de quatro etapas, sendo estas: elaboração do projeto didático, aplicação do projeto didático, estudo bibliográfico e escrita final do trabalho.

4 Resultados e discussões

Os resultados aqui apresentados dão-se a partir de um olhar pesquisador das práticas de ensino através do subprojeto “A Arte Como Caminho Para Leitura e Escrita com Eficiência e Sensibilidade Crítica”, realizado na escola campo de investigação deste estudo, sendo a mesma parceira do PIBID.

A proposta trazida no projeto supracitado surgiu a partir de necessidades observadas pelas bolsistas no momento de diagnose da turma e de conversas com o professor supervisor, também bolsista do programa e regente das salas visitadas.

Ao iniciarmos nosso momento de diagnose da turma participante, percebemos um claro distanciamento entre os alunos e as práticas de leitura e escrita, atividades estas que são observadas na realidade desta instituição como um fazer obrigatório, pois não há interesse autônomo dos alunos. Deste modo, as atividades de leitura e escrita são feitas somente por aquisição de notas.

Ao refletirmos sobre esta problemática, percebemos a necessidade de se repensar a prática pedagógica, optando por uma prática dialógica, com ações conjuntas que se auto complementassem e que criassem elos entre os diversos saberes do educando, uma vez que é

somente a partir destas ações que os sujeitos participantes poderiam ressignificar o cenário educacional, transformando os métodos antigos em métodos novos e dinâmicos, para que assim o processo ensino/aprendizagem viesse acontecer de forma mais lúdica, dinâmica e atrativa.

Em busca de promover esse movimento na qualidade de ensino dos alunos participantes, optamos por um enlace entre a disciplina de LP e Arte. Deste modo, para atender os objetivos esperados os bolsistas focaram suas ações no desenvolvimento das capacidades linguísticas básicas da língua portuguesa (ler, escrever e interpretar), a partir de inferências trazidas das artes visuais, música, poesia, teatro.

Assim, todas as atividades foram pensadas e planejadas, tendo suas ações apoiadas em um viés interdisciplinar, onde há a promoção de resgate de saberes sistemático e empírico. Nesse sentido, nos apropriamos da arte como fio condutor no processo de ensino de LP, possibilitando aos educandos momentos de leitura, escrita e interpretação de maneira prazerosa, crítica e criativa. Para tanto, foram utilizados diferentes tipos de textos que mantinham relação direta com a música e suas formas de expressões; com a poesia e o texto teatral, tendo como intuito ajudar os alunos no incentivo da leitura, interpretação e produção de texto.

Essa construção de sentido para o ensino de LP através da arte foi pensada como proposta de romper com os padrões impregnados na escola pesquisada, surgindo como alternativa de ressignificação de ensino, pois logo analisamos e refletimos sobre a realidade pedagógica desta instituição e vislumbramos o que Geraldi (1984) e (1996) aponta como conjunto de deficiências, resultado do que ele chamou de “crise do sistema educacional brasileiro”.

Geraldi (1984, 1996) ainda nos mostra que esse conjunto de deficiências se caracteriza pelo baixo nível de desempenho linguístico, resultando no fracasso educacional do educando. Isso, por sua vez, evidencia o fracasso da escola, tendo em vista que, a função desta é o ensino e o resultado do ensino é a aprendizagem. Vale lembrar que todos os elementos não caminham em um único sentido a educação perde seu sentido socioeducativo, configurando-se apenas como uma tarefa obrigatória e desinteressante.

Ao observar resultados negativos no ensino, Faraco (1984) conceitua-os como “pragas”, pois podem ser vistos em quase todas as salas de aulas. Essa assertiva faz-nos refletir a realidade da educação em nosso município, que ainda mantém padrões horizontais com relação as novas metodologias que dinamizam o ensino ofertado.

Em vista disso, observamos que essas propostas de metodologias que trazem na essência a interdisciplinaridade, tornam-se um diferencial nas aulas. E essas propostas são inexistentes na escola pesquisada, pois notamos insegurança dos professores em buscarem uma proposta diferenciada e os alunos não se adaptarem.

Contudo, a proposta interdisciplinar levada no subprojeto “A Arte Como Caminho Para Leitura e Escrita com Eficiência e Sensibilidade Crítica” mostrou que ao receberem estímulos positivos de um ensino dialógico através da arte os alunos conseguem romper com a timidez e passam a integrar realmente nas aulas, tornando-se sujeitos participativos, construtores da própria aprendizagem.

Desta forma, como o projeto visava também afirmar os alunos enquanto sujeitos críticos e sociais, pensou-se em um ambiente diferenciado, que permitisse aos participantes um espaço amigável e integrador, onde os sujeitos são vistos e ouvidos, outorgando assim a participação democrática de cada aluno, para que cada um pudesse se posicionar de forma plena, autônoma e crítica.

Essa dinâmica de modificação da realidade escolar a partir de uma intervenção interdisciplinar enquanto didática alternativa evidencia benefícios positivos. Os ganhos perpassam o campo escolar, alcançando os âmbitos das relações humanas, aproximando os sujeitos em suas relações entre alunos e entre alunos e professor.

Um fator determinante no sistema deficitário da escola campo, embora a mesma ofereça momentos de formação conforme indicado acima, é a falta de interesse na formação continuada de muitos profissionais, que se mantem em situação de estagnação tradicionalista e intelectual, e que se acomodou em um paradigma tradicional que desconsidera o educando enquanto ser social.

A ausência da formação continuada implica no despreparo do professor aos progressos do ensino, visto que, o ensino deve ser construído em uma vertente humanitária, pois, para que este seja eficaz deve acompanhar a evolução do homem. Assim, a formação

continuada permite que o professor venha se atualizar dentro do contexto em que está inserido. Sem isso, há sim inseguranças diversas em buscar mudanças e principalmente em mudar.

Embora a construção do trabalho pedagógico pautado na interdisciplinaridade seja benéfico para a formação do educando, este ainda é complexo e requer esforço pessoal do próprio professor em buscar sempre mais.

A proposta de uma metodologia voltada para práticas interdisciplinares contribui principalmente na dinamização da aula, que muitas vezes tende a ser enfadonha, uma vez que na escola tradicional o ensino costuma ser totalmente voltado ao conteúdo sem correlação a realidade ou mesmo aos conteúdos trabalhados em outras disciplinas escolares.

Com base nas observações e intervenção pedagógica no campo escolar percebemos uma maior participação dos alunos nas atividades com o viés interdisciplinar. Este fato deve-se a valorização dos saberes dos alunos, o que os motivou a participar nas atividades conscientes de seus papéis no processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, a experiência extra-sensorial proporcionada pela arte serviu como o elo entre conteúdo de sala de aula com a vivência cotidiana dos educandos, modificando a dinâmica da aula, estimulando a criatividade e melhorando o aproveitamento dos mesmo nas atividades realizadas.

Dessa forma, observamos que o ensino de Língua Portuguesa na escola contemporânea pode buscar quebrar o paradigma do ensino sequencial, compreendendo o processo de ensino da língua como algo contínuo que se dá na interação do indivíduo com o meio em que está inserido.

Nessa busca constante por novos caminhos para significação destes processos, pensou – se na construção do projeto supracitado, onde se dá ênfase a articulação dos múltiplos sentidos da arte ao ensino da língua procurando um novo viés para aulas de Língua Portuguesa na escola Instituto Educacional “Cônego Nestor de Carvalho Cunha”, a partir do qual percebeu-se a importância de propiciar aos educandos momentos em que consigam construir e socializar seus conhecimentos. Neste sentido, a arte contribuiu como elemento articulador das competências linguísticas.

Durante a realização das atividades notou-se como a subjetividade da arte serviu como instrumento para a quebra da monotonia das aulas de Língua Portuguesa na escola “Conego Nestor de Carvalho”. Indo além do seu caráter lúdico, percebeu-se que esta além de finalidade pode ser meio de uma experiência interdisciplinar.

Percebeu-se que as múltiplas linguagens da arte, são importantes recursos de mediação leitora, desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura e contribuindo para sua formação integral como sujeito. Ao longo das atividades percebeu-se que arte enquanto mediadora do ensino da língua favoreceu o aprendizado no sentido em que melhorou a dinâmica das aulas, dando aos alunos lugar e fala em uma disciplina que costuma ser uma das mais rígidas e monótonas da matriz curricular.

Partindo de uma perspectiva progressista, o papel da escola é formar indivíduos autônomos capazes de interagir em sociedade de forma ativa e crítica. Deste modo, entende-se que a escola como espaço de saberes integrados além de conteúdos curriculares deve fornecer ao educando aprendizados que vão além da matriz curricular (AZEVEDO et al., 2013).

Na escola, o educando prepara-se para enfrentar as questões complexas da vida, como muito bem preceitua a LDB ao afirmar que a “*educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social*” (BRASIL, 1996, p.08). Deste modo, podemos inferir que as escolas como formadoras precisam afinar-se com as práticas sociais, sendo capaz de fornecer ao educando meios para que este possa participar ativamente.

Quando pensamos em uma sociedade é quase impossível não pensar na língua como elemento integrador. Porém, quando se trata do ensino da língua na escola brasileira percebemos o quão distante este é da realidade de seus falantes. Se por um lado a língua materna é algo comum aos participantes desta sociedade, por outro lado, nada mais distante da realidade que o ensino de Língua em muitas escolas.

Em virtude dessa realidade, o projeto norteador deste trabalho pautou - se em estratégias interdisciplinares vislumbrando-as como caminhos para a aproximação do concreto com o abstrato, rompendo os padrões de quadriculamento descritos por Foucault (2009, p.138) como “*espaço de clausura*”, uma vez que pretende manter o indivíduo em seu

espaço individualista, sem permitir organizações desordenadas, tampouco distribuições por grupos.

Através do projeto foi possível a construção de uma dinâmica que rompesse os laços tradicionalistas de quadriculamento das aulas tradicionais, passando a construir um novo cenário para a educação contemporânea, dando espaço para a participação, integração do sujeito no seu processo de aprendizagem e melhorias nos seus processos de interação em sociedade.

Neste sentido, a escola enquanto instituição formal de ensino tem o papel de criar uma ponte entre a língua em uso e a língua ensinada dentro de suas instituições, considerando a língua e a linguagem como elementos chaves no processo de formação do indivíduo.

5 Considerações finais

A interdisciplinaridade apesar de não ser uma ideia tão nova no cenário educacional, ainda é pouco utilizada nas práticas pedagógicas da escola contemporânea, algumas vezes pela falta de domínio do próprio profissional da educação.

Entende-se que o processo educacional precisa acompanhar as mudanças da sociedade. Deste modo, a interdisciplinaridade pode ser aliada do professor no momento em que precisa aliar o conteúdo da sala de aula à vivência dos alunos. Percebe-se que apesar da ciência educacional ter avançado em termos de estudos, estes nem sempre são utilizados em sala de aula.

Desta forma, os métodos de ensino monótonos que não acompanham o ritmo da geração que pretende abarcar tendem a ser falhos, uma vez que a não significação do ensino torna-se enfadonha diminuindo assim o rendimento do educando.

Deste modo, o que podemos inferir no decorrer deste estudo foi a importância de metodologias que possam relacionar saberes e que valorize a experiência de vida dos alunos. Essa valorização foi fator predominante para o sucesso do projeto, uma vez que a individualidade subjetiva de cada aluno foi levada em consideração no decorrer do projeto.

Cabe ressaltar, que no imaginário de muitos estudantes o ensino de Língua Portuguesa é algo muito distante de suas realidades, tratando-o apenas como um conjunto de regras aplicáveis somente na resolução de atividades propostas em sala de aula. Deste modo, a proposta de atividades interdisciplinares articulando o ensino de Língua Portuguesa à Arte, contribuiu para romper a barreira entre o concreto e o abstrato, permitindo ao aluno perceber que a Língua vai além de um conjunto de normas, mas que esta está ligada intrinsecamente a todas as nossas atividades cotidianas.

Referências

AZEVEDO, Antonio Julio de et al. **O papel social da escola na visão dos professores que atuam no ensino fundamental: um estudo de caso**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia: Garça, v. 0, n. 21, p.1-7, jan. 2013. Semanal. Disponível em em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/49XrCImRrH9Y3Rl_2013-7-10-17-40-58.pdf>. Acesso em: 06/05/2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na Educação: inter territorialidade refazendo interdisciplinaridade**. In: Revista Design, Arte e Tecnologia 4. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC – Rio; Unesp – Bauru, 2008.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

_____. Senado Federal. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 5 julho de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. In: CRISTIANO, C.A. **Ensino da arte e Interdisciplinaridade: Olhares e Reflexões a partir da narrativa de professores e alunos do Ensino Médio da E.E.B Professora Maria Garcia Pessi**. Santa Catarina: UNESCO – Criciúma, 2010.

FARACO, C. A. **As sete pragas do ensino de Português**. In: GERALDI, J.W. (org.) O texto na sala de aula. Leitura & Produção. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

FAZENDA, I. C. A (Orgs). Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979. In: HASS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. International Studies On Law and Education, São Paulo, n. 8, p.55-64, mai/ago 2011.

_____ **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____ **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: GERALDI, J.W. (org.) O texto na sala de aula. Leitura & Produção. 2. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. D.E.L.T.A, Vol. 12, N. 2, p. 307-326, 1996.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TRABALHANDO O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Uiara da Silva Lima*
Maria Francisca da Silva**

Resumo: O trabalho apresenta uma sequência didática sobre o ensino do gênero textual artigo de opinião com o objetivo de levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e produção textual para melhor expressar-se numa situação comunicativa de forma mais eficaz, tornando-os capazes de produzirem seus próprios textos. A atividade foi direcionada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), Baltar, (2007), as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), afirmando que é papel da escola levar o aluno a utilizar a linguagem adequando-a conforme a situação e a esfera social da qual participa. Sendo assim, pretendemos contribuir de forma que adquiriram e façam uso do conhecimento sobre o gênero aqui estudado, apropriando-se das características sócio discursivas, sua estrutura composicional textual, argumentativa, marcas linguísticas (coesão, aspectos da grafia, ausência de rasura, formatação adequada do texto). A preocupação é em formar nos educandos uma visão crítica e argumentativa sendo fundamental nesse processo construtivo da produção escrita de um texto, intermediado pela leitura, ato indispensável na vida em sociedade para obtenção do conhecimento como inserção do aluno na comunidade letrada. A sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados e, aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

Palavras-chave: Ensino. Sequência Didática. Gênero Textual. Produção Escrita.

Abstract: The goal of this study is to show a didactic sequence on the text opinion teaching with the goal of bringing students to develop reading, writing, oral and textual production skills to better express themselves in a communicative situation more effectively, making them capable of producing their own texts. The activity was directed to students of the 3rd year of High School, based on the National Curricular Parameters (1997, 1998), Baltar, (2007), State Curricular Guidelines (PARANÁ, 2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). affirming that it is the school's role to lead the student to use the language in order to adapt it according to the situation and the social sphere in which it participates. Thus, we intend to contribute in a way that acquired and make use of the knowledge about the genre studied here, appropriating the socio-discursive characteristics, its textual, argumentative, linguistic marks composition (cohesion, aspects of spelling, absence of erasure, adequate formatting text). The concern is to educate students in a critical and argumentative view, being fundamental in this constructive process of the written production of a text, intermediated by reading, an indispensable act in society life to obtain knowledge as an insertion of the student in the literate community. The didactic sequence enables students to put into practice the aspects of language already internalized and those that they do not yet have mastery, enabling them to learn and better understand the content worked by the teacher.

* Graduanda do curso Curso de Linguagens e Códigos, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus São Bernardo. e-mail: uiaralima2014@gmail.com

** Professora Doutora do Curso de Linguagens e Códigos, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus São Bernardo. E-mail: masilva8@yahoo.com

Keywords: Teaching. Didactic Sequence. Textual Genre. Written Production.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma sequência didática sobre ensino do gênero textual artigo de opinião. O objetivo principal se direciona para a prática do professor, no intuito que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, oralidade e produção textual para melhor expressar-se numa situação comunicativa de forma mais eficaz. Tal atitude torna-os capazes de produzirem seus próprios textos dando seus argumentos sobre a temática proposta pela sequência didática, visto que é um artigo de informação em circulação tanto no meio digital quanto no meio impresso acessível ao público.

Tomamos como conceito para gênero textual o disposto por Baltar (2007), ao delinear como se constitui os gêneros em suas especificidades.

Um gênero textual constituído pela ordem tipológica do argumentar, cria em seu interlocutor, um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar uma tese exposta, ou seja, um ator verbal ou locutor, deixa, então, pistas da opção retórica de organização de seu texto, lançando mão de operadores lógicos de argumentação, apresentando a tese de forma que as proposições mais impactantes tenham relevo sobre as menos impactantes, conduzindo o seu interlocutor para uma conclusão lógica derivada dos argumentos apresentados como verdades a serem por ele validadas (BALTAR, 2007, p.157).

Diante do exposto, a estrutura composicional o gênero é fundamental para entender sua finalidade de elaboração.

Assim, nossa proposta tem como objetivo, levar os alunos a desenvolverem uma competência linguística e, conseqüentemente, produzirem textos bem elaborados, visto que, este trabalho é direcionado a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, pretende-se contribuir de forma que venham adquirir e fazer uso do conhecimento sobre o gênero aqui estudado, apropriando-se das características sócio discursivas, sua estrutura composicional textual, argumentatividade, marcas linguísticas (coesão, aspectos da grafia, ausência de rasura, formatação adequada do texto).

Com a preocupação em formar nos educandos uma visão crítica e argumentativa sendo fundamental nesse processo construtivo da produção escrita de um texto. Esse processo

intermediado pela leitura, ato indispensável na vida em sociedade para obtenção do conhecimento como inserção do aluno na comunidade letrada. A sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

2 Fundamentação Teórica

Para fundamentar teoricamente a nossa investigação, recorreremos a Bakhtin (2011 [1992]), entre outros, no que diz respeito aos estudos sobre a perspectiva sociointeracionista da linguagem, bem como da concepção de gênero textual/discursivo, e a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a abordagem sobre a sequência didática. Referente de modo particular ao gênero artigo de opinião apropriamo-nos de Rodrigues (2005) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998). Acreditando que o ensino da linguagem a partir dos gêneros textuais é eficaz para preparar linguisticamente os alunos, tornando-os aptos a comunicar-se em diferentes situações é que se percebe a importância de desenvolver o ensino na prática pedagógica a partir dos gêneros textuais com a especificidade das sequências didáticas.

Na descrição do modelo de sequência didática tal como apresenta Dolz (2004), percebe-se a ausência da descrição de um trabalho sistemático com a análise linguística de gêneros escolhidos para o ensino e acrescenta que é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua.

Considerando a ideia central de sequência didática, acredita-se que dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precisa organizar módulos didáticos destinados a leitura e produção textual. Em outras palavras consideramos que o ensino de um gênero seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvam os três componentes do ensino.

Em Lopes-Rossi (2002), vemos que as atividades de leitura por si só podem construir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque sua situação de produção e de circulação social dificilmente

seriam produzidas em sala ou porque o professor julga priorizar, em certos momentos atividades de leitura.

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre precede atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características de gêneros que produzirão. Atualmente, a teoria dos gêneros do discurso tem despertado grande interesse nos profissionais de educação.

Segundo Roxane Rojo (2005), a atuação dada às teorias do gênero deve-se aos referenciais teóricos nacionais de ensino de línguas (PCN) que fazem indicação dos gêneros como objeto de ensino, provocando nas últimas décadas uma explosão de pesquisas. A autora acrescenta ainda que as pessoas não precisam ser gramáticas de textos e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada, ao contrário. No Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos e poderem fazer leitura crítica e cidadã desses textos, referente a isso o indivíduo em processo de interação recorre aos gêneros do discurso, pois se o aluno for capaz de reconhecer e produzir diferentes gêneros, ele aumentará seu nível de letramento e conseqüentemente irá dominar outros em diferentes esferas comunicativas.

Recorrente a isso, visando desenvolver o ensino de produção textual escrita e oral voltado tanto para o ambiente escolar quanto para o ambiente externo à escola. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolveram uma proposta de ensino que decorre de um ambiente escolar repleto de situações de fala e escrita. Para desenvolver situações que permitam aos alunos a apropriação de noções da produção textual, bem como as ferramentas e os métodos necessários à aquisição da escrita.

Dolz e Schneuwly (2004), apresentam uma proposta que visa desenvolver nos textos dos alunos, contextos de produção precisos, voltados para as diversas esferas de comunicação, a SD (sequência didática) que para os autores já citados a sua principal função é auxiliar o aluno no domínio da escrita de determinado gênero textual, fazendo com que ele escreva da forma mais adequada à situação do contexto no qual se encontra inserido.

3 Uma sequência didática para o ensino de leitura, oralidade, escrita e produção de um artigo de opinião

Esta sequência didática vem trazer um estudo detalhado sobre o gênero textual artigo de opinião visando sua produção final e, conseqüentemente, trabalhando a leitura de vários textos argumentativos sobre a temática do jogo da baleia azul. Visto que, é algo muito discursivo e atual entre jovens e adolescentes ativos nas redes sociais, sendo que, cada vez mais cedo crianças e jovens estão entrando em contato com um mundo globalizado cheio de informações e rodeados pelas tecnologias, principalmente o contato com as redes sociais (bate papo, jogos, face book, por exemplo). A prática dos jovens são horas e horas em frente ao computador por muita das vezes sem o conhecimento e acompanhamento dos pais.

Devido a polêmica que circula nas redes sociais sobre o Jogo da Baleia Azul, que consiste em um jogo virtual onde a pessoa praticante é submetido a vários desafios que podem levá-lo à morte é que este tema se torna digno de atenção e discussões. No entanto, deveríamos nos atentar, pois esse jogo não se trata de uma brincadeira, estando ele relacionado exclusivamente ao suicídio. É importante que pais e responsáveis estejam sempre vigiando seus filhos para evitar quaisquer problemas de envolvimento futuro com o devido jogo. Desse modo pretende-se trabalhar também a leitura, oralidade e produção escrita da língua sob à efetividade do ensino através dos gêneros textuais.

Público alvo: 3º ano Ensino Médio

Duração: 10 aulas de 45 minutos cada

Módulo I

Pré-leitura

Atividade 1

Despertando a argumentação e a discursividade do artigo de opinião (2h/a)



Fonte: Pesquisado em < <http://www.sinesp.org.br/images/2017/jogo-baleia-azul.jpg>>.

Oralidade:

- ✚ Qual o assunto mais provável nessa imagem?
- ✚ O que você já conhece sobre o assunto?
- ✚ Lembra-se de ter lido algo a esse respeito recentemente?
- ✚ Porque é importante falar sobre esse assunto?

Atividade 2

Apresentar o gênero aos alunos, promovendo a leitura de artigos de opinião para que desenvolvam a perceptividade de reconhecer esse gênero, sendo capazes de notar suas características, função social, circulação entre os meios de comunicação e sua ideologia.

(2a/h)

- ✚ Os conhecimentos prévios.
- ✚ Histórico do gênero.
- ✚ Função Social.

Texto 1

Pais devem estabelecer limites

São os pais que devem buscar estabelecer limites no uso de lan house e internet. “Às vezes o adolescente está com dificuldades de ter autonomia para estabelecer seus próprios limites. Então, nessa hora, precisa de alguém para fazer isso”, afirma o psicanalista Ailton Bastos, de Londrina. Em situações específicas, como o adolescente que está com baixo

rendimento escolar por conta da quantidade de horas que passa na lan house, vale limitar as horas até que as notas melhorem. “Mas, com adolescente, você tem que deixar muitas vezes uma válvula de escape, pois quanto mais intensa a exigência, mais chances de não dar certo.

Ele precisa de parâmetros, mas com um certo nível de liberdade”, diz. Mesmo assim há situações em que é preciso até proibir as idas à lan house por um período de tempo. “Há certos momentos que não é radical (proibir), há certos momentos que é necessário. Mas isso não pode ser feito no calor da emoção, esse adulto tem que pensar bem antes de estabelecer, para que possa cumprir a palavra dada. E se perceber que a coisa é grave não espere que a própria pessoa decida procurar ajuda”, avalia. (C. P) ¹ (...)

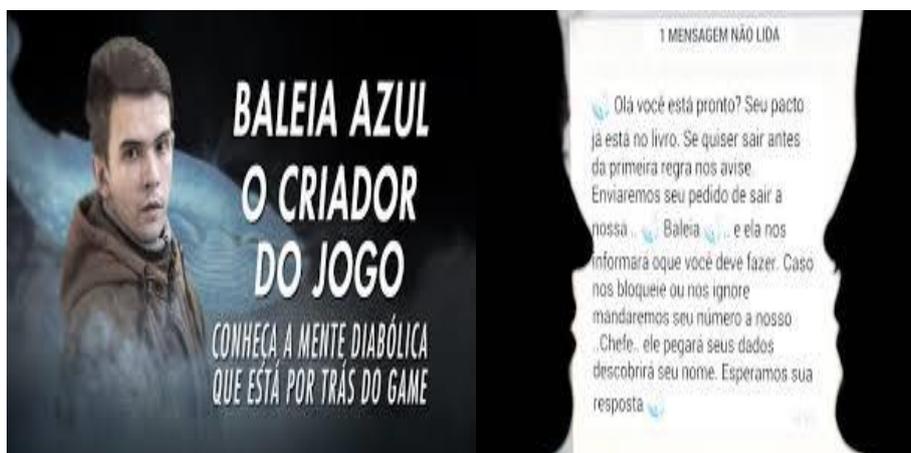
Atividade 3

Características do gênero (2a/h)

Identificar temas polêmicos sobre o lugar onde vive e expor sua opinião reconhecendo a importância de expor seu ponto de vista em relação a temas polêmicos e perceber aspectos linguísticos (conectivos, por exemplo) presentes no gênero artigo de opinião.

- ✚ Contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida.
- ✚ Explicitação do posicionamento assumido.
- ✚ Utilização de argumentos para sustentar a posição assumida.
- ✚ Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
- ✚ Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
- ✚ Retomada da posição assumida.
- ✚ Possibilidades de negociação.
- ✚ Conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Texto 2



Fonte Pesquisado em <https://i.ytimg.com/vi/lwST3yw4RAg/maxresdefault.jpg>



Fonte Pesquisado em < <http://www.jornalciencia.com/wp-content/uploads/2017/04/baleia-azul-jogo-macabro-esta-fazendo-jovens-cometerem-suicidio-255x180.jpg>>

Texto 3

Sintomaticamente, o jogo da Baleia Azul é viral. São 50 desafios que envolvem automutilação e atividades arriscadas em geral. O último desafio é tirar a própria vida: só assim, eles dizem, você ganha o jogo. “Ganhar o jogo”, para muitos de nossos adolescentes, é se livrar da obrigação de continuar vivendo – e se isso não te choca, bem, eu desisto. Por que, afinal, é mais provável que as pessoas queiram se matar quando são jovens? Porque os velhos já se conformaram. Quanto mais jovem se é, mais coisas são uma questão de vida ou morte. Quando se é jovem, absolutamente tudo parece irreversível.

Na adolescência, então, é sempre tudo ou nada, então não é exatamente estranho querer abandonar um mundo que não te entende e, sobretudo, um mundo que você também

não entende. Deve ter acontecido na sua família. Ou na família de um amigo. Ou com o amigo de um amigo. Ou com o próprio amigo. Não é difícil que você conheça uma história de suicídio ou de tentativa de suicídio: acontece todo dia.

Módulo 2

Produção escrita do gênero artigo de opinião, observando seus aspectos temáticos, estruturais e estilísticos. (2h/a)

Atividade 1 – Produzindo um artigo de opinião

A partir de uma produção diagnóstica das capacidades linguísticas dos alunos será possível perceber as necessidades que precisam ser desenvolvidas com segurança para uma boa produção escrita do artigo de opinião. Podendo assim, o professor intervir quando for preciso. Partindo de uma roda de conversa organizada, questionar os conhecimentos prévios dando início a uma atividade oral por meio de questionamento.

1. O que mais lhe chama a atenção nesse jogo?
2. Quais perigos esse jogo pode proporcionar as pessoas que o utilizam?
3. Há benefícios entrar neste jogar esse jogo? Justifique sua resposta.
4. Como se deveria usar a internet? Destaque pontos positivos e negativos.
5. Será que os pais sabem tudo que os filhos estão acessando na internet? Argumente.
6. O que deve ser feito para evitar maiores perigos que a internet oferece para jovens e adultos desinformados?
7. Quem é o vilão da história a internet ou ser humano? Quem domina quem?
8. O que sabem sobre esse jogo?
9. Por que os “curadores” tem interesse em manipular os participantes?
10. Vale a pena aceitar o desafio de participar desse jogo?

Relato:

Mariana foi salva pela mãe que descobriu a tempo que a filha estava participando do jogo. Ela chegou a ser internada no hospital da Zona Oeste, onde pensou no desejo de pôr fim

em sua própria vida. Entre os “desafios” propostos por essa pessoa estavam pedidos para que ela fizesse corte nos próprios braços no sentido das veias, e registrasse tudo em vídeo e foto que servisse como provas.

Eu pensei que seria uma saída para mim. Uma saída para minha tristeza, disse a jovem que confessou ter sido aliciada por uma pessoa nas redes sociais. No perfil dele tinha uma baleia. Eu disse que queria participar e ele perguntou se eu tinha certeza porque não tinha mais volta se eu entrasse.

Módulo 3

Cada aluno deverá fazer a reescrita do artigo de opinião produzido anteriormente, sendo feita a correção da escrita em relação aos aspectos linguísticos sob acompanhamento do professor. (2a/h).

Destacamos aqui, outros aspectos a serem corrigidos, como, o poder de argumentação; usos de conectores argumentativos; ponto de vista a ser defendido; forma composicional do gênero relação com outros textos e discursos.

Módulo 4

Socializar os artigos de opinião produzidos pelos alunos e expor em sala de aula usando a estratégia de varal onde os textos serão expostos impressos em papel A4. (1a/h). O importante é que surjam outras temáticas, a serem discutidas, o que importa é a elaboração do gênero

4 Considerações

Diante do exposto, sinalizamos para o trabalho com os gêneros textuais. Tal ação implica em levar o aprendiz a desenvolver suas capacidades de linguagem, instrumentalizando-os para a vida em sociedade. Um aluno estimulado dessa maneira será capaz de compreender e produzir bons textos através de intervenções escolares organizadas por meio de sequencias didáticas, como a que demonstramos aqui.

As possibilidades de elaboração e reelaboração de tal proposta é infinita em função de sua adequação a cada contexto de sala de aula e objetivo do professor. Cabe dar destaque a criatividade em atividades elaboradas levando o aluno ao domínio de determinado gênero, e a partir de um modelo didático. Em linhas gerais esperam ter auxiliado para o repensar do trabalho com os gêneros em sala de aula do Ensino Básico.

Referências

ARTIGO. Disponível em <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/nao-e-o-jogo-da-baleia-azul-que-esta-matando-os-adolescentes-e-nossa-insensibilidade-por-nathali-macedo/>>. Pesquisado em agosto de 2017.

BALTAR, M. **O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD.** In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das. Campinas: Mercado das letras, 2007, 145-160.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

ROJO, R. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas.** IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE BACHARÉIS EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Márcia Molina*

Valéria Arauz**

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever ações desenvolvidas no BICT/UFMA, na disciplina de Práticas de Leitura e Escrita. Com vistas a formar Bachareis e futuros Engenheiros, a nossa atuação docente confere um tratamento interdisciplinar ao conteúdo, o qual considera os diferentes usos dos textos nas áreas de atuação acadêmica e profissional dos discentes. A vivência na disciplina, portanto, envolve atividades de leitura e escrita que tomam por base a Linguística Textual e os usos dos Gêneros Textuais. O real aprendizado dos alunos corrobora com essas escolhas teóricas e metodológicas, uma vez que eles conseguem perceber, por meio da conscientização dos aspectos que envolvem a produção textual em contextos reais, a necessidade do trabalho com a leitura e a escrita em sua vida.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Linguística Textual. Gêneros Acadêmicos.

Abstract: The goal of this study is to describe action in BICT / UFMA, in the Reading and Writing Practices subject. Intending to graduate future Engineers, our teaching activity confers an interdisciplinary treatment to the content, which considers the different uses of the texts in the areas of academic and professional performance of the students. The experience in the discipline, therefore, involves activities of reading and writing that take as a base the Textual Linguistics and the uses of the Textual Genres. The students' real learning corroborates these theoretical and methodological choices, since they can perceive, through the awareness of the aspects that involve textual production in real contexts, the need to work with reading and writing in their lives.

Keywords: Interdisciplinarity. Textual Linguistics. Academic Genres.

1 Introdução

Os Bacharelados Interdisciplinares criados no Brasil há cerca de 10 anos têm uma proposta singular de trabalho com os alunos, segundo a qual o corpo docente é composto com vistas a uma atuação exclusiva e direcionada para o público específico de alunos que têm uma

* Professora Adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. e-mail: marcia.molina@ufma.br

** Professora Adjunta do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. e-mail: valeria.arauz@ufma.br

formação ampla e interdisciplinar segundo a grande área em que pretendem atuar. No caso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (BICT/UFMA), os alunos que pretendem cursar algumas engenharias iniciam seus estudos em uma primeira graduação, da qual terão habilitação como Bacharéis em Ciência e Tecnologia, e podem ingressar em um curso de segundo ciclo entre as engenharias: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação ou Engenharia Mecânica. O BICT recebe, portanto, semestralmente, 120 alunos que, em sua maioria, almejam futuramente ser engenheiros.

Esta especificidade auxilia no direcionamento da disciplina de Práticas de Leitura e Escrita, desde a escolha da ementa até a seleção da bibliografia trabalhada em aula e dos temas propostos para discussões e produção textual. Desse modo, entendemos que é imprescindível apresentar a esses alunos elementos básicos de conhecimento e uso do texto, uma vez que a escrita, ao contrário do que muitos imaginam, tornar-se-á uma prática corriqueira em sua vida acadêmica e profissional, seja como Bacharel em C&T ou como Engenheiro.

A interdisciplinaridade na cadeira de Práticas de Leitura e Escrita ocorre em dois níveis: primeiramente, pensamos em uma abordagem do texto que associa a Linguística Textual e a Sociorretórica, para que os alunos percebam não somente a relevância da leitura e da produção textual, mas também dos diversos gêneros com os quais deverão se familiarizar para uma atuação acadêmica satisfatória, a qual se refletirá em sua prática profissional. Além disso, buscamos uma postura interdisciplinar também no trato com as demais matérias do currículo, por meio da proposta de atividades que associem outros conhecimentos para, conjuntamente com o linguístico-textual, solucionar problemas que se manifestam como tema de pesquisa ou aplicação dos saberes adquiridos no curso

Outro pilar em que se sustenta a disciplina é o trabalho cooperativo nas atividades de leitura e escrita, no qual os alunos desenvolvem suas atividades em dupla ou em grupos e são constantemente estimulados a trocar experiências, negociar soluções e argumentar a respeito de suas escolhas. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para a criação de uma postura autônoma e, simultaneamente, de escuta, a qual é desejada nos campos de atuação dos engenheiros, tanto na vida acadêmica como em suas plantas de trabalho.

Esta disciplina vem sendo pensada e reconstruída constantemente desde 2013, ano de implantação do curso. Nascida como Produção de Texto, ela é obrigatória para os ingressantes do curso e oferece um dos últimos contatos desses jovens com conteúdos da área de Humanas, antes que eles sejam envolvidos plenamente pelos temas específicos de sua área de atuação. Temos buscado, na seleção do conteúdo e nas escolhas metodológicas, acompanhar a dinâmica de uma educação que utiliza as Tecnologias da Informação, mas também se ancora em uma base de teorias que permitem o uso das ferramentas corretas para alcançar esse alunado tão específico. Os acertos têm sido mantidos e aperfeiçoados, de modo que este relato é um recorte de como ocorre a prática em sala de aula na atualidade e algumas futuras perspectivas de trabalho.

Imagem: Alunos do BICT - Noturno em atividade coletiva de leitura



Fonte: Acervo pessoal

2 Uma proposta interdisciplinar

Com a docência dessa disciplina, propomos ao aluno um olhar multifacetado do texto. São observados estruturas e usos; a norma e as variantes linguísticas; as várias nuances do registro no uso da linguagem.

Concordamos ainda com Olga Pombo (2003) e Ivani Fazenda (1996) quando apontam que a interdisciplinaridade ocorre na Interação, e sem esta não é possível considerar a primeira. Assim, trabalhamos na perspectiva de que o texto se insere nesse campo de convergências entre as disciplinas.

Assim, buscamos que o aluno comece a perceber as possibilidades de uma superação das fronteiras para a solução de problemas que não podem ser confrontados segundo os paradigmas tradicionais que se fixam nas disciplinas. Procuramos, desse modo, desde o início, compreender a disciplina como

Uma instância da construção social do sujeito-aluno, que interage com outros sujeitos e por essa fica estabelecida, indubitavelmente, uma relação coordenada: quem fala, quem tem competência para selecionar os conteúdos, organizá-los, dispô-los em sequência para que se consolide como unidade, entrelaçando-se com outras áreas. Pensar a disciplina dessa maneira é entendê-la múltipla, descentrada, orientada para um sujeito também assim constituído (MOLINA, 2016, p.128).

Apesar do desconforto inicial que sentimos ao abrir mão dos conhecimentos aparentemente consolidados para aderir a essa proposta, sabemos hoje que esse movimento é essencial para lidar com os alunos que encontramos no curso, primeiro porque pertencem a essa geração que desafia os limites dos campos do conhecimento; depois, porque precisarão desenvolver esse olhar múltiplo e cooperativo também no desempenho de suas funções ao longo de suas carreiras.

3 O texto como base

A escolha da Linguística Textual como base para o trabalho da disciplina foi quase natural, uma vez que acreditamos ser essa a abordagem mais eficiente para o ensino de Leitura e Escrita tanto na Universidade, como no Ensino Básico. Essa proposta vai além do caráter instrumental do uso da Língua Portuguesa e sedimenta os conceitos já aprendidos pelos alunos nos anos anteriores ao ingresso na Universidade.

Kleiman (2000) relata que, ministrando aulas em curso de formação de professores e ante suas preocupações em relação ao fato de os alunos não saberem e não gostarem de ler, começou a preocupar-se com o tema. Verbaliza o quão fundamental é o bom aprendizado desse processo, visto que interfere ele na aquisição de todos os demais conhecimentos, sendo um dos motivos do fracasso escolar. Reforça o papel do professor de Língua Portuguesa na valorização da leitura, visto que a palavra escrita é “patrimônio da cultura letrada” e, além

disso, ele é “o representante dessa cultura” (KLEIMAN, 2000, p.7). Assim, a autora destaca que esse trabalho deve fornecer aos alunos atividades capazes de lhes orientar a leitura progressivamente, a fim de que possam realizar a tarefa em conjunto com o professor e com seus colegas e, aos poucos, construindo-se como sujeitos dessa prática.

Como, no caso, se trata de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não equivale somente a decifrar ou recodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consistirá na leitura com compreensão. Isto reforça a importância da troca, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos e com o professor, é criado o contexto para que aquele aluno que não entendeu o texto o entenda (p.10).

Baseadas nessa concepção, selecionamos o conteúdo para a disciplina, de modo que permitisse ao aluno não apenas decodificar o que lê, mas aproximar-se do texto com proficiência para atribuir-lhe sentido e oferecer-lhe resposta pela formulação de ideias verbalizadas na produção textual.

Partimos, portanto, dos conceitos de linguagem, língua e suas variantes, das noções de texto e da compreensão deste como um todo composto por enunciados que se atualizam no processo de interação. Trazemos as noções de que, para ser considerado como tal, o texto deve apresentar de modo adequado os fatores de textualidade, mormente a coesão textual e a coerência textual (KOCH, 2009; FÁVERO, 2012).

3.1 Habilidades leitoras

A consequência direta dessa escolha se reflete em uma série de habilidades desenvolvidas nos alunos, a partir de um olhar multifocal do texto. Assim, se os ensinarmos a ler e utilizarmos as estratégias adequadas, acompanhando o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos contribuir para que esse leitor seja capaz de:

- ✓ Identificar o tema ou o assunto abordado no texto;
- ✓ Associar o texto a seus contextos possíveis.
- ✓ Identificar a tese e os argumentos possíveis;
- ✓ Identificar a articulação entre os argumentos;

- ✓ Identificar núcleos dramáticos e estratégias de desenvolvimento de enredo;
- ✓ Identificar, avaliar, relacionar informações quantitativas e qualitativas;
- ✓ Estabelecer relações entre textos, identificando intertextos;
- ✓ Checar a veracidade e a importância das informações;
- ✓ Articular as argumentações com as posições ideológicas emanadas pelo texto e do veículo de onde ele foi produzido.
- ✓ Identificar os elementos formais que fornecem pistas reveladoras da imagem traçada pelo autor em relação ao leitor e do objeto a que se refere.
- ✓ Buscar efeitos de sentidos.

Essas capacidades coincidem com as características de um leitor excelente. A proficiência no uso da língua, portanto, está envolvida tanto com a leitura superficial como com o alcance dos vários níveis de significação presentes no texto. Para alcançarmos esse tipo de aprendizado, buscamos garantir a cada semestre que, no conteúdo proposto, esses alunos aprendam a reconhecer:

- a) A organização formal do texto;
- b) As estratégias argumentativas;
- c) As características próprias de cada gênero;
- d) O contexto em que o texto se situa, incluindo-se;
- e) O veículo de divulgação do texto.

Por meio de uma leitura assim orientada, é indubitável que estaremos atuando na formação de um leitor competente e favorecendo que, no processo de escrita, vá muito além da mera paráfrase reprodutiva.

4 Os usos em evidência

Uma compreensão do texto para além das estruturas que o compõem também se torna desejável para esta disciplina, uma vez que o aluno de C&T ou das engenharias muito raramente chega na graduação com a ideia de que a escrita o acompanhará no decorrer de sua carreira. Raros são os depoimentos de alunos que mostram a necessidade do aperfeiçoamento

no uso da língua para suas funções profissionais, e aqueles que têm essa visão muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho e relatam aos demais acerca de sua lida diária com textos de diversos gêneros: projetos, relatórios, laudos técnicos e periciais, manuais, seminários, entre outros.

Além desses, também têm consciência de que precisam das habilidades desenvolvidas na cadeira os alunos já egressos de outros cursos, que sabem da necessidade de uma prática constante de leitura e escrita para fundamentar e executar satisfatoriamente suas tarefas acadêmicas, na forma de relatórios científicos, resenhas, resumos acadêmicos e o temido TCC. Os demais alunos muitas vezes nem entendem inicialmente a necessidade do conteúdo de Leitura e Escrita em um curso no qual eles esperam unicamente envolver-se com cálculos.

O trabalho com os Gêneros Textuais nasce dessa necessidade de contextualizar os usos da língua e da linguagem na realidade acadêmica e profissional que passam a assumir lugar de destaque na vida desse estudante. Para nós, também, é um recorte útil para o trabalho com o texto em uma disciplina de apenas 30 horas.

Para tanto, partimos do conceito de Swales (1990), para quem os gêneros textuais são uma classe de eventos comunicativos com propósitos compartilhados e cujos exemplos podem variar dentro de limites pré-estabelecidos. Essa definição se mostra como precisa para o tipo de abordagem que adotamos, uma vez que ela enfatiza o caráter social dos gêneros, com seus propósitos bem definidos nas escolhas linguísticas e contextuais e, principalmente, por causa dessa noção de delimitação que podemos encontrar nos gêneros, uma vez que, se ela não for apontada, não se torna possível um estudo sistemático, pois haverá tantos gêneros quantas sejam as produções.

4.1 Modelos e finalidades

O trabalho com Gêneros Textuais no curso do BICT/UFMA tem estado, portanto, centrado em algumas características. São elas:

- ✓ O uso de modelos (material concreto usado em situações enunciativas reais) para que os alunos tenham contato prévio com as características linguísticas e contextuais de cada gênero;
- ✓ A explicitação da função social e contextual de cada gênero estudado;
- ✓ O uso direcionado dos elementos gramaticais e lexicais com vistas a uma determinada situação de escrita;
- ✓ A percepção da função do leitor ainda no instante de escrita;
- ✓ A utilização apropriada de estratégias de citação (uso do discurso direto e indireto) e modalização na construção autoral do texto;
- ✓ A adequação formal e de conteúdo às expectativas das comunidades discursivas envolvidas na circulação de cada gênero.

Os gêneros textuais efetivamente estudados na disciplina foram escolhidos por se tratarem de exemplos cuja prática é exigida no ambiente acadêmico e que também serão úteis nas funções desempenhadas profissionalmente pelos egressos do curso. A culminância desse trabalho, que se inicia na leitura e estudo das características de cada gênero, está na produção escrita de textos direcionados para temas de interesse para a formação dos alunos. São eles:

- a) Artigo de Opinião
- b) Resumo Acadêmico
- c) Resenha
- d) Relatório Técnico-Científico

Como consequência desse trabalho, temos que os alunos não somente percebem a relevância da produção escrita em seu cotidiano, mas também podem conhecer os principais gêneros utilizados regularmente em seu campo de atuação.

5 Considerações finais

O desafio de ensinar a Leitura e a Escrita no contexto de um Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia envolve uma mudança de postura em relação às

nossas formações iniciais na área de Letras. Além disso, exige que pensemos de forma interdisciplinar, vencendo as fronteiras que muitas vezes se interpõem entre nós e os conhecimentos exigidos para enfrentar problemas reais que se apresentam e não podem ser compreendidos disciplinarmente.

Para apresentar de forma eficiente ao aluno a cadeira de Práticas de Leitura e Escrita, imprimimos um olhar múltiplo ao texto e às necessidades dos alunos, por meio de uma abordagem que envolve o estudo dos textos e dos gêneros em que esses se manifestam.

A consequência desse trabalho tem sido a presença de alunos motivados em sala de aula, o efetivo aprendizado de uma leitura proficiente inclusive em seus níveis mais profundos e a conscientização de que a construção autoral envolve o pleno conhecimento dos usos de cada gênero e o entendimento de que os diversos discursos precisam alcançar em seus objetivos os leitores, e estes precisam ser capazes de, por meio da leitura recuperar os sentidos e atender às funções a que cada texto se propõe.

A disciplina também encontra ecos nas outras matérias relacionadas com o aperfeiçoamento da leitura e da escrita – Práticas de Leitura e Escrita em Inglês e Escrita Acadêmica e Profissional –, tendo esta última sido criada justamente para atender à demanda dos alunos que desejavam se aprofundar nos conhecimentos relacionados a gêneros específicos da comunidade acadêmica ou do exercício profissional, os quais não podemos discutir no tempo limitado da disciplina obrigatória.

Temos aprendido bastante nessa demanda, sobre como escrevem os acadêmicos de C&T e os engenheiros; como nossos alunos podem produzir textos cada vez mais eficientes; e como a prática docente precisa se investir de fundamentos e também de sensibilidade para atender aos propósitos a que se propõe nos mais diferentes contextos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Shaping written knowledge**: the genre activity of the experimental article in science. Wisconsin: UWP, 1988.

_____. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DIONISIO, A. P., MILLER, C., BAZERMAN, C., HOFFNAGEL, J. (Orgs.). **Bate-papo acadêmico**: Carolyn Miller e Charles Bazerman. Recife: NIG/UFPE, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

HOLME, Randal. **Esp ideas**: recipes for teaching professional and academic English. London: Pearson PTR, 1996.

HYLAND, Ken. **Genre and academic writing in the disciplines**. Language Teaching. Vol. 41. Issue 04. October 2008, p. 543-562. Published online. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444808005235 Acesso em: 15 mar. 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. Teoria e prática. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLINA, Márcia Antônia Guedes. Ensino de leitura e produção textual em contextos interdisciplinares. **Cadernos do CNLF**, vol. XX, nº 03 – Ensino de língua e literature. Rio de Janeiro, RJ: CIFEFIL, 2016. p.126-131.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, vol. 10, n. 1, p. 9-40, 2008. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>>.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS POR PESSOAS SURDAS ADULTAS

Camila Michelyne Muniz da Silva*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir os aspectos que envolvem a aprendizagem do português, na modalidade escrita, por pessoas surdas adultas, a partir da análise das fases da interlíngua (SELINKER, 1994) apresentadas nos textos escritos por essas pessoas. Foram observadas as características relacionadas às modalidades das línguas envolvidas no contexto de aprendizagem bilíngue para a pessoa surda: a modalidade oral-auditiva da Língua Portuguesa e a modalidade visual espacial de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que provocam, de acordo com Nascimento (2008), um “hibridismo estrutural” na superfície dos textos escritos pelos aprendizes surdos. Com isso, buscamos explicitar as influências da modalidade visual espacial da Libras na produção de textos na modalidade escrita do Português por pessoas surdas.

Palavras-chave: Escrita. Interlíngua. Libras. Português.

Abstract: The goal of this study is to discuss the Portuguese learning aspects, in written skill, by adult deaf people, based on the analysis of interlanguage stages (SELINKER, 1994) presented in texts written by these people. The characteristics related to the modalities of the languages involved in the context of bilingual learning for the deaf person were observed: the oral-auditory modality of the Portuguese Language and the spatial visual modality of the Brazilian Language of Signals (Libras), based on Nascimento (2008), a "structural hybridity" on the written texts by deaf learners. With this, we try to explain the influences of the visual space modality of the Brazilian Sign Language in the written texts production of Portuguese by deaf people.

Keywords: Writing. Interlanguage. Brazilian Sign Language. Portuguese.

1 Considerações iniciais

A capacidade inata do ser humano para a aquisição da linguagem nos encaminha para o desenvolvimento de trabalhos como este. Essa constatação nos leva a entender como a linguagem se desenvolve tão naturalmente no cérebro das crianças em fase de aquisição. Por outro lado, nos ajuda a compreender também como pessoas com deficiência auditiva, mesmo sem a possibilidade de desenvolvimento da língua articulada oralmente, são capazes de desenvolver uma língua em uma outra modalidade, a visual espacial, com as mesmas

* Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: camilamichelyne@hotmail.com

propriedades e finalidades das línguas de modalidade oral, com ressalvas para algumas peculiaridades específicas da diferenciação de modalidades. As Línguas de Sinais (LS) surgiram como uma alternativa comunicacional para as pessoas surdas, em que gestos eram combinados com expressões escritas das línguas orais, e se desenvolveram sistematicamente ganhando espaço nos estudos linguísticos.

A LS é hoje considerada a língua natural das pessoas surdas, pois pode ser adquirida de maneira espontânea a partir do contato com outras pessoas que usam essa língua, assim como crianças ouvintes automaticamente desenvolvem a língua oral naturalmente por meio dos estímulos linguísticos que recebem do meio em que vivem. A LS é uma língua de modalidade visual espacial, como já citado, por causa dos meios em que é articulada: é percebida pelo sentido da visão e produzida por meio das mãos, no espaço de sinalização em frente ao corpo do sinalizador. Esses aspectos substituem as articulações sonoras de fonemas e morfemas nas línguas orais.

Cabe aqui mencionar a importância da LS para a comunidade surda enquanto meio de afirmação da sua identidade e cultura, que durante muito tempo foram renegadas pela maioria ouvinte, que acreditava entender o que seria melhor para essas pessoas. Diante disso, TER uma língua é algo que pode soar trivial para aqueles que, como ouvintes, já nascem pertencendo a uma comunidade em que a língua que falará já está destinada à aquisição, porém, para as pessoas surdas é um elemento de extrema importância tanto do ponto de vista individual, quanto do social. Observando pelo viés social, usar uma língua significa pertencer a uma comunidade, representada por uma cultura e inevitavelmente pautada na comunicação, além de oferecer-lhe a oportunidade de se constituir como indivíduo dentro de determinado grupo social. Desse modo, ser privado de uma língua, como foram as pessoas surdas por muito tempo, acarreta problemas também no desenvolvimento social dessas pessoas.

A aquisição de um sistema linguístico é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, principalmente no chamado “período crítico” (KRASHEN, 1981), que vai da infância até a puberdade, e corresponde a uma fase em que o cérebro está em pleno desenvolvimento da atividade mental e pronto para a aquisição de uma língua. O que acontece com as pessoas surdas no Brasil, em sua grande maioria, é que não conseguem adquirir uma língua em sua totalidade no momento mais propício do seu

desenvolvimento. Percebe-se a dificuldade encontrada desde cedo pelas crianças surdas quando se deparam com a situação em que necessitam aprender a lidar com os costumes da sua cultura e ao mesmo tempo se identificar utilizando gestos que não compõem uma língua, tendo em vista que essas crianças percorrem toda a sua infância muitas vezes sem ter acesso à LS.

Essa falta da aquisição concreta de uma língua é a principal justificativa para o atraso no desenvolvimento de estruturas conceituais e associativas das pessoas surdas (FERNANDES, 1990). É muito comum, em escolas inclusivas primárias, que professores não saibam lidar com crianças surdas demasiado inquietas e até mesmo agressivas. O que não é comum é o conhecimento de que essas características não são causadas pela surdez, mas pela falta da linguagem, ou seja, pela falta de um meio através do qual essa criança possa se expressar. As consequências dessa falta de conhecimento são as mais prejudiciais possíveis para essas crianças, que acabam por serem preconceituosamente diagnosticadas com distúrbios que não existem e que podem ser minimizados ou extintos apenas com a aquisição de uma língua adequada.

Além disso, é importante salientar também a questão da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, pelas pessoas surdas brasileiras enquanto pressuposto para o seu desenvolvimento bilíngue e sua consequente inserção na comunidade majoritariamente ouvinte do país. O Bilinguismo é um paradigma da educação que presume a aquisição de duas línguas por parte da pessoa surda: a LS enquanto primeira língua (L1) e a modalidade escrita da língua oral da comunidade em que essas pessoas estiverem inseridas como segunda língua (L2). No caso dos surdos brasileiros, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser adquirida como L1, e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2.

O ensino/aprendizagem de uma segunda língua é um processo constituído por etapas, que se sucedem temporalmente, se iniciando na língua materna (primeira língua ou L1), e finalizando na língua alvo (LAL, ou língua meta, ou L2). Cada etapa da aprendizagem/aquisição constitui o que Selinker (1972) chama de interlíngua. A interlíngua é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da LAL e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua língua materna e a nova língua. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos sistemas da L1 e da L2, no

entanto, sem se enquadrar em nenhum dos dois. Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem.

Assim, a aquisição/aprendizagem de uma L2 não ocorre de maneira direta, mas sim por meio de um processo que começa em uma fase primária de interlíngua e passa por quantas fases forem necessárias para cada indivíduo particularmente, de acordo com suas capacidades, necessidades, grau de contato com a língua alvo e etc. Cada etapa da interlíngua apresenta elementos das duas línguas com as quais o aprendiz lida no processo de aprendizagem. Nas etapas iniciais, haverá mais elementos da L1 do aprendiz e, conforme ele for avançando nos estudos da LAL, aparecerão mais elementos dessa língua, caracterizando sua evolução no processo e conseqüentemente, a apropriação da LAL.

A modalidade escrita de uma língua oral é, para uma pessoa surda, um sistema de representação gráfica de uma língua que ela não tem acesso de maneira natural, pois dependendo do seu grau de surdez, assim como da sua configuração familiar, por exemplo, ela pode ter acesso a apenas fragmentos da oralidade ou até mesmo nenhum acesso a essa modalidade. Dessa forma, torna-se duplamente difícil para um aprendiz surdo desenvolver habilidades na modalidade escrita de uma língua oral, pois é necessário que se tenha uma percepção da oralidade de uma língua para que se consiga fazer as ligações necessárias entre os seus sistemas fônico e gráfico. A relação entre os sons de uma língua e sua representação gráfica não é direta (MIRANDA POZA & COSTA, 2008), mas arbitrária, não havendo necessariamente equivalências entre os sons e seus grafemas.

Diante disso, os textos escritos em LP por pessoas surdas apresentam um “hibridismo estrutural” (NASCIMENTO, 2008), decorrente das diferenças entre as modalidades das línguas com as quais elas lidam no processo de aprendizagem/aquisição bilíngüe, em que se pode perceber traços do sistema linguístico da LS e traços da modalidade escrita da LP. Essas sequências híbridas podem parecer aos leitores leigos no assunto, ininteligíveis, pelo fato de apresentarem características do português e da Libras ao mesmo tempo. Entretanto, é possível construir sentidos a partir dessas sequências, especialmente em função do léxico constituinte da superfície textual e, por meio da seleção lexical, percebe-se que o sujeito discorre logicamente sobre um assunto.

Diante do exposto, a aprendizagem/aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa por pessoas surdas se torna um problema de grande importância, sabendo-se da necessidade que essas pessoas têm de desenvolver esse conhecimento, bem como as dificuldades que são encontradas nesse processo. Entre elas, podemos citar a falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as especificidades relacionadas à surdez, que acarretam na não apropriação metodológica para esse trabalho.

É de fundamental importância que o profissional que lida com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo seja fluente em LS (QUADROS 2006), para que as informações sejam veiculadas em uma língua que será compreendida pelo aprendiz. O que ocorre em muitos casos é que além de aprender uma língua em seu sistema secundário, sem ter acesso ao sistema primário (escrita e fala, respectivamente) de maneira completa e satisfatória, o aprendiz surdo ainda é submetido a aulas em Língua Portuguesa, nas quais pouco ou quase nada é apreendido. Com isso, é de consenso geral que a Libras seja utilizada para a instrução das pessoas surdas nas escolas, seguindo o modelo de educação bilíngue, para que essa aprendizagem seja bem-sucedida.

2 A natureza visual espacial da Libras

No Brasil, a LS chegou em 1855, na pessoa de E. Huet, professor surdo francês que foi contratado pelo Imperador D. Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas. Assim, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, a primeira escola voltada para a educação dessa parcela da população no Brasil. Nessa ocasião, a Língua Francesa de Sinais (LFS) foi inserida na educação dos surdos brasileiros, que não possuíam uma língua de fato, mas algum sistema de comunicação gestual ainda não consolidado. A partir de então, do contato entre a LFS e o modo de comunicação gestual utilizado pelos surdos brasileiros, desenvolveu-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, embora guarde algumas semelhanças com a LFS (assim como diversas línguas orais tem semelhanças com línguas da mesma família linguística), se apresenta como uma língua independente desta, e mostra sua identidade junto à comunidade surda brasileira.

Estudos linguísticos vêm sendo realizados desde a década de 60 do século passado com intuito de constatar e descrever as características dessas línguas que provam o seu estatuto linguístico, com estudos em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Pragmática. Esses estudos, entretanto, se basearam, a princípio, nas possíveis semelhanças entre as línguas orais e as línguas de sinais. Com a publicação de “Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” (1960), em que William Stokoe afirma que a American Sign Language (ASL) é uma língua como todas as línguas orais, a partir da constatação de diversos aspectos comuns entre essas duas modalidades de línguas, suscitaram-se pesquisas no campo da Linguística sobre as línguas de sinais e o reconhecimento do seu caráter linguístico.

O primeiro desafio dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais era provar porque essas línguas são de fato línguas, e que características poderiam atestar isso. Para tal é necessário, que os parâmetros linguísticos para esse fim sejam repensados levando em consideração a tipologia específica da LS. A partir daí estudos em Fonologia, Fonética, Morfologia, Sintaxe e Pragmática começaram a ser desenvolvidos envolvendo as línguas de sinais. Apesar do recente crescimento, ainda há uma carência muito grande desses estudos, e por isso muitas perguntas ainda estão sem respostas, o que mostra que ainda há muito a ser feito.

A pesquisa linguística no Brasil em torno da Libras tem como um dos principais trabalhos a publicação de 2004, “Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos”, de Ronice Muller de Quadros que, em parceria com Lodenir Becker Karnopp, apresenta uma descrição linguística sobre a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe da Libras. Nesse trabalho são apresentados alguns aspectos sobre as análises linguísticas já realizadas na Libras em busca da descrição dessa língua. Entre esses aspectos podemos citar aqueles relacionados aos estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras, expostos pelas autoras.

Os estudos fonológicos das LS abordam tópicos referentes às unidades mínimas que formam os sinais, e que padrões e variações são possíveis para as combinações entre essas unidades. O ponto de partida para a diferenciação entre os estudos fonológicos das línguas orais e das LS é a sequencialidade para aquelas e a simultaneidade para estas. Nas línguas orais os fonemas são articulados de maneira linear, sequencial, de modo que cada som é

realizado particularmente e seguido, ou não, de outro. Com as LS não acontece dessa maneira, as unidades mínimas, denominadas de parâmetros fonológicos, são articulados simultaneamente, basicamente porque a disposição desses parâmetros permite que isso aconteça. Do ponto de vista descritivo, os sinais podem ser decompostos em três unidades mínimas principais que não carregam significados. Essas unidades são denominadas de parâmetros fonológicos e são: Configuração de Mão (CM); Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M). Além dessas, também se observam a Orientação da palma da mão (Or) e as Expressões Não-manuais (ENM)².

O parâmetro Configuração de Mão (CM) é descrito como o formato que a mão adquire no momento da articulação do sinal. De acordo com Sandler & Lillo-Martin (2006), este é o parâmetro mais complexo pois envolve os mais variados níveis de liberdade de articulação das mãos. Os dedos podem se configurar dobrados em qualquer junta, além dos movimentos que podem ser feitos com os polegares tanto de dentro para fora, quanto ao entrar em contato com os outros dedos, ou com as pontas dos dedos, ou ainda pode se fechar sobre os dedos. A Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) se refere ao local em que o sinal é articulado. Essa localização pode ocorrer no espaço neutro em frente ao corpo do sinalizador, que vai desde a cabeça até a cintura (embora alguns sinais possam ser realizados no PA na perna, como no caso os sinais que significam algumas peças de roupas que são usadas da cintura para baixo: BERMUDA, SAIA, etc.), como também pode ser notada em qualquer parte do corpo (braços, mãos, ombros, pescoço, bochecha, testa, etc.), também respeitando o espaço que compreende a cabeça e o tronco. O terceiro parâmetro principal da Libras é o Movimento (M). Esse parâmetro envolve as variadas formas e direções que as mãos podem tomar no momento da sinalização, além de movimentos internos das mãos, do pulso e movimentos direcionais no espaço realizados pelas mãos no momento da articulação do sinal. O parâmetro orientação da palma da mão pode ser definido como a direção para a qual a palma da mão se mostra no momento da articulação do sinal. Na Libras, Ferreira-Brito (1995, apud Quadros & Karnopp (2004) elenca seis orientações da palma da mão distintas: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita e para a esquerda. Expressões Não-

² Utilizamos aqui a nomenclatura apresentada por Quadros & Karnopp (2004) para as abreviaturas dos parâmetros fonológicos da Libras.

manuais (ENM), que englobam tanto expressões faciais, quanto corporais. Embora essas expressões também sejam utilizadas pelos usuários de línguas orais como estratégias comunicacionais, para as línguas de sinais elas tem papel gramatical. As expressões não-manuais têm basicamente duas funções nas línguas de sinais, uma delas é a marcação de construções sintáticas e a outra é diferenciação de itens lexicais (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Em Morfologia, área da Linguística que estuda as formas das palavras e sua composição complexa de morfemas, os estudos das línguas de sinais mostram que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais apresentam um vasto conjunto de processos morfológicos de formação de sinais, pautados, em sua maioria, nas especificidades modais dessas línguas. Os estudos morfológicos da Libras englobam os processos de formação de palavras/sinais semelhantes aos processos envolvidos nas línguas orais: derivação, composição e flexão.

A mudança de classe, que ocorre a partir da derivação, é um processo em que o significado de uma palavra é transferido para outra classe gramatical, bastante comum na Língua Portuguesa, por exemplo, quando a partir da adição de um sufixo pode-se transformar uma palavra de verbo a substantivo. Na LS a mudança da classe gramatical verbo para substantivo ocorre pela mudança no parâmetro movimento, que passa de curto nos verbos para repetido nos substantivos. Outro processo de formação de sinais nas LS é a composição, em que duas bases morfológicas preexistentes na língua se unem para formar um novo item lexical. A flexão também é um dos processos de formação de palavras presente nas línguas de sinais. Quadros & Karnopp (2004) observam esses processos na Libras e citam a apontação dêitica como um deles. Com esse recurso, o sinalizador estabelece no espaço de sinalização, por meio da apontação propriamente dita, marcações de pessoa e de concordância verbal, para os chamados verbos com concordância. Dessa forma, os pronomes são representados por pontos estabelecidos no espaço de sinalização a frente do corpo do sinalizador. Cada referente é introduzido em uma localização diferente e específica e é a essa localização que são referidas todas as indicações no momento da enunciação.

No campo de investigações da Sintaxe as LS são investigadas levando-se em consideração especialmente os aspectos espaciais, no que concerne à organização dos

componentes gramaticais no espaço de sinalização na atividade discursiva. A partir disso, diversas pesquisas já realizadas apontam aspectos dessa sintaxe espacial (QUADROS & KARNOPP, 2004) e como se realiza a organização sintática em uma modalidade de língua diferente da modalidade oral-auditiva. Basicamente, a sintaxe espacial das LS se refere ao espaço de sinalização, localizado à frente do corpo do sinalizador, como já exposto previamente, onde são realizados os sinais e, conforme necessário, é estabelecido o uso do sistema pronominal específico dessas línguas.

De acordo com Backer & Cokely (1980) e Loew (1984), apud Quadros & Karnopp (2004), os mecanismos para o estabelecimento dos locais específicos para cada item na organização sintática da língua de sinais podem ser realizados a por meio da: produção do sinal em um local específico do espaço (dependendo da forma do sinal); direcionamento da cabeça e dos olhos em direção a um local específico estabelecido para o sinal ou apontar para a sua localização; apontação ostensivamente para o local associado ao referente; uso da apontação ostensiva como um pronome em uma localização já estabelecida no espaço e facilmente percebida pelo interlocutor; uso dos classificadores em locações específicas; incorporação de um verbo direcional a referentes já produzidos e facilmente retomados pelo interlocutor. Além desses aspectos, é notado na sintaxe espacial da Libras que o sinalizador estabelece no seu espaço de sinalização um local para os referentes, podendo estes estarem presentes ou não.

No caso de referentes presentes, a apontação é feita diretamente no local de fato ocupado pelo referente, enquanto que, no caso de referentes ausentes, esse local é estabelecido abstratamente e é retomado sempre que necessário, obedecendo a mesma localização pré-estabelecida. Nos casos de referenciação na Libras, a apontação é o principal recurso utilizado, sempre se tomando como referência um objeto previamente introduzido no discurso, em um local específico do espaço de sinalização, que pode ser em um ponto à direita, à frente, à esquerda, ou ainda à altura do tronco, da cabeça ou da cintura, dependendo da situação discursiva. Com relação aos pronomes pessoais, esses são materializados na sinalização também por meio da apontação, em que para a primeira pessoa do discurso, o sinalizado aponta para si; enquanto que para a segunda pessoa ele deve apontar para o

interlocutor; e se tratando da terceira pessoa essa apontação será feita para um ponto abstrato no espaço de sinalização localizado um pouco mais à direita ou à esquerda do sinalizador.

3 Aquisição/aprendizagem de segunda língua

Nesta seção do trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a aquisição/aprendizagem de L2 e como esses processos se desenvolvem de maneira específica para as pessoas surdas. De acordo com Krashen (1984), aquisição e aprendizagem de uma segunda língua são dois processos distintos, e se diferenciam basicamente pela forma como acontecem. Segundo o autor, a aquisição acontece de maneira espontânea e inconsciente, e surge a partir da necessidade de comunicação real com a comunidade falante da língua, sem haver atenção específica à forma. É a internalização do sistema linguístico pela exposição natural à LAL. Já a aprendizagem se dá de maneira consciente através de instrução formal e sistemática da língua e implica um conhecimento explícito do seu sistema linguístico. A internalização ocorre por meio da reflexão guiada do sistema.

Krashen (1984), explica ainda que, o mecanismo de aquisição de uma L2 envolve três elementos fundamentais: o *input* compreensível, o organizador e o filtro afetivo. O *input* compreensível se refere às mensagens recebidas e compreendidas pelo aprendiz na língua-alvo. Nesse momento, o conteúdo é mais importante que a forma, pois é mais desejável que o aprendiz entenda a informação, mesmo que não saiba ainda as regras do sistema da língua. O organizador é a parte do cérebro que estrutura as regras da nova língua, recebidas pelo *input*, e as armazena e organiza de modo que o aprendiz possa fazer uso delas assim que tenha necessidade de produzir textos na nova língua aprendida. O filtro afetivo trata da situação psicológica do aprendiz e se refere a fatores como a sua motivação, autoestima ou ansiedade, que podem influenciar a seleção de informações a serem recebidas pelo *input* e levadas ao armazenamento no organizador.

De acordo com essa teoria, a aquisição só ocorre de maneira satisfatória quando o *input* é de fato compreendido pelo aprendiz, seja por meio de textos orais ou escritos. O trabalho com o ensino de L2 precisa estar voltado mais para o conteúdo do que para a forma, ou seja, é mais importante que o aprendiz domine a língua de maneira que possa se comunicar

adequadamente e satisfatoriamente, do que apenas memorize as regras gramaticais da LAL. Isso não quer dizer que as regras não precisam ser estudadas, pois elas ocupam um papel importante no aprendizado de uma segunda língua, porém, a ênfase do processo não pode recair sobre a forma, mas sim sobre o conteúdo.

Nesse contexto, o erro é visto como parte importante do processo de aprendizagem da nova língua, pois devem ser valorizados e vistos como elementos que auxiliarão o professor a diagnosticar as falhas na aprendizagem e direcionar o seu trabalho para que o aprendiz possa ter o melhor desempenho possível. Quando os erros são tratados como elementos que devem ser apenas excluídos dos textos produzidos pelos estudantes, a aprendizagem não se mostra eficiente.

De acordo com Gargallo (1999), o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua pode ser definido como um processo complexo em que o indivíduo interioriza, gradualmente, os mecanismos linguísticos, extralinguísticos e culturais que lhe permitirão atuar de forma adequada no âmbito da comunidade linguística da língua que deseja aprender.

No caso das pessoas surdas, como já citamos, o aprendizado do português na modalidade escrita é uma constante, pois precisam interagir com a grande maioria da população ouvinte que não conhece a língua de sinais. Para os surdos, o português escrito é uma segunda língua e é aprendido de maneira sistemática na escola. Durante muito tempo se acreditou que as crianças surdas tinham problemas cognitivos que as impediam de se desenvolver de mesma maneira que as crianças ouvintes. Porém, hoje já se sabe que não há diferenças cognitivas entre surdos e ouvintes, e que, assim como todo ser humano, os surdos possuem a mesma capacidade inata da linguagem, que os possibilita o desenvolvimento dessa habilidade, mesmo que por meios diferentes da fala e da audição convencionais.

De acordo com Brochado (2003), o cérebro humano é biologicamente dotado da capacidade de aquisição de língua, independente da sua modalidade, e citando Vygostky, explica que essa condição é o que faz com que o homem seja um ser sociocultural, demonstrando sua habilidade de integrar o pensamento com a linguagem, produzindo sentidos. Então, assim como os ouvintes, os surdos são capazes adquirir uma língua, e o que permite essa aquisição são os estímulos recebidos através do meio.

Na mesma obra, Brochado cita Sánchez e diz que não é possível esperar que uma pessoa surda aprenda a língua escrita da mesma maneira que os ouvintes o fazem, ou seja, por meio de uma correlação entre som e palavras. Para o surdo fazer essa correspondência é praticamente impossível, pois seu aparelho auditivo não lhe dá essa possibilidade, o que não quer dizer, porém, que não seja possível para o surdo aprender uma modalidade escrita de uma língua, mas sim que as estratégias utilizadas para tal fim devem ser diferentes.

O mesmo autor diz ainda que há três condições básicas para que um indivíduo se torne competente na escrita de uma língua: o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência e a imersão do aprendiz na prática da escrita. Sobre a primeira condição explica que, para os surdos, a língua de sinais é o único meio que os possibilita desenvolvimento normal da linguagem, tendo em vista que esta é sua língua natural. Com relação à segunda condição, explica que o desenvolvimento normal da inteligência está diretamente relacionado com a linguagem.

O desenvolvimento intelectual depende muito da verbalização dos nomes das coisas e dos sentimentos, independentemente de ser por meio de palavras ou de sinais. Logo, a partir do momento que se compreende a língua de sinais como língua natural dos surdos, deve-se promover à criança surda o acesso a todas as informações sobre o mundo em uma língua de sinais, por meio da educação. Porém, sabemos que, na maioria dos casos, as crianças surdas não têm oportunidade de receber essas informações de maneira satisfatória em comparação com as crianças ouvintes, o que compromete o seu desenvolvimento intelectual normal. A terceira condição se refere à importância da imersão do aprendiz na prática social da língua escrita, mostrando que é fundamental que ele seja exposto a situações reais de interação com adultos usuários competentes da língua escrita.

Diante desta breve contextualização sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, mais especificamente sobre a aquisição/aprendizagem de uma L2 na modalidade escrita por pessoas surdas, podemos compreender como esse processo ocorre e como, a partir de estudos na área, o trabalho com o ensino pode ser guiado. A partir dessa compreensão, muitos docentes podem direcionar a sua prática em sala de aula para que a educação das pessoas surdas possa chegar mais próximo possível do desejado.

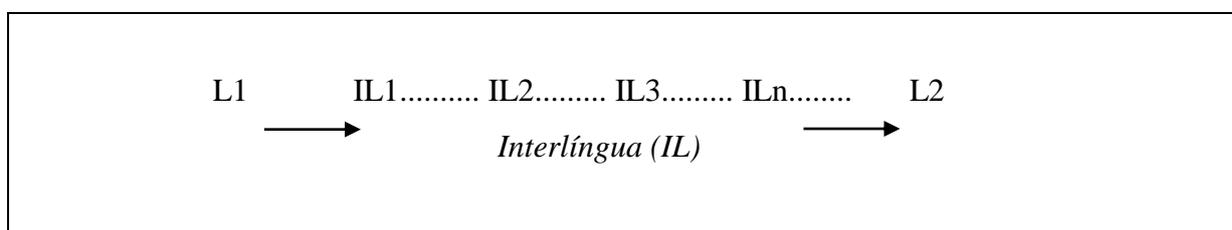
3.1. Interlândia

De acordo com Gargallo (1999), o ensino/aprendizagem de uma segunda língua é um processo constituído por etapas, que se sucedem temporalmente, se iniciando na língua materna (primeira língua ou L1), e finalizando na língua alvo (LAL, ou língua meta, ou L2). Cada etapa da aprendizagem/aquisição constitui o que Selinker (1972) chama de interlândia.

A interlândia é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da LAL e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua língua nativa e a nova língua. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas.

Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem. Gargallo (1999) apresenta o seguinte esquema para ilustrar as fases da interlândia:

Esquema 1: Fases da interlândia de acordo com Gargallo (1999)



Fonte: Gargallo (1999, p.28). Adaptado.

Assim como a autora destaca e é possível compreender no esquema acima, a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua não ocorre de maneira direta, mas sim por meio de um processo que começa em uma fase primária de interlândia e passa por quantas fases forem necessárias para cada indivíduo particularmente, de acordo com suas capacidades, necessidades, grau de contato com a língua alvo e etc. Cada etapa da interlândia apresenta elementos das duas línguas com as quais o aprendiz lida no processo de aprendizagem. Nas etapas iniciais, haverá mais elementos da língua materna do aprendiz e, conforme ele for avançando nos estudos da língua alvo, aparecerão mais elementos dessa língua, caracterizando sua evolução no processo e conseqüentemente, a apropriação da LAL.

De acordo com Selinker (1994), toda a produção textual do aprendiz de L2 sofre uma interferência da sua língua materna, com mais intensidade nos estágios iniciais da interlíngua. Essa interferência é vista, muitas vezes, como erro, mas deve-se ter um olhar diferenciado para esses elementos levando-se em consideração que é normal que o aprendiz de L2, por não possuir um domínio completo da nova língua, mostre alguns equívocos na produção textual. Nesse ponto, não é aconselhável que o docente recrimine o erro, mas sim que se apoie nele para verificar que pontos da aprendizagem estão falhando e com isso direcionar o trabalho para que o aprendiz possa superar os erros e avançar no seu processo de apropriação da nova língua.

Selinker (1994) explica que há ainda alguns aspectos que influenciam a produção de desses equívocos por parte do aprendiz: a) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1: a língua materna é utilizada como paradigma para a estruturação da LAL; b) super generalização das regras da língua-alvo: o aprendiz considera que uma regra da L2 pode ser aplicada a várias circunstâncias, desconsiderando as exceções; c) transferência de treinamento: o aprendiz incorpora uma regra em seu sistema linguístico, a partir da instrução para a aquisição da L2; d) estratégias de aprendizagem de L2: o aprendiz consegue perceber as melhores táticas para o aprendizado da LAL, e as usa para desenvolver esta língua de maneira satisfatória; e) estratégias de comunicação em L2: conforme vai assimilando novos conteúdos e regras da L2, o aprendiz busca novas formas de se comunicar para utilizar esses conhecimentos em contextos reais de interação.

A interlíngua pode ser caracterizada por uma expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar problemas que surgem durante a interação, entre outros.

Entretanto, apesar de todo o esforço do aprendiz para adquirir a língua alvo, alguns elementos podem não ser assimilados no decorrer do processo, e a interlíngua assim não teria um fim específico, mas seria contínua (SELINKER, apud DIAS Jr, 2010). A explicação para que isso aconteça está no fato de que o falante conserva em sua interlíngua alguns elementos da sua língua materna, como regras e subsistemas linguísticos (BARALO, 1999). Esses

elementos acabariam sendo internalizados pela diminuição da intensidade do contato com a língua alvo, causando o que Selinker (1994) chama de fossilização.

Segundo Brochado (2013), a fossilização ou cristalização ocorre quando os aprendizes falham em alcançar a competência na L2, configurando uma permanência da interlíngua nas produções textuais dos aprendizes. Eles param de aprender quando apresentam na interlíngua poucos elementos que diferem do sistema da LAL. Os erros e os desvios acabam sendo internalizados ou se tornam difíceis de serem eliminados. Essa característica é comum àqueles que estudam línguas estrangeiras, especialmente sem ter contato com falantes nativos.

Além da fossilização, outra característica própria da produção textual de um aprendiz de segunda língua é a interferência, que ocorre quando formas estruturais da língua materna aparecem na L2, ou seja, o aprendiz tende a utilizar em sua produção textual em L2 elementos da sua língua materna. Esses elementos podem ser percebidos na pronúncia, no vocabulário, na estruturação das frases, e ainda nos âmbitos idiomático e cultural (SCHÜTZ, apud BROCHADO, 2013). A interferência pode ocorrer em menor ou maior grau, de acordo com o modelo linguístico ao qual o aprendiz for exposto. Se o modelo linguístico de L2 não for autêntico, ou seja, se o professor não possuir um nível linguístico na LAL equivalente ao dos nativos dessa língua, provavelmente o aprendiz vai reproduzir possíveis elementos que já foram fossilizados pelo docente em sua aprendizagem.

Como colocamos até agora, a interlíngua, a fossilização e a interferência são características próprias da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, logo, qualquer aprendiz vai demonstrar esses fenômenos. Também já explicamos que, no Brasil, as pessoas surdas se encontram em um estado contínuo de aprendizagem do português escrito como segunda língua, e que para eles o processo é o mesmo daquele que ocorre com os ouvintes, ou seja, os surdos têm as mesmas capacidades de desenvolvimento de linguagem e de aprendizado de uma segunda língua. Porém, é importante ressaltar que os procedimentos utilizados pelos docentes nesse processo, não podem ser os mesmos daqueles utilizados com os ouvintes, pois os aprendizes surdos não possuem as mesmas condições físicas do aparelho auditivo e fonador dos ouvintes, assim, não conseguem fazer uma relação direta entre o som e as palavras.

Por serem aprendizes do português escrito, a produção textual escrita dos surdos apresenta um tipo peculiar de "hibridismo estrutural" (NASCIMENTO, 2008), pois eles precisam lidar com dois sistemas linguísticos de naturezas distintas: do português, que é de natureza oral-auditiva, e a Libras, que é de natureza visual espacial. Observemos o seguinte texto produzido por uma surda adulta:

A escola Bilingue é importante para os alunos surdos, porque ter tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc...

Pois é, é principalmente a língua de LIBRAS, porque é língua por surdo para comunicar entre surdos e ouvintes sabem falar LIBRAS, que tem de ser professores surdos ensinar na sala de aula para atividade bem visual para os alunos surdos aprenderam o desenvolvimento, também pode ser professores ouvintes deviam saber falar de LIBRAS.

Então a sociedade tem que entende e respeita para alunos surdos poderam escolha a escola bilingue.

Nesse texto podemos perceber que há elementos do português escrito (estrutura frasal do português, pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal) e elementos da Libras (verbos no infinitivo, estrutura frasal da Libras, omissões de preposições). De acordo com brochado (2013), o processo de aprendizado do português escrito pelo surdo, apresenta pelo menos três fases de interlíngua:

INTERLÍNGUA I (IL1): Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes.

INTERLÍNGUA II (IL2): Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

INTERLÍNGUA III (IL3): Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

A autora destaca que essa classificação não é rígida, pois cada aprendiz pode se desenvolver de maneira particular e, apesar apresentar características de uma fase, pode estar mais ou menos avançado.

4 Métodos e análise

O *corpus* utilizado neste artigo é um recorte do corpus já constituído no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Libras – NEPEL, lotado no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Para este trabalho foram utilizados cinco textos escritos em Língua Portuguesa por cinco voluntários surdos. Os textos foram produzidos a partir da retextualização dos comentários argumentativos produzidos em Libras pelos próprios voluntários e registrados vídeo. A escritura dos textos em Português foi consecutiva à elaboração do texto em Libras. Os textos escritos foram, por sua vez, digitalizados em formato *jpg* e transcritos para o formato *doc*. com a finalidade de facilitar a manipulação dos dados.

Os voluntários participantes da pesquisa são residentes no estado de Pernambuco entre a capital Recife e as cidades de Caruaru, Limoeiro e Belo Jardim no interior. Cada texto foi renomeado de acordo com critérios que levaram em consideração a localidade do voluntário e a ordem em que os textos foram coletados. Assim, por exemplo, o voluntário RV1 é de Recife e foi o primeiro texto a ser coletado.

Os textos já digitalizados foram analisados observando-se as marcas da influência da Libras na estrutura da Língua Portuguesa. Em seguida essas marcas foram categorizadas de acordo com os estágios da interlíngua propostos por Brochado (2013).

5 Resultados e discussão

A análise do recorte do *corpus* utilizada para a produção deste artigo revelou que a maioria dos voluntários (70%) apresenta uma produção textual em Língua Portuguesa que se enquadra na primeira fase da interlíngua, de acordo com Brochado (2013), em que há o emprego de estratégias de transferência da Libras para o Português,

- Utilização de verbos no infinitivo, como em RV3 “*surdos precisar*”; em RV7 “*português este importar*”, “*bilíngue continuar*”;
- Uso de perguntas retóricas, como em RV7 “*Defesa entre inclusiva e bilíngue? Qual? Eu defeso escolher bilíngue [...]*”;

- Sinalização gráfica em substituição de uma palavra, como em RV7 “[...]português este importar + bilíngue [...]”.

Em 20% dos voluntários encontramos uma predominância da segunda fase da interlíngua, em que há uma mescla das duas línguas, além do uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa:

- Uso indiscriminado de elementos da gramática da Língua Portuguesa, como em RV7: “Hoje o primeiro pós-graduação”;
- Mescla das duas línguas: “Eu defeso escolher”

Enquanto que a terceira fase da interlíngua, em que há a predominância do Português, caracterizando maior proximidade com a completude aprendido, apenas 10% dos voluntários, em que podemos observar:

- Organização sintática próxima ao Português, como em RV9: “na escola dos surdos quando era terminar ate 8ª série e depois ensino medio, [...]”;
- Uso de pontuação, como em CV9: “por exemplo ...”; “outro lado”
- Flexão de plural, como em RV7: “as disciplinas”

A análise dos dados mostra que, embora todos os voluntários já tenham concluído o ensino médio, a maioria se encontra ainda em um estágio inicial da interlíngua em que há a predominância da L1, o que demonstra que o aprendizado da L2 ainda está em uma fase inicial, mesmo depois de vários anos na escola. Esses dados revelam a deficiência do sistema educacional brasileiro com relação à educação de pessoas surdas, no nosso caso especificamente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

6 Considerações finais

O trabalho de pesquisa realizado nos permite perceber que a formação escolar básica das pessoas surdas no Brasil ainda não conseguiu atingir um nível satisfatório, tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista funcional, pois ainda vemos surdos que não conseguem escrever sobre um tema proposto em determinado gênero. Apesar disso, quanto maior o grau de escolaridade, maior a possibilidade de preservação dos sentidos pretendidos nos textos.

De modo geral podemos concluir que os resultados da pesquisa indicam que a escola ainda precisa de significativa melhoria para conseguir dar a devida assistência a essas pessoas. Mesmo tendo se passado mais de uma década da criação da lei que regulamenta a LIBRAS como forma de comunicação e expressão dos surdos oficialmente no Brasil, e quase uma década da publicação do decreto que regulamenta a Libras como disciplina nas escolas básicas e cursos superiores de licenciaturas, ainda não chegamos a um nível razoável para o ensino da escrita.

Não podemos deixar de mencionar que, mesmo em um número bastante pequeno, alguns surdos conseguem chegar ao ensino superior e apresentam alguma melhoria quanto ao aprendizado do português escrito como segunda língua, entretanto, devido às deficiências encontradas no ensino básico, ainda não esboçam satisfatoriamente as competências e habilidades de escrita, principalmente em contextos mais formais de interlocução. Acreditamos que pesquisas como esta podem contribuir para a formação de recursos humanos especializados no atendimento às pessoas surdas, tanto em escolas inclusivas, quanto em escolas bilíngues, para que estas possam se desenvolver de maneira plena e consigam ter seu papel de cidadãos respeitado e aceito como o de qualquer pessoa, por meio de uma educação igualitária.

Referências

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

BROCHADO, M.S.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003. Mimeo.

DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Recife: UNICAP, 2010.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñaza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

KRASHEN, S.D. **Writing: research, theory and applications**. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984

NASCIMENTO, G. R. P. do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language, 10, 1994.

ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS: UMA ABORDAGEM DESCRITIVA

Wáquila Pereira Neigrames*
Leandro Viana Silva**
Alexandre António Timbane***

Resumo: A presente pesquisa almeja um panorama da Escrita das Línguas de Sinais – ELiS sua estruturação funcional e difusão no âmbito acadêmico. Sobre a análise da escrita, Higounet (2003) destaca que a escrita é classificada em três grandes tipos: sintética, analítica e fonética. O sinal na Libras pode ser constituído por até cinco parâmetros: configuração manual, orientação da palma, ponto de articulação, movimento e expressão não manual. Esse sistema de escrita (composta por 95 símbolos/letras) possibilita o registro gráfico dos sinais da Libras. O objetivo é de verificar a difusão da ELiS no âmbito acadêmico, despertar o interesse e propagar essa modalidade de escrita. É uma escrita alfabética linear com unidades mínimas denominadas visografemas. Os visografemas representam de forma organizada os cinco parâmetros numa estrutura própria, que segue a dinâmica natural de formação dos sinais, ou seja, cumulativa, resultando em simultaneidade (BARROS, 2015). Os resultados parciais, apontam que a ELiS vêm sendo bem aceite dentro das unidades acadêmicas na disciplina de Libras. É utilizada em concursos e desperta interesse aos pesquisadores embora se enfrenta algumas aversões por parte de estudiosos de outros sistemas de escrita.

Palavras-chave: ELiS. Visografema. Parâmetros. Libras.

Abstract: The goal of this study is to the Sign Language Writing overview. About the writing, Higounet (2003) emphasizes that writing is classified into three main types: synthetic, analytical and phonetic. The Brazilian Sign Language can be constituted with to five parameters: manual configuration, palm orientation, pivot point, movement and non-manual expression. This writing system (made up of 95 symbols / letters) enables the graphic registration of Brazilian Sign Language. The objective is to verify the diffusion of the ELiS in the academic scope, to arouse the interest and to propagate this modality of writing. It is a linear alphabetic writing with minimal units called visographs. The visograms represent in an organized way the five parameters in a proper structure, which follows the natural dynamics of signal formation, that is, cumulative, resulting in simultaneity (BARROS, 2015). The partial results indicate that the ELiS have been well accepted within the academic units in the Brazilian Sign Language subject. It is used in contests and arouses interest to researchers although it faces some aversions on the part of scholars of other writing systems.

Keywords: ELiS. Visographeme. Parameters. Brazilian Sign Language.

1 Considerações iniciais

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UFG - Regional Catalão. É professora do Ensino Técnico e Superior no Instituto Federal no campus Itumbiara. E-mail: waquilapn@gmail.com

** Mestrando Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: landrovianna21@gmail.com

*** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidade e Letras. E-mail: alextimbana@gmail.com

O ser humano é por excelência um ser comunicativo. A oralidade ou os sinais são aprendidos na aquisição dentro do meio familiar. Mas a escrita é uma modalidade artificial que deve ser aprendida e não adquirida. A escrita envolve um conjunto de conhecimentos que partem desde o emocional, intelectual até ao psicofísico. Segundo Fischer (2009) os principais centros das escritas no mundo surgiram no ano 1000 a.C nas regiões do norte de África, sul da Europa e partes da Ásia, tal como se ilustrou no mapa apresentado pelo autor na página 62.

Escrever e ler/sinalizar são faces de uma mesma moeda. Ler/sinalizar significa descodificar códigos e conhecer o valor que cada código possui de forma isolada, dentro da palavra, dentro frase ou ainda dentro do contexto. Ler/sinalizar o que está escrito é “conhecer a categorização funcional das letras” (CAGLIARI, 2009, p.124). Não se pode deixar de pontuar que a descrição do sinal e da escrita são relativamente mais lentas do que a oralidade ou o sinal devido a artificialidade da escrita.

A artificialidade da escrita nos leva a compreender porque existem Acordos Ortográficos enquanto que na fala/sinal não existe. A fala/sinal terá variação e a escrita tenderá à uma uniformização através de uma Lei que se chama Acordo ortográfico que deve ser seguido por todos os membros da comunidade linguística. Fayol (2014) nos adverte que existe uma distância considerável entre a escrita e a fala/sinal, pelo fato de a escrita não corresponder exatamente como é a fala/sinal. Quer dizer, a escrita é uma convecção.

Um dos sistemas brasileiro de Escrita das Línguas de Sinais (doravante ELiS) foi criado no Brasil pela professora Dr^a. Mariângela Estelita Barros, em 1998. Tudo se inicia quando Barros (2015) se matricula no primeiro curso de Libras da cidade de Goiânia – GO. O curso foi ministrado pelo professor Edson Franco Gomes, surdo, ex-aluno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual iniciou a difusão da Libras no Estado de Goiás.

Diante de inúmeras dificuldades durante o curso, a autora relata que se sentia desaparelhada para aprender uma língua em outra modalidade, que não a oral. E descobre que “não sabia nem olhar, pois olhava e não via. Não sabia distinguir, dentre toda a informação visual que recebia, o que era linguisticamente significativo, do que não era” (BARROS, 2015, p. 16).

Uma estratégia de aprendizagem de línguas que Barros (2015) estava habituada a usar e sempre sentia eficiência, eram anotações por escrito. Mas, na aula de Libras o contexto não a permitia fazer anotação sequer, por dois motivos: o primeiro por não conseguir olhar para o caderno e para o professor ao mesmo tempo; o segundo, mesmo que conseguisse anotar alguma coisa, utilizava ora uma descrição em português, ora um desenho, e às vezes algo que servisse de recurso mnemônico. Foi exatamente o segundo motivo que a deixou muito inquietante, pelo fato de não poder escrever em Libras. E surge a motivação para a criação da ELiS anos depois.

Em 1995, no início de sua pesquisa de mestrado surge a ideia de criar esse sistema, a partir de descrições de verbos que era sua proposta de analisar. Anos depois, em 1997, conhece o sistema de notação da Língua de Sinais Americana, de William Stokoe, que influenciou fortemente a ELiS. O sistema de Stokoe tinha sua estrutura pautada em pesquisa linguística, era de base alfabética, linear e muito econômico. No ano posterior, em 1998, a autora chega à primeira versão da ELiS.

Depois disso, em seu doutorado, Barros (2015, p. 17) tem o intuito de “fazer desenvolver a ELiS como sistema de escrita eficiente e experimentá-la na prática”. Além disso, a denominação do sistema de escrita foi se modificando; primeiro se chamou *AlfaSig*, depois *QuiroSig*, mais tarde *ScripSig* e batizado novamente, hoje é apresentado definitivamente como ELiS - sendo que a letra “i” em minúsculo só entrou pela necessidade de compor o padrão silábico do português, e por conseguinte facilitar sua pronúncia nessa língua (BARROS, 2007; 2015).

2 Os visografemas

De acordo com proposta de Barros (2015) a ELiS, ao privilegiar a escrita de quatro parâmetros: *Configuração de Dedos* (CD), *Orientação da Palma* (OP), *Ponto de Articulação* (PA) e *Movimento* (M). É organizada de maneira a tornar possível a escrita de qualquer sinal em, hipoteticamente, qualquer língua de sinais. Segundo a autora, a ELiS é um sistema de escrita das Línguas de Sinais de base alfabética e linear, e seus caracteres são denominados *visografemas*, que segundo a autora:

Representam os elementos visuais que compõem as línguas de sinais, a saber, as configurações de mão, orientações da palma, pontos de articulação, movimentos e expressões não-manuais. Esses elementos são organizados em uma estrutura própria, que segue a dinâmica natural de formação dos sinais, ou seja, sua natureza sequencial cumulativa, que resulta em simultaneidade (BARROS, 2015, p. 15).

Há 95 visografemas na ELiS e eles são agrupados em:

- 10 visografemas no parâmetro CD.
- 6 visografemas no parâmetro OP.
- 35 visografemas no parâmetro PA.
- 44 visografemas no parâmetro M.

2.1. Configuração de Dedos

Pela proposta de Barros (2015), a combinação de visografemas de CD fazem um Formato de Mão. Deste modo, a representação dos dedos separadamente foi propositalmente para gerar maior economia ao sistema, pois dez visografemas são suficientes para, combinados, representarem os Formatos de Mão. A CD, em particular, traz um diferencial para a ELiS, como destaca a autora:

A representação de CD, e não de Formato de Mão, é um grande diferencial da ELiS em relação aos demais sistemas de escrita de língua de sinais existentes, pois além de gerar economia, possibilita inúmeras combinações capazes de atender às variedades de Formato de Mão nas diversas línguas de sinais (BARROS, 2015, p. 21).

As CDs são subdivididas em dois subgrupos: *polegar* e *demais dedos*. A seguir, as representações dos seus visografemas decodificadas em português:

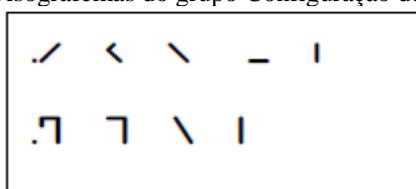
Polegar:

- 1 **q** fechado
- 2 **w** estendido paralelamente à frente da palma
- 3 **e** curvo
- 4 **r** estendido perpendicularmente à frente da palma
- 5 **t** estendido perpendicularmente ao lado da palma
- 6 **y** estendido paralelamente ao lado da palma

Demais dedos:

- 1 **q** fechado
- 7 **u** muito curvo
- 8 **o** curvo
- 9 **s** estendido inclinado à frente da palma
- 10 **g** estendido contínuo à palma

Quadro 1: visografemas do grupo Configuração de Dedo (CD)



Fonte: Barros (2015)

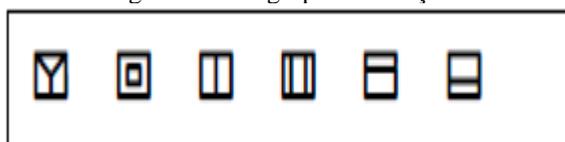
2.2. Orientação da Palma

O grupo de OP possui apenas seis elementos, e foi escolhido, também por questão de economia. As representações de OP diagonais, são substituídas na escrita pelas que mais se aproximam delas, isto é, é levado em consideração a representação mental do sinal. Vale ressaltar que este é o único grupo que não apresenta subgrupos nem comporta diacríticos (BARROS, 2015). A seguir, as diferentes orientações (OP):

Orientação da Palma:

- 11 **l** palma para frente
- 12 **ç** palma para trás
- 13 **Z** palma para a medial
- 14 **X** palma para a distal
- 15 **C** palma para cima
- 16 **V** palma para baixo

Quadro 2: visografemas do grupo Orientação da Palma (OP)



Fonte: Barros (2015)

2.3 Ponto de Articulação

O grupo de PA é subdividido em quatro partes: *cabeça*, *tronco*, *membros* e *mãos*. Esse grupo também precisou ser analisado, segundo Barros (2015, p. 22) “pesando-se benefícios e perdas em relação à precisão e à simplicidade, uma vez que o corpo humano é um continuum físico e não tem suas partes nitidamente delimitadas”. Seguem os visogramas desse grupo:

Cabeça:

- 17 Q espaço à frente do rosto
- 18 W alto da cabeça
- 19 E lateral da cabeça
- 20 R orelha
- 21 T testa
- 22 Y sobrancelha
- 23 U olho
- 24 I maçã do rosto
- 25 O nariz
- 26 P buço
- 27 A boca
- 28 S dentes
- 29 D bochecha
- 30 F queixo
- 31 G abaixo do queixo

Tronco:

- 32 H pescoço
- 33 J espaço neutro
- 34 K tórax
- 35 Ç abdômen
- 36 L espaço ao lado do tronco

Membros:

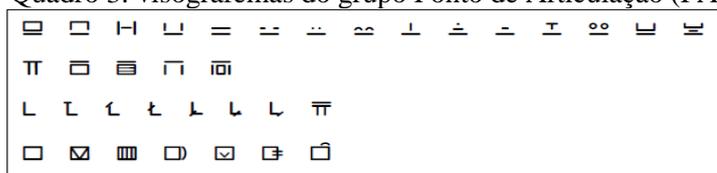
- 37 \ braço inteiro
- 38 Z ombro
- 39 X axila

- 40 **C** braço
- 41 **V** cotovelo
- 42 **B** antebraço
- 43 **N** pulso
- 44 **M** perna

Mão:

- 45 **@** palma da mão
- 46 **#** dorso da mão
- 47 **\$** dedos
- 48 **%** lateral de dedo
- 49 **€** intervalo entre dedos
- 50 ***** articulação de dedo
- 51 **_** ponta de dedo

Quadro 3: visografemas do grupo Ponto de Articulação (PA)



Fonte: Barros (2015)

2.4. Movimentos

O grupo de M possui três subdivisões, a saber: *movimentos dos braços*, *movimentos de dedos e punho* e *movimentos sem as mãos*. Barros (2015) especifica que os movimentos dos braços são os que possuem deslocamento da mão no espaço, isto é, aqueles em o braço participa do movimento; os movimentos de dedos e punho são aqueles em que há movimentação apenas os dedos ou o punho; e os movimentos sem as mãos são os realizados por outras partes do corpo que não as mãos, isto é, olhos, bochechas, boca etc.

Apresenta-se, a seguir, os visografemas das três subdivisões do grupo M:

Movimentos de braço:

- 52 **à** para frente
- 53 **á** para trás

- 54 â para frente e para trás
55 ã para cima
56 ä para baixo
57 è para cima e para baixo
58 é para a direita
59 ê para a esquerda
60 ë para a direita e esquerda
61 ì para o meio
62 í para fora
63 î para cima e direita
64 ï para cima e esquerda
65 ò para baixo e direita
66 ó para baixo e esquerda
67 ô arco
68 õ flexão/ext. do braço
69 ö circular vertical
70 ù circular horizontal
71 ú circular frontal

Movimentos de dedos ou punho:

- 72 û abrir a mão
73 ü fechar a mão
74 À abrir e fechar a mão
75 Á flex. os dedos na 1ª articulação
76 Â flex. os dedos na 2ª articulação
77 Ã unir e separar os dedos
78 Ä tamborilar de dedos
79 È friccionar de dedos
80 É dobrar o punho
81 Ê mover o punho lateralmente
82 Ë girar o punho
83 Ì girar o antebraço

Movimentos sem as mãos:

- 84 Í negação com a cabeça
85 Î afirmação com a cabeça
86 Ï língua na bochecha
87 Ò língua para fora

Diversas pesquisas que envolvem a ELiS estão sendo realizadas tanto em nível de mestrado como de graduação. Uma recente defesa a nível de graduação – Trabalho de Conclusão de Curso – foi a de Freitas (2016): *A produção textual em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): um contraste entre a escrita individual e a escrita colaborativa realizadas por alunos surdos*.

Pesquisas com representações em ELiS de outras línguas de sinais também são destaque: *Libras e ASL representadas pela Escrita das Línguas de Sinais – ELiS*, de Carvalho et al (2016).

Além dessas pesquisas, “estruturas de dicionários têm sido desenvolvidas incluindo a ELiS; cursos de ELiS estão sendo ofertados em centros públicos e privados de ensino da Libras, bem como em escolas inclusivas que abrigam vários alunos surdos” (BARROS, 2015, p. 19).

A ELiS tem criado força e tem sido usada e difundida no curso de graduação em Letras – Libras da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Federal de Grande Dourado, bem como vem ganhando cada vez mais espaço, como por exemplo, “nos Centros e Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez (CAS), em Centros de Referência, Associações de Surdos e cursos livres de Libras. Além disso, a ELiS está sempre presente em grandes congressos de linguística, educação e língua de sinais” (BARROS, 2015, p. 15).

Assim, a ELiS, conforme ressalta Barros (2015, p. 19) está na fase de sua autoafirmação dentro da comunidade surda, isto é, “a fase de uso e divulgação/implantação da ELiS nas diversas esferas sociais em que a Libras já se faz presente em sua modalidade sinalizada”

4 Considerações finais

A escrita é uma modalidade da língua muito importante nos dias atuais. Passamos a maior parte de tempo lendo e escrevendo. Muitas vezes, não percebemos que ao escrever estamos lendo ao mesmo tempo. Toda a escrita vem criar o registro da língua, seja ela oral ou de sinais como é o caso que acabamos de mostrar. Essa escrita permite o registro de diversos

fenômenos sociais que servirão de memória social. Em situações onde se tem uma língua ágrafa é muito difícil de compreender como era a língua há séculos passados. Por isso que muitos estudos recolhem escritos antigos, analisam para compreender como a língua variou e mudou ao longo do tempo.

O modelo de escrita que acabamos de apresentar ainda merece discussão e debate no seio acadêmico. Por essa razão existem outras formas da escrita. Mas o importante é que os debates e as pesquisas precisam avançar até que consigamos um consenso para a que se possa padronizar. Não podemos continuar assim, cada um escrevendo e adotando a sua escrita.

Uma das vantagens é que a Libras se fala no Brasil. Se fosse uma língua internacional teríamos mais problemas na padronização tal como acontece nas línguas orais como o português. Lembremos que os portugueses saíram “murmurando e reclamando” no último acordo de 2009, por perderam algumas grafias que eram usuais no português antigo. Por outro lado, os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) também reclamam nos dias atuais da não inclusão das suas variedades no português africano. Esse tipo de debate ficará dispensado no contexto de Libras.

Sabe-se que um acordo ortográfico é meramente político do eu verdadeiramente científico. Então, os estudiosos de Libras precisam avançar nas suas pesquisas para que possam submeter propostas para que sejam discutidos em fórum políticos mais elevados. Se queremos ver a Libras crescer na literatura, na arte assim como a sua expansão é necessário que a escrita seja valorizada, pois é ela que move o mundo atual. Sem a escrita é impossível sobreviver no mundo globalizado como o que vivemos. O presente trabalho procurou mostrar como a escrita é importante nas sociedades atuais e precisamos de alguma forma colocarmos em prática o modelo que temos pronto e que as correções e adaptações sejam feitas ao longo do uso.

Referências

BARROS, M. E. Escrita das Línguas de Sinais. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

- _____. **ELiS – escrita das línguas de sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- _____. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem ba, bé, bi, bó, bú**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, A. G. de.; BARROS, M. E.; EL KHOURI, J. I. B.; SILVA, L. V. **Libras e ASL representadas pela Escrita das Línguas de Sinais – ELiS**. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades, n. 6, v. 1, p. 23-34, 2016.
- FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- FISCHER, S. R. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: UNESP, 2009.
- FREITAS, G. G. de. **A produção textual em Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)**: um contraste entre a escrita individual e a escrita colaborativa realizadas por alunos surdos. 2016. 147f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Libras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

POR UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA: O PENSAMENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE COM EDUCANDOS (AS) SURDOS (AS).

Isabell Theresa Tavares Neri*
Rennan Alberto dos Santos Barroso**

Resumo: O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de criar estratégias metodológicas que otimizem alfabetização de Jovens e Adultos Surdos por meio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, um grupo de ensino, pesquisa e extensão vinculado a Universidade do Estado do Pará-UEPA do Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE. O campo de estudo foi uma escola especializada na Educação de Surdos no Município de Belém, estado do Pará com turmas de EJA referentes à primeira e à segunda etapas. Como resultados podemos destacar: a necessidade de uma relação horizontal entre educando e educador nas práticas de educação especial, o desenvolvimento de didáticas que contribuam para a autonomia do aluno com surdez e a valorização dos seus saberes em detrimento dos saberes escolares apenas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. EJA. Paulo Freire. Surdez

Abstract: This study has done by a qualitative research with objective of creating methodological strategies that optimize the literacy of young and deaf adults through the Paulo Freire, research and extension group of Pará University of the Social Sciences and Education Center. This study has done a school specialized in Deaf Education in Belém, with classes of adult and youth education referring to the first and second stages. Therefore, we can highlight the need for a horizontal relationship between educator and educator in the special education practices, the development of didactics that contribute to the autonomy of the student with deafness and the valorization of their knowledge to the detriment of the school knowledge.

Keywords: Inclusive Education. Adult and Youth Education. Paulo Freire. Deafness

1 Considerações iniciais

Um dos grandes desafios existentes no contexto educativo atual é a possibilidade de uma inclusão de qualidade para os alunos com deficiência, entre os quais os surdos. No meio de inúmeras tentativas, apesar de alguns avanços, muitos obstáculos ainda se encontram presentes, entre eles, a promoção da autonomia do aluno surdo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o presente estudo debruça-se sobre o pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire, a fim de lançar luzes para a construção de uma pedagogia

* Aluna do Programa de Mestrado em Educação-UEPA, membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, E-mail: bellneri2008@hotmail.com.

** Professor de Libras da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, E-mail: rennan_barroso@hotmail.com.

participativa, pautada em uma didática marcada pelas categorias fundantes de Freire, como os processos de codificação, descodificação e o diálogo.

Estes aspectos, convergem para um processo de ensino horizontal, que por ser dialógico, valoriza e não discrimina a Língua Brasileira de Sinais, de forma a romper com a cultura do silêncio que predomina na comunidade surda em inúmeras práticas socioeducativas tradicionais.

Em um primeiro momento do artigo, iremos acompanhar os passos metodológicos que tornaram esta pesquisa viável, seguida de uma breve reflexão sobre a estrutura didática fomentada por Paulo Freire e sua relação com alguns parâmetros educativos voltados para educandos surdos.

Finalmente, apresentamos as falas dos alunos e das alunas surdos (as) entrevistados no estudo, os quais, ainda que não tenham verbalizado suas palavras, não deixaram estas de perderem seu valor e grau de importância, ao representarem os seus ricos saberes, que muito além dos conteúdos escolares, são vividos, compartilhados e significados por meio dos gestos corporais próprios da Língua Brasileira de Sinais.

2 Metodologia de estudo

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa. Nesta modalidade de estudo, segundo Motta-Roth, Hedges, (2010) apud Cordeiro (1999) “observa-se fatos humanos ou sociais tal qual ocorrem, atentando para as variáveis que afetam esses fatos e registrando-as, para depois confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas”. Neste aspecto, era importante que pudéssemos captar os gestos, posturas e atitudes dos participantes presentes no estudo.

Os participantes foram jovens e adultos surdos de uma escola especializada na educação de surdos do município de Belém, em turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA, primeira e segunda etapa, totalizando 11 sujeitos. Neste sentido, foram 6 mulheres e 4 homens, ambos faixas etárias dos 20 aos 50 anos, não se levando em consideração o grau de surdez dos participantes, visto que todos esses surdos se comunicam por meio da Libras.

A coleta de dados realizou-se em uma atividade desenvolvida em sala de aula, por meio do método Paulo Freire de alfabetização através do tema gerador “família” solicitando aos alunos que criassem cartazes personalizados, a partir de recorte e colagem. Em seguida, eles apresentaram suas produções. A apresentação foi registrada por meio de vídeos, que posteriormente foram assistidos e transcritos da língua de sinais para a língua portuguesa. (QUADROS e KARNOPP 2004).

Após essa etapa, as transcrições foram submetidas à análise, a qual focamos principalmente no procedimento de análise transversal, em que utilizamos recortes das falas dos participantes com o intuito de relacionar falas semelhantes que expressassem aspectos como: sentimentos, desejos e sonhos.

3 Contra uma educação para a exclusão

As práticas educativas desenvolvidas por Paulo Freire tornaram-se conhecidas em todo o mundo. A sua importância deve-se ao fato de contribuir para a promoção da autonomia do sujeito em processo de aprendizado. No presente caso, o sujeito em estudo é o surdo, em que seu processo de aprendizagem se dá por meio de sua primeira língua a Libras seguida da língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS, 2008, p.27).

Para Freire (1982, p.65) “somente homens e mulheres como seres abertos, são capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade. ” Este processo de captação por sua vez, é expressado por meio de suas linguagens, que representam uma objetivação do mundo que os cerca. Este aspecto no que diz respeito à pessoa surda se dá, principalmente, por meio do estímulo visual, visto que a língua brasileira de sinais é uma língua visual espacial.

Neste sentido, ainda segundo o intelectual, o processo de aprendizado não pode impedir a capacidade que homens e mulheres possuem de analisarem as suas realidades de forma crítica.

No entanto, o cenário da educação formal brasileira é em sua grande maioria, prescritivo. “ Toda prescrição é a imposição de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando

de consciência hospedeira” (FREIRE, p.19, 1987). É esta relação hierárquica composta pela figura opressora do educador, o único detentor do conhecimento, com a imagem passiva do educando, o qual deve receber os conteúdos sem o direito de questionar que predomina nas salas de aula.

Segundo Charlot (2000, p. 39):

Assim como a sociedade, a escola não pode mais ser analisada como um sistema regido por uma ideologia única, como uma instituição que transforma princípios em papeis, ela também é estruturada por várias lógicas de ação[...] Assim sendo, o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores, definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individual ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar. Ora, lembremos que essa atividade de articulação entre as lógicas da ação constitui a subjetividade do ator. A experiência escolar produz, pois, subjetividade.

Essa subjetividade é inerente à neutralidade do educador frente à realidade histórica e cultural. “O brasileiro vem sendo abraçado por essas heranças coloniais: a do silêncio e da resistência a ele, a da busca da voz e da rebeldia” (FREIRE, 2003, p. 122). Ainda segundo o intelectual pernambucano, o trabalho do educador deve romper os sectarismos. Em outras palavras, se um professor apenas dedica-se a leituras nas bibliotecas, sem atentar para a realidade, corre o risco de ser verbalista, ao passo que se preocupar somente em elaborar suas práticas pedagógicas sem o cuidado da reflexão, torna-o ativista. Neste sentido, a educação não pode estar dissociada das práxis social.

4 Uma didática dialógica

O educador Paulo Freire obteve como uma de suas principais características, o engajamento em combater as formas discriminadoras e opressoras de educação, responsáveis por ceifar de milhares de brasileiros, o direito a frequentarem um banco de escola. Neste sentido, o pensamento freireano oferece grandes contribuições à educação do sujeito surdo, visto por muitos anos pela sociedade como uma pessoa incapaz até mesmo de pensar, que por meio de inúmeras lutas, experimentou diversas mudanças, de forma a ser reconhecida pela sua particularidade linguística. Strobel (2008, p.22) aborda que os sujeitos surdos não vivem

isolados, incomunicáveis, mas que simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de conhecer diferente de sujeitos ouvintes, pelo fato de não terem a capacidade de ouvir.

Contraopondo práticas de exclusão, desde suas primeiras vivências como educador, ao ministrar aulas de reforço para jovens de frágil condição social, Freire já ensaiava ações pedagógicas humanizadoras. “Não lhes pedia para escrever sobre coisas abstratas ou conceitos[...] tomava questões concretas, às vezes sobre alguma página de algum texto que estávamos lendo, às vezes sobre momentos de sua própria experiência” (FREIRE, SHOR, 1985 p.39). Foram estes momentos que teceram a trama de experiências responsável por embasar seu pensamento educativo e filosófico contra a desumanização. As práticas desumanizadoras corroboram para uma educação, que não considera as necessidades linguísticas do aluno surdo o qual apresenta dificuldades em assimilar coisas abstratas e que estão fora do seu campo visual. Segundo Brandão (1994, p.10):

Ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, dá para pensar sem susto, não pode ser imposta [...] não há educadores puros, pensou Paulo Freire, nem educandos, de um lado e do outro do trabalho em que se ensina e se aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina, de lado a lado. De lado a lado se aprende.

Esta cordialidade, apontada no contexto educativo freireano, é fruto do respeito destas práticas educativas populares pela realidade dos educandos, revelando um processo pedagógico horizontal, em consonância com o cotidiano destes sujeitos oprimidos.

Neste sentido, um dos primeiros passos para uma ação educativa diferenciada é o respeito aos desafios sociais enfrentados pelos educandos. Para tanto, o processo didático exige, em um momento inicial, o levantamento do universo vocabular. Freire (1979), aponta para a importância da realização de entrevistas com os homens e mulheres em processo de alfabetização, a fim de registrarem as palavras mais utilizadas por um determinado grupo, bem como os temas responsáveis por nortear os círculos de cultura.

Estes círculos são descritos pelos estudiosos Henrique e Torres (2009, p.117), “como um espaço de ação educativa em que os participantes estão envolvidos em um processo de

comum de ensino e aprendizagem”. Em outras palavras, a aprendizagem torna-se significativa, uma vez que é conduzida por temáticas escolhidas pelo próprio grupo.

Destaca Freire (1967), para a abertura de uma tomada de consciência por parte das classes populares. Vislumbra-se assim, a necessidade de emergência de homens e mulheres oprimidos (as) do contexto de opressão em que vivem. Para tanto, pedagogia e política deveriam caminhar de mão dadas, reveladas em uma didática reflexiva. Segundo Freire (1987, p.6):

Palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações construídas ou reconstruídas de comportamentos seus, que configuram situações existenciais [...] Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas, etc, representativos das respectivas situações, que da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. [...] a descodificação é análise e conseqüentemente a reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem.

A utilização de imagens no processo de alfabetização freireana, é uma característica fundamental desta didática, uma vez que permite com que educandos e educadores possam vislumbrar temas do cotidiano de forma conjunta. Esta união, onde educador educando ensinam e aprendem de forma mútua ecoa no processo de descodificação.

Neste sentido, não há uma transmissão de conhecimentos a partir de uma perspectiva vertical, uma vez que professores e alfabetizados compartilham opiniões, saberes e experiências. Deve haver para Santos (2010, p. 157) “ o reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles, e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles”. Esta horizontalidade por sua vez, só é possível por meio do exercício de escuta do outro, presente no diálogo.

Para Freire (1967, p. 107) o diálogo:

É a relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo, instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O processo dialógico torna viável que homens e mulheres oprimidos, descubram o valor existente em seus saberes. Esta descoberta permite com que os mesmos rompam o mutismo social que lhes era imposto por uma educação discriminatória.

5 Educação Inclusiva: fortalecendo a voz do educando surdo

A atividade desenvolvida em uma turma de EJA, pertencente a uma instituição especializada na educação de alunos surdos, nos permitiu observar a expressão de alunos a respeito do tema família por meio da comunicação em Libras. Tratou-se de um momento importante para o amadurecimento sobre a necessidade de promovermos uma educação voltada para a inclusão, onde todos são atuantes no processo de aprendizado. Segundo dois educandos (as):

Estou triste e ansiosa para namorar, paro e penso que preciso ter calma, peço ajuda à Deus em minhas orações e esqueço, passeio sozinha. Estou triste e ansiosa pois queria um namorado, tenho vontade mas tenho paciência. Gosto de comprar roupas bonitas, calças, sapato alto, estar bonita para namorar [...] gosto de brincar com crianças. Tenho 2 sobrinhos, sou tia. Gosto de brincar com crianças e de dançar em festa junina (POLYANA).

Gosto de bicicleta, gosto de carro, gosto de dançar. Tenho uma namorada que gosta de usar boné. Gosto de usar relógio. Gosto de corrida de carros, estou construindo minha casa. Gosto de futebol, gosto de sanduiche e gosto de dormir (MAURÍCIO).

As falas dos educandos Polyana e Maurício exprimem que a surdez não é condição de impedimento para que eles manifestem os seus desejos, sentimentos e ideias.

É notável no discurso da aluna, o desejo de relacionar-se afetivamente com alguém. Para Yamada e Bevilacqua (2012, p.64) “ a afetividade permeia toda a existência e está presente na vida do ser humano. ” Os pesquisadores apontam que a mesma pode expressar-se de forma positiva quando aproxima as pessoas, estabelecendo integrações consistentes, ou negativa, no momento em que as relações sociais são enfraquecidas. Neste aspecto, os sujeitos ao experimentarem estes sentimentos, buscam formas de materializar positivamente seus relacionamentos.

Uma das formas encontradas por Poliana de alcançar o seu desejo de namorar é por meio da vaidade. Ao procurar valorizar a sua imagem, a educanda exprime a necessidade de

afirmar positivamente a sua identidade de surda. Segundo Anjos (2008, p.13) “as confusões de identidade levam o surdo a não se conhecer e não conhecer o seu mundo cultural e social”. Neste sentido, é importante que o surdo assuma uma postura segura sobre a sua surdez de forma a estimular outros surdos, potencializando a inclusão em variados grupos sociais, expressando as suas culturas por meio de ações como a dança.

Estas expressões sociais, também estão presentes no relato de Maurício. Em outras palavras, o jovem educando, não muito diferente de outros rapazes da sua idade, revela a sua paixão por automóveis, esportes e o carinho pela namorada, intenso sentimento que é reforçado com a característica que ele considera distinguir a parceira de outras mulheres, simbolizado na figura do boné.

Além disso, a fala do educando Maurício enfatiza planos futuros, entre eles, o de construir uma casa. A aquisição de uma residência para ele também é sinônimo de liberdade e autonomia. Neste sentido, segundo Freire (2002, p.10) “o ser humano se sabe presença, que intervém, que transforma que fala do que faz, mas também do que sonha”. O fazer e o sonhar expressam-se no pensamento do educando por meio de sua necessidade de independência. O apreço por uma vida autônoma, também está presente nas seguintes falas:

Gosto de sentar no sofá e assistir filmes, de comer. Gosto de dirigir. Gosto de dormir na minha cama. Gosto de passear. Gosto da minha cozinha arrumada e limpa. Lavo bem a roupa antes de estender na corda, lavo louça e gosto de cuidar e arrumar meu cabelo (ZÉLIA).

Eu abro a janela de casa, cozinho arroz e diversas outros alimentos. Abro a geladeira, tomo um pouco de água, sento e depois começo a temperar a carne e fritar. Gosto de passear e dançar na festa junina, comer e brincar. Vou ao supermercado fazer compras, ontem eu fui e comprei ovos, galinha, fiz e ficou bem gostoso. Gosto de passear como o meu namorado, passear com a família (pai), amo. Minha mãe está doente com problemas na garganta devido ao fumo, eu fico triste (CAMILE).

Os relatos das educandas refutam o falso pensamento de que o surdo é incapaz de realizar sozinho as inúmeras tarefas do cotidiano. Neste sentido Marin e Góes (2006) apontam para a existência de um conflito referente à equivocada imagem de dependência depositada ao deficiente auditivo, que não é fruto de suas condições físicas e mentais, mas sim, do rótulo de

não ouvinte, imposto por uma sociedade excludente, que não permite com que o mesmo seja respeitado pela sua forma de comunicação.

6 Considerações finais

A presente pesquisa exprime a necessidade que o educador deve possuir para os reais do aluno. Em outras palavras, os educandos, por serem surdos, não possuíam os seus desejos, opiniões e sentimentos reconhecidos pelo seio escolar.

Ao lançarmos luzes sobre um profundo diálogo entre o pensamento educativo e filosófico de Paulo Freire e as novas diretrizes para a cultura educativa do surdo, percebemos que a possibilidade de mudanças no contexto escolar, torna-se viável, apresentando como primeiro passo a promoção da autonomia dos educandos com deficiência auditiva.

A partir do momento em que os educandos obtiveram a oportunidade de expressar a sua visão de mundo, por meio da língua de sinais, vislumbrou-se para os mesmos a possibilidade de exercitar a consciência crítica sobre o seu contexto, seja no aspecto afetivo, social e psicológico.

Este rompimento sobre a errônea concepção de incapacidade de pronunciar o mundo é o alicerce para o fortalecimento da consciência crítica destes sujeitos que passam a problematizar as suas realidades, passando assim, a vislumbrarem a história e a sociedade a partir de uma perspectiva de mudança, e não mais sob uma visão rígida, avessa a possibilidades de transformação.

Referências

ANJOS, Rosa Virgínia Oliveira dos. **Auto-estima resgatada pela identidade com artistas surdos**. 2008, p.73, (Especialização em pedagogia da Arte). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

_____. FREIRE, Ana Maria (org). **Cartas a Cristina** reflexões sobre minha vida e minhas práxis. 2ª edição. São Paulo: UNESP. 2003.

HENRIQUES, Lucas Fernando César; TORRES, Miquelangelo Marques. **Potencialidades do Círculo de Cultura da Educação Popular**. In. ASSUMPÇÃO, Raine (org). Educação Popular na Perspectiva Freiriana. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire. 2009.

MARIN, Carla Regina; GÓES, Maria Cecília Rafael de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividades do cotidiano. **Caderno Cedes**, vol.26, n.69, p.231-249. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf>>. Acesso em 09 de outubro de 2015.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

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

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

YAMADA, Midori Otaki; BEVILACQUA, Maria Cecília. Dimensão afetiva de pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, p.63-69. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n1/a07v29n1.pdf>. Acesso 09 de outubro de 2015.

LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA: COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES POR MEIO DA LIBRAS NA ESCOLA LUIZ NUNES DE DIREITO

Yasmin Chaves dos Passos*

Weslei Farias dos Santos**

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo***

Resumo: A presente pesquisa tem como escopo fazer uma análise em como a escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes de Direito no município de Ananindeua no Pará está trabalhando a interculturalidade entre surdos e ouvintes em seu espaço físico e com seu quadro profissional, conforme os pressupostos da Lei nº 10.436 de abril de 2002, que preconiza o ensino de Libras na escola para surdos e ouvintes como parte integrante de todo sistema educacional. Após a pesquisa bibliográfica, o estudo usou uma abordagem metodológica de cunho quali-quantitativo, que veio ressaltar a descrição e averiguação das percepções sociais e comunicacionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, facilitando o entendimento dos fenômenos sociais que os cercam.

Palavras-chave: Interculturalidade. Bilinguismo. Educação inclusiva.

Abstract: The goal of this study is to analysis on how the Luiz Nunes Municipal School of Primary and Secondary Education in Ananindeua-Pará is working the interculturality between the deaf and the listener in their physical space and their professional context, according to the assumptions of 10,436/2002 Law, which recommends the teaching of Brazilian Sign Language at the school for the deaf and listener as an integral part of any educational system. After the bibliographic research, the study used a qualitative-quantitative methodological approach, which emphasized the description and ascertainment of the social and communication perceptions of the subjects involved in the research, facilitating the understanding of the social phenomena surrounding them.

Keywords: Interculturality. Bilingualism. Inclusive Education.

1 Considerações iniciais

A presente pesquisa tem como escopo fazer uma análise em como a escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes de Direito localizada no município de

* Discente do Curso de Licenciatura em Letras-Libras – UFRA. E-mail: yasmin.passos12@gmail.com

** Discente do Curso de Licenciatura em Letras-Libras UFRA. E-mail: wesleifarias20@gmail.com

*** Docente Assistente – UFRA. E-mail: wanubyacampelo@gmail.com

Ananindeua, no estado do Pará, está trabalhando a interculturalidade entre surdos e ouvintes em seu espaço físico e com seu quadro profissional, conforme os pressupostos da Lei nº 10.436 de abril de 2002, que preconiza o ensino de Libras na escola para surdos e ouvintes como parte integrante de todo sistema educacional.

Durante o século XIX e XX, os métodos de oralização – utilizados na maioria das vezes por fonoaudiólogos- era o principal meio para estimular a comunicação do indivíduo Surdo. Atualmente, após lutas “travadas” pelos surdos na busca pelo reconhecimento de seus direitos a partir da declaração de Salamanca, viu-se um reconhecimento da aprovação de propostas que os contemplam e tendo como base a formação de sua identidade e cultura surda, através da interação comunicacional do Surdo e do ouvinte.

Segundo Quadros (2006), L’Epee usava o método natural que o surdo tinha para se comunicar, os gestos, e com esse método todos os surdos que frequentavam sua escola, tiveram um grande desenvolvimento, bem como os outros países que seguiram o exemplo. No entanto, esse método só durou até 1880, que foi quando ocorreu o Congresso de Milão na Itália, onde uma delegação que representava todos os países, em sua maior parte ouvintes, acarretando na suspensão da língua de sinais na escola, já que contemplava uma minoria de surdos e os ouvintes não se sentiam beneficiados com este meio comunicativo, e assim, o oralismo foi implantado. E de lá para cá dois métodos são utilizados para aquisição da linguagem (oralismo e gestualismo), especialmente quando são filhos de pais ouvintes.

O presente projeto tem o intuito de observar as relações de inclusão comunicacional e a interculturalidade a partir da interação de surdos e ouvintes em Libras, no âmbito escolar e deste ponto, analisar como trabalhar essa comunicação para a formação do sujeito social, implantando novos conceitos na consciência dos alunos e servidores para assim evidenciar, recuperar e prevenir a questão do preconceito comunicacional. Trazendo soluções para as dificuldades recorrentes com a falta de conhecimento sobre a língua de sinais e sua interação social, com: oficinas de Libras para alunos e servidores, conscientização da importância da Língua de sinais para maior aquisição do conhecimento- nesse período escolar - e para melhor comunicação com o indivíduo surdo, a importância da Libras como identidade e cultura para o indivíduo surdo.

A interculturalidade transforma o ambiente escolar, já que atua fortemente em movimentos de combate ao preconceito e as desigualdades em geral, enfrentando desafios constantes para a construção de um indivíduo justo, igual e solidário. A partir da educação intercultural e do seu cumprimento social, como afirma Candau (2008, p. 2) a partir de estudos com Maciel et al., a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”.

Portanto, o projeto faz-se necessário para a formação do indivíduo socialmente, superando barreiras comunicacionais, o preconceito, a sua identificação como sujeito de uma cultura visuo-espacial, e além disso mostrar ao ouvinte as dificuldades que o sujeito surdo tem no cotidiano, e a construção de um caráter mais tolerante para com as diferenças de outros indivíduos sociais.

2 Interação de surdos e ouvintes na escola

A partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei nº 10.436 de abril de 2002 e pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, ocorre uma ampliação dos direitos do Surdo na escola regular, como: a inclusão da Libras, sendo esta componente curricular, o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso do surdo a educação, tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa, interculturalidade, entre outros, havendo a interação de surdos e ouvintes no ambiente escolar em um único processo de aprendizagem social, intelectual e cultural.

A partir das teorias de Lacerda (2006) pode-se afirmar que a inclusão comunicacional e a interculturalidade do aluno surdo na escola regular está cada vez mais ampla, pois a linguagem que é responsável pela promoção de atividades na interação do indivíduo permeia a estruturação dos processos cognitivos. A linguagem nasce na vida social e com ela que o sujeito se constitui como tal, com essas características humanas, diferencia-se dos animais. É através do contato com a linguagem que a sociedade faz uso dela, e que o

sujeito adquire. Entretanto para as pessoas surdas, esse contato o prejudica, pois, a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nesta pessoa.

A interculturalidade é o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais [...] originados pelas interações das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação. (CLANET, 1993, p. 21).

Assim os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996. p. 97). Mediante os estudos sobre língua de sinais, e a sua difusão na comunidade surda, surgiu a proposta de uma educação bilíngue, onde a língua de sinais deve ser ensinada como língua majoritária, já que a mesma se torna própria do sujeito surdo. Desta forma, as outras línguas do seguimento social do indivíduo são trabalhadas como segunda língua, respeitando as questões do interculturalidade do sujeito.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

A partir das teorias de Ferreira (2014) pode-se ter um melhor entendimento no que se refere ao espaço estrutural escolar, segundo ele ao discutir-se a adaptação do espaço, é comum encontrar a permanência de atitudes preconceituosas, na qual o surdo ainda é visto com o olhar metódico e discriminado tanto físico quanto socialmente. Baseado em Garcês (2006), onde se aponta diversas situações de isolamento, incompreensão e sofrimento que são descritas pelos surdos como marcas de seus passados. Isso acontecia principalmente nas salas de aula, onde nem os colegas nem os professores tinham conhecimento da cultura surda.

A discussão referente à construção das identidades de sujeitos invisibilizados, ou não valorizados, na sociedade atual é necessária no sentido de melhor compreender e possibilitar a promoção da igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade em que vivemos. Mas, ainda que seja possível verificar um avanço na escola atual, no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, também é necessário e relevante promover o estímulo para produção de mais trabalhos que abordem temáticas relacionadas às práticas

escolares e ao trabalho dos professores em uma perspectiva que contemple a diversidade cultural (Silva e Rebolo, 2017, p.181).

Paulo Freire (2005) confirma ao relatar que a educação é uma forma de intervenção do mundo onde os conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implicarão tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento.

Partindo dos direitos apresentados acima, o presente estudo tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes de Direito, localizada no município de Ananindeua no estado do Pará, uma vez que tal instituição, desde sua fundação, recebe alunos Surdos. Por meio da pesquisa busca-se analisar como a escola em questão está trabalhando para a interação de surdos e ouvintes em seu espaço físico e profissional, considerando as dificuldades que as famílias encontram para integrar crianças surdas em escolas públicas, cogitando também o fato que há surdos que não conhecem a língua de sinais chegando às escolas, e, portanto, não possuem nenhuma língua adquirida. (MACEDO e SANTOS, 2016, p 3). Por meio da pesquisa busca-se analisar como a escola em questão está trabalhando para a interação de surdos e ouvintes em seu espaço físico e social.

3 Metodologia

O estudo é teórico e prático será realizado. O teórico foi as pesquisas bibliográficas e a prática será o estudo de campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio- Luis Nunes Direito, tendo um número de 1534 alunos, e: três surdos na oitava série, três no primeiro ano, seis no segundo ano, sete no terceiro ano do ensino médio, pela manhã. Será usada uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, o que vem ressaltar a descrição e averiguação das percepções sociais e comunicacional dos sujeitos envolvidos, facilitando o entendimento dos fenômenos sociais que os cercam.

Foi adotado a pesquisa de estudo de caso, a partir da observação dos indivíduos surdos no espaço escolar, tendo como base um roteiro preestabelecido, sujeito a modificações a partir do que foi observado.

O processo qualitativo do trabalho ocorrerá com crianças e adolescentes surdos e ouvintes bem como docentes da escola, assim como também profissionais que recebem tais sujeitos, no âmbito externo de salas de aula, pátios recreativos, coordenação, corredores, banheiro, cantina, dentre outros. Havendo um roteiro de entrevista estipulado com perguntas abertas que atenda os objetivos do estudo, pois por meio dela o pesquisador busca informes contidos na fala dos atores.

Com o objetivo de trabalhar a comunicação entre surdos e ouvintes na formação do sujeito social; como se dá na consciência da comunidade escolar sobre a questão do preconceito social; analisar/observar como se dá a inclusão comunicação e a interculturalidade na relação entre surdos e ouvintes por meio da língua de sinais.

Segue abaixo o modelo de critérios que foram adotados na observação:

- 1- A inclusão comunicacional e a interculturalidade do sujeito surdo expandiu-se nos espaços escolares, a partir de atividades de interação do indivíduo. Observe como se dá essa relação de interação nos espaços internos e externos de sala de aula.
- 2- Como se dá a aquisição da língua de sinais no âmbito escolar? Existe iniciativas para promover essa comunicação entre alunos x alunos ou aluno x servidor? Haja vista que a escola é referência no ensino de surdos.
- 3- Como se dá a questão da relação bilíngue no âmbito escolar?
- 4- A Libras é trabalhada como língua majoritária para o indivíduo surdo no âmbito escolar ou como segunda língua?
- 5- O surdo está incluso no ambiente interno e externo das salas de aula?
- 6- A interculturalidade é trabalhada de modo que promova essa inclusão?
- 7- O indivíduo surdo está incluído ou integrado a esse espaço?
- 8- A uma boa relação comunicacional entre servidores e surdos no âmbito escolar?

Durante a observação foi feita a constatação de que a maioria dos critérios acima estão se desenvolvendo de modo paulatino na escola, haja vista, que esse processo de comunicação e interculturalidade na escola ocorre, no entanto, se dá de modo mais intenso entre seus pares surdo x surdo e ouvinte x ouvinte, o ouvinte ainda tem essa dificuldade de interação, por conta da pouca difusão da língua, dificultando nesse processo de interação nos

espaços. E há poucas iniciativas para a promoção da aquisição da língua, acabando que promover essa barreira comunicacional.

IV - Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015)

Não ocorrendo uma educação bilíngue no espaço escolar, já que não há intérpretes no ambiente de salas de aula, somente o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), dificultando nesse processo de aquisição da linguagem e do conhecimento. Conseqüentemente a Libras não é trabalhada como língua majoritária e sim como segunda língua para o indivíduo surdo. O professor de AEE é sempre solicitado para promover a comunicação com os servidores da escola, haja vista, que são poucos indivíduos que sabem e apenas o básico- saudações.

O surdo acaba sendo integrado a esse ambiente de sala de aula, e através das relações interculturais nos espaços externos, vai conquistando paulatinamente os espaços fora de sala e se incluindo gradativamente.

4 Considerações finais

A partir do que foi analisado na instituição de ensino, percebe-se que mesmo diante das leis que pedem que haja formação continuada dos professores, disponibilidade de intérpretes nos espaços escolares, e a oferta de um ensino bilíngue sendo a Língua Brasileira de Sinais, trabalhada como primeira língua para o sujeito surdo, não há uma obrigatoriedade

nas leis, e conseqüentemente, ocorre uma hesitação quanto a sua efetivação, dificultando e agravando os processos de barreiras comunicacionais e em um âmbito mais amplo sociais. Já ocorreram muitas conquistas a partir da união dos sujeitos surdos em busca dos seus direitos, mas a “batalha” social ainda será intensa para que ocorra de fato o cumprimento das leis.

O avanço na legislação brasileira que ampara o sujeito surdo é inegável, contudo, o Estado e a Sociedade devem primar pela implementação dessas políticas, para que assim, possamos garantir a inclusão e a igualdade social, de fato e não, apenas de direito, como vem acontecendo nas escolas que atendem alunos com deficiência auditiva, na última década. Portanto, o esforço da comunidade surda, professores, amigos, familiares de pessoas surdas e os surdos, precisam unir-se em uníssono e continuar a sua reivindicação por melhores condições de ensino e de justiça social, pois, ainda é uma quimera, que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205 “Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, possa se cumprir, garantindo a isonomia de todos os entes sociais. Neste diapasão, cabe a cada cidadão brasileiro, lutar para que a legislação brasileira se cumpra em todos os ambientes em que os sujeitos surdos estão inseridos, e não apenas em contextos educacionais. O surdo precisa ter o direito de acesso à comunicação também em bancos, supermercados, hospitais, enfim, a cultura surda precisa estar imbricada com a sociedade ouvinte e precisamos lutar para que o bilinguismo saia de uma proposta que consta na nossa legislação vigente e se consubstancie em realidade.

A Constituição Federal Brasileira (1988) garante: em seu artigo duzentos e oito “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim, dá legitimidade ao atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência, independentemente, de qual ela for. Portanto, o Brasil precisa lutar por todos os cidadãos deficientes, para que os eu direito possa ser, de fato, usufruído.

É visto com isso a necessidade de se trabalhar a interculturalidade no espaço escolar, para promover essa identificação e aceitação da sua cultura visuo-espacial e acima de tudo

trabalhar nesse âmbito escolar as relações de diferenças com o próximo, desconstruindo esses conceitos errôneos e reduzindo o preconceito. Para o sujeito ouvinte trabalhar essa questão do respeito para com o outro, entendendo a sua dificuldade e buscando um novo meio para se comunicar com o sujeito Surdo- através da Língua Brasileira de Sinais, conhecendo assim uma nova cultura e outras formas de interações e relações com o meio.

A escola por sua vez, deve trabalhar novos princípios para a construção de uma educação bilíngue e efetiva para a escola. Partindo disso é necessário promover ações, de formação continuada para os professores e oficinas/minicursos de Libras para os servidores e alunos- promovendo essa aquisição da língua e facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes- a escola por meio de ofícios exigir o que está previsto em lei referente ao interprete de Libras para ajudar nesse processo escolar do surdo e o mesmo não ficar apenas integrado no âmbito de sala de aula e sim incluído. Além disso, pode-se promover rodas de literatura e cultura surda, afim de despertar o interesse da comunidade escolar e assim envolver de modo mais intenso alunos, servidores e professores.

Sendo assim, a instituição como órgão maior, deve promover eventos não apenas no mês de setembro que é conhecido mundialmente como o mês do sujeito surdo (O mês de setembro é marcado por diversos eventos da comunidade surda. Eles são voltados para a conscientização sobre a acessibilidade e a comemoração das conquistas obtidas ao longo dos anos) e sim vários períodos do ano, afim de intensificar esse processo de identificação do sujeito surdo e trazer a comunidade escolar novos saberes sobre essa cultura diferente da ouvintistas e um conhecimento mais abundante sobre os conteúdos acerca da cultura e identidade surda, promovendo assim espaços interculturais e melhorando esse processo de comunicação entre os indivíduos surdos e ouvintes dentro e fora do ambiente escolar.

Referências

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 30 out. 2017.

CLANET, Claude. **L'interculturel**. Introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

CANDAU, V. M. (Org.). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: Educação **intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

FERREIRA, Alan Leonardo Oliveira et al. **A espacialização do surdo em Belém do Pará. O território como uso social do espaço urbano**. I Simpósio Mineiro de Geografia. Alfenas, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz Terra, São Paulo, SP. 2005.

GARCÊS, Regiane Lucas de Oliveira. **Entre o Silêncio e a visibilidade: a luta por reconhecimento da comunidade surda**. IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços. Belo Horizonte, 2006.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 1. ed. Campinas: autores associados, 1996. v. 1. P. 97.

MACEDO, Flávia Alves de; Santos, Wesley Farias. **Surdos ou incapazes: a capacitação de profissionais para recepção de alunos surdos na escola estadual Virgílio Libonate em Belém do Pará**. Projeto de pesquisa. Belém. 2016. p. 3

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017

QUADROS, Ronice Muller de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, mar. 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151870122017000100179&lng=en&nrm=iso. access on 30 Oct. 2017. [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042x-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042x-2017-v.18-n.1(14)).

EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE: ENTRE OLHARES E EXPERIÊNCIAS

Swellen Silva Pinheiro*

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa**

Resumo: O presente trabalho tem por objeto de estudo a experiência em uma visita realizada à uma classe de surdos de uma escola municipal de São Luís – MA durante o andamento da disciplina de Metodologia e Prática da Educação Especial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no primeiro semestre de 2017. O presente trabalho abordará a experiência na classe de surdos, levando em consideração as observações realizadas e as inquietações que surgiram, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva bilíngue, tendo em vista alguns elementos que foram apurados durante a observação na sala de aula. Como referencial teórico, utiliza-se Soares (2005), Edler Carvalho (2004), além de documentos oficiais.

Palavras-chave: Surdos. Educação bilíngue. LIBRAS. Ensino-aprendizagem.

Abstract: The goal of this paper is to study the experience of a visit to a deaf class of a municipal school from São Luís during the Methodology and Special Education Practice subject of the undergraduate course in Pedagogy of the University Federal University of Maranhão - UFMA, in the first semester of 2017. It will study the deaf class experience, taking into account the observations made and the concerns that have arisen, in order to understand how the teaching-learning process occurs in the perspective bilingual, in view of some elements that were verified during the observation in the classroom. As a theoretical reference, we based on Soares (2005), Edler Carvalho (2004), and official documents.

Keywords: Deaf people. Bilingual education. Brazilian Sign Language. Teaching-learning.

1 Introdução

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada em uma sala de alunos surdos de uma escola da rede municipal de São Luís – MA, realizada durante a disciplina de Metodologia e Prática da Educação Especial ofertada pelo curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

* Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA E-mail:

swellen01@hotmail.com

** Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail:

rosakaciana@gmail.com

A referida disciplina faz parte do Núcleo de Aprofundamento de Estudos em Educação Especial do currículo do curso de Pedagogia e tem como finalidade desenvolver capacidades teórico-metodológicas para planejar, implementar e avaliar o processo de ensino de crianças público alvo da Educação Especial, por meio da utilização de abordagens pedagógicas para um atendimento educacional especializado. Fazem parte desse núcleo as disciplinas Fundamentos da Educação Especial e História e Política da Educação Especial.

Como diferencial, no primeiro semestre de 2017, foi oportunizado uma visita pedagógica à uma escola de educação básica da rede municipal de São Luís - MA com o objetivo de conhecer o trabalho realizado na sala de recursos multifuncional e na sala de alunos surdos (sala de aula bilíngue).

Assim, este artigo analisa alguns aspectos observados durante as situações de ensino e aprendizagem da sala de aula bilíngue. A visita possibilitou olhar para a educação bilíngue e perceber a situação real de perto, por meio do contato com as crianças e da entrevista realizada com a professora da turma sobre o processo de ensino e aprendizagem de duas línguas – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa – e os métodos e materiais didático-pedagógicos utilizados para essa finalidade.

Para a análise e compreensão dessas situações, utilizam-se como fundamentação teórica autores como Soares (2005); Peixoto (2006); Fernandes (2010); Carvalho (2004); entre outros.

2 Educação Bilíngue

Sabe-se que a educação de surdos tem percorrido um longo percurso para que direitos básicos fossem conquistados pela comunidade surda, desde a antiguidade, quando os surdos não eram considerados educáveis, até os dias atuais, em que se observa ainda a necessidade de garantia de espaços mais inclusivos não só para o sujeito surdo, mas para todas as pessoas com deficiência.

Em termos de legislação, pode-se destacar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) começou a ser regulamentada em nosso país em 1993; mas, apenas em 2002, a

Libras foi oficialmente reconhecida e aceita como forma de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002)

Observa-se que o art. 3º dessa Lei atenta para um elemento fundamental da educação de surdos, a garantia de atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. O que provoca uma certa inquietação nesse ponto é saber se de fato essa lei tem sido aplicada de forma efetiva, com vistas ao desenvolvimento do aluno surdo.

Adentrando à educação bilíngue, Soares (2005, p. 45) diz que:

A educação bilíngue para os surdos é a apropriação de duas línguas. A primeira, a Língua de Sinais como (L1), língua de instrução e, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa, como segunda Língua (L2). Essa forma de organização escolar para educação bilíngue dos surdos não vê o surdo como alguém que tem que se adequar aos educandos ouvintes, mas como educando que tem diferença de aprender porque possui outro canal de comunicação que é o visual e, por isso, tem outra língua que é a língua de sinais, como língua prioritária, e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, vê-se a importância do ensino bilíngue na vida dos alunos surdos e o quanto a valorização desse ensino é necessária para que o sujeito possa participar da sociedade de forma mais ampla.

Em 2005 foi publicado o Decreto Nº 5.626, que estabelece a garantia às pessoas com surdez do direito a uma educação por meio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua

Portuguesa, esta última preferencialmente na modalidade escrita, constituindo-se como línguas de instrução. O decreto preconiza que sejam ensinadas as duas línguas de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Em seu capítulo VI – Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o referido Decreto diz o seguinte:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Observa-se nesse decreto que a educação bilíngue é mencionada e está assegurada legalmente, no entanto, como será que esse ensino acontece no contexto escolar? Quais os métodos e técnicas utilizadas em uma perspectiva bilíngue de ensino? Qual a formação do professor à frente do processo de ensino?

Partindo desses questionamentos, apresentam-se, a seguir, alguns aspectos observados em situações de ensino e aprendizagem em uma sala de aula de alunos surdos, na perspectiva do ensino bilíngue, sendo este um momento diferencial no processo de formação inicial dos alunos graduandos em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

3 Entre olhares e experiências

No primeiro semestre de 2017, realizou-se uma visita pedagógica em uma sala de alunos surdos de uma escola da rede municipal de São Luís – MA, que está há um ano atuando na proposta de escola bilíngue.

A turma visitada, na época, possuía 12 alunos, com faixa etária entre 11 e 14 anos, frequentando o 4º ano do ensino fundamental e uma aluna de 16 anos da Educação de Jovens

e Adultos (EJA), remanejada para a turma da tarde devido ao seu nível de fluência em LIBRAS. A professora da turma é formada em letras-inglês, possui proficiência em LIBRAS e trabalha há 27 anos com educação de surdos.

O primeiro contato com as crianças foi interessante e formativo para os alunos da Pedagogia. Isso porque a apresentação pessoal se deu em Libras (quem não tinha o domínio de Libras foi orientado pela professora da sala de aula) e, em seguida, todos receberam um sinal escolhido pelas crianças surdas. As crianças também se apresentaram sinalizando seus nomes e mostrando seus respectivos sinais.

Após a apresentação, observou-se a aula ministrada pela professora no fundo da sala, para não atrapalhar a dinâmica da turma. As crianças estavam próximas ao quadro branco, sentadas em círculo. Percebeu-se que muitas olhavam para o fundo da sala de aula (onde estavam os alunos da graduação) e sinalizavam entre si. Percebe-se, portanto, que a presença de pessoas desconhecidas na sala de aula, as deixaram animadas, curiosas e, também, muito dispersas.

Observou-se de modo bem claro o pouco espaço que tem sido dado às discussões da qualidade e garantia da aquisição e domínio da Libras e da língua portuguesa escrita, de modo que no momento do intervalo da aula, a professora, por meio de uma entrevista, relatou que há alunos surdos, até mesmo adultos, que apresentam dificuldades de fluência em Libras e conseqüentemente, dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. São crianças que não tiveram acesso ao ensino de Libras na educação infantil, o que causa muitas dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo, de modo que:

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado pela língua de sinais. Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam. (PEIXOTO, 2006, p.208)

Assim, percebe-se o quanto essa fluência em Libras é necessária e o quanto a falta desta se torna um entrave no processo de ensino aprendizagem das crianças dessa escola,

considerando que interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua, confronta a organização de linguagem e o conhecimento gramatical da língua materna. Dessa forma, a aprendizagem da segunda língua exige uma produção de novas significações que só será construída tendo como base a língua materna ou a primeira língua (PEIXOTO, 2006, p.209). Configurando-se em um processo de ensino cada vez mais complexo se a criança surda retardar o processo de aquisição da primeira língua (Libras).

Em relação as condições físicas da sala de aula, notou-se que ainda há muito a ser percorrido nessa trajetória de educação bilíngue. No mesmo espaço funcionam duas salas de aula: uma classe de alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos, ambas na perspectiva do ensino bilíngue. Observou-se apenas as atividades da classe de alfabetização porque a turma da Educação de Jovens e Adultos não funciona às terças-feiras (dia em que foi feita a visita pedagógica) por ser o dia do planejamento da professora. Diante disso, verifica-se que não é fácil proporcionar condições de ensino em um espaço físico onde funcionam duas salas de aula. Em entrevista, a professora nos disse que sente falta de recursos tecnológicos na escola. Afirmou que o uso do computador proporcionaria situações de aprendizagens mais significativas para as crianças por ser um recurso rico em estímulos visuais.

Percebeu-se também que a estrutura e localização da sala não são favoráveis ao ensino bilíngue, pois a mesma encontrava-se localizada em um corredor próximo ao refeitório, tendo sempre crianças ou funcionários transitando por aquele espaço. Além do fato de a turma possuir janelas com aberturas que possibilitam a visualização de quem passa no corredor ao lado. Então, qualquer elemento que chame a atenção dos alunos, desvia o foco da aula.

O outro fator importante é o papel dos pais no processo educacional dos surdos, bem como a compreensão deles a respeito da importância do aprendizado da língua de sinais ainda na infância. Sobre isso, Fernandes (2010, p. 31) alerta que:

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visuo espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar.

Desse modo, percebe-se a necessidade de uma mudança de postura por parte da família dos alunos surdos também, a fim de contribuir para o desenvolvimento escolar da criança surda, que necessita de elementos para além da escola.

O artigo 22 do Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, já mencionado neste texto, esclarece que o ensino bilíngue possui uma legislação que a legitima. No entanto, nota-se que ainda há alguns pontos no cerne da escola que precisam de ajustes e que precisam de atenção para que esse ensino bilíngue de fato aconteça.

Durante a visita pedagógica, foi observado também a prática pedagógica da professora. A professora demonstrou ter uma enorme preocupação com a aprendizagem das crianças, porque as atividades desenvolvidas na turma provocavam a interação entre elas e o aprimoramento do domínio da Libras. Os exemplos utilizados para que as crianças compreendessem a palavra escrita em língua portuguesa eram próximos à sua realidade, o que favorecia a compreensão a respeito da palavra escrita apresentada.

Pensando nisso, é válido destacar que a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola (FERNANDES, 2010).

Considerando a postura da professora em sala de aula, Carvalho (2004) diz:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Essa remoção de barreiras precisa ser feita de forma mais intensa, de modo especial e levando em consideração a temática deste trabalho, destaca-se a sala de alunos surdos, que possui sujeitos que precisam de apoio no processo de aprendizagem de sua língua materna e da segunda língua.

No entanto, sabe-se que as barreiras que precisam ser removidas vão além da escola e permeiam toda a sociedade, a começar pela família da criança da surda, com quem ela tem seu primeiro contato.

4 Conclusões

Como resultado parcial dessa experiência e pesquisa, percebeu-se que há ainda alguns obstáculos a serem superados para que a educação bilíngue aconteça de forma plena e atenda, de fato, às demandas das crianças.

O principal obstáculo percebido foi o fato de as crianças chegarem à escola sem nenhum ou pouco domínio de Libras, o que dificulta o aprendizado da língua portuguesa escrita. Apesar da legislação vigente garantir às pessoas com surdez o direito à educação, e também a existência de escolas e classes de educação bilíngue, percebe-se a fragilidade que ainda existe dentro do contexto escolar.

A experiência durante essa visita provocou um olhar diferenciado para a educação de surdos, levando em consideração as dificuldades de aprendizagem das crianças surdas na educação bilíngue. Não deixando de lado, também, o papel da professora da turma, que enfrenta certas dificuldades, mas que ainda assim, preocupa-se com o aprendizado de seus alunos e o crescimento escolar de cada um deles.

As inquietações decorrentes desta visita, além de provocar o interesse em escrever o presente artigo, provocou também o interesse em realizar uma pesquisa mais aprofundada a respeito da educação bilíngue na escola que foi visitada, como o objetivo de compreender a realidade escolar na perspectiva da Educação Bilíngue.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10/07/2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 10/07/2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (3. ed. rev. e atual. ortog.). 104 p.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006 205. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/07/2017.

SOARES, Maria Aparecida Leite. (Org.). **A Educação do Surdo no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DESCRITORES: UM DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA

Maria Antônia Rosa Sá*
Modestina Cardoso Carvalho**

Resumo: Este estudo tem origem no diagnóstico de algumas necessidades perceptíveis durante as formações realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís ao longo dos últimos anos, dentre as quais mencionamos o trabalho com os Descritores nas áreas de Linguagem. O presente trabalho consiste na apresentação de um Projeto de Formação Continuada de professores tendo como foco o trabalho pedagógico com os descritores anteriormente mencionados. Após a sua implementação, o projeto será analisado através da pesquisa de campo, tendo como objeto de estudo a metodologia aplicada pelos docentes em relação ao processo de ensino a partir dos Descritores de Língua Portuguesa. Ressalta-se que quando o professor sabe os conteúdos e as metodologias que podem ser utilizadas para que o aluno avance do estágio que se encontra e o caminho que deve percorrer até alcançar o nível de aprendizado esperado, melhores resultados poderão ser alcançados.

Palavras-chave: Descritores. Conteúdos. Metodologia. Avaliação

Abstract: This study begins in some teachers observing at Municipal School of São Luís over the last years, which we mention the work with the Descriptors in the Language areas. The present work consists in the presentation of a Project of Continued Formation of teachers focusing on the pedagogical work with the descriptors mentioned above. After its implementation, the project will be analyzed through the field research, having as object of study the methodology applied by the teachers in relation to the teaching process from the Descriptors of Portuguese Language. It is emphasized that when the teacher knows the contents and methodologies that can be used for the student to progress and the way that must be taken to reach the expected level of learning, better results can be achieved.

Keywords: Descriptors. Contents. Methodology. Evaluation

1 Considerações iniciais

Na sociedade atual, a educação é considerada um elemento fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, da justiça social. Neste sentido, a escola e os seus profissionais, assumem uma função social e transformadora, na medida em que a formação de cidadãos para uma sociedade cada vez mais exigente e a heterogeneidade que caracteriza os contextos pedagógicos requerem respostas educativas eficazes, diversificadas, adequadas às necessidades educativas dos educandos, permitindo

* Licenciada em Letras, com especialização em Educação de Jovens e Adultos, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

** Licenciada em Letras, com especialização em Gestão Supervisão e Orientação Escola e Metodologia em Língua Portuguesa, formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

“que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem, e assim, exercer plenamente a sua cidadania” (THOMAZ, 2007, p.18).

O ideal de uma educação para todos encontra-se relacionado com a concretização de uma educação básica de qualidade (UNESCO, 2008) e que considere a heterogeneidade das necessidades educativas, entendendo a escola como espaço plural, no qual as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem diferem de educando para educando. Para que isso ocorra, o currículo assume um lugar de destaque para a democratização do acesso a uma educação de qualidade, fundamentada no princípio da equidade, justiça social e autonomia dos sujeitos. Nesse contexto, a formação de professores numa perspectiva reflexiva e permanente torna-se fundamental, tendo em consideração as necessidades de aprendizagem de alunos e de professores.

Diante da necessidade supracitada, o Centro de Formação do Educador da Rede Municipal de Educação de São Luís - CEFE - tem desenvolvido ações no âmbito da formação continuada de professores que contemplam o currículo e aspectos metodológicos nas diversas áreas de conhecimento, com destaque para a Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, algumas necessidades foram perceptíveis durante as formações realizadas com professores da Rede Municipal de Ensino ao longo dos últimos anos, dentre as quais mencionamos o trabalho com Descritores nas áreas de Linguagem e Matemática, focalizando conhecimento destes, tais como elaboração de Itens, identificação de gabaritos e análise.

Salientamos que, em muitos casos, os professores demonstram ter conhecimento dos descritores, no entanto, não conseguem identificar os conteúdos contidos em cada um e nem possuem um conhecimento aprofundado de como trabalhá-los de forma eficiente e que garanta aos alunos uma aprendizagem significativa para que atinjam o nível de proficiência exigidos pelas Avaliações Externas e Internas.

Ressaltamos, então, a importância de fazermos uma formação na área de Língua Portuguesa com o objetivo de proporcionar ao professor situações de ensino desenvolvendo metodologias e dinâmicas diversificadas de forma que o aluno possa vivenciar no cotidiano escolar, situações de aprendizagem tendo o domínio do objeto de conhecimento, específicas de cada ano/série. Com tais dinâmicas, ficará mais fácil para o educando desenvolver as habilidades exigidas para obterem bons resultados não só nas avaliações externas, mas como

aprendizado para toda a vida acadêmica deste educando. Sendo assim, a presente formação justifica-se pela necessidade de os professores terem que trabalhar os conteúdos que compõem cada Descritor de forma sistematizada e contextualizada.

Assim, serão trabalhados os conhecimentos linguísticos específicos sistematizados de todos os Descritores do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém, a Formação atenderá professores do 4º ao 9º ano, por acreditar-se que todos eles precisam trabalhar seguindo uma mesma linha metodológica em todos os anos e não só nos avaliados. Os conteúdos precisariam ser apenas consolidados, além da rotatividade entre os professores e os anos trabalhados.

O professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento, e em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído (WEISZ, 2002).

Salientamos que, quando o professor conhece quais conteúdos e as metodologias a serem utilizados para que o aluno saia do estágio de conhecimento em que se encontra e o caminho que deve percorrer até alcançar o nível de aprendizado esperado, certamente os resultados serão melhores (WEISZ, 2002). Assim, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor referindo, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Não adianta o professor saber quais são os Descritores se não sabem o que fazer com eles e quais os objetos de conhecimento contidos em cada um, e o “quê” e “como” fazer para atingir os objetivos esperados.

2 Percepções sobre o trabalho formativo dos docentes

Ao longo da nossa caminhada enquanto formadoras de professores temos observado que uma grande parte dos professores não domina o objeto de conhecimento com os quais trabalha e que são fundamentais para a aprendizagem dos educandos, sendo até mesmo desconhecidos para os mesmos.

Ao discutirmos sobre a prática pedagógica de professores das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, percebe-se que a formação inicial é sempre o alvo de debates e reflexões para entendermos o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos.

A docência exige uma reflexão profissional, pois se faz necessário pensar uma ação e interação entre professor e aluno. Para que esta (inter) ação aconteça, é importante que se crie local de construção de saberes, onde tanto aluno quanto professor sejam a base dessa construção. Partindo desta concepção, a análise de saberes docentes, os conhecimentos necessários ao professor para poder ensinar, constitui questão fundamental para os cursos de formação inicial deste profissional.

Torna-se importante destacar que a formação inicial de professores nas séries (anos) do Ensino Fundamental, nos faz compreender os saberes plurais que interferem na prática pedagógica deste professor. Para tanto, Gauthier (1998) refere que, “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. (p. 17). O autor supracitado nos faz refletir que para avançar num repertório de conhecimento sobre o ensino, implica em duas dificuldades: de um ofício sem saberes e saberes sem ofício. Para ele, saber ensinar vai muito além do que somente dominar conteúdos, é necessário planejar, organizar avaliar e outros elementos imprescindíveis para a arte de ensinar.

Na questão dos “Ofícios sem Saberes” abordado por Gauthier (1998), muitos docentes realizam uma prática em que para saber ensinar, basta ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura. Percebe-se que esses saberes apontam para qualidades desenvolvidas pelo próprio professor e não em espaços acadêmicos, que segundo ele são importantes, mas contribuem para manter o ensino na ignorância.

Em relação aos “Saberes sem Ofício”, o autor explicita que muitos saberes foram criados sem levar em conta o professor real, na sala de aula, na sua prática, mas de um professor idealizado, produzidos em *locus* acadêmicos. O professor precisa apresentar um repertório de conhecimentos próprios do ensino, conhecimentos estes que só se adquire durante sua formação e em seu trabalho de acordo com a sua prática e que contribuem para compreender seu exercício.

De acordo com Roldão (2005, p.3), o professor é o profissional que tem como função ensinar, que se constitui na “especialidade de **fazer aprender** alguma coisa (a que chamamos currículo) **a alguém** (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação)”. Desta forma, o professor precisa ter domínio do objeto de estudo para que ao trabalhar os conteúdos fundamentais ao aprendente, possa garantir que este aprenda e se aproprie dos conhecimentos que lhes são exigidos na sociedade atual, assim como nas Avaliações Externas e Internas empreendidas pelos órgãos governamentais e não governamentais.

Ao realizar a transposição didática ou transformação deliberativa dos conteúdos, o professor mobiliza uma diversidade de saberes que o torna especialista na/da ação educativa, mas especificamente da ação de ensinar:

Professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos (...) de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (ROLDÃO, 2007, p. 102).

No presente estudo, apoiamo-nos em diversos estudos que tratam da identidade profissional do professor e dos saberes que são inerentes ao seu trabalho. Vários são os autores que se dedicam ao estudo do conhecimento profissional do professor, como um saber inerente ao ato pedagógico (Elbaz, 1983, citada por Sá-Chaves, 2000; Schön, 1983; Sá-Chaves, 2000; Alarcão, 2003; Shulman, 2004; Pimenta, 2005; Roldão et al., 2009).

No sentido de compreendermos a natureza dos saberes do professor, principalmente na sua função de ensino, o contributo de Lee Shulman tem sido reconhecido como um dos mais decisivos (Sá-Chaves, 2000; Roldão, 2007b; Guimarães, 2008). Com base no trabalho deste autor, Sá-Chaves (2000) corrobora a multidimensionalidade do conhecimento profissional do professor e identifica-o, tal como Shulman (2004, p.35), através de sete dimensões que compõem este conhecimento, mobilizadas em contexto, tal como se apresenta a seguir.

- Conhecimento de conteúdo, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.

- Conhecimento do curriculum, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ‘ferramentas de trabalho’ aos professores.
- Conhecimento pedagógico geral, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.
- Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- Conhecimento dos aprendentes e das suas características, que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- Conhecimento pedagógico de conteúdo, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores.
- “Conhecimento dos contextos, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.

Além dos conteúdos que o docente precisa dominar, faz-se necessário que conheça o currículo, que tenha conhecimento geral do pedagógico, e do contexto no qual o aprendente está inserido. Acreditamos que sem o conhecimento de todos estes elementos o docente apresentará dificuldades ao desempenhar suas funções, uma vez que um dos objetivos deste profissional é justamente a apropriação não só do objeto de ensino, mas dos outros elementos que estão inseridos no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Durante as formações que temos realizado ao longo dos anos, os professores têm apresentado lacunas quando se trata dos conhecimentos linguísticos da área de Língua Portuguesa presentes nos Descritores-explicitados na Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³, sendo considerados referências para a formação de professores da área supracitada.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) deve ser voltado para a função social da língua. Nesse sentido para o aluno ser considerado competente, precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. As matrizes são as referências para a elaboração dos Itens da Prova Brasil;

³ Trata de uma avaliação sistemática de uma amplitude nacional, que exija transparência e legitimidade ao processo de avaliação e que informe aos interessados o que será avaliado em cada disciplina e série, as competências e habilidades esperadas dos aprendentes, mesmo que não englobe todo currículo escolar

desta forma os educadores precisam conhecê-la, assim como as questões que compõem a prova. Além disso, precisam compreender que o Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

Diante do que temos vindo a apresentar, desenvolvemos a proposta de uma formação continuada na área de Língua Portuguesa tendo como finalidade proporcionar ao professor uma reflexão sobre a necessidade de manter o diálogo entre a prática e teoria, numa praxis que garanta a aprendizagem e a consolidação das habilidades esperadas em cada ano/ série com base nos Descritores das Avaliações Externas do Ensino Fundamental selecionados.

A seguir apresentamos a proposta de formação continuada destinada a professores do Ensino Fundamental, tendo como eixo os aspectos anteriormente abordados.

3 Projeto *Descritores: um caminho para a (inter)ação no processo de ensino-aprendizagem*

O projeto que apresentaremos visa uma proposta de formação continuada para professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís, onde revisitaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com os objetivos de: (I). Identificar os conteúdos contidos em cada Descritor (II). Elaborar situações metodológicas para trabalhar cada conteúdo (III). Elaborar e analisar itens na estrutura das Avaliações Externas (IV). Simular micro aulas para análise da turma e formadoras (V) e Fazer a Transposição didática das aulas simuladas.

Para a elaboração do referido projeto baseamo-nos num enquadramento teórico de matriz construtivista e reflexivo-crítica, num diálogo entre a teoria e a prática. Desta forma, correndo o risco de omissões, destacaremos alguns dos seus pressupostos teóricos orientadores:

Formação Continuada: baseamo-nos numa perspectiva de formação continuada construtivista. De acordo com esta concepção formativa, torna-se importante considerarmos a vivência dos professores como fonte para a (re) construção crítica de conhecimento, num permanente diálogo teoria-prática. Para Nóvoa (1992), o

currículo dos cursos de formação inicial de professores é deficitário e quanto a proposta de formação continuada, esta necessita conceber que o processo formativo não se dá por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnica. A formação é processo que requer reflexão crítica do *saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser*, na perspectiva da autoafirmação permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Avaliação: no âmbito do projeto, a avaliação encontra-se estruturada numa ótica processual (autores). Assim, traduz o trabalho do professor numa perspectiva de tomada de decisão, ou seja, o julgamento de valor. Quando se avalia o aluno, estamos avaliando também o professor, o sistema de ensino e principalmente como este conteúdo está chegando até o aluno. Significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem. Trabalhar os Descritores é identificar o conteúdo referente a ele e dominá-lo, para que ao cobrá-lo, tanto aluno quanto professor saiba reconhecê-lo. A este respeito LUCKESI (2005) afirma que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção.

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Daí a importância de se conhecer e dominar os conteúdos inseridos nos Descritores, pois além de colocar o aluno num processo de ensino na estrutura das avaliações externas, ajuda o professor a elaborar questões/itens com uma outra roupagem que implicará num outro processo de ensino. Ter domínio de conteúdo é essencial para que o professor consiga ensinar de forma significativa aos seus alunos, refletindo sobre como ensinar este conteúdo que na maioria das vezes não consegue ser identificado nos Descritores conforme cada eixo de Língua Portuguesa. É

necessário articular o saber teórico com o saber pedagógico, ultrapassando assim, a visão “tradicional” do ensino, possibilitando ao professor desenvolver a reflexão crítica sobre a prática.

Concepção de Língua: a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução= ação linguística entre sujeitos). Se o aluno consegue interagir, significa dizer que ele desenvolveu a habilidade de compreender o que foi lido, logo é capaz de localizar informações explícitas e implícitas; inferir o sentido de palavras ou expressões; inferir o tema ou assunto de um texto, distinguir fato de opinião relativa a esse fato.

Bakhtin afirma que a língua é uma abstração quando concebida isolada da situação social que a determina. Para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1986). Desta forma, o aluno ao fazer uso social daquilo que lê e escreve, passa a ser um leitor e escrevente competente, desenvolvendo assim, habilidades que construirá no processo ensino aprendizagem perpassando as limitações que na maioria das vezes se processam somente em sala de aula. É através da língua que conseguimos interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. Para isso utilizamos a linguagem cuja importância para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ele dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

4 Aspectos metodológicos

No percurso da formação pretendida, apresentaremos uma proposta metodológica que se baseia na exposição oral com auxílio de materiais gráficos e projeção em slides; Elaboração de situações didáticas desenvolvidas em grupos, duplas e/ou individual para elaboração e análise de itens; Estudo dirigido dos Descritores e socialização das atividades propostas; Caderno de registro reflexivo onde os professores possam registrar os avanços e aprendizagens conquistadas e sugestões para aprimoramento desta e ou de futuras formações. Além disso, observação do micro aulas realizadas em sala durante os encontros presenciais, onde será observada a metodologia utilizada pelo professor e o domínio do objeto de ensino, além do monitoramento do espaço de ensino onde o docente atua.

A sistemática de avaliação será apresentada inicialmente aos professores cursistas que acontecerá de forma processual e contínua considerando a participação e realização das atividades propostas pelas formadoras, seja presencial e/ ou à distância, além disso, haverá um monitoramento *in locus* o qual terá uma ficha para o monitoramento das aulas realizadas pelos professores.

5 Considerações finais

No período em que ocorreram as formações entre 2005 e 2016, percebemos que os professores do Ensino Fundamental demonstravam dificuldades na compressão de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa e em se tratando de localizá-los nos Descritores as Avaliações Externas, tornou-se mais difícil ainda. Na formação inicial destes professores ficam uma lacuna, pois se é o professor pedagogo quem nestas séries, faz-se necessário rever o currículo de pedagogia considerando alguns aspectos específicos que só são abordados na área de Língua Portuguesa. Observou-se também que a falta de domínio de determinados conteúdos e a metodologia inadequada compromete o processo de ensino aprendizagem e revela as carências de suas práxis.

Segundo Martins (1998, p. 17)

Não seria suficiente substituir conteúdos técnicos, instrumentais, acrícos por conteúdos mais críticos, historicamente situados. Ou seja, não bastaria distribuir ao futuro professor um conteúdo mais crítico. Seria preciso buscar uma coerência

entre teoria prática, na prática. Isso significa avançar em relação ao processo de ensino que, predominantemente cinge-se ao eixo de transmissão- assimilação do conhecimento, para o eixo de sistematização coletiva do conhecimento, colocando professor e alunos como agentes dos processos, alterando, substancialmente, as relações sociais no processo de ensino.

O professor precisa apresentar um repertório de conhecimentos próprios do ensino, conhecimentos estes que só se adquire durante sua formação e em seu trabalho de acordo com a sua prática em que contribuem para compreender seu exercício. Para GAUTHIER (1998, p. 187).

O essencial na questão de repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique somente ao campo da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção Questões da Nossa Época; 104. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: Il.

GUIMARÃES, M. H. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Revista diálogo educacional**, 8 (25), pp. 819-839, 2008.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa (org.), **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38, 1991.

PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: Il.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, pp.15-34, 2005.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In **Presidência portuguesa do conselho da união europeia, conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, pp.40-50, 2005.

_____ M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, 12 (34), jan. /abr. pp. 94-181, 2007.

_____ M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores - especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista brasileira de formação de professores–RBFP**, 1 (2), pp.138-177, 2009.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach**. USA: Jossey-Bass, 2004.

THOMAZ, A. C. **Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores**. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

UNESCO. **Teacher professional development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2008.

A CULTURA DO BUMBA-MEU-BOI EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA: UM ESTUDO COM FOCO NO LÉXICO DA LIBRAS

Brandon Cardoso Santana*
Edilla Santos Costa**
Matheus da Silva Lopes***
Oséias de Queiroz Santos****
Zuleica de Sousa Barros*****

Resumo: As línguas de sinais são línguas de modalidade visual-espacial, produzidas, primariamente, pelas mãos e percebidas através da visão. Ao redor do mundo, milhões de pessoas surdas utilizam estas línguas, a fim de estabelecer uma comunicação clara e consistente com seus pares e também com a comunidade ouvinte. Durante anos, negou-se a estes sistemas o caráter linguístico, pois, acreditava-se que fossem somente gestos, que se limitavam a reproduzir a língua oral visualmente. Além disso, esta concepção pregava que essas línguas não seriam capazes de expressar conceitos abstratos, tais como a Filosofia, a Matemática, entre outros. A partir de 1960, com as pesquisas do linguista William Stokoe, esta história mudou; após estudos feitos com a ASL (Língua de Sinais Americana), as línguas de sinais adquiriram status linguístico e foram reconhecidas oficialmente em diversos países. Desde então, pesquisas vêm se desenvolvendo nessa área, enriquecendo o conhecimento que se tem acerca de tal assunto. Tal qual as outras línguas de sinais, há estudos científicos sendo realizados desde a década de 90, conferindo à Libras um nível de objeto de pesquisa, o qual ainda precisa ser explorado. Partindo deste pressuposto, o presente artigo tem o objetivo de apresentar um estudo sociolinguístico da LIBRAS, dando enfoque aos sinais utilizados para representar a tradicional festa do Bumba-meu-boi, na capital do Maranhão. Após fundamentação teórica e pesquisas realizadas com informantes surdos, foi organizado um glossário para efeito de registro destes sinais, que representam não só uma língua de especialidade, mas também um fragmento da história e cultura ludovicense.

Palavras-chave: Bumba-Boi. Cultura. Variação. Libras.

Abstract: Sign languages are visual-space approach, produced by hands and perceived through the vision. Around the world, millions of deaf people use these languages in order to establish clear and consistent communication with their peers and with the listening community. For years, these systems were denied the linguistic character, since it was believed that they were only gestures, which simply reproduced the oral language visually. Moreover, this conception preached that these languages would not be able to express abstract concepts, such as Philosophy, Mathematics, and others. From 1960, with the researches, such as William Stokoe linguistic, this history changed; After studies with ASL (American Sign Language), sign languages have acquired linguistic status and have been officially recognized in many countries. Since then, research has been developing in this área. It's the same with others sign languages, scientific studies have been conducted since the 1990s, giving Brazilian Sign Language a research object. Based on this idea, this study goals to present a Brazilian Sign Language sociolinguistic study, focusing on the signs used to represent the traditional party of Bumba-meu-boi,

* Graduando do Curso de Letras-Libras da UFMA. E-mail: brandonjhonatasantana@gmail.com

** Graduanda do Curso de Letras-Libras da UFMA. E-mail: edillascosta@gmail.com

*** Graduando do Curso de Letras-Libras da UFMA. E-mail: mthsilva.ms@gmail.com

**** Graduando do Curso de Letras-Libras da UFMA. E-mail: oseiasfranklin@hotmail.com

***** Professora Assistente do Departamento de Letras da UFMA. E-mail: zuleicabarros23@gmail.com

in Maranhão. After all the theoretical ideas and reasearches have done with deaf informers, a glossary was created to record these signs, which represent not only a specialty language, but also a São Luís history and culture fragment.

Keywords: Bumba-Boi. Culture. Variation. Brazilian Sign Language.

1 Introdução

O Brasil é um país de muita diversidade: seja na culinária, seja na história, seja na cultura e, até mesmo, nas línguas. Bortoni-Ricardo (2014: 24) afirma, baseada em dados do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) e da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, levantados em 2006, que existem em nosso país cerca de 200 idiomas – englobando línguas indígenas, chamadas de *autóctones* (por volta de 180 línguas), línguas de sinais (no mínimo, duas: LIBRAS e a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor) e línguas trazidas por imigrantes, chamadas de *alóctones* (30 línguas, aproximadamente). Fora isso, o documento cita também as línguas crioulas e “práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos” (BRASIL, 2006-2007: 3 apud BORTONI-RICARDO, 2014: 24). Além disso, sabemos que, ao longo de toda a extensão territorial do Brasil, há uma variedade de usos destas línguas; especialmente, da língua portuguesa, língua majoritária e única oficial do país.

No entanto, essas variedades nem sempre são reconhecidas ou prestigiadas como tais. Em muitos casos, é possível ver o desprezo social por uma ou outra variedade linguística. Bagno (1961) nomeia esta ação como *preconceito linguístico*, algo que é muito praticado na sociedade brasileira, mesmo (e, talvez, principalmente) por aqueles que se julgam “intelectuais” e “letrados”. Ademais, o autor desmente alguns mitos, tal qual o da “unidade linguística do Brasil”. Sobre isso, Bagno afirma que “este mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do (...) Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística, como se ela fosse (...) a língua comum a todos (...)” (BAGNO, 1961: 26). O autor também menciona que, ao fazer isso, os demais idiomas coabitantes do país, incluindo a Libras, são excluídos.

Por ser uma língua natural (SAUSSURE, 1916), a Libras demonstra variações quanto à realização dos sinais que compõem seu léxico. Labov (1972) descreve a sociolinguística enquanto ciência que se preocupa com a língua no uso social e que, portanto, deve abarcar também as variações linguísticas concernentes a este uso. Estas variações podem ocorrer por diversos fatores, tais como a escolaridade, a situação socioeconômica e o sexo dos indivíduos (COELHO et al., 2015). Na Libras, estes fatores também são verificáveis, comprovando que, apesar da diferença de modalidade, seu caráter de língua permite análises sociolinguísticas diversas.

Diante destes fatos, este artigo apresenta uma pesquisa sociolinguística na área da Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Para desenvolver tal trabalho, selecionou-se o tema principal: o léxico do Bumba-meu-boi no estado do Maranhão, mais especificamente, em São Luís, capital do estado; dando enfoque ao sotaque de orquestra. Sotaque este conhecido pela mistura de sons e instrumentos musicais, além dos brincantes criteriosamente selecionados: os índios, as índias e os vaqueiros. Aplicamos uma metodologia específica, que nos permitiu a coleta dos dados aqui expostos. Finalizando, os sinais foram fotografados, sendo apresentados pelos autores deste artigo, com o objetivo de preservar a identidade do informante. Logo, o presente trabalho culmina com um pequeno glossário elaborado a partir do resultado obtido, ou seja, a coleta dos sinais.

Esclarecemos, para os devidos fins, que os sinais aqui apresentados e toda a pesquisa, desde sua elaboração até sua aplicação, configuram um recorte da variedade linguística apresentada na Libras; neste caso, especificamente, no estado do Maranhão. Ressaltamos, ainda, que os mesmos sinais que aqui estão registrados podem ser realizados de outras formas em localidades diferentes, visto que a variação linguística também está presente nas línguas de sinais.

2 A Linguística e sua relação com a sociedade

A principal causa da existência do estudo da linguística é a cultura. A partir dela que se formou a linguagem, ou seja, a comunicação, assim, surgindo a língua, que é o objeto de estudo da linguística. Com o crescimento da raça humana houveram divisões de comunidades,

dando existência assim a diferentes culturas e línguas. A cultura nada mais é que a forma de pensar de uma comunidade social. Um conjunto de pessoas que partilham valores, língua, território, e normas, ou seja, um comum acordo entre seus membros. Com a língua, houve mudanças no decorrer do tempo, facilitando a comunicação. E isso foi tomando força, e assim ainda é. Cada país, mesmo falando o mesmo idioma, possui diferentes dialetos, isto porque as comunidades regionais têm sua própria cultura, envolvendo a fala. É então que a linguística executa sua principal função: estudar o porquê dessas diferenças.

Podemos definir cultura como o cuidado de uma comunidade em manter vivos os seus costumes e crenças, cultivando os saberes. A etimologia da palavra cultura que vem do latim "cultura/culturae", que significa cultivar o solo, cuidar, paciência, cumprindo um grande papel dentro da sociedade, assim, compartilhando conhecimentos, como: crenças, costumes, línguas, etc. Isso contribui de forma significativa para os estudos de ciências sociais.

O homem tinha necessidade de interagir com sua espécie, daí a origem da comunicação verbal, que foi uma forma de interação mais eficaz. Assim, surgiu a língua. Para que uma nova língua se forme, são levados em conta diversos fatores que se tornam indispensáveis para que ela se fortaleça, e se desenvolva.

Ao estudarmos sobre a história de uma língua do ponto de vista diacrônico, conhecemos esses fatores que levaram a língua a se formar. O principal é a necessidade de comunicação, envolvendo política, cultura, etc. Como afirmou Saussure em seu Curso de Linguística Geral, ele diz que se é diacrônico não o é senão pela fala. Portanto, deixa claro que não dispensa o estudo histórico da língua, para que se entenda a evolução da mesma. Sobre sincronia, diz que essa se ocupa "das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas, tais como são percebidos pela consciência coletiva". (SAUSSURE, p. 116, 1995)

No entanto a formação de uma língua não depende obviamente apenas da necessidade de comunicação. Para que houvesse o fortalecimento de uma língua, outras tiveram de ser "enfraquecidas", ou seja, a prática do glotocídio¹. Por mais que um mesmo idioma seja falado em um país, há diversos grupos que criam seus meios de comunicação

¹ Disseminação de uma nova língua em um espaço, enfraquecendo a natural da área

verbal, e através desta língua, confirma-se que não haverá jamais homogeneidade linguística. Defensores da heterogeneidade linguística afirmam que a língua é o que há de maior valia na cultura de um povo, pois fortalece a política que essa sociedade criou, sendo transmitida por gerações.

Para tanto, pesquisadores percebem que falantes de um mesmo grupo linguístico, apesar de serem utentes da mesma língua, a operam de forma diferente. Isso porque a língua está em constante movimento, como um rio em constante corrente. A língua é viva, ou seja, utilizada de forma efetiva por um determinado grupo de falantes que a cada dia [re]inventam novos termos, palavras, que surgem à medida de suas necessidades. Essa relação de interdependência que a sociedade tem com a língua, é o objeto de estudo da sociolinguística. Segundo Coelho et al. (2015), “sociolinguística é um termo muito amplo, que engloba diferentes formas de olhar para essa relação”.

Para facilitar o entendimento, é importante que tenhamos rudimentos o que Coelho et al. (2015) nos traz do que seja variação, variedade e variante. Já é um fato a existência de múltiplas palavras (ou sinais, para o caso das línguas de sinais) para um mesmo referente. A esse fenômeno damos o nome de variação linguística. Ou seja, como o próprio nome sugere, temos várias possibilidades para falar de uma mesma coisa. Tais possibilidades chamamos de variante. E como supracitado, há alguns fatores que levam a essas variantes, os quais denominamos variável. Para exemplificar e evidenciar a existência do fenômeno de variação, temos o uso dos “nós” e “a gente”, onde as pessoas tendem a escolher uma das possibilidades (variante), uso que pode variar por questões sociais, geográficas, culturais, entre outras (variável).

Nesse sentido, para entendermos o porquê de tantas mudanças e variações dentro da língua, é importante que saibamos que, segundo Coelho et al. (2015), a língua não sofre variações e mutações de forma aleatória ou sem motivo. Existem forças internas e externas à língua que contribuem para tais fatos. É o que os autores chamam de: condicionadores. Eles, “em caso de variação, são os fatores que regulam, que condicionam nossa escolha entre uma ou outra variante” (COELHO et al., 2015, p. 20).

Os condicionadores ajudam a averiguar o que leva um falante a escolher determinada variante e não outra. Eles podem apresentar-se como internos (condicionadores linguísticos),

ou externos (condicionadores extralinguísticos) à língua. O primeiro, por exemplo, “temos a ordem dos constituintes em uma sentença, a classe das palavras envolvidas no fenômeno em variação, aspectos semânticos e etc.” (COELHO et al, 2015, p. 20). Para esclarecer, temos como exemplo as variantes “tu” e “você”, que são possibilidades oferecidas pelo próprio sistema linguístico. Estas, podem apresentar o uso diferenciado por questão de posição geográfica, ou seja, em determinadas partes do Brasil utilizam predominantemente a primeira variante, outros, a segunda, ou até mesmo ambas as variantes disputam uso em uma mesma região do Brasil. Já para os extralinguísticos, os mais comuns são faixa etária, sexo, e nível de escolaridade.

“A sociolinguística assume, portanto, que existe uma forte correlação entre os mecanismos internos da língua e os fatores externos a ela, tanto na ordem “micro”, envolvendo nosso grau de contato, quanto de uma ordem “macro”, relacionada a uma estratificação social”. (COELHO et al., 2015, p. 22).

3 Bumba Meu Boi do Maranhão

A cultura popular retrata características que definem e alinham um grupo, como no bumba-meu-boi, que se constitui por variados sotaques, caracterizando-se assim de forma singular, mostrando suas batidas/entoadas, chamadas de: toadas. O Bumba Meu Boi no Maranhão remete a uma narrativa mítica, que é transmitido como patrimônio de um povo por várias gerações. O bumba meu boi é mais que uma brincadeira popular, faz parte da vida dos maranhenses em épocas cruciais, como nas festas juninas.

A narração contada no bumba meu boi através música, encenação, e dança se passa em uma fazenda em que foi morto o boi mais querido do proprietário (o amo do boi). O empregado, Pai Francisco, conhecido como Nego Chico, foi o cumpridor da morte do boi, motivado pelo forte desejo da sua esposa que estava grávida. Mãe Catirina estava com desejo de comer a língua do boi. Quando se é descoberto o sumiço do boi, o senhor da fazenda fica bravo e investiga entre seus escravos e índios, descobre o autor do crime. Para não ser castigado, e escapar, Nego Chico, caracterizado no mito como um palhaço, deveria trazer o boi de volta. A solução que Nego Chico encontra é convocar padres, curandeiros, e pajés,

assim o boi ressuscita e todos festejam para comemorar o milagre, simbolizado pelo batizado do boi.

O “batismo do bumba meu boi” é caracterizado por ser um momento extremamente festivo e religioso, no qual o boi recebe a bênção que se amplia para todos os brincantes do grupo como uma forma de proteção e permissão para a temporada que irá se iniciar, com o objetivo de preparar o boi e o grupo para se apresentar. Além disto, no batismo, a troca do couro do boi é um rito de purificação do novilho, e a partir desse momento o novo bordado poderá ser visto. Por causa do batismo todos os brincantes estarão protegidos para mais um ano de festa e devoção para o padroeiro São João.

“Segundo Teixeira Coelho (1997: 251), o mito é um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos que tende a compor-se em narrativa. Já se torna um esboço de racionalização, uma vez que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos, em ideias. O mito explicita um schème (ou símbolo motor, na expressão de G. Bachelard: aquele que liga não a imagem e o conceito, mas os gestos inconscientes sensório-motrizes, as dominantes reflexas e as representações), ou grupo de schèmes, e promove uma narrativa histórica ou lendária, uma doutrina religiosa ou um sistema filosófico. Juremir Machado (2012: 75) definiria essa forma de imaginário como espontâneo, “fruto puro das relações interpessoais, sem mediação maquínica, sem meio, finalidade em si (teatro, poesia oral, ‘causos’, contos, fábulas)”. Em nossa análise, esse imaginário contribui para o sentido de pertencimento e para a construção do laço social nas comunidades de brincantes³, já que não há laço social sem imaginário e, como explica Juremir Machado (2012: 21), “o laço social se atualiza pelos valores partilhados, pelas imagens reverenciadas em conjunto e pelos sentimentos e afetos intensificados pela comunhão”

Os grupos e comunidades que dão vida ao bumba meu boi no Maranhão, se localizam nas zonas rurais e/ou periféricas, e são mantidas por relações de solidariedade tradicionais. Em São Luís, apesar de bumba meu boi está relacionado a dança e a música, não se dança, mas sim, se brinca boi, sendo esse brincar uma atividade levada a sério pelos praticantes, que a colocam no escalão da religiosidade.

As toadas são cânticos que transpassam a brincadeira do boi, mostrando a devoção aos encantados e santos, a julgar por o bumba meu boi girar em torno de santos católicos e

entidades das religiões afro-brasileiras. O bumba meu boi além de ser manifestação tradicional e de caráter religioso como foi citado, passou a ser espetáculo de massa. “A gestora e pesquisadora Michol Carvalho (1995: 73) descreve esse processo: (...) o bumba meu boi passa a ser um produto de exportação maranhense. E, na condição de porta-voz, de veículo de difusão do Estado, o bumba precisa tornar-se um espetáculo digno de ser apreciado e aplaudido: bonito, rico, dinâmico para poder despertar o interesse, chamar a atenção e causar sucesso!” 124 ALCEU - n.31 - jul. /dez. 2015.

A partir desses significados por ações políticas e mercadológicas, os brincantes aprendem a gesticular estratégias lhes são convenientes.

4 A variedade de bois no Maranhão

No Maranhão existem mais de cem grupos de Bumba meu boi, com toadas usando os mais diversos instrumentos, como: matracas, zabumbas e pandeirões. As toadas já fazem parte do cotidiano da maioria dos maranhenses, sendo assim muito divulgadas e conhecidas.

Os grupos de Bumba meu boi estabelecem um complexo e vasto conjunto de características artísticas, simbólicas e estéticas. Existe uma variedade de estilos para comemorar a brincadeira, sendo essa uma peculiaridade do bumba boi do Maranhão. Manifestam-se por diferentes motivos, e em lugares diversos. Apesar da ampla diversidade dos grupos de bumba meu boi do Maranhão, há um advento classificatório para reconhecê-los segundo os estilos. Convencionalmente adotaram a denominação “sotaque” para definir um conjunto de grupos que guardam entre si similaridades musicais, regionais e estéticas.

As classificações mais conhecidas dividem-se em cinco sotaques: de Zabumba ou de Guimarães, da Ilha ou de Matraca, da Baixada ou de Pindaré, de Costa-de-mão ou de Cururupu e de Orquestra.

Cada sotaque tem sua história e símbolos, como: ritmo ou instrumento musical, coreografia, um adereço, um personagem ou um modo característico de brincar que resulta a efetivação de tradições e padrões. Participar de um sotaque específico significa preceituar de

um repertório simbólico estabelecido construir relações de identidade num universo de múltiplas faces, como o do bumba meu boi do Maranhão.

Dentre os sotaques aqui citados, destacamos aquele ao qual nos detivemos: o sotaque de orquestra. Os grupos de Orquestra são os mais suscetíveis a mudanças, pois são exemplares as seleções das índias, indumentária, e as inovações dos arranjos de suas cabeças, que se diferenciam consideravelmente dos demais sotaques. As índias são escolhidas pela cor da pele, estrutura corporal, e estatura. Albernaz (2004) chama atenção para a o tom da cor da pele mais claro e bronzeado, contando também com a presença de homens vestidos de índios, atraindo o público o feminino.

O Sotaque de orquestra é acompanhado por instrumentos de sopro e sanfona, que para alguns pesquisadores, o ritmo é semelhante ao xote. Típico da região do Rio Munim, no interior do estado, o boi se identifica com a herança deixada pelos portugueses, tendo o mais diferenciado conjunto de instrumentos. Orquestra tocando a todo vapor. Saxofones, clarinetes, maracás, banjos, e tambor de onça. A toada é embalada por um ritmo lúdico, e cheio de energia. No lombo do boi os desenhos são extremamente elaborados, e ficam localizados nas laterais e frontais. Os brincantes usam na maioria das vezes peitorais de veludo e chapéus triangulares, tudo com muito brilho e cor. Destacam-se os tradicionais grupos: bumba meu boi de Morros, Rosário e Axixá.

Vaqueiros, índias e vaqueiros de cordão são personagens dos Bois de Orquestra, dançam tocando um maracá. O boi de orquestra é conveniente, e muito cabível para os setores públicos, principalmente os setores que atuam com a cultura popular, e deve-se destacar a existência de outras maneiras de brincar o boi no Maranhão em regiões exteriores àquelas onde estão concentradas. Exemplos dessa diversidade são os grupos característicos das regiões do Baixo Parnaíba, dos Cocais, do Médio Mearim e dos Lençóis Maranhenses, mostrando a multiplicidade de estilos do folguedo presentes no Estado. “Sanches explica: Dentro do Maranhão, vamos encontrar uma diversidade que extrapola qualquer categoria. Se convencionou a chamar os grupos de Bumba meu boi a partir de uma categoria chamada sotaque, sendo que tem grupos que extrapolem essa categoria porque ele [o Bumba meu boi] não está preso a uma instituição, a uma regra, ele está preso à criatividade de quem o produz.” (Sanches, 2008)

A variedade de maneiras de brincar o bumba meu boi destaca o poder de adaptação e reprodução desse folguedo em que se insere às condições de reprodução que lhes são dadas conforme a região que acontece, sendo uma manifestação coletiva, que possui formas próprias de sociabilidade não só entre os integrantes, mas também com o público.

5 Metodologia

A pesquisa sociolinguística desenvolvida nesse trabalho tomou como parâmetros metodológicos, primeiramente, a abordagem teórica a partir da análise de teorias de autores da área, utilizando estes materiais como embasamento teórico. Em seguida, foi elaborado um questionário, a fim de coletar os dados da pesquisa, sem, no entanto, interferir na naturalidade dos utentes. Logo após, os informantes foram selecionados, com o propósito de fornecer os dados para a pesquisa: nesse caso, os sinais relacionados à festa do Bumba-meu-boi.

Os informantes escolhidos foram do sexo feminino, sendo, por sua vez, surdas congênitas que não oralizam. Logo, pois, utilizam apenas a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação.

A entrevista foi iniciada com duas perguntas: “Você conhece o Bumba-meu-Boi?” e “O que você mais gosta do Bumba-meu-boi? ”; sendo direcionada pelo questionário desenvolvido (segue em apêndices). Os sinais coletados, posteriormente, foram divididos em dois campos semânticos: instrumentos e personagens. Por fim, os sinais foram fotografados, sendo apresentados pelos autores deste artigo, com o objetivo de preservar a identidade do informante.

6 Análise dos resultados

a. Informante I

Os dados obtidos pelo informante I, coletados através de uma entrevista filmada (de carácter espontâneo) direcionada por um questionário de perguntas, remetem as peculiaridades condizentes com a sua idade e nível de escolaridade. Atuando como “Mutuca” no boi, a entrevistada tem participação indireta, onde, apenas observa e o segue. Do sexo

feminino, já possui ensino médio completo, mas, por vontade própria, preferiu repeti-lo novamente, sendo assim, cursa o 2º ano do ensino médio e tem 20 anos de idade. A duração total da entrevista foi de 2 horas, segue abaixo a tabela 1 com o total de sinais catalogados.

Tabela I - Léxico de Sinais

QUANTIDADE DE SINAIS	
INFORMANTE I	15 sinais

Analisando os dados obtidos pelo indivíduo, percebeu-se que o mesmo possui um número significativo de sinais, sendo um léxico bem variado/diversificado e um conhecimento de mundo amplo. Tais saberes são resultantes do meio social em que vive, uma vez que, está novamente tendo contato com o ensino médio. O informante não teve dificuldades para se expressar em língua de sinais. A estrutura sintática organizada visualmente foi de forma satisfatória, onde, no início, começou explicando seu conhecimento sobre a lenda do bumba meu boi e, logo em seguinte, explanou os sinais da qual conhecia.

b. Informante II

Através da entrevista feita com a informante II e da filmagem realizada com a mesma é possível notar que a declarante conhece pouco sobre a estrutura da sua Língua materna, a LS. Porém, brincante do boi, a mesma dança de Vaqueiro e também é do sexo feminino. Seu conhecimento quanto ao léxico de sinais é um pouco reduzido, visto que, aprendeu Libras e foi a escola em um período muito tardio de sua infância. Cursando o 2º segundo ano do E.J.A, sua entrevista durou no total 1 hora e 30 minutos, realizada em dois dias seguintes. Segue abaixo a tabela 2 com o total de sinais obtidos.

Tabela II - Léxico de Sinais

QUANTIDADE DE SINAIS	
INFORMANTE II	15 sinais

A informante, por sua vez, não teve total clareza quanto ao entendimento das perguntas realizadas que lhe foram feitas. O fato do pouco entendimento se dá pelo léxico restrito e pouca fluência na língua de sinais. Quanto a entrevista, a mesma se sentiu pouco

envergonhada e explicou de forma bem sucinta o que conhecia sobre o Bumba-Boi. Já com relação ao direcionamento realizado por perguntas, se fazia necessário a realizar de forma detalhada, mas, tendo sempre o cuidado de não expor a resposta do item pretendido.

Nas tabelas III e IV, dividida por dois campos semânticos, instrumentos e personagens, é notório os itens apresentados pelas informantes e a respeito da presença ou não de variação.

Tabela III- Campo Semântico de Instrumentos

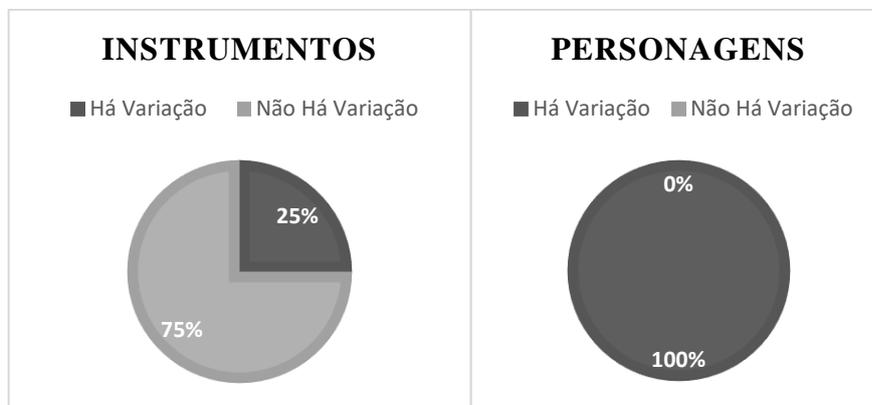
SINAIS APRESENTADOS		
ITENS	INFORMANTE I	INFORMANTE II
Banjo	Não há variação	
Matraca	Não há variação	
Maracá	Não há variação	
Pandeirão	Há variação	
Tambor de fogo	Não há variação	
Triângulo	Há variação	
Trombone	Não há variação	
Trompete	Não há variação	

Tabela IV- Campo Semântico de Personagens

SINAIS APRESENTADOS		
ITENS	INFORMANTE I	INFORMANTE II
Boi	Há variação	
Índio	Há variação	
Índia	Há variação	
Pai Chico	Há variação	
Catirina	Há variação	
Vaqueiro Campeador	Há variação	
Vaqueiro de fitas	Há variação	

Diante dos dados apresentados, é perceptível que as duas informantes conseguiram apresentar os sinais para seus respectivos itens. Os sinais obtidos, no campo semântico instrumentos em há variação dos sinais apresentados por estas, são: pandeirão e triangulo. Já os sinais do campo semântico personagens, todos apresentaram diferentes formas de se representar os itens mostrados pelas entrevistadas. Totalizando 100% de variação no campo semântico personagens; já no quesito instrumento, 25% há variação e 75% onde não há variação dos sinais. Segue abaixo gráfico com percentual de variação apresentados.

Gráfico com Percentual de Variação



Dessa forma, fica claro que o estudo aqui apresentado possui como característica principal a variação, dentro da mesma localidade, social. Nessa perspectiva, Ronald Beline (2006, p, 125) conceitua esse tipo de variação como sendo " as variações que a língua apresenta no nível socioeconômico do falante". As propriedades linguísticas presentes no discurso dos informantes, e até mesmo o léxico dos sinais apresentados, estão associados ao nível de escolaridade de cada um, a faixa etária e o respectivo papel social na qual exerce. Sendo uma “Vaqueiro” e a outra “Mutuca”, as diferentes visões apontadas pelas informantes sobre o Bumba-Boi, reflete nos sinais que, de forma natural utilizam para se comunicar. Nesse pensamento que não se pode generalizar que, os falantes da Libras, tendem a sinalizar utilizando os mesmos sinais, embora vivessem em uma mesma cidade e/ou região.

7 Considerações finais

Abordamos aqui uma pequena parte da cultura maranhense: o Bumba-meu-boi. Esta é uma das principais atrações do período junino, tal qual mencionado. O sotaque de orquestra apresenta uma riqueza de detalhes capazes de ser expressos em Libras também. Prova disto são os sinais coletados durante nossa pesquisa. Cabe lembrar que o objetivo central do artigo não foi apresentar a história da brincadeira do Bumba-boi, mas, sim, mostrar o léxico da língua de sinais utilizado nesse contexto.

Ao longo deste trabalho, pontos importantes e interessantes foram abordados, principalmente no que diz respeito à variação linguística. Esta variação não ocorre aleatoriamente, ou seja, depende de fatores linguísticos ou extralinguísticos (os condicionadores) que atuarão sobre a língua, ocasionando, o fenômeno mencionado.

A língua de sinais, tal qual a língua natural que é, não é uma exceção à esta regra. Sendo língua, também apresenta variações em seu uso cotidiano, seja formal ou informal. Os mesmos fatores que exercem papel essencial nas línguas orais o desenvolvem nas línguas sinalizadas. Os usuários deste sistema utilizam-no de maneiras diversas, sempre de acordo com a região e a situação em que habita (idade, sexo, *status* socioeconômico...).

Portanto, a variação linguística é um fenômeno absolutamente natural e aceitável, como legitimam Labov (1972), Bagno (1961), Bortoni-Ricardo (2014) e Coelho et al. (2015), entre tantos outros autores. Infelizmente, como relatado no início deste artigo, a variação linguística nem sempre é prestigiada no meio social, uma vez que os “puristas” tendem a menosprezá-la de todas as formas possíveis, caracterizando-a como um “erro que não deve ser cometido”. Apesar de colocadas à margem em muitas situações, as variantes existem e isso é algo inegável. Aqueles que utilizam uma variante, que não a padrão, são tão utentes e conhecedores da língua quanto aqueles que utilizam a variante padrão.

Na Libras, verifica-se o mesmo tipo de equívoco, pois os usuários nem sempre estão aptos a reconhecer a existência de um sinal diferenciado para o mesmo referente. O preconceito linguístico também habita na língua de sinais, logo deve ser estudado mais profundamente, a fim de ser superado (fato que também necessita ocorrer na língua oral).

Finalizando, o recorte aqui exposto caracteriza não só uma língua de especialidade, mas, como citado, uma parte da história e cultura do Maranhão, além de demonstrar uma das formas de uso da Libras neste estado. Muito provavelmente, existem surdos que utilizam outros sinais para os vocábulos aqui listados, o que, obviamente, não faz mal nenhum ao andamento natural da língua enquanto entidade viva; pelo contrário, fortalece tal característica e atesta que, independente da modalidade a qual pertença, a língua tem um propósito social: ela é a principal forma de comunicação. O ser humano necessita da linguagem para o seu desenvolvimento em todas as áreas e isto está acima de qualquer variação e/ou privilégio.

Portanto, o fenômeno da variação linguística é parte da entidade viva a qual chamamos de língua e, sendo assim, deve ser respeitada e tratada cientificamente como tal.

Referências

ALMEIDA, Renato. **O Folclore Negro no Brasil**. *Revista Brasileira de Folclore*. Vol. 8. Nº 21. maio/agosto 1968.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRITO, L. F. et. al. **Língua Brasileira de Sinais-Libras**. In: _____. (Org.)
BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.

CARVALHO, Castelar. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M. N e MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FELIPE, T. A. **O processo de formação de palavra na Libras**. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006.

LIMA, Carlos de. Boi de Zabumba. **Comissão Maranhense de Folclore**. Boletim nº 5. São Luis, 1996.

LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

QUADROS, R. M de. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, de Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANCHES, Abmalena. (2003). **É de fé e devoção o brinquedo da ilha: a religiosidade no bumba-meu-boi**. Boletim n. 26 da Comissão Maranhense de Folclore. Disponível em: <http://www.cmfolclore.ufma.br/x/boletim26.pdf>.

TROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 1980.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **Corpo, estética e dança popular: situando o bumba-meu-boi**. UFRN, Natal, 2006.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DELER
COORDENAÇÃO DE LETRAS/LIBRAS
DISCIPLINA: SOCIOLINGÜÍSTICA E PSICOLINGÜÍSTICA
PROFESSORA: ZULEICA DE SOUSA BARROS**



1. QUESTIONÁRIO SEMÂNTICO-LEXICAL

1.1 Grupo pesquisado: Bumba-Meu-Boi

1.2 Justificativa para a escolha do grupo

A pesquisa científica busca investigar os sinais existentes dentro do contexto de uma das danças juninas mais famosas do Estado do Maranhão: O Bumba-Meu-Boi.

1.3 Itens pesquisados:

1- **Amo**

Pergunta: Qual o sinal do dono da fazenda?

2- **Boi**

Pergunta: Qual o sinal do animal mais importante, bonito e valioso para o dono da fazenda?

3- **Chico**

Qual o sinal do personagem que cuidava do boi?

4- **Catirina**

Pergunta: Qual o sinal da mulher que estava grávida e desejou comer a língua do boi?

5- **Vaqueiro**

Pergunta: Qual o sinal da pessoa responsável por encontrar o chico e o boi sumido?

6- **Burrinha**

Pergunta: Qual o sinal do animal pequeno, com um furo no centro por onde entra o brincante, ficando pendurado nos ombros por tiras similares a um *suspensório*?

7- **Tambor de Fogo**

Pergunta: Qual o sinal do instrumento feito de madeira, coberto por um couro cru afinado pelo fogo?

8- **Matraca**

Pergunta: Qual o sinal do instrumento feito de madeira, e é tocada batendo-se uma contra a outra?

9- **Índios**

Pergunta: Qual o sinal do personagem que usa traje com penas coloridas?

10- Mutuca

Pergunta: Qual o sinal do grupo de pessoas que só acompanham a brincadeira?

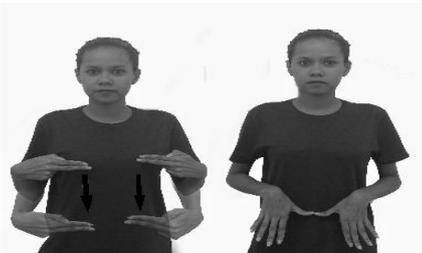
GLOSSÁRIO²

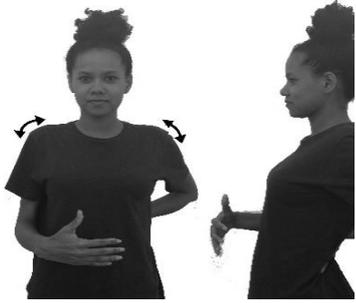
I. INSTRUMENTOS		
ITEM-1	Banjo	Descrição do Sinal
		CM: MD:45, ME: 59 PA: ME: Espaço neutro; MD: Frente ao tronco; OR: ME: Palma para cima; MD: Palma para dentro; M: MD: Movimento retilíneo bidirecional; ME: Parada; ENM: Neutro
ITEM-2	Matraca	Descrição do Sinal
		CM: 56; PA: Frente ao rosto; M: Semicircular para cima e para baixo; OR: Palmas para o lado; ENM: Neutra;
ITEM-3	Maracá	Descrição do Sinal
		CM: 11; PA: Espaço neutro; M: Retilíneo para cima e para baixo; OR: Palmas para o lado; ENM: Neutro
ITEM-4 (Informante I)	Pandeirão	Descrição do Sinal
		CM: ME:8, MD:57; PA: Espaço neutro; OR: palmas para o lado; M: Retilíneo ENM: Neutro;
ITEM-4 (Informante II)	Pandeirão	Descrição do Sinal

² O glossário é baseado na tabela de Configurações de mãos de Pimenta e Quadros (2010).

		<p>CM: MD e ME: 56 PA: ME: Espaço, MD: Palma da mão; OR: palmas para o lado; M: Retilíneo; ENM: Neutro;</p>
ITEM-5	Tambor de Fogo	Descrição do Sinal
		<p>CM: 57; PA: Frente ao corpo; M: Retilíneo para cima e para baixo; OR: Palmas para baixo; ENM: Neutra;</p>
ITEM-6 (Informante I)	Triangulo	Descrição do Sinal
		<p>CM: ME:38, MD:14; PA: Indicador e polegar; OR: Palma para o lado; M: Retilíneo para cima e para baixo; ENM: Neutro;</p>
ITEM-6 (Informante II)	Triangulo	Descrição do Sinal
		<p>CM: MD e ME: 11; PA: Espaço; OR: Palma para o lado; M: Retilíneo para cima e para baixo; ENM: Neutro;</p>
ITEM-7	Trombone	Descrição do Sinal
		<p>CM: 8; PA: Frente à boca; M: ME: Sem movimento MD: Retilíneo para frente e para trás; OR: Palma para o lado; ENM: Neutro</p>
ITEM- 8	Trompete	Descrição do Sinal

		<p>CM: MD:8; ME:59; PA: Frente à boca; OR: Palmas para o lado; M: Alternância entre os dedos da mão direita; ENM: Neutro</p>
2. PERSONAGENS		
ITEM-9 Informante I	Boi	Descrição do Sinal
		<p>CM: 4; PA: Fronte; OR: Palma para fora; M: Sem movimento; ENM: Movimentar o corpo para a direita e para a esquerda;</p>
ITEM- 9 Informante II	Boi	Descrição do Sinal
		<p>CM: 4; PA: Fronte; OR: Palma para fora; M: semicircular para cima ENM: Neutro</p>
ITEM- 10 Informante I	Índia	Descrição do Sinal
		<p>Índia CM: 57; PA: ME: Atrás da cabeça MD: Frente à boca; OR: ME: Palmas pra fora MD: Palmas pra dentro; M: MD: retilíneo ME: Sem movimento; ENM: Balançar levemente os ombros para frente e para trás;</p>
ITEM- 10 Informante II	Índia	Descrição do Sinal

		<p>Mulher CM: 2; PA: Bochecha M: Retilíneo OR: Palma para o lado ENM: Neutra Índio(a) CM: 57; PA: ME: Atrás da cabeça MD: Frente à boca; OR: ME: Palmas pra fora MD: Palmas pra dentro; M: MD: retilíneo ME: Sem movimento; ENM: Neutra;</p>
<p>ITEM- 11 Informante I</p>	<p>Índio</p>	<p>Descrição do Sinal</p>
		<p>Nu CM: 33; PA: Frente ao corpo; OR: Palmas pra dentro; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra; “Saia” CM: 61; PA: Frente à cintura; OR: Palmas pra dentro; M: semicircular; ENM: Neutra;</p>
<p>ITEM- 11 Informante II</p>	<p>Índio</p>	<p>Descrição do Sinal</p>
		<p>Homem CM: 28; PA: Queixo; OR: Palmas para cima; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra Índio(a) CM: 57; PA: ME: Atrás da cabeça MD: Frente à boca; OR: ME: Palmas pra fora MD: Palmas pra dentro; M: MD: Batidas leves na boca; ME: Sem movimento; ENM: Neutra;</p>
<p>ITEM- 12 Informante I</p>	<p>Catirina</p>	<p>Descrição do Sinal</p>

		<p>CM: 58; PA: Frente à barriga; M: Nenhum OR: Palma para dentro; ENM: Movimento leve e repetido para um lado e para o outro;</p>
ITEM- 12	Catirina	Descrição do Sinal
Informante II		
		<p>Mulher CM: 2; PA: Bochecha M: Retilíneo OR: Palma para o lado ENM: Neutra</p> <p>Barriga CM: 58; PA: frente à barriga M: semicircular OR: Palma para dentro; ENM: Neutra</p>
ITEM- 13	Pai Francisco	Descrição do Sinal
Informante I		
		<p>CM: 56; PA: Rosto; OR: Palmas para dentro; M: Sem movimento; ENM: Neutra</p> <p>CM: 8; PA: Espaço neutro; OR: Palmas para o lado; M: retilíneo para frente; ENM: Neutra</p>
ITEM- 13	Pai Francisco	Descrição do Sinal
Informante II		

		<p>CM: 57; PA: Queixo; OR: Palmas para cima; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra</p> <p>CM: 28; PA: Boca; OR: Palmas para fora; M: Sem movimento; ENM: Neutra</p> <p>CM: 56; PA: Bochechas; OR: Palmas para o lado; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra</p>
ITEM- 14 Informante I	Vaqueiro Campeador	Descrição do Sinal
		<p>CM: 11; PA: Espaço neutro; M: Retilíneo para cima e para baixo; OR: Palmas para o lado; ENM: Virar o corpo levemente para frente e para trás;</p>

ITEM- 14 Informante II	Vaqueiro Campeador	Descrição do Sinal
		<p>CM: 60; PA: Cabeça; OR: Palma para baixo; M: Nenhum; ENM: Neutra;</p> <p>CM: 11; PA: Espaço neutro; M: Retilíneo para cima e para baixo; OR: Palmas para o lado; ENM: : Virar o corpo levemente para frente e para trás;</p>
ITEM- 15 Informante I	Vaqueiro de Fitas	Descrição do Sinal

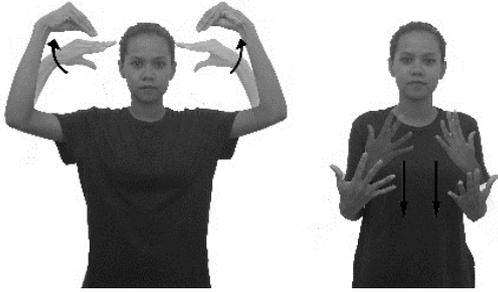
		<p>Chapéu CM: 28 26; PA: Próximo à frente; OR: palmas para o lado; M:Semicircular; ENM: Neutra;</p> <p>Fitas CM: 61; PA: Frente ao corpo; OR: Palmas pra dentro; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra</p>
ITEM- 15	Vaqueiro de Fitas	Descrição do Sinal
Informante II		
		<p>Chapéu CM: 60; PA: Cabeça; OR: Palma para baixo; M: Nenhum; ENM: Neutra;</p> <p>Fitas CM: 61 26; PA: Frente ao corpo; OR: Palmas pra dentro; M: retilíneo para baixo; ENM: Neutra</p>

Tabela de Configurações de Mãos de Pimenta e Quadros (2010)



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E AVANÇOS COM CRIANÇAS SURDAS

Gabriela Soares dos Santos*
Samuel Luis Velázquez Castellanos**

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar como acontece a educação inclusiva e como esta oferece os suportes necessários para uma educação de qualidade, tanto para as crianças surdas, quanto para os professores que as recebem. Debruça-se nesta questão partindo dos estudos realizados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no segundo semestre de 2016 e início do ano de 2017. Realizou-se durante o período da investigação, discussões referentes aos objetivos e às questões pertinentes ao assunto. Como referencial teórico utiliza-se Góes (1999) e Lodi (2009), assim como documentos legais, e de uma pesquisa com as docentes que tiveram experiências com crianças surdas em turmas de educação infantil da rede pública de São Luís- MA, utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Prática docente. Educação inclusiva. Criança surda.

Abstract: The goal of this study is to analyze how inclusive education happens and how it offers the necessary supports for quality education, both for deaf children and for the teachers who receive them. It is based on the Pedagogy course of the Federal University of Maranhão, in the second semester of 2016 and beginning of 2017. During the period of the investigation, discussions were carried out on the objectives and relevant issues to the subject. It based on Góes (1999) and Lodi (2009), and legal documents, and a research with teachers who have had experiences with deaf children in classes of children's education of the public education of São Luís-MA, as a methodology the bibliographic research and the qualitative research.

Keywords: Teaching practice. Inclusive education. Deaf child.

1 Introdução

O presente artigo consiste em analisar como acontece a educação inclusiva e como esta fornece os suportes necessários para que o aluno com necessidades educacionais especiais, de modo particular a pessoa com surdez matriculada na educação infantil da escola pública, tenha pleno desempenho nessa etapa da vida.

* Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: gabriela.ssoares4@gmail.com

** Professor Doutor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: samuel@ufma.br

Ao longo do processo educativo percebemos que a escola se constituiu sob um processo de exclusão, onde sempre favoreceu apenas determinado grupo social. Diante de tal contexto, a criação das políticas educacionais contribui para a minimização dessa exclusão que são mais comuns nesse âmbito. Partindo desse ponto, procuramos entender os avanços proporcionados por essa mudança cultural da escola, principalmente para a etapa da educação infantil, a qual deve garantir o desenvolvimento de todas as crianças até 05 anos de idade, e as possibilidades reais trazidas por estas políticas para uma educação igualitária em todos os sentidos.

Desse modo, com o intuito de compreendermos como a mudança estrutural e cultural fez-se e ainda se faz para contemplar todas as especificidades de seu aluno, particularmente o surdo. Não se tratando apenas do simples acesso na escola regular para esses alunos, mas envolvendo os procedimentos políticos e pedagógicos que contribuem para a permanência e o desenvolvimento integral desse sujeito, ou seja, como é pensada essa educação inclusiva para a escola, não somente de forma ideológica, mas percebendo como essas ideias e projetos voltados para essa área, acontecem de fato no “chão da escola”.

Para isso, realizamos entrevistas com professoras que tiveram a experiência de conviver com o aluno surdo na educação infantil e como elas desempenham sua prática docente na perspectiva inclusiva. Os relatos são de grande relevância para a compreensão de como ocorre à inclusão de crianças surdas, bem como os avanços e as principais dificuldades das docentes para contemplar o desenvolvimento integral da criança surda na sala regular de educação infantil.

2 Educação Especial na perspectiva inclusiva

Quando pensamos em Políticas Públicas, estamos nos referindo ao conjunto de propostas e estratégias para um âmbito específico, o qual culmina diversos interesses sejam eles políticos, sociais e culturais. No espaço educacional não é diferente, ainda mais quando atentamos para as questões que envolvem as Políticas Públicas para a Educação Especial, na sua perspectiva inclusiva onde o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais devem ser o eixo central de suas propostas e intervenções.

Desse modo, cabe a todos entender o objetivo das políticas públicas de educação inclusiva, quais são seus avanços e recuos com relação aos documentos legais e o que ainda falta para esta se concretizar como uma política que garanta de fato os direitos de crianças estarem não somente inseridas no sistema público regular de ensino, mas que esta tenha pleno desenvolvimento de suas habilidades. Tendo assim, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, a garantia da diversidade escolar e da igualdade de condições, contemplando currículos, métodos, técnicas dos recursos educativos para a devida organização específica das escolas para atenderem as necessidades de cada da criança.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p. 05).

Sendo que, a educação inclusiva é uma ação política, social, cultural e pedagógica, a qual traz a ideia de equidade que engloba a função equalizadora que se refere à recuperação do direito à igualdade pela ampliação das possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem em consonância à educação escolar e também a função qualificadora que consiste na recuperação do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar-se para o exercício da educação permanente, ampliando as chances de viver na sociedade do conhecimento como um cidadão ativo, participativo e socialmente produtivo.

Dessa forma, existindo várias especificidades de necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva deve contemplar todas elas. Em relação ao aluno surdo afirma que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno

surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p. 17).

Por isso, os “movimentos surdos”, não param de lutar para que tal comunidade tenha seus direitos garantidos, em razão disso, no ano de 2012, a Comunidade Surda Brasileira, através da Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (FENEIS) e entidades representativas apresentou ao MEC o documento “Política Nacional de Educação Bilingue para Surdos”, em comemoração a uma década de reconhecimento da Libras (2002-2012).

Em seguida, tivemos a proposta de modificação da Lei 8.035/10 pela FENEIS de que o atendimento para com as pessoas com necessidades especiais seja desde a tenra idade da criança, para o melhor desenvolvimento desta diante de suas limitações biológicas, e com relação aos surdos, consiste no fato de que a Língua de Sinais seja primeira língua (L1), nas creches, sendo a aquisição da língua de sinais a forma mais natural para essas crianças, já que possuem o sistema auditivo comprometido, e não tendo o retorno sonoro que os ouvintes têm.

Desse modo, a criação das políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva, é de extrema importância para a superação do processo de exclusão dentro e fora do âmbito escolar e para a efetivação dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Embora saibamos que ainda falta bastante para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, é preciso avançar não somente em leis, mas também, as atitudes sociais da comunidade escolar para com a diversidade da escola.

3 Percorso metodológico

É importante considerar que a realidade sociológica é sempre uma construção que se fundamenta num universo fático. Assim, ao investigador cabe encontrar, através dessa construção, o essencial de um real. De modo que, por vezes o cotidiano é anulado pelas rotinas comportamentais. Nesse caso, para fazer uma investigação acerca da prática docente numa perspectiva inclusiva na Educação Infantil com crianças surdas, é de extrema importância levantar inúmeros procedimentos de pesquisa. Como já enfoca, o presente trabalho faz uso de percurso de investigação assente na prática da metodologia qualitativa.

Assim sendo, quando fomos direcionadas ao campo propriamente dito, obtivemos a percepção de que não estaríamos lá para confirmar ou negar hipóteses a partir de uma problemática já existente. Logo, o campo foi o espaço em que foram formados novos olhares sobre como era realizado o trabalho docente na perspectiva inclusiva, nos proporcionaram um material rico de informações para a construção da fundamentação do referido trabalho.

3.1 Perfil das entrevistadas

Visto que, os locais e as docentes pré-definidas para proceder com a pesquisa, assim após levantamentos dos dados, dirigimo-nos para o primeiro dispositivo que é o quadro de entrevista (quadro 01). Este ajudará pesquisadores e os leitores a situarem os informantes quanto à localização espaço-tempo e na forma como se colocam no texto ou constroem seus discursos. Com o sentido de preservar a identidade das docentes, nomeamos as mesmas para preservar suas identidades: **Professora A, Professora B e Professora C**, foram os nomes escolhidos, pelo fato das entrevistas terem sido realizadas com pessoas do sexo feminino. Diante dos dados das entrevistas destacaremos a seguir primeiramente os elementos considerados como base, ou seja, a formação inicial, o tempo de docência, o tempo de docência na educação infantil, experiência com alunos surdos, que seguirá abaixo:

3.2 Exercício da docência (Quadro 01)

NOMES FICTÍCIOS	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS
Professora A	Licenciatura em Letras	Docência no Ensino Superior	06 meses	06 meses	Experiência com jovens alfabetizados em LIBRAS.
Professora B	Licenciatura em Pedagogia	MBA em Gestão de Pessoas	08 anos	06 anos	Nenhuma experiência anterior.
Professora C	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	07 anos	Nenhuma experiência anterior.

Desse modo, após o quadro informativo, para uma melhor compreensão, realizamos perguntas dentro de categorias, o que veremos a seguir, são categorias que englobam questões pertinentes sobre a inclusão de crianças surdas em escolas regulares e como as docentes executam suas práticas diante dessas situações que influenciam o processo educativo.

3.3 Dificuldades para conciliar o PPP com a inclusão

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico é de suma importância para o andamento da escola, e quando a escola se diz inclusiva, este projeto não deve ficar alheio a essa proposta. Partindo disso, que questionamos sobre a existência de dificuldades por parte da escola para a elaboração de um PPP inclusivo, principalmente voltado para as crianças surdas, de forma que, a mesma contribua para o entendimento do contexto escolar e se faça relevante, uma vez que no fato o PPP é a identidade da escola, todas as dificuldades e facilidades que a instituição encontra para colocar em prática o que é proposto ou realizar uma articulação com a especificidade do corpo discente, implicará no desenvolvimento do processo educativo.

Diante desse questionamento a Professora A, não soube responder, pois afirma que não possui o devido contato com a escola. Entretanto, a Professora C, admite que a escola em geral, enfrenta grandes desafios para articular o Projeto Político Pedagógico com a inclusão de crianças surdas, relatando ainda que essa falha, essa lacuna no documento de importância acaba trazendo sérias consequências para a criança e também para ela como profissional. De acordo com as referidas respostas, é notório que a primeira entrevistada não sabe acerca do projeto pedagógico do local onde trabalha e diz não ter conhecimento sobre a realidade das escolas. Embora a pesquisadora quisesse tirar algumas informações, ela apenas diz não ter conhecimento sobre o assunto.

A segunda entrevistada a Professora B, apenas relata que a escola na qual trabalhou com a criança surda não tinha um PPP próprio e sim documentos nacionais. O que percebemos é que, a escola não possui um PPP próprio de acordo com sua realidade, o que impossibilita ter uma proposta inclusiva. Como uma escola não tem uma proposta pedagógica própria? Isso vai contra a LDB que afirma no Art. 12 no inciso I que: “os estabelecimentos de

ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A professora não relata sobre a dificuldade de conciliar um PPP com a inclusão de crianças surdas, porém, é óbvio a enorme dificuldade, visto que não tem nem mesmo uma elaboração própria de acordo com o perfil da comunidade escolar.

Partindo deste pressuposto as mudanças necessárias não acontecem por acaso, mas fazem parte da vontade e participação da equipe escolar, expressas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão democrática, ou seja, o PPP é pautado nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 1995, p.32).

Por outro lado, é interessante perceber na fala da Professora C a sua preocupação para com a dificuldade que segundo ela, a escola ainda enfrenta em conciliar sua proposta pedagógica com a inclusão de alunos com necessidades especiais, ao afirmar que: “mas como esse PPP é pobre nesse sentido não há esse elo, então as crianças estão... desculpe-me, mas estão excluídas dentro da sala de aula, é uma inclusão pra sociedade, mas que na verdade, na sala de aula você vê que não acontece (Professora C, 2016, informação verbal).”

3.4 O papel do professor como mediador no processo de socialização da turma

Ao interessarmos pela socialização da turma, perguntamos às entrevistadas sobre o papel delas como mediadoras desse processo, uma vez que o professor contribui bastante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e conhecermos como este procede diante de situações de convívio que existe na sala da educação infantil, é um fator extremamente relevante. Pois existindo alguma falta de interação das crianças surdas e ouvintes, cabe a este profissional buscar as melhores formas para uma boa construção de socialização.

Diante dos posicionamentos, percebemos que cada professora entende de uma forma o papel do professor como mediador do processo de socialização, às vezes até fugiam do tema proposto, ou focavam somente nelas próprias ou somente nas crianças. A professora A, fala

como ela responde aos questionamentos que as crianças fazem e fala da questão da comunicação para a socialização, mas ao longo da conversa ela enfatiza mais na questão da solidariedade das crianças e esquecendo-se de mencionar-se nesse processo.

Já a Professora B, através de sua fala mostra a sala de educação infantil como cheia de conflitos na qual o principal papel do professor é ser o conciliador destes, fala também de proporcionar desafios à criança, mas somente nesses dois aspectos, é como se para ela a questão da socialização girasse em torno de brigas e o professor só está lá para separá-las e sendo que a turma que ela trabalha é de crianças de três anos, ela acaba esquecendo as outras formas de aprendizagens e interação as quais ela pode mediar.

Enquanto a Professora C, foca somente nela como profissional dizendo que o professor deve entender aquele novo processo da sua turma e deve sempre ser um pesquisador, deve estar em constante aprendizado e participar de formações, porém, esquece de incluir a interação da turma e como ela intervém, ela até menciona como ela desempenha esse papel, mas não nessa pergunta, ela acaba fazendo um recorte deixando a socialização de lado e centraliza no papel do professor. No caso da criança surda de acordo com Lacerda e Lodi (2014), “o contexto interacional contribuirá significativamente para a estruturação dos discursos narrativos”, desse modo, os parceiros com quem a criança surda interage sendo eles crianças e adultos surdos, ouvintes fluentes em Libras e outros, além das várias situações que essas interações ocorrem, quando bem mediadas maiores benefícios proporcionarão.

Embora não enfatizado nas falas das docentes, entendemos que o professor de educação infantil deve se preocupar com a construção e o andamento das relações dentro da sala e criar meios para proporcioná-las e também mediá-las, pois de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), “o professor dessa modalidade deve desenvolver, no seu cotidiano, atividades que proporcionem a integração entre todas as crianças”.

3.5 O comportamento da criança surda na sala de educação infantil

O processo de socialização é de suma importância para a turma em geral como especificamente para a criança, pensando nisso questionamos às docentes sobre o

comportamento da criança surda na sala de educação infantil, pois é importante saber o tipo de comportamento que qualquer criança adquire na escola, principalmente aquela que possui uma diferença que pode comprometer seu desenvolvimento, ainda mais se ela não tiver o apoio dos colegas e professores. Partindo disso, a pergunta se faz relevante, porque as informações obtidas serão de grande significado para a compreensão do processo de interação tanto da criança surda para com a turma e vice-versa, e ainda mostrará como a professora desempenha seu papel diante dessas situações, se contribui para a evolução ou para o retrocesso de habilidades, dentre elas a interação com o meio.

Diante desse questionamento a primeira entrevistada defende que:

A criança surda tem os mesmos comportamentos das crianças ditas normais, a não ser que elas tenham algum problema como um distúrbio intelectual, neurológico, mas elas têm os mesmos comportamentos das outras crianças (PROFESSORA A, 2017, informação verbal).

A Professora C, além de concordar com a anterior, enfatiza as questões naturais de comportamento ligado a idade, afirmando que:

No início ela chorava muito e eu acredito que é normal porque criança de três anos chora mesmo, porque está se separando da família, por isso que eu digo que temos que saber diferenciar o comportamento natural de criança dessa idade de três anos e o comportamento da síndrome, então o choro é normal, mas ela no início andava assustada, ela mordida muito, batia muito, ela beliscava muito e todo dia [...] eu posso dizer que ela apresentava os comportamentos comuns da idade dela que é uma criança que gosta de correr, de brincar e de fazer o que outro faz, mas apresenta as dificuldades da necessidade dela que é a surdez (PROFESSORA C, 2016, informação verbal).

No entanto, a Professora B difere das anteriores ao afirmar que:

Quando a criança é alfabetizada em Libras e há a presença de um interprete ou tradutor imagino que seja igual a todas as outras crianças, mas a experiência que tive a criança não sabia nenhum sinal, só se comunicava através de gritos, choros e empurrões. O que causava uma certa confusão na sala. Mas as crianças nem por isso deixavam de interagir com ela nas brincadeiras (PROFESSORA B, 2017, informação verbal).

Ao analisarmos as falas das docentes entendemos que para as professoras A e C, as crianças surdas têm o mesmo comportamento das demais crianças, a primeira destaca que só ocorre diferença se a criança além da surdez tenha também um distúrbio mental que

comprometa seu desenvolvimento e interação, a segunda lembra a importância de observarmos o comportamento da criança com base na sua idade e mostra que devemos fazer sempre esse discernimento das questões referentes à surdez e da idade, do ser criança.

Porém, diferente delas a Professora B fala da questão da não alfabetização da criança em Libras e diz que imagina que se fosse ao contrário a criança teria um melhor comportamento em suas relações e melhoraria o desenvolvimento das ações da turma, ela enfatiza apenas o lado agressivo e que tal comportamento causava uma desordem na sala. Percebemos que ela não olha para criança na sua totalidade e as possibilidades que ela tem, não relata se a criança desenvolveu outras formas de interação.

Entendemos assim que a interação entre os iguais e os diferentes reflete bastante no comportamento da criança surda, pois segundo Góes (1999) “Nessas propostas, as trocas comunicativas entre surdo e ouvinte são o fator mais importante da integração, além de ser negligenciada a interação da pessoa surda com os próprios surdos. Isso significa que está em causa a própria forma de se conceber a pessoa surda”. Partindo disso, compreendemos que a pessoa surda deve ter uma interação tanto com seus pares surdos, quanto com os ouvintes, para que haja uma plena integração social da pessoa com surdez, mas infelizmente algumas propostas contemplam apenas uma dessas interações, limitando assim a integração cultural entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos sociais.

3.6 Experiência na Educação Especial

Uma boa relação professor-aluno é primordial para se alcançar bons resultados para ambos os envolvidos no processo educacional, dessa forma realizamos o questionamento voltado para a especialização ou qualquer formação na educação especial e sobre outra experiência com o aluno surdo, pois só o fato da pessoa ter feito alguma especialização na área de educação especial mostra a sua sensibilidade neste âmbito da educação, mesmo que não seja relacionado à surdez.

Com base nos relatos das docentes, percebemos que as três fizeram curso de Libras, uma sendo instrutora e possuindo maior facilidade em alfabetizar e proporcionar recursos

didáticos para facilitar a aprendizagem da criança. As outras fizeram outros cursos voltados para essa questão da área especial, porém, nenhuma das entrevistadas tinham tido um contato anterior com algum aluno surdo, uma chega a contar que foi até mesmo um choque de realidade ao se deparar com a criança surda e sem possuir os recursos apropriados. O que faz-nos entender que elas não sabiam como lidar com essa situação e não tinham nenhuma formação da instituição voltada para o trabalho com a criança surda.

Desse modo, observamos que a realidade pela qual as docentes e as crianças passam se diferencia daquilo que a LDB aborda no Art. 59, inciso III, “os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professor do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Isto influenciará diretamente o desenvolvimento desta criança, uma vez que, tendo este profissional com mais estudos na área, melhor para a relação estabelecida no processo educativo.

3.7 Trabalho docente na perspectiva inclusiva

Sabemos que a relação professor-aluno bem como os recursos didáticos que ele utiliza em sua sala de aula é de grande importância para o desenvolvimento educacional, pensando nisso questionamos às entrevistadas sobre o desempenho de seu trabalho docente na perspectiva inclusiva na sala de aula, pois entenderemos assim se estas conseguem contemplar todas as necessidades da criança inclusa, se as atividades desempenhadas acontecem da mesma forma para todos ou não, de forma mais específica perante as especificidades das crianças da turma.

Diante da prática pedagógica a primeira afirma que:

Eu trago questões da área da surdez, para que todos embora ainda pequenos se familiarizem com a história dos surdos, questão da identidade surda, e para todos eles, surdos e ouvintes, porque o que acontece é que incluem o aluno surdo, mas não abordam assuntos na sala de aula sobre surdez. Eu trabalho mais a questão visual e expressão corporal, pois eu estou alfabetizando-os em Libras e exige isso, o visual e a expressão facial e corporal (PROFESSORA A, 2017, informação verbal).

O fato de ela ser instrutora de Libras facilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, especificamente para o aluno surdo e ela compreende a importância de trazer para a sala de aula coisas referentes à cultura surda, isso acaba desenvolvendo certo envolvimento de todos com o assunto e ajuda na questão da criança pertencer àquele grupo e o trabalho com as expressões faciais e corporais, além da parte visual.

Enquanto a Professora B afirma que:

A falta de comunicação e falta de ajuda dos pais atrapalhou muito as possibilidades de inclusão, restando então à socialização e a tentativa de estabelecer uma comunicação com a criança (PROFESSORA B, 2017, informação verbal).

O que compreendemos a partir dessa fala é que a professora não conseguiu desempenhar uma boa relação com a família da criança e acabou dificultando e influenciando sua metodologia em sala de aula.

Já a Professora C, diz desenvolver seu trabalho da seguinte forma:

Eu trabalho no sentido de inserir mesmo! Eu ouvi uma frase assim: “Por que eu preciso ser inserido? Eu não sou uma pessoa? Eu sou uma pessoa! ”. Então isso me levou a pensar realmente esse termo “inserir” ele é excludente! Nós temos que começar a trabalhar numa nova perspectiva de tirar esses termos e de começar a trabalhar a pessoa pela pessoa, pelo ser humano que ela é! [...] eu não me apeguei na surdez dela não! Eu me apeguei no que ela podia se desenvolver (PROFESSORA C, 2016, informação verbal).

E sendo assim podemos verificar que esta última fala mais na questão da inserção e de trabalhar a criança como ser humano que é, porém ela se contradiz, no início afirma que trabalha no sentido de inserir e depois diz que esse termo é excludente, ela afirma ainda que não se limitou nas dificuldades e sim nas possibilidades da criança.

Diante das falas acima, percebemos que mais uma vez as três se distinguem na didática em sala de aula e no trabalho na perspectiva inclusiva com a criança surda o que faz-nos concordar com a prática da Professora A e em partes com a Professora C, não com Professora B porque ela mostra não ter didática nessa perspectiva.

O bom professor possibilita que o aluno conte, a todo o momento, com situações ótimas de aprendizagem. No entanto, esta precondição não implica trabalhar com situações-padrão porque os alunos não possuem o mesmo nível de desenvolvimento, o mesmo repertório de conhecimentos, a mesma forma de relação com o saber, os mesmos interesses motivações e formas de aprender (CARNEIRO, 2015, p.354).

Em suma, o professor na condição de mediador de conhecimento e trabalhando este na perspectiva inclusiva, deve a todo instante propiciar experiências de aprendizagem não de forma generalizada, mas de acordo com as mais variadas condições de seus alunos, promovendo sempre o respeito as diferenças e constituindo igualdade de desenvolvimento das habilidades, criando possibilidades de permanência desse aluno.

4 Considerações finais

A investigação de campo proporcionou-nos momentos ricos e prazerosos, às vezes tristes e decepcionantes diante das múltiplas realidades de todos aqueles que participam do processo educacional voltado para a perspectiva da escola inclusiva, a qual precisa melhorar bastante em todos os aspectos, já que está diretamente ligada ao desenvolvimento de seres humanos que precisam não somente de políticas e leis bem formuladas, e sim que seu direito a uma educação igualitária e de qualidade seja de fato garantido na realidade escolar.

Dessa forma, à medida que fomos conversando com as docentes, nos deparamos com profissionais que muitas vezes se encontram em grandes apuros diante do desafio de se deparar com uma criança surda em sua sala de aula e não possuir conhecimentos e recursos necessários para a garantia de diversos momentos de aprendizagens e desenvolvimento dessa criança. É como se o mais importante para as autoridades responsáveis por essa “inclusão” fosse somente o aumento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, mas que na verdade, acaba privando esse sujeito das inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

Em suma, esta pesquisa de campo foi de extrema relevância para um melhor entendimento sobre a realidade que a criança surda está inserida, servindo para o término de incertezas sobre essa situação e inserindo-nos numa realidade que em sua maioria não

contempla o sujeito surdo, mas que encontra profissionais que mesmo sem muitos conhecimentos na área, procuram desempenhar seu papel da melhor forma dentro de suas possibilidades, diante disso, fica de missão para as autoridades e escolas o cumprimento do que está nas leis de inclusão de fato ocorrer no “chão da escola”.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ 2001**. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.> Acesso em: 06/10/16

CARNEIRO, Moaci Alves. (2015). **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação/ Maria Cecília Rafael de Góes**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção educação contemporânea).

LODI, Ana Claudia. LACERDA, Cristina B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização/ Ana Claudia B. Lodi, Cristina B. F. de Lacerda (organizadoras)**. – 4.ed. -Porto Alegre: Mediação, 2014.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.> Acesso em: 15/11/16

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf.> Acesso em: 15/08/16

ANÁLISE CURRICULAR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS* NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francinete Braga Santos*
Samara Oliveira de Góis**
Marize Barros Rocha Aranha***

Resumo: Esta pesquisa analisa o livro didático *English for Brazilian Learners* adotado na disciplina de Inglês em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental, na escola Ribeiro do Amaral localizada no município de São José de Ribamar. Para efeito deste estudo, foi realizada uma análise de recorte analítico dos principais aspectos teóricos metodológicos deste material aliado ao respectivo manual do professor, com ênfase na organização curricular adotada pelo autor deste livro didático. O suporte teórico fundamenta-se em autores como: BAKTHIN (1986), CUNHA, (2016), RELVAS (2012), ROJO (2013), dentre outros. A análise estruturou-se em torno das estratégias sugeridas ao professor para trabalhar os conteúdos do livro didático dispostas no manual aliadas às tarefas que contemplam especificamente as quatro habilidades linguísticas utilizadas no ensino de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Currículo. Livro didático. Língua Inglesa.

Abstract: The present work investigates the English for Brazilian Learners textbook accepted in the English subject in eighth year from Elementary School, in the Ribeiro do Amaral school located in São José de Ribamar. It realized an analysis of the main theoretical aspects of this material together with the respective teacher's manual, with focus on the curricular organization adopted by the author of this textbook. The theoretical support is based on authors such as BAKTHIN (1986), CUNHA, (2016), RELVAS (2012), RED (2013), and others. This study was organized with the teacher's strategies to work with the didactic book's contents arranged in the manual related to the tasks that specifically to consider the four linguistic abilities used in the English language teaching.

Keywords: Curriculum. Textbook. English language.

1 Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser comparada ao produto do consumismo, sendo desejado por muitos, mas por poucos conquistado satisfatoriamente, sendo igual a um aparelho tecnológico caro que se vai pagando mensalmente em infinitas parcelas, mas que ao término não aprendemos a usar com a habilidade necessária, havendo inúmeros comandos em desuso.

* Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: franbraga@gmail.com

** Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: samaragois@hotmail.com

*** Docente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: aranha.marize@gmail.com

A comparação feita anteriormente pretende revelar a intencionalidade da escrita deste artigo, este que pretende a investigação do currículo na perspectiva de “um conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso” (VEIGA-NETO, 1997, p.59), mas que certamente deveria expressar de modo mais objetivo e simples as funções de um determinado componente curricular, neste caso o aprendizado da Língua Estrangeira Moderna Inglês, por meio da ação-reflexão envolvida no planejar a rotina escolar para que um professor conduza este fenômeno chamado de aprendizagem de modo satisfatório.

Por isso, o presente estudo pretende uma análise curricular, elegendo o livro didático *English for Brazilian Learners* do 8º ano, este destacado da coleção do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (E.F.) adotado pela rede pública do Estado do Maranhão, especialmente na Unidade Integrada Ribeiro do Amaral, do município de São José de Ribamar, Maranhão, Brasil.

Este estudo de cunho bibliográfico, perspectiva o recorte da análise do livro do 8º ano, caracterizando como uma amostra não probabilística devido ser conteúdo curricular que está de acordo com os objetivos previstos para este estudo, tendo o foco no Manual do Professor (denominado de M.P. a partir deste trecho) e nas atividades do livro do 8º ano, considerando que a coleção tem um M.P. único ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Justifica-se em âmbito social, pois entendemos que o ensino do Inglês deve estar comprometido com a aprendizagem dos alunos, sendo problematizado pelos baixos índices de proficiência, estando abaixo do que se espera dos aprendizes de uma segunda língua. Ressaltamos as muitas dificuldades em aprender línguas na escola, além de outros fatores, a exemplo de metodologias usadas no ensino do Inglês, em especial, nas escolas públicas.

Acreditamos que este trabalho favorece, em âmbito da ciência, a percepção de que professores bem informados quanto aos aspectos teórico-metodológicos do ensino de uma língua, neste caso específico a Língua Inglesa, estarão mais comprometidos em propor boas práticas de linguagem, tais como a articulação dos gêneros textuais e a produção de diferentes textos pelos alunos em sala de aula, por exemplo.

Explicados os pressupostos acima, encaminhamos a estruturação deste artigo em quatro seções, sendo a introdução o texto das bases explicativas. Em seguida, temos a segunda seção, com a análise propriamente dita e estando de acordo com os autores da coleção.

Na terceira seção temos a análise trazendo a perspectiva do autor da obra de que a aprendizagem dos estudantes é a meta principal da ação dos professores. Por isso, nesta seção destacamos a análise dos conteúdos expressos no livro do 8º ano, buscando evidências se há integração das quatro habilidades linguísticas nas unidades de ensino. Na conclusão, constam algumas percepções das autoras deste artigo, comentários finais, quanto às lacunas detectadas durante a análise.

2 Análise curricular do livro didático de Língua Inglesa: aspectos teórico-metodológicos e exemplos explicativos como articulação possível da obra

Os olhares das pesquisadoras percorreram a obra, privilegiando inicialmente a percepção dos autores da obra *English for Brazilian Learners*, esta que se apresenta, originalmente, num conjunto de quatro livros para o estudo da Língua Estrangeira Moderna - Inglês para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em relação à autoria da coleção, destacamos que ela foi elaborada conjuntamente por Claudio Franco e Kátia Tavares apenas nos volumes do 6º e do 7º ano. Assim, Claudio Franco consta como o único autor nos volumes do 8º e do 9º do Ensino Fundamental. No entanto, o Manual do Professor (M.P.) possui orientações iguais nos quatro volumes da coleção.

Nestes termos, analisando no M.P. notamos que a fundamentação teórico-metodológica da obra pretende procedimentos que abranjam questões culturais e linguísticas, assim reforçadas pela adoção de Bakhtin (1986) em que “a língua é compreendida como realidade concreta e não abstração científica”, e mais adiante afirmam que a “perspectiva dialógica” em que “o sentido da palavra é determinado por seu contexto”. (BAKHTIN, apud FRANCO, 2015, p.188).

Assim, ao longo da análise observamos que ocorre um entrelaçamento com a visão dialógica bakhtiniana, traduzida em atividades que sugerem aos estudantes do oitavo ano a integração das quatro habilidades linguísticas e multiletramentos – a compreensão escrita: *reading*; produção escrita – *writing*; compreensão oral: *listening*; e a produção oral: *speaking*. Desse modo, explica o seguinte:

Supor, entretanto, que essa forma de organização reflita como a língua é efetivamente utilizada implica em ignorar a multiplicidade de contextos de uso da língua. Nas diferentes atividades sociais em que nos engajamos, é comum haver uma integração das habilidades linguísticas. Em uma conversa telefônica ou mesmo em uma aula, por exemplo, podemos fazer anotações enquanto ouvimos e falamos. Ao assistir um vídeo na Internet, podemos ouvir, ler legendas e ainda postar um comentário sobre o que assistimos. Ao navegar por links de um hipertexto multimodal, em que texto, imagem e som são integrados, escolhemos nosso próprio percurso enquanto leitores e espectadores, podendo criar diferentes trajetos a cada navegação. (FRANCO, 2015, p.193)

Na busca de exemplo, selecionamos para as subseções seguintes cada uma das quatro habilidades linguísticas citadas anteriormente, visando a análise dos conteúdos expressos no livro do oitavo ano, para saber como estão estruturadas nas tarefas e/ou atividades propostas ao professor/estudante.

2.1 As quatro habilidades linguísticas e multiletramentos: *reading, writing, listening e speaking*

O desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas se dá por meio da distribuição da seguinte estrutura: oito unidades principais, organizadas em quatro blocos de duas unidades. Assim, os autores disponibilizam aos professores e alunos “quatro unidades de revisão (*Review*), sendo uma a cada duas unidades, com atividades de leitura, exercícios sobre aspectos gramaticais, jogos e questões de auto avaliação”. FRANCO, 2015, p.201).

Destacamos também “a seção *Language Reference in Context* que retoma e sistematiza conteúdos gramaticais de cada unidade com o uso de textos curtos, exemplos e quadros, além de oferecer exercícios adicionais”.

Ressaltamos que a obra traz a cada duas unidades uma revisão, estando estruturada a partir de recortes de conteúdos desenvolvidos nas unidades completas. Para aprofundar a análise das intenções dos autores na organização da coleção destacaremos a especificidade de cada habilidade a seguir.

2.1.1 A compreensão escrita: *reading*

Conforme os autores destacam no M.P. na seção *Reading* o que pretendem é o trabalho com textos de gêneros variados com temas relevantes aos alunos e à sociedade. Todavia, o *reading* também assume importância nas atividades da seção *Reading for general Comprehension*, esta com questões para a compreensão geral do texto principal da unidade, conforme exemplo extraído do livro do 8º ano.

A seção *Before Reading*, por sua vez, traz exercícios variados ao tema e/ou gênero do texto principal da unidade. O *Before Reading* (Antes da Leitura) consiste em questões antecipadas.

Em sequência ao *Reading* o autor apresenta o *Reading for General Comprehension* em que instrui o professor para que explique aos alunos que devem fazer uma análise ampliada, ou seja, sem focar em detalhes ou palavras específicas. Assim, fica subentendido que no *Reading for Detailed Comprehension* as questões cumprem o papel de detalhar o texto principal. Enfim, no *Reading for Critical Thinking* o autor recomenda ao professor que estimule o aluno para ter postura crítica diante dos textos, pois nesta subseção os alunos devem responder conjuntamente com os colegas de sala.

Para o desenvolvimento do *Reading* são exigidas outras habilidades, a exemplo do *Speaking* e do *Writing*, portanto, acreditamos que o autor atribui uma denominação voltada à ênfase ao desenvolvimento de uma habilidade mais do que de outra. E “na sala de aula ocorrem inúmeras interações sociais da linguagem, seja oral ou escrita” (CUNHA, 2016, p.71). Assim, algumas notamos que tais

Estratégias podem apoiar o início, o progresso e o fim de uma atividade de leitura. Em outras palavras, há estratégias para serem ativadas no que normalmente se descreve de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Por exemplo, previsão do assunto do texto, monitoramento da coerência da leitura e avaliação sobre o uso das estratégias usadas, respectivamente. (SANTOS, 2012, p.39)

Notamos a utilização de tais estratégias pelo autor, porém questionamos se os estudantes têm domínio do léxico, se não ficarão retraídos em praticar conversação com os colegas entre outras dificuldades inerentes ao contexto do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, em especial, na pública. Todavia, estudos que investigam a realidade das

salas de aulas podem trazer dados mais conclusivos, comprovando não se tratar apenas de simples inibição dos alunos, mas da ausência de proficiência em inglês.

2.1.2 A produção escrita – *writing*

Os autores definem no M.P. a seção *writing* como sendo a seção que “prevê a leitura de texto(s) do mesmo gênero do texto a ser produzido pelos alunos e a discussão oral entre alunos nas fases de planejamento e avaliação do texto pelos colegas” (FRANCO; TAVARES, 2015, p.193). Destacamos, portanto, a integração entre as habilidades a serem trabalhadas com os alunos, isto é, não estão isoladas entre si a exemplo da atividade destacada no livro do 8º ano, página 64, sendo que faz referência às páginas 58 e 59, pois solicita ao aluno que releia as atividades para depois escrever respostas aos questionamentos apresentados na seção *writing*.

Ao observarmos trechos do livro didático, podemos afirmar ter um alto grau de complexidade para a execução desta atividade, exigindo muita destreza do aluno para fazer o *reading* e em seguida o *writing*. Desse modo, questionamos se o aluno executará as atividades e como o professor atende às recomendações do autor do livro, apesar de haver uma expectativa de que o aluno junto com os colegas trabalhe de modo autônomo, conforme a seguinte instrução direcionada ao aluno:

Para revisar os textos considere, por exemplo: objetivo: A resenha está adequada ao público-alvo e ao seu objetivo?; conteúdo: você verificou as informações gerais do livro (nome do autor, personagens etc?); linguagem: O texto está redigido de maneira clara e objetiva? Você escolheu bons argumentos para defender sua opinião sobre o livro?; tempo verbal: Você usou o *Present Simple* para escrever sua resenha? Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas. (FRANCO, 2015, p.64).

2.1.1 A compreensão oral: *listening*

Os textos orais apresentados na seção *Listening and Speaking* segundo o autor permitem acesso a diferentes pronúncias e prosódias, uma vez que incluem não só uma

variedade de gêneros e contextos de uso, como também de falantes de sexos e idades diferentes, a exemplo de falantes nativos de inglês ou de diversas nacionalidades. (FRANCO, 2015).

A seção *Listening and Speaking* focalizam as habilidades orais, porém no M.P. consta que as seções *Warming Up!*, *Before Reading*, *Reading of Critical Thinking*, *Taking it Furter e Looking Ahead* destacam a necessidade da oralidade por meio das discussões propostas nas seções do livro e que podem ser realizadas em português ou inglês, tendo em vista o contexto da atuação do professor, a exemplo deste comentário direcionado aos alunos “Apoie-se em palavras parecidas com o português (*quiet, timid, generous*) para ajudar você a fazer inferências.” (FRANCO, 2015, p.71).

Este comentário aparece ao lado da 2ª questão “*Let's learn more adjectives! Choose the correct adjective that best describes each picture below. In each item, the adjectives are opposites.*” Esta questão apresenta uma sequência de gravuras com opções para serem marcadas, assim: “a) () *quiet* or () *talkative*; b) () *shy/timid* or () *outgoing/sociable*; c) () *lazy* or () *hard-working*; d) () *mean* or () *generous.*” (FRANCO, 2015, p.71).

A terceira questão solicita que aos alunos: “*Listen to the recording and repeat the words from exercise 2.*” Desse modo para que esta atividade seja satisfatória o professor deve utilizar o CD disponibilizado em um porta-cd afixado na parte interna da capa posterior do livro.

2.1.1 A produção oral: *speaking*

Em consonância com a proposta do autor em relação à habilidade de *listening*, surge a proposta de *speaking*. Percebemos que aliando essas duas habilidades, o autor sugere um tópico específico denominado *Listening and Speaking* ao final de cada unidade do livro didático.

No M.P., ele esmiúça essas habilidades diferenciando compreensão e produção oral. Segundo ele, a compreensão está mais ligada a habilidade de ouvir para compreender o que é dito em Língua Inglesa. Assim, cada livro é acompanhado de um CD que contém os textos

usados nesta seção e deve ser utilizado pelo professor durante as aulas, possibilitando a escuta por parte dos alunos. Propõe também uma sequência de *pre-listening*, *listening* e *post-listening*.

É importante ressaltar que apenas na última etapa, ou seja o *post-listening*, o autor especifica que “uma ou mais questões que ampliam a discussão sobre o assunto do texto oral escutado, relacionando-o de forma crítica com a realidade do aluno” (FRANCO, 2015, p.197).

Quanto à produção oral propriamente dita, o autor assume que privilegia atividades de diálogos em pares para os alunos praticarem algum ponto gramatical ou o tema desenvolvido em cada unidade, geralmente com exemplos de modelos para melhor orientá-los na execução da atividade. O trecho citado anteriormente, retirado da pág. 63, também pode ser usado como exemplo desta sugestão do autor.

O que ele não orienta, neste caso, é como o professor irá acompanhar o trabalho em duplas em relação ao tratamento de erros como pronúncia, prosódia, entonação em turmas que, via de regras, possuem uma grande quantidade de alunos e em níveis distintos.

Além disso, sugere que essas atividades de interação podem ser utilizadas tanto em Inglês ou Português, à critério do professor em seu contexto. Ao nosso ver, esta proposição tira todo o sentido de haver uma seção específica para a aquisição desta habilidade, caso seja praticada em língua materna.

3 A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky: alunos como sujeitos situados no tempo e no espaço.

Em busca dos critérios teóricos-metodológicos utilizados pelo autor, a perspectiva sócio-histórico-cultural vygostskyana, justifica que os estudantes são sujeitos situados no tempo e no espaço e, portanto, inseridos em um contexto social, econômico cultural, político e histórico, agindo e sofrendo a influência como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo. (FRANCO; TAVARES, 2015, p.188).

Tal perspectiva pode ser evidenciada em diferentes atividades ao longo do LD, para tanto selecionamos exemplos para análise de uma tirinha (*comic strip*) e um *cartoon* (desenho animado), nos quadros 1 e 2.

Quadro 1: *Comic Strip*

Read the following comic strip and do exercises 1-3.

- 1) Answer the questions below.
 - a) What is the girl doing?
 - b) What is the message written by Gus?
 - c) According to the girl, does the text from Gus have a clear meaning?
 - d) Is it difficult for the girl to respond to the text from Gus?
- 2) Match the columns below.
 - a) () an open-mouthed laughing face
 - b) () a simple smiley face
 - c) () a winking face
- 3) Mark the fragment below that contains humor.
() “hm...ambiguous text from Gus...”
() “I’m ‘fixing my face’ for a text.”

Fonte: FRANCO (2015, p.8).

Esta atividade faz parte do que os autores denominaram de “unidade introdutória”. Assim, afirmam que são dicas de estratégias de aprendizagem e de leitura para que os alunos as ponham em prática durante o uso do LD. Além disso, fazem referência à articulação entre elementos verbais e não verbais, sugerindo que o professor busque sempre estabelecer relações entre os textos para ampliar a compreensão sobre eles e o mundo. (FRANCO, 2015).

Estes exemplos também nos ajudam na análise da intenção do autor. A unidade introdutória, no entanto, pressupõe um conhecimento linguístico que, muitas vezes, não condiz com a realidade dos discentes de escola pública. Para efeito desta análise destacamos que,

- O texto é usado como uma unidade de sentido, pois do texto-imagem são retiradas ações do cotidiano do estudante;
- A revisão das estruturas gramaticais indicadas pelo autor aparece no sumário do livro, as questões acima aparecem sem explicações adicionais nas páginas 8 e 9 onde estão localizadas, sendo retomados apenas na página 24;
- Na página 24, o autor disponibiliza um texto com instruções ao professor, remetendo à seção *Language Reference in Context*, páginas 161 e 162, estas que abordam os tempos verbais *Simple Presente* e o *Present Continuous* no formato de sínteses e quadros explicativos dos conteúdos de gramática.

4 Ação docente, uso do livro e estudantes: uma breve análise das determinações metodológicas.

As determinações metodológicas apontadas pelo autor necessariamente têm impacto direto na ação docente em relação ao uso do livro, conseqüentemente do favorecer o uso pelos estudantes. Assim, o autor define que “o professor se apresenta como aquele que orienta e incentiva os alunos a assumirem o papel de sujeitos da sua própria aprendizagem, a planejá-la e avaliá-la continuamente”. (FRANCO, 2015, p.188).

Neste estudo evidenciaram-se conteúdos, estratégias e atividades sugeridas ao professor, despertando nele o necessário protagonismo para a operacionalização em parceria com os estudantes. Em contrapartida:

Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligadas a certa `tradição` na abordagem de seus objetos de ensino (ROJO, 2013, p. 164)

Nestes termos, afirma-se que a interdisciplinaridade foi apontada pelo autor como possibilidade de rompimento com os limites estritos da disciplina para ultrapassar visões redutoras e segmentadas do mundo, conforme defende Franco (2015).

Fazenda (1994, p.34) afirma que “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se *slogans*, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados” (apud VEIGA-NETO, 2004, p.65). Tal afirmativa remete o olhar para a relação entre currículo e interdisciplinaridade, assim buscamos evidências nas atividades propostas pelos autores, considerando o “discurso pela interdisciplinaridade”.

Todavia ao analisar o Manual do Professor constatamos que existem dois projetos de natureza interdisciplinar (*Project 1* e *Project 2*), sendo um para cada semestre. O autor estrutura a execução do Projeto 1, abordada nas unidades 2 e 4 e do Projeto 2, nas unidades 6 e 8. Ao analisarmos a atividade, verificamos que os alunos são convidados à confecção de um livro, recebendo instruções que remetem aos conteúdos já estudados em unidades anteriores, a exemplo de “Na unidade 1, você falou sobre a era da informação e o uso de diferentes tecnologias. Agora leia a tarefa abaixo para fazer a primeira parte do *Project 1, Making a Book Trailer*.” (FRANCO, 2015, p.51).

The World of Books é o título da unidade 3, página 52, esta apresenta uma pequena lista de obras por meio da representação das capas de livros, a exemplo *Rache*, de Sherlock Holmes; *The Diary of a young girl*, de Anne Frank; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; destacando-se a obra Poesias de Fernando Pessoa, escrita em língua portuguesa. Na página 53, consta o texto *Why the book is always better than the movie*, na seção *Reading*.

Os exemplos acima reforçam a intencionalidade em desenvolver o conteúdo e atividades que façam sentido ao estudante, usuário do livro adotado no 8º ano, entretanto, durante a análise percebemos um certo distanciamento com a realidade dos alunos que, por ventura estejam alheios a tais leituras indicadas, bem como com o grau de maturidade cognitiva para a execução de tarefas complexas, envolvendo leitura e escrita de textos em Língua Inglesa. O que pode ser facilmente comprovado na análise das páginas 56 e 57, em que são disponibilizadas mais imagens de capas, desta vez dos livros: *The Little Prince*, de Antoine de Sant-Exupéry; *Steve Jobs*; e *Einstein*; ambos de Walter Isaacson.

O discurso de natureza interdisciplinar traz uma intencionalidade explicitada na proposta de projetos interdisciplinares, como sendo uma direção rumo a novos saberes, tendo em vista o conjunto de obras literárias sugeridas pelo autor no livro do 8º ano. Todavia, questiona-se tal decisão metodológica, com o que se observa do universo infanto-juvenil na

atualidade em relação à leitura e à escrita, considerando a ausência de proficiência em língua portuguesa, tendo aumentada em grau de dificuldade em Língua Inglesa. Desse modo, buscamos em Veiga-Neto,

No caso do discurso pela interdisciplinaridade, é interessante notar que, com esse deslocamento, ele parece se emaranhar em si mesmo. Ao assumir a *atitude*, esse discurso revela um acento idealista, romântico, com predomínio da sensibilidade e da imaginação sobre a razão. Com isso, ele gera a si mesmo a dificuldade, a saber, uma contradição lógica com a sua auto fundamentação racionalista. [...]. (VEIGA-NETO, 2004, p.68). I

5 Conclusão

A intencionalidade de analisar foi cumprida no que concerne à percepção da estruturação do conteúdo disposto em um livro didático em Língua Inglesa, elaborado para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em âmbito da escola pública ou privada.

Entretanto, a análise ficou limitada às inferências teóricas do conteúdo expresso no livro didático, ou seja, o presente estudo requer outros olhares, bem como desdobramentos teórico-prático com vistas à validação do que foi observado, considerando que o grau de dificuldade em manusear um livro com fins didáticos sempre estará condicionado aos fatores do tempo e espaço didático-pedagógico do uso do material, em especial, da qualidade reservada à execução do planejamento didático da obra, estar sempre condicionada ao tempo de execução das tarefas em sala de aula, bem como extraclasse.

Este estudo concorda com as ideias de Rojo (2013) ao concluir que cabe ao professor “além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros afinados com suas concepções de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-os com outros recursos disponíveis”, ou seja, participar de todas as etapas que envolvem desde a escolha do LD até o uso diário em sala de aula.

Desse modo, sugerimos como reflexão aos autores de materiais pedagógicos aplicado ao ensino de uma língua, seja ela estrangeira ou materna, que se considere a relação entre o aprendizado na escola como célula social dependente de fatores culturais, econômicos, além de outros ligados à estrutura de funcionamento do prédio escolar, a exemplo de espaços como

biblioteca, salas equipadas com computadores, data show, caixas de som e outros recursos didáticos que favoreçam o ensino e aprendizagem da língua, em especial, a estrangeira.

Referências

CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica**. 2016. São Paula: Parábola.

FRANCO, Cláudio de Paiva. **Way to English for Brazilian learners**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2015.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, MEC, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Acesso em 30 de julho de 2017. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf>

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Denise. **Ensino de Língua Inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012.

SNOWLING, Margareth J.; HULME, Charles. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões atuais**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

XAVIER, Rosely Perez. URIO, Everlaine Da luz Weber. O professor de Inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 45(1): 29-54, Jan./Jun. 2006. Acesso em 30 de julho de 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100003>

PROJETO AÇAÍ COM LETRAS: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DA INCLUSÃO SOCIAL

Weslei Farias dos Santos*
Yasmin Chaves dos Passos**
Liliane Afonso de Oliveira***

Resumo: O presente trabalho objetiva contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência por meio da produção textual em Língua Portuguesa. A língua, em suas variadas narrativas linguístico-discursivas, reflete os aspectos culturalmente significativos nos processos de produção da identidade e cultura dos sujeitos. O Açaí com Letras é um projeto de pesquisa e extensão que tem por escopo colaborar para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de estudantes e professores em formação da área de Letras Língua Portuguesa, Letras/Libras e Pedagogia, ao mesmo tempo, beneficiar a comunidade envolvida no projeto com resultados teóricos e práticos de pesquisas acadêmicas recentes e consolidadas voltadas para o trabalho com a linguagem, com ênfase na leitura e produção de texto.

Palavras-chave: Libras. Produção textual. Inclusão.

Abstract: Thinking with Portuguese text production to contribute the defectives people inclusion. A language, in its varied linguistic-discursive languages, reflects the culturally positive aspects in the processes of production of the identity and the culture of the subjects. The Project called: *Açaí com Letras* is a research and extension, it goes to collaborate to improve students' knowledge and skills and professors in the area of Literature and Arts, Literature and Arts / Brazilian Sign Language and Pedagogy, at the same time, the beneficitation of a community involved in computer projects and practices of recent and consolidated academic research focused on working with a language, with an emphasis on reading and text production.

Keywords: Brazilian Sign Language. Text production. Inclusion.

1 Considerações iniciais

O presente estudo tem como objetivo refletir o processo de inclusão de pessoas com e sem deficiências por meio do projeto de extensão Açaí com Letras: a língua portuguesa como instrumento da inclusão social, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

* Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: wesleifarias20@gmail.com

** Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: yasmin.passos12@gmail.com

*** Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: liliane_afonso@yahoo.com.br

O referido projeto de extensão busca, desde o ano de 2016, dentro da UFRA, a teoria e a prática da produção de textos, com pessoas com e sem deficiência. O Açaí com Letras é um projeto de pesquisa e extensão que tem por escopo colaborar para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de estudantes e professores em formação da área de Letras Língua Portuguesa, Letras/Libras e Pedagogia, ao mesmo tempo, beneficiar a comunidade envolvida no projeto com resultados teóricos e práticos de pesquisas acadêmicas recentes e consolidadas voltadas para o trabalho com a linguagem, com ênfase na leitura e produção de texto, que objetiva incluir, dar autonomia e segurança para os deficientes, na hora de produzir um texto para que consigam transmitir para o texto escrito suas ideias dispostas para seu interlocutor.

A escrita está diretamente ligada à leitura, é um ato importante para a produção de textos, pois quando lemos ampliamos nosso vocabulário e, conseqüentemente, nosso potencial de interpretar e criticar determinado assunto dentro da sociedade.

A **produção de textos escritos** é o ato de expor, por meio de palavras, ideias. Sendo assim, esta é uma ação importante, visto que o texto é um meio de conter os pensamentos em palavras. Esta forma de expressão precisa estar apresentada em um texto formal, sendo importante para a sociedade para que o indivíduo possa exercer sua cidadania plenamente.

Para Pereira (2007) a produção textual é atualmente um dos assuntos mais recorrentes no ensino da língua portuguesa, haja vista a dificuldade que os alunos apresentam em expressar as suas ideias no papel. O baixo desempenho na produção de um texto, seja ele informal, provas de vestibulares e até mesmo textos acadêmicos são conseqüências de um baixo desempenho de redações escolares no ensino básico.

Nos últimos anos os alunos do ensino fundamental, médio e superior têm mostrado dificuldades no processo de escrita, isto deve-se não somente ao fato de estarem inseridos em uma sociedade em que as tecnologias têm predominado, mas, principalmente, porque o professor trabalha este aspecto de modo a reproduzir, decodificar e avaliar os conhecimentos dos alunos conforme lhe é transmitido, desconsiderando a atividade crítica, cognitiva e interacional.

Dessa forma, muito se tem discutido a respeito dos baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. Dados de 2003, disponibilizados em 2004 pelo Sistema de

Avaliação do Ensino Básico (SAEB) mostram que 55,4% dos alunos que participaram do processo de avaliação apresentam sérios problemas de leitura e escrita. Deste montante, 18,7% estariam em nível 'muito crítico' pois não desenvolvem habilidade para leitura e produção textual a partir de sua interpretação pessoal do problema que lhe foi colocado em sala durante os quatro anos de formação escolar ou acadêmica. Destarte, infere-se que o processo de alfabetização não foi adequadamente trabalhado com o educando, muitas vezes por falta de recursos didáticos.

Outro dado importante que nos chama a atenção é a discussão sobre aprendizagem escolar e a classificação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), produzida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que em 2000 classificou o Brasil em última colocação, dentre os 32 países avaliados.

O PISA (sigla inglesa para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um exame que tem como objetivo medir a Educação através da avaliação do desempenho de alunos em Matemática, Leitura e Ciências.

Em 2006, após 06 anos da avaliação, quando o PISA novamente foi aplicado, o resultado continuou próximo ao do ano de 2000 e, ao Programa avaliar as habilidades de 400 mil alunos, em 57 países, culminou com a classificação do Brasil no quarto pior lugar no *ranking*.

Diante deste cenário percebe-se a necessidade latente de incentivar e desenvolver projetos dentro de diversas esferas públicas educacionais voltados para o processo de aprendizagem da escrita, não somente para alunos do ensino fundamental e médio, mas também para o ensino superior, principalmente, tendo um olhar para a educação especial, uma vez que a aprendizagem da leitura e escrita para alunos com algum tipo de deficiência, seja intelectual, auditiva ou visual ainda é assunto controverso e infelizmente, muitos desses alunos saem do ensino fundamental sem ao menos serem alfabetizados e letrados.

2 Do ensino à aprendizagem da leitura e escrita: um percurso metodológico.

O percurso metodológico para a consecução dos objetivos deste projeto se deu a partir da criação de cursos livres de leitura e produção textual escrita da Língua Portuguesa, no período de 03 meses cada etapa, tendo como público alvo pessoas com e sem deficiência na sala de aula do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia –ACESSAR da Universidade Federal Rural da Amazônia.

Dessa forma, o projeto constrói um instrumento de avaliação utilizando-se de diferentes linguagens, para apontar dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos do projeto que são entregues, como forma de devolutiva aos alunos, ao final de cada etapa. Observou-se na primeira fase do projeto, que durante a prática dos textos, os alunos que tiveram acesso a teoria do gênero, obtiveram uma melhor assimilação dentro de uma moldura normativo-prescritivo, como salienta Brandão (2000, p. 17):

[...] para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou com o material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura.

A observação do conjunto das aulas, durante a primeira fase do projeto permitiu a organização através de categorias de análise que representam os eventos de letramento propostos pelos professores. Essas categorias dizem respeito à apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade. São exemplos característicos dessa forma de trabalho as propostas de exercícios sintáticos de Bastos e Mattos (1992) e os exercícios retextualização da fala para a escrita propostos por Marcuschi (2001).

Os resultados deste estudo evidenciarão ou não as práticas de letramento de modo integrado (ou não) e os indícios de autoria no material pedagógico utilizado durante essas práticas de letramento, ou seja, quais atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita, ou seja, aquelas que possibilitam a análise da microestrutura da língua, são trabalhadas pelos alunos e professores formadores do projeto que nem sempre podem se sustentar nos textos disponibilizados pelos livros didáticos.

Espera-se que durante as etapas seguintes do projeto, este seja referência no auxílio para práticas de letramento voltadas para leitura e produção de textos escritos em Língua Portuguesa para alunos com ou sem deficiência dentro de diversos contextos sociais e

possibilite assim, uma melhor visão de como os discursos sobre a inclusão tem se processado e difundido na Universidade e na cidade de Belém, no estado do Pará, proporcionando assim o fortalecimento desses sujeitos frente às dificuldades e preconceitos vividos por eles.

3 Gêneros textuais: o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita

A língua, em suas variadas narrativas linguístico-discursivas, reflete os aspectos culturalmente significativos nos processos de produção da identidade e cultura dos sujeitos. E, diferentes contextos teóricos levam o professor de LP a trabalhar com diferentes realidades linguísticas no espaço escolar, sendo de responsabilidade do professor, criar maneiras de trabalhar sobre determinada unidade linguística, decompor essas unidades em unidades menores, adequando ao perfil dos alunos procedimentos coerentes de tratamento da linguagem. Para Marcuschi (2001).

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócias discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Contudo, percebe-se que o trabalho com poucas habilidades/capacidades e procedimentos relativos à leitura e à escrita, à fala e à escuta, o trabalho com poucos gêneros (ou os privilégios dos gêneros escolares ou escolarizados) e a artificialidade de grande parte das propostas didáticas e de currículo, são elementos que contribuem para a impossibilidade do aluno, com ou sem deficiência, atribuir sentido ao que é ensinado e ao que lê e escreve, contribuindo para a manutenção desse quadro.

A escrita está diretamente ligada à leitura, é um ato importante para a produção de textos, pois quando lemos ampliamos nosso vocabulário e, conseqüentemente, nosso potencial de interpretar e criticar determinado assunto dentro da sociedade. Para Koch (2003)

a “produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”; trata-se assim, de uma atividade realizada consciente e criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos.

Assim, nos últimos anos, alunos do ensino fundamental, médio e superior, com e sem deficiência, têm sinalizado dificuldades no processo de escrita, isto deve-se não somente ao fato de estarem imersos em uma sociedade que predomina a tecnologia mas, principalmente, porque o professor ainda dificulta, não atrela práticas de leitura e escrita com situações que explorem o contexto e usos significativos desse alunos, tornando, assim o ato de ler e escrever como consequência da evolução do processo ensino-aprendizado significativo.

Para Saussure (1969), a escrita fixa os signos da Língua e, num mundo onde existe acesso à leitura e à escrita, aos livros, revistas e jornais, às redes sociais, livrarias e bibliotecas, as pessoas vivem de maneira que a leitura e a escrita passam a ter uma função para elas, uma necessidade e uma forma de lazer. Sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) aduz que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para a autora, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, ou seja, há um envolvimento nas mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita. Destarte, as justificativas incidem, muitas vezes, no aluno, na deficiência que ele carrega.

Ademais, indicadores de avaliação do sistema de ensino têm exibido pequenas e discretas melhorias nos últimos anos, porém tem evidenciado também a precariedade do sistema educacional brasileiro, sobretudo do ensino público. À exemplo, os indicadores relativos à leitura e à escrita, práticas sociais que se constituem em objetos centrais do ensino de língua portuguesa, tem se mostrado alarmantes conforme pode-se observar nas pesquisas do INAF (2016), em que apenas 31% da população brasileira entre 15 e 64 anos compreende efetivamente os textos que lê:

Tabela de Evolução do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional)

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Disponível em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

No quadro acima apresentado pelo INAF, o analfabetismo corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.); alfabetismo rudimentar corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Já os alfabetizados funcionalmente alfabetismo básico correspondem as pessoas classificadas neste nível que podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade, assim, mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; alfabetismo pleno (intermediário e proficiente), classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses e quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

Dessa forma, o grande desafio que o Açá com Letras tem almejado é a mudança deste cenário educacional. A partir da iniciativa deste projeto, a UFRA pretende elevar a nota

dos alunos nas avaliações externas, aprimorar o trabalho com a avaliação interna, o processo de recuperação e proporcionar avanço na aprendizagem dos alunos com e sem deficiência que estão com baixo desempenho.

A leitura e a produção textual são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento crítico do educando, pois através da produção escrita do texto, exige-se uma maneira específica de trabalhar a sua argumentação sobre a realidade em que o indivíduo se insere, uma maneira de explorar e descobrir o mundo.

A exemplo, o letramento para o aluno surdo depende do uso corrente da Língua de Sinais, pois o desenvolvimento da linguagem e fluência dessa língua garante a troca de informações e conhecimento entre seus pares e comunidade surda; sem isso não há metodologia que garanta a competência de leitura e de escrita de qualquer língua com todas as diversidades que apresenta.

Assim como o processo de letramento para crianças cegas ocorre da mesma maneira como para a criança vidente. Suas principais diferenças estão na forma de percepção que possuem em relação às letras e números. A criança vidente pode ter contato com o mundo das letras através de fatores visuais enquanto que o aluno cego “vê” ou percebe as letras através do tato como no uso do sistema Braille, ou outro, com alunos com deficiência intelectual, que podem estar desenvolvendo mecanismos mentais a partir de um trabalho bem planejado e sistematizado na relação dialógica da prática docente, possibilitando não só a aquisição do código escrito, de forma lenta e gradual como também o letramento.

Para Soares (2003, p. 74) esse letramento é definido como “um conjunto de prática de habilidades necessárias para `funcionar` adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas”. Segundo a autora, a invenção do letramento, entre nós brasileiros, deu-se por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização.

Sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) aduz que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para a autora, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, ou seja, há um envolvimento nas mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

4 Conclusões

Percebeu-se durante a execução da primeira fase do projeto e implantações das fases consequentes que é de praxe relacionar a deficiência com incapacidade de apreensão da leitura e escrita. Os apontamentos revelam que a prática de diversos profissionais exclui tais sujeitos e os reservam a atividades de reprodução mecânica. Dessa forma, faz-se necessário que também estejam as indagações que levem em conta o sujeito, deficiente ou não, mas inserido nesse processo de ensino-aprendizagem, colaborando de forma ativa, mesmo que inconscientemente, para as práticas de letramento.

Neste sentido, o projeto reflete métodos usados pelos professores de LP nas atividades específicas voltadas para a apropriação do sistema de leitura e produção textual e como professores ouvintes e surdos procedem com alunos ouvintes, surdos, cegos, com deficiência intelectual ou sem deficiência, que apresentam problemas na leitura e escrita e, se nesses métodos adotados há uso de práticas bilíngues.

Assim, percebe-se a necessidade latente de incentivar e desenvolver mais projetos que possibilitem o desenvolvimento da escrita não somente de alunos do ensino fundamental e médio, mas também do ensino superior. Neste sentido, o projeto Açai com Letras, busca a prática e o exercício da produção de textos, com pessoas com e sem deficiência, incluindo e dando autonomia e segurança para os deficientes, na hora de produzir um texto escrito, para que possam passar a sua mensagem para seu interlocutor.

Referências

BASTOS, L. K.; MATTOS, M. A. de. **A productio escrita e a gramatica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDAO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Angela da Rosa. **Ambiguidade: sucesso ou fracasso?** In Fio de Ariadne: orientação e iniciação à pesquisa na Graduação. Belém: UNAMA, 2007.

KOCH, Igedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Língua**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad.de A. Chelini, José P.Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

DISCURSOS MIDIÁTICOS HETEROTOPIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA CIDADE DE SÃO LUÍS NO ESPAÇOS DIGITAL

Marcelo Fábio Peixoto de Araujo Andrade da Silva*
Mônica da Silva Cruz**

Resumo: Segundo Carvalho (2014), nos últimos anos, estudos sobre as cidades consideradas históricas vêm se desenvolvendo na área da Análise do Discurso (AD) no que concerne aos processos discursivos de significação de suas identidades. Assim, este estudo busca identificar discursos que compõem as identidades da cidade de São Luís em mídias digitais, verificando também se existe uma ou várias identidades para a capital maranhense, caracterizando-a assim, numa visão foucaultiana, como um espaço heterotópico, no qual identidades diversas convivem dentro de um mesmo espaço físico e real. A metodologia adotada é de base qualitativa e consiste em analisar em um site de turismo e um blog de produção nacional, identidades construídas para a capital maranhense nesses espaços digitais, analisando essas discursividades sob o viés da AD.

Palavras-chave: Mídia. Discurso. Identidade. Heterotopia.

Abstract: In the last years, based on Carvalho (2014), in the Discourse Analysis (DA) area, studies on historical cities have been developing, specially, in discursive processes of identities signification. Therefore, this study goals to identify discourses that constitute the São Luís identities in digital media, also verifying if there is one or more identities for Maranhão, defining it in Foucaultian view, as a heterotopic space, in which identities live together within the same physical and real space. The methodology is qualitative, it analyzing in a tourism site and a national production blog, identities built for Maranhão capital in these digital spaces, analyzing these discursivities by DA ideas.

Keywords: Media. Discourse. Identity. Heterotopia.

1 Introdução

Segundo Irineu (2012), desde a década e 1990 existe uma maneira distinta da sociedade pós-moderna, globalizada e ocidental se relacionar. Não falamos mais apenas das relações sociais face a face, mas das relações que acontecem no espaço virtual. Para o autor, a internet hoje é uma ferramenta não apenas de comunicação, mas uma plataforma na qual sujeitos expõem, inventam, misturam e negociam identidades na rede mundial de computadores, especialmente por meio das mídias digitais e sites de relacionamento.

* Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: marcelofabioandrade@gmail.com

** Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: monicasc.cruz@ig.com.br

Dessa maneira, o presente estudo, que tem por objetivo principal identificar identidade (s) atribuídas à capital maranhense no espaço digital, irá analisar pelo viés da Análise do Discurso (AD) francesa quais identidades são atribuídas para São Luís em um site de turismo e um blogue, ambos de produção nacional, selecionados aleatoriamente.

O interesse pela pesquisa surge ao observarmos que na atualidade, como pondera Carvalho (2014), algumas cidades históricas vêm sendo discursivizadas em publicidades (sejam elas impressas, digitais, de circulação nacional, internacional ou mesmo local) como um produto turístico, atendendo assim uma demanda mercadológica.

Silva e Cruz (2017) pontuam que a capital maranhense é discursivizada no espaço digital como uma “cidade da diversidade”, identidade essa que abrange identidades dos povos que colonizaram ou foram colonizados nesta localidade. Para essa apresentação da cidade em meios digitais é importante, no entanto, atentar ao que propõe Gregolin (2007). Segundo a estudiosa da Análise do Discurso, as mídias servem como pontes entre os leitores e a realidade, e essa realidade é sempre uma construção, que permite ao leitor fazer algumas representações da realidade concreta.

2 O aporte teórico

Segundo Irineu (2012), vários autores têm dedicados seus estudos, especialmente da década de 1990 para cá, sobre as novas relações sociais, desta vez em um espaço virtual, não mais físico, face a face. O autor acredita que o modo como concebemos hoje a inserção das ferramentas virtuais em nosso cotidiano nos faz acreditar que identidades – nacionais e linguísticas – são postas, diariamente, em discussão, uma vez que os internautas, sujeitos que navegam pela rede mundial de computadores, por meio de mídias digitais e sites de relacionamentos, demarcam os lugares sociais de onde falam e no seu discurso, vontades de verdade, valores de juízo e ideologias são negociadas ou conflitadas cotidianamente.

Para Irineu (2012), o ciberespaço é caracterizado por dois tipos de sujeitos:

O Ciberespaço durante anos foi caracterizado como um ambiente de agentes livres e de agentes em libertação (LÉVY, 1999). Resguardados os vislumbres da afirmação, este ambiente pode ser visto como um agente de libertação, por permitir que sujeitos diversos exponham seus textos e suas imagens, de todos os tipos, para que circulem

em larga escala, pelo mundo todo, no mais das vezes sem qualquer tipo de edição aparente. Vale ressaltar que as restrições de referida afirmação estão mais diretamente centradas no caráter hiperbólico que o termo “libertação” lhe oferece, contribuindo para a ideia generalizante de Ciberespaço como ambiente para todos, sem que se leve em conta as desigualdades de todos os tipos que o acesso à rede causa e ainda pode causar mundo afora. (IRINEU, 2012, p. 57).

O autor ainda acredita que o ciberespaço, ou “rede”, pode ser pensando, inicialmente, como um meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, a internet. Mas que se trata de um conceito difuso e polissêmico, podendo ser entendido como o resultado de três fatores constitutivos de destaque: a infraestrutura material empregada para seu funcionamento, através das conexões estabelecidas, as informações dispostas no ambiente e os seres humanos envolvidos nos eventos de interação executados (IRINEU, 2012, p.58). Acrescenta ainda que três fatores são os principais responsáveis pelo ‘sucesso’ do ciberespaço na contemporaneidade:

(i) o uso coletivo de novas formas de linguagem no ambiente virtual atravessado por intenções comunicacionais e formações ideológicas específicas, a partir das quais se dá a construção de representações sociais neste contexto; (ii) a abertura de um novo espaço de comunicação, mediante o traçado de novas diretrizes para regras de cooperação comunicacionais; e (iii) a especificidade na produção e na recepção de textos neste ambiente, com o redimensionamento dos papéis e dos perfis dos atores sociais envolvidos em tais enunciações, dado o caráter virtualizado das informações dispostas. (IRINEU, 2012, p. 58).

Dessa maneira, entende-se o ciberespaço como um ambiente não real (virtual), que é habitado por sujeitos sociais e históricos e que negociam as diferenças e semelhanças das suas crenças e identidades.

O presente estudo ancora-se teoricamente em três pilares: os fundamentos da AD, a noção de diversidade e a noção de identidade.

Para o primeiro, rompendo-se com uma visão estruturalista, que se importava com a língua sem levar em consideração elementos externos, temos a AD, que compreende a linguagem como interação social em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo gesto de enunciação num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. (BRANDÃO, 2012, p.8). Segundo a autora, esse tipo de investigação:

Busca uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é a do discurso. Ela possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico a partir do momento em que se sentiu que o “liame que liga as ‘significações’ de um texto às condições sócio históricas deste texto não é de forma alguma secundário, mas constitutivo das próprias significações”. (BRANDÃO, 2012, p.11).

A linguagem, enquanto discurso, não constituiria um universo de signos cuja função seria a de um instrumento de comunicação ou suporte do pensamento, mas um modo de produção social “que não é neutra, inocente ou natural” (BRANDÃO, 2012, p.11). A linguagem seria então, por natureza, um lugar de conflito, confronto ideológico, não podendo ser apartada do contexto social, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais.

Já a noção de diversidade adotada neste trabalho está pautada nos estudos de Netto (2017) e Barros (2008, p.18-19). Este último entende a diversidade como “trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições a partir de suas diferenças”, “de suas desigualdades, tensões e conflitos”. Para Netto (2017), a preocupação que o mundo contemporâneo tem com a diversidade é muito ampla, diversas são as áreas que lidam com esse conceito atualmente. O tema circula há muito tempo no Brasil.

Segundo Netto (2012), ele surge a partir da ideia de diferença, já no século XIX, momento em que se materializou sob a égide do discurso do exótico, mas é no século XX que as diferenças são pensadas a partir do discurso da diversidade, dirigindo nosso olhar também para nossas identidades. É principalmente em meados do século XX que o discurso da diversidade ganha força e concorrem para esse fortalecimento fatores como a globalização, com a suposta ameaça da homogeneização das sociedades e das culturas, a qual seria “fruto da imposição e hegemonia de modelos de desenvolvimento de um país sobre outro” (KAUARK; BARROS; TORREÃO; MIGUEZ, 2015). Também corrobora nesse aspecto a emergência de novos olhares sobre os conceitos de cultura e História, logo no início do século XX (CARVALHO, 2009).

A diversidade surge, então, como um assunto extremamente importante não apenas do ponto de vista cultural, mas econômico também, pois muitos países começaram a perceber

que as suas diferenças poderiam ser um “negócio” interessante, principalmente porque elas movimentariam o seu setor turístico (e portanto, a economia). Em São Luís, essa relação entre diferenças e economia se dá de forma acentuada na esfera turística, bastando, para isso, lermos sites voltados para esse setor e percebermos o forte apelo às nossas diferenças como um produto a ser consumido.

Por fim, a noção de identidade trazida neste estudo é a de Leffa (2012), segundo o qual a palavra *identidade* se caracteriza por uma ambivalência:

A palavra *identidade* é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é). Em relação ao sujeito, apresenta duas distinções: uma externa, aquela que separa um sujeito do outro (eu sou o que você não é); e uma interna, dentro do mesmo sujeito (eu sou diferente em diferentes momentos e lugares). Vejamos brevemente cada uma dessas diversidades. Em relação a si mesma, identidade é uma palavra que comporta acepções contraditórias. De um lado, significa a qualidade daquilo que não é diferente, daquilo que é o mesmo, igual, tal qual. Quando dois objetos, duas pessoas, ou dois acontecimentos são totalmente iguais, sem nenhuma diferença entre si, podemos dizer que são idênticos. Por outro lado, identidade pode também significar o contrário, ou seja, aquilo que é diferente, exclusivo, não compartilhado pelo outro. (LEFFA, 2012, p.54).

Tal afirmativa nos faz refletir que a identidade pode significar semelhanças ou mesmo diferenças, já com relação aos sujeitos ela pode adquirir duas instâncias: a) uma *externa*, que diferencia um sujeito do outro; b) uma *interna*, que leva esse sujeito a uma condição de pertencimento ou não a um determinado espaço físico e temporal.

Isso nos leva a pensar nas três dimensões da identidade propostas por Leffa (2012):

a) **Dimensão geográfica:** na qual o autor considera que a nossa primeira cisão acontece durante o parto, onde passamos a ter uma noção de fronteira, uma vez que o nosso corpo já não está ligado ao corpo da nossa mãe, ou seja, é uma separação natural e não voluntária; e uma segunda separação, que acontece no momento em que tomamos consciência de nossa existência e de que não somos extensão de nossas mães, não precisamos ser iguais a ela e nem aos outros sujeitos sociais com os quais temos contato;

b) **Dimensão histórica:** Leffa (2012), acredita no entrosamento entre as dimensões geográfica e histórica, uma vez que as mudanças que ocorrem num determinado espaço também ocorrem num espaço de tempo pontual, dessa forma:

Além da dimensão geográfica, o conceito de identidade pode também ser visto de uma dimensão histórica, em que a variação de ordem espacial é substituída por uma variação de ordem temporal, ou seja, a noção de identidade vai mudando à medida que a história caminha e transforma o entorno, as circunstâncias em que nos situamos. (LEFFA, 2012, p. 64).

O autor ainda observa que existe uma mudança na dimensão histórica: se inicialmente nós pensávamos na identidade como algo sólido, no sentido de que, por exemplo, quando se nascia nobre, morreríamos como nobres e passávamos essa característica aos nossos descendentes, na modernidade, a identidade se caracterizou pela sua liquidez, na qual, assim como um líquido num recipiente, irá tomar a forma do recipiente e que hoje, na pós-modernidade, caminhamos para uma identidade pulverizada:

Historicamente, já tivemos então uma identidade sólida, passamos depois para uma identidade líquida, mas não paramos aí: a identidade parece estar agora evoluindo para uma identidade em estado de vapor. O sujeito não se constitui apenas em função de um outro, mas de vários outros, fragmentando-se em inúmeras identidades, com a possibilidade de chegar ao nível da pulverização. (LEFFA, 2012, p. 68).

c) **Dimensão dialética:** para o autor, a dimensão dialética tem ênfase na diferença com o outro. Dessa maneira, ele observa que a definição de identidade envolve duas acepções contraditórias: de um lado, a noção de ser idêntico ao outro (eu sou o que você é porque pertencemos à mesma comunidade); e de outro lado, a noção de ser diferente do outro (eu sou o que você não é porque pertencemos a comunidades diferentes) (LEFFA, 2012, p. 20). E dentro dessa contradição existem três possibilidades: a) impor a própria identidade, desqualificando a do outro; b) omitir-se, sob a alegação de que nada há a fazer diante da indolência do outro; c) optar por uma terceira via, sem se impor e sem se omitir, mas negociando a diferença.

3 Metodologia

Para este estudo, o tipo de pesquisa adotada é a de natureza qualitativa, que se caracteriza pela explicação do porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não

quantificando os valores e as trocas simbólicas, nem se submetendo à prova de fatos (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Quanto às técnicas de dados, trata-se, inicialmente, de uma *pesquisa cujos corpora* foram retirados de uma dispersão de enunciados encontrados no espaço digital.

Por fim, a técnica utilizada para a análise dos dados coletados foi a de *análise do discurso*, que na visão de Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009), trata-se de:

(...) realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos, como, por exemplo, o religioso, o filosófico, o jurídico e o sociopolítico. Os pressupostos básicos desta análise podem ser resumidos em dois: (1) o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo; ao contrário, expressa posições ideológicas em jogo no processo sócio histórico no qual as relações são produzidas; (2) toda formação discursiva dissimula, pela pretensão de transparência e dependência, formações ideológicas (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO e SANTOS, 2009, p. 85).

4 Resultados

Silva e Cruz (2017) asseveram que no espaço digital, mais especificamente em sites e blogues de turismo nacionais, a cidade de São Luís vem sendo caracterizada como Capital da Diversidade. Nessa discursividade várias identidades são apontadas para a capital maranhense, mas na qual a imagem que aparece com maior força é a de uma Cidade dos Azulejos.

Em relação ao papel das mídias no processo de mediação da realidade Gregolin (2007), observa que nas sociedades contemporâneas o papel delas (das mídias) é o de servir como mediadoras entre o leitor e a realidade, mas essa realidade apresentada aos leitores é uma construção que não representa, de fato, a realidade. Nesse processo, existem muitos atravessamentos de sentidos (políticos, históricos e até econômicos) que levam a realidade a ter um formato e não outro.

Considerando essa observação, optamos por investigar discursos presentes na rede mundial de computadores, mais especificamente em um site de turismo e um blogue (que fala sobre viagens de turismo), ambos de produção nacional, a fim de verificar qual (ais) identidade (s) são atribuídas à capital maranhense, alguns jogos de poderes que se inscrevem

nos dizeres que descrevem a cidade. Acreditamos ainda que muitas dessas imagens encontradas nos discursos de sites e blogues voltados para o turismo sejam ecos de outros discursos, que já circulam há algum tempo em nossa sociedade, mas que inseridos em sites de turismo ou enunciados em blogues produzem novos sentidos à cidade.

Assim, selecionamos, para este artigo, o site SLZ Turismo, no qual encontramos muitas identidades atribuídas para a capital maranhense.

A sessão escolhida para a análise está intitulada como “O que fazer em São Luís do Maranhão?”. Nela encontraremos um discurso que irá atribuir algumas identidades para a cidade de São Luís bem como marcas de discursos que se fazem em outros lugares, lugares oficiais, como livros de história do Maranhão, ou não, poemas, canções etc. O primeiro parágrafo da referida sessão destaca:

Entre tantos destinos turísticos pelo Brasil, muitos podem optar por lugares mais diversificados. Uma bela opção para descontrair e conhecer novos lugares é a cidade de São Luís do Maranhão, capital do estado do Maranhão. **Conhecida como a “Ilha do amor” e “Cidade dos Azulejos”, dá pra se ter uma pequena noção de tudo que você está prestes a encontrar numa viagem à cidade.**

Logo no primeiro período é instaurada uma imagem da cidade, que se materializa no sintagma “lugares mais diversificados”. Nesse ponto, podemos ver que a língua e a história se encontram, pois, o adjetivo “diversificados” faz ecoar sentidos diferentes, pois o “diversificado” pode se referir tanto ao lugar em si como às coisas que ele oferece. Nessa palavra, inscreve-se, uma noção de diversidade que o mercado turístico busca promover, uma diversidade que se faz na ideia da diferença. Segundo Netto (2012) o discurso do diverso é relativamente recente, datado do século XIX:

No século XIX a diferença fora construída a partir da organização do exótico. (...). Na contemporaneidade (...) o mundo perde seu centro e as relações entre externo e interno não mais podem organizar um discurso, sendo esse percebido na diversidade. O discurso da diversidade, portanto, surge na contemporaneidade como forma de ordenar o diferente a partir de bases concretas na sociedade, mas também por inter-relações entre enunciados específicos. (NETTO, 2012, p.7)

O autor também salienta que no Brasil o discurso da diversidade passou a ser mais difundido e as minorias sociais passaram a perceber a sua presença e importância na sociedade a partir de vários acontecimentos:

A diversidade se tornou objeto de acordos internacionais, como a Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais da UNESCO, de 2005. Também se tornou mote de promoção cultural de países, como é o caso do Brasil que, em 2006, em seu programa patrocinado pelo Ministério da Cultura ocorrido durante o Mundial de Futebol da Alemanha, se declarou o “país da diversidade”. (NETTO, 2012, p.15).

Assim, tratar de diversidade cultural implica em falar de identidade. Por isso, o enunciado acima destaca algumas diferentes identidades da cidade de São Luís, que lhe dão uma forma de ser única, diferente, segundo o anúncio. No segundo parágrafo, do site SLZ Turismo, encontramos enunciados que nos dão um panorama do universo cultural da cidade:

Contando com **manifestações culturais muito acentuadas**, principalmente ligadas ao estilo afro-indígena, **a cidade aflora nas festas de Junho**, com o bumba-meu-boi, o tambor de Crioula e o Cacuriá. **Seu alto patrimônio cultural conserva diversidade nacional e regional do país**, relacionando sua arquitetura às cidades europeias que foram responsáveis pela colonização da região.

Neste trecho, são contempladas as culturas que formam a base da cultura brasileira: povos indígenas, africanos e europeus. Todavia, merece destaque o fragmento “manifestações culturais muito acentuadas, principalmente ligadas ao estilo afro-indígena, a cidade aflora nas festas de Junho”. Se inicialmente os enunciados do site SLZ Turismo versam sobre a diversidade da cidade, agora, essa diversidade é “acentuada”, especialmente pela sua matriz cultural afro-indígena, durante o período do festejo junino.

O que se pode depreender no segundo parágrafo, com o verbo “aflora”, é que a capital maranhense só se torna visível, só emerge e, portanto, só pode ser apreciada, durante o período da festa de São João, no qual o leitor - turista (em potencial) - poderá contemplar as manifestações culturais de todas as matrizes raciais que compõem a cidade: de um lado “bumba-meu-boi, o tambor de Crioula e o Cacuriá”, relativos à cultura afro-indígena; e de outro, porém no mesmo espaço físico, já que a sessão versa do que fazer no Centro Histórico, temos a arquitetura europeia “responsável pela colonização da região”.

Neste ponto ficam implícitos os jogos de poderes (econômicos, políticos) e os efeitos de sentido que o sujeito discursivo aciona ao colocar a capital maranhense como um lugar diferente, de alto valor cultural e diversificado, que, todavia, tem um período mais apropriado para visitação, o qual seria durante o mês de junho, por conta das festividades que só podem ser encontradas no Nordeste Brasileiro. Ao dar essa informação, o sujeito que enuncia no texto põe o turista em uma ordem (econômica e histórica) que (in) forma a cidade e o olhar sobre ela. Isso tudo se estabelece nesse espaço social de interação que é a linguagem, a qual atinge cada vez mais leitores no suporte virtual.

Já o blogue *Carpe Diem* traz um discurso que marca bem a visão do outro sobre a cultura local, uma vez que o sujeito que enuncia nesse texto se mostra como alguém que reside na região sul do país (em Curitiba). Assim:

Quando decidimos passar um final de semana em São Luís, todos me alertavam: **Só use a cidade como chegada ou saída para Barreirinhas** (cidade base para conhecer Lençóis Maranhenses). Então explicávamos que não teríamos tempo, pois seria realmente apenas um final de semana, daí a primeira reação era: **Não tem nada para conhecer, não visite, a cidade é feia, o centro histórico mau cuidado (sic.)**. Mas estávamos decididos: tínhamos milhas, hospedagem e até mesmo pontos para 2 diárias de carro na Localiza e muita vontade **de conhecer um lugar novo no Nordeste**, fugindo desse frio que estava fazendo em Curitiba.

Neste primeiro parágrafo selecionamos alguns enunciados que devem ser discutidos. O primeiro deles é a imagem que a capital maranhense provavelmente demonstra para os brasileiros que vivem no Sul e Sudeste do país: uma cidade “feia” e “mal cuidada” que deve ser utilizada apenas como porta de entrada e saída para conhecer os Lençóis Maranhenses. É interessante perceber nesse enunciado que este sujeito pediu aconselhamentos a amigos que aqui já estiveram e que, provavelmente, deve ter feito alguma consulta prévia na internet, já que não comete o equívoco – que inclusive está presente no site SLZ Turismo – em pensar que os Lençóis Maranhenses são encontrados em São Luís.

O segundo ponto que merece destaque diz respeito à falta de conservação do Centro Histórico da cidade. A turista sulista, com base em discursos de outras pessoas, evoca uma imagem de uma São Luís desleixada, que se encontra a mercê do descaso do poder público. O último ponto deste primeiro parágrafo que merece destaque é o que coloca São Luís como um

“lugar novo” a ser conhecido no Nordeste e nesse aspecto o novo remete ao sentido de que ainda não foi devidamente explorado pelo turismo.

Sobre a sua experiência na cidade, a blogueira assevera:

Lembra lá no começo que todo mundo disse que não era legal? Então nós não poderíamos discordar mais. As casas com azulejos portugueses são incríveis, os casarões, mansões, solares, conventos, igrejas todas lindas. **Sim, é verdade que tem muitos casarões tombado pelo IPHAN que estão caindo, o que realmente é uma pena, mas até isso fica fotogênico na cidade.** (...)

Neste fragmento fica marcado que houve uma certa propaganda de conscientização a não vir para a cidade, deixando que o turista pensasse que passar pela cidade fosse um grande equívoco, mas que chegando aqui, pode experimentar uma cidade histórica e que mesmo com seus problemas estruturais, como algumas construções tombadas pela UNESCO estarem caindo, descuidadas pelo mesmo poder que outrora passou duas décadas para conseguir o título de Patrimônio da Humanidade, que até esse descaso deixa cidade interessante nas fotos. Observe-se, contudo, nessa construção textual que ainda que elogie a cidade, o enunciador não deixa de revelar os problemas que o Centro histórico de São Luís tem “(...) Sim, é verdade que tem muitos casarões tombado pelo IPHAN que estão caindo, o que realmente é uma pena (...)” e esses problemas também constituem uma identidade do local.

Uma memória que não foi evocada pelos discursos já vistos neste estudo, que consideramos ser de nativos maranhenses e ludovicenses, foi a da faixa litorânea da capital maranhense e que é citada no blogue em análise:

É claro que é uma daquelas cidades, como poucas no nordeste, que não é para esperar praias bonitas de águas cristalinas e mar verdinho, mas para quem gosta de cultura e história a cidade é um prato cheio.

Apesar das praias não serem o ponto principal da cidade, o vai e vem da maré traz paisagens bem legais. Na maré baixa a faixa de areia fica imensa, com algumas piscininhas naturais pela areia que fica uma delícia de relaxar com o calor escaldante que faz por lá (lembrando minha gente que moro na fria e gelada Curitiba, então 35°C que estava fazendo por lá era demais para mim) e mar bem calminho, sem onda alguma.

Neste fragmento temos vozes que precisam ser analisadas: uma delas diz respeito a uma discursividade que construiu uma memória para as praias do Nordeste do Brasil como

espaços paradisíacos, e essa memória é a que povoa propagandas turísticas de todo litoral nordestino. Nesse ponto vale destacar então a falta de informação da turista em relação ao tipo de bacia hidrográfica da cidade – em muitos lugares margeada por mangue –, que interfere na cor das águas praianas da cidade.

Dessa maneira, a cidade de São Luís vai sendo produzida por essas impressões, esses enunciados eivados de memórias e histórias, mas também formados por elementos de cunho econômico, os quais só vão apresentar características que interessam a sociedade de um dado momento conhecer. Há nesses enunciados a produção de uma cidade que se destaca pela multiplicidade de identidades, a qual por isso pode ser pensada como um lugar heterotópico (FOUCAULT, 2001), lugar onde identidades e sujeito múltiplos dialogam e duelam incessantemente.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo principal identificar procedimentos enunciativos e discursivos que constroem o discurso de cidade da diversidade para São Luís do Maranhão, analisando, também, os sentidos atribuídos à diversidade afirmada para a capital maranhense no espaço digital.

Conforme exposto durante o presente estudo, vimos que o ciberespaço tem sido objeto de estudo de muitos teóricos, especialmente dos anos de 1990 para cá, visto a importância na investigação da maneira como os atores sociais da contemporaneidade se relacionam no espaço virtual.

Vimos que os espaços digitais (site e o blogue) analisados versam sobre o turismo na cidade mostrando identidades positivas e negativas. Segundo Carvalho (2014), São Luís vem sendo apresentada pelas mídias como uma capital da diversidade cultural, conferindo assim uma característica peculiar à capital maranhense, um lugar real, físico em que nele vivem várias identidades que as vezes podem ser conflitantes ou não. Há nos textos analisados uma produção de uma cidade que é múltipla de identidades, a qual por isso pode ser pensada como

um lugar heterotópico (FOUCAULT, 2001), lugar concreto, onde identidades e sujeito múltiplos dialogam e duelam incessantemente.

A diversidade que permeia os discursos analisados se erige, portanto, no entremeio do que é bom e do que não é para o turista apreciar. Os textos analisados demonstram assim a necessidade de pensarmos as identidades locais a partir de ferramentas digitais cujo alcance, com o desenvolvimento das tecnologias de informação tendem a ser cada vez maior.

Referências

A Cidade. Disponível em: < <https://www.saoluis.ma.gov.br/pagina/54/>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

Blogue Carpe Diem. Disponível em: < <http://carpediemblog.com.br/2013/10/sao-luis-do-maranhao/>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

BRANDÃO, Helena Harhue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

Breve histórico. Disponível em: < <https://www.saoluis.ma.gov.br/pagina/55/>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

CARVALHO, Conceição Belfort. **O discurso ressignificando o espaço da cidade.** In: CRUZ, Mônica da Silva, CUTRIM, Ilza Galvão e CABRAL, Luís Rodolfo (org). Discursos, sujeitos e sentidos: perspectivas identitárias. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas: 2008.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTA, M. B. (Org). **Michel Foucault e a Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3, p. 411-422.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise do discurso e mídia:** a (re) produção de identidades. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo v.4, n.11, p.11-25, 2007.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas:** uma investigação discursivo-ideológica situada no orkut. 2011. 210 f. ; 31 cm. Dissertação (mestrado em linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de

Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

LACROIX, Maria de Lourdes Luande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 2. ed. rev. e ampliada – São Luís, Lithograf, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81. **Maranhão**. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maranh%C3%A3o> >. Acesso em: 22 de julho de 2017.

NETTO, Miguel Nicolau. **O discurso da diversidade**: a definição da diferença a partir do world music. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia da Unicamp, 2012. **O que fazer em São Luís do Maranhão?** Disponível em: < <http://www.slzturismo.com.br/o-que-fazer-em-sao-luis-domaranhao/>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

São Luís. Disponível em: < <https://www.saoluis.ma.gov.br/pagina/47/>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

SILVA, Marcelo Fábio Peixoto de Araujo Andrade da CRUZ, Mônica da Silva. **Ressignificações da cidade de São Luís no espaço digital**: identidade (s) em (dis) curso. In: Franco Baptista Sandanello et all. (Org.). Anais do 1º Congresso Internacional de Letras (Bacabal, MA). São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017. 1870 p.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elma Felipe de Araújo Ferreira da Silva*
Sílvia Letícia Araújo Oliveira**

Resumo: Este artigo tem por alvo comprovar a importância da prática de letramento para alunos surdos na educação básica. É importante evidenciar que o trabalho em questão tem como proposta buscar e refletir sobre a prática de letramento para surdos na Educação, não apenas como uma habilidade de leitura e escrita e escrever mecanicamente, mas também como um ato social e cultural, no qual ele possa se integrar historicamente e se envolver culturalmente com todos em uma mesma sociedade, tendo o professor como o mediador desse processo. A inclusão de práticas de letramento precisa existir apesar dos obstáculos, admitindo oportunidades tanto aos alunos ouvintes quanto aos do aluno surdo. Os embasamentos teóricos são de cunho bibliográfico, aproximando para fundamentar a análise sobre a prática do letramento para alunos surdos na educação Básica e alguns autores em destaque são: Vygotski (1997), Quadros (2000), Soares (2010), Paula Botelho (2002)

Palavras-chave: Letramento. Práticas. Surdo. Educação Básica.

Abstract: The aim of this study is to verify the literacy practice importance for deaf students in elementary education. It has a proposal to reflect on the practice of literacy for the deaf in Education, not only as a literacy and writing ability, but also as a social and cultural act in which it can to integrate themselves historically and to become culturally involved with all in the same society, having the teacher as the mediator of this process. Inclusion of literacy practices must exist in spite of obstacles, admitting opportunities for both the listener and the deaf students. The theoretical ideas are of bibliographic approach, the analysis on deaf students in elementary education and some authors are Vygotski (1997), Quadros (2000), Soares (2010), Paula Botelho (2002).

Keywords: Literacy, practices, deaf, elementary education.

1 Introdução

No Brasil atual, 10,9% da população de surdos é considerada analfabeta, conforme dados do IBGE (2012), demonstrando os desafios que têm para aprender a leitura e a

Interletras, ISSN N° 1807-1597. V. 4, Edição número 22, de outubro/2015 a março/ 2016 - p 3.

* Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. E-mail: elmafelipe@hotmail.com

** Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

A educação de surdo é marcada por lutas e reivindicações de uma minoria linguística. Alguns objetivos por essa comunidade já foram alcançados, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 foi sancionada a lei reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país. 25 de abr de 2008. Tornando assim, a Libras, a segunda língua brasileira oficializada. Esta proposta de estudo foca o viés de análise dos mediadores letramento atravessando as barreiras da inclusão social do aluno surdo na Educação Básica.

Diante disso, o objeto de estudo desta pesquisa serão os mediadores da alfabetização e do Letramento de alunos surdos na Educação Básica. Por tanto, remete-se ao problema investigativo “De que forma os mediadores favorecem ao processo de letramento e inclusão social na educação Básica para alunos surdos?”.

Assim também se aponta outros questionamentos dentro do problema em questão “Quais as metodologias aplicadas para o letramento na Educação para Surdos e de que forma é feita a inclusão dentro do letramento?” Quais os métodos para estimular a leitura dos alunos surdo, considerando as especificidades de cada um e os diferentes níveis linguísticos e Cultural?

O ponto letramento tem sido discutido por diferentes autores (SOARES, 2004; MACIEL e LÚCIO, 2008; MORAIS, 2010; dentre outros). Isto porque com o desenvolvimento econômico, social e tecnológico somente o acesso ao mecanismo da escrita não é suficiente para que o indivíduo participe da sociedade; é preciso, além de ser alfabetizado, saber fazer uso da leitura e da escrita nos contextos sociais em que circula.

A instituição Escola apresenta o papel de construir a sociedade justa e igualitária, por tanto é muito importante distinguir os processos de Inclusão atrelando ao Letramento para Surdo, pois não basta apenas a incluir o aluno surdo na escola como um mero aluno aceitável e sim aceitar com seus direitos e ler e escrever e se socializar. A escola, conforme Kleiman (2007, p. 2), é a “agência de letramento por excelência”, é nela que devem ser criadas possibilidades para que seus membros possam participar de práticas sociais letradas. Seguindo essa linha de pensamento, a escola por sua vez assume o desempenho de acolher os alunos para que tenham convívio com os de letramento que permeiam a sociedade na qual estão inseridos.

A prática do docente no letramento para surdo é tema de muita relevância por muito tempo, mas nos últimos anos vem ganhando destaque não apenas pelo fato do aluno aprender a ler ou escrever e sim a conviver no meio da sociedade de forma igualitária podendo assim impor suas opiniões, participar ativamente na sociedade. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (QUADROS, 2003).

O trabalho em questão como proposto anteriormente se aplica em buscar e refletir sobre a prática de letramento para surdos na Educação Básica não apenas como uma habilidade de leitura e escrita e escrever mecanicamente, mas também como um ato social e cultural, no qual o aluno surdo possa se integrar historicamente e se envolver culturalmente com todos em uma mesma sociedade, tendo o professor como o mediador desse processo.

A pesquisa tem como objetivo buscar analisar as práticas dos mediadores ao processo de letramento e a forma que se inseri a inclusão na Educação Básica.

Desta forma, sugere-se que é importante que o discente da Educação Básica, tenha a participação na análise de dados na investigação da prática do letramento na Educação, pois é também, através do aluno surdo que será descoberta as lacunas entre alunos e professores no que se refere as práticas do letramento e a inclusão social.

1.1 As práticas de letramento para surdo como prática pedagógica e social.

Com o surgimento da inclusão, tendo como um grande marco na história os dois movimentos relevantes: a Conferência Mundial para Todos na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), a educação abriu portas para o ingresso dos alunos surdos no ensino Regular. Entretanto não basta ter o espaço para que haja a educação para o surdo, é necessário que o ato de educar e ensinar aconteça de fato com as práticas pedagógicas adequadas de forma inclusiva dentro da sociedade.

Conforme Rojo (2009), a escola, por intermédio da educação linguística, deve considerar, ao abordar o letramento, os letramentos múltiplos – considerando vários tipos de letramentos locais e marginalizados e não somente os letramentos apreciados socialmente – e

os letramentos multissemióticos – os textos atualizados que ampliaram a noção de letramento para o campo da imagem, da música, de outras semioses além da escrita. Ainda para Rojo (2009, p. 98), “as práticas sociais de letramento que exercemos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita”. Entendemos, pois, que a instituição escola, não obstante a possuir função fundamental, não é o único ambiente que comporta o desenvolvimento do letramento dos alunos.

Vygotski (1997) destaca que a dificuldade do desenvolvimento linguístico dos Surdos, seria a razão de sua marginalização da vida coletiva. Para ele, a surdez em si não é um obstáculo para o desenvolvimento biológico, entretanto é uma enorme barreira ao desenvolvimento social. O autor nos remete a visão de um ensino sem qualidade ou até mesmo sem preparo para o acolhimento específico.

Segundo Kleiman (2005, p. 5) “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento”. A alfabetização passa a ser uma porta no processo de letramento do indivíduo e uma inclusão para a sociedade ouvinte.

O processo de aprendizagem ao decorrer dos anos passou por modificações e ainda vive em constante transformações, pois a sociedade clama por uma educação qualificada onde todos possam estar dentro da escola estudando e aprendendo e o surdo por sua vez vem ganhando espaço cada vez mais, e com isso buscando por esse direito de aprender, se formar, qualificar, socializar através da aprendizagem.

Para Maciel; Lucio (2008) nos últimos anos com o aparecimento do conceito de letramento, novos norte para o ensino destaca, a necessidade de se trabalhar com usos e funções sociais da escrita. Pois, a aprendizagem da leitura e escrita não fica restrita para si, ela é usada no dia-a-dia se tornando um desígnio da busca pela alfabetização e letramento. Tanto na zona urbana quanto na rural o letramento é usado tornado assim, processo que ultrapassam a escola chegando a outros ambientes.

De acordo com o Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de

Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Com isso o Brasil deixou os Docentes com o fruto da aprendizagem para formação ou formação continuada no que diz respeito ao atendimento ao surdo, pois o professor pode se qualificar para atender o aluno surdo dentro da lei, por direito.

Portanto, a lei por sua vez é aplicada, favorecendo para a qualificação e na formação do docente. O Docente em seu papel de mediador do letramento, tem como obter suportes necessários para aplicar na prática do letramento para surdo em seu âmbito educacional.

Muito embora isso não ocorra na maioria das escolas do Brasil, excluindo de alguma forma o aluno surdo da participação de seus direitos dentro da educação. O surdo tem sua língua que é a Língua Brasileira de Sinais, considerada a língua materna do surdo, mas ele depende de sua segunda língua que é a Língua Portuguesa.

Partindo do pressuposto, não resta dúvida que a figura de um mediador é fundamental no letramento do surdo, pois o surdo que tem como Primeira Língua - L1 a Língua Brasileira de Sinais – Libras, necessita de um profissional capaz de trazer para este indivíduo os significados atuais nos pronunciados em Língua Portuguesa.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, 14 expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.21)

No processo de edificação de conhecimentos, os docentes utilizam-se das mais variáveis formas de linguagens, a partir de influência que estabelecem com outras pessoas e com o seu meio. Portanto, entende-se que o mediador do letramento tem aspectos de facilitadores do processo de apropriação de leitura e socialização mantendo a interação cultural no meio em que vive.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (LEI 10.436/2002 (LEI ORDINÁRIA) 24/04/2002)

Porém a educação bilíngue ainda não é uma realidade alcançada, mas esta ainda é uma das principais bandeiras levantada pelo FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração para surdos. Muito embora seja uma luta de muito tempo pela FENEIS (2011). No que se refere aos surdos, no Brasil, conforme Quadros (2003), o ensino de Língua Portuguesa Escrita, em muitos casos, está baseado no ensino de Língua Portuguesa para crianças ouvintes que adquirem a língua oral de forma natural.

Soares (2010) destaca que os conceitos de alfabetização e letramento são técnicas que se dão de forma simultânea e interdependente, pois enquanto alfabetizar constitui a aquisição do sistema convencional de escrita, e letramento designa o desenvolvimento de comportamentos que envolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa expectativa, o processo de alfabetização/letramento para os surdos deve apreciar a compreensão de sujeito que constitui com o mundo uma relação consciente de mudanças significativas, realizadas a partir do entendimento do papel social da escrita. Nesse contexto, a análise das práticas do letramento para surdos aparece como um modo de construção de saberes que implica numa abordagem interdisciplinar de letramento, em que se configura em um processo no qual o cidadão possa construir, em si próprio, o sentido da escrita para a sua vida habitual.

Cecília (2011, p.16) A educação é um trabalho que, para ser eficiente, não pode deixar de atentar para o detalhe, para que o específico e para o individual quando na sua especificidade são alunos surdo. Dessa forma o autor demonstra que a forma de mediadora deve-se ter atenção e um trabalho detalhado para esse alunado.

Um trabalho no qual mostre um equilíbrio de inclusão e práticas educativas, em que o aluno surdo aprenda a ler e escrever, mas ao mesmo está incluso dentro da sociedade, ou seja, dentro do âmbito educação no momento da aprendizagem.

Góes (2000), num estudo onde entrevistava alguns surdos sobre os problemas encontrados na leitura e na escrita, apresenta uma sugestão que pode vir a ser uma bastante

plausível para essas produções. Ela garante que a maioria dos entrevistados, idealizava a fala, escrita e sinais enquanto modalidades de uma mesma categoria, ou seja, as produções orais, gráficas e gestuais seriam modos de produção de uma mesma língua. Segundo a autora, “é como se um sinal fosse gesto da fala; a fala, a sonorização do sinal; e a escrita o registro dos dois primeiros”. Exalta-se, assim, uma forma de VER o mundo, traduzido na percepção que o sujeito faz do ambiente que o cerca e que se reflete na escrita.

Brotto (2008), nos proporciona conceitos a respeito da diversidade de práticas que a palavra letramento pode abranger, Letramento é um termo recente que tem constituído para significar e/ou definir variados domínios de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de determinada forma à leitura e à escrita. Partindo dessa premissa, confirma-se mais uma vez que o letramento é uma prática relaciona as práticas sociais de um sujeito. De acordo com Paula Botelho, 2010:

As escolas regulares, diferentemente das escolas de surdos de modo geral incentivam bastante a leitura, e peso é dado a compreensão do que é lido. Recontos criativos de livros lidos e práticas de produção e revisão textual também são frequentes. Há exigência de trabalhos de pesquisa e entrevistas, individuais e em grupo, com apresentações em sala de aula, oferta Rica e variada de texto de várias tipologias. Como o narrativo, dissertativo, petição, injuntivo, entre outros. Nas escolas de surdos os textos são de complexidade pequena. (BOTELHO. 2010, P.45)

Isso acena que o letramento é um acontecimento situado e irremediavelmente essencial das práticas sociais que lhe dão origem, cujas as formas de funcionamento moldam os modos pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder (STREET, 1984, 2014; BARTON, HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1985).

Para Citando Street (2014) Bartolini e Dias (2015) dirigem á necessidade reconhecer-se que as habilidades da leitura e da escrita são práticas do discurso pelos contextos sociais, históricos e culturais produzidos e transformados por uma sociedade letrada.

A leitura inclui direta e indiretamente, e o surdo por sua vez tem seu direito de ter uma educação onde possa ser letrado de forma transformadora.

Outra forma de também explanar e abordar o termo “letramento” que traz o significado de múltiplos saberes de natureza social, política e cultural, os quais os indivíduos

podem praticar em meio à comunidade em que se inserem, com as mais variadas finalidades, independentemente de serem alfabetizados Mollica e Leal (2009),

O letramento é uma forma de incluir o aluno dentro da sociedade, pois através das leituras e da escrita o aluno acrescenta seus valores pessoais dentro de si, renovando seus pensamentos e suas atitudes, a leitura traz cultura e conhecimento gerais, e isso apresenta a importância acentuada do letramento para os surdos, para que o sujeito surdo possa se reconhecer, conhecer seus direitos, se incluir na sociedade através de seus próprios conhecimentos e não apenas por palavras soltas e faladas “sinalizadas” por outras pessoas.

3 Conclusão

Através desta pesquisa conhecemos a importância do letramento na educação básica para os surdos, apesar dos direitos garantidos pela legislação, os surdos, têm-se afrontado com barreiras; em especial, com a barreira da língua e com preconceito na maioria das vezes. Não obstante a forma como vem se concretizando a inclusão escolar dos surdos no cenário nacional, na atualidade a situação apresenta-se deficitária em termos de recursos humanos capacitados ao atendimento à surdez. Apesar da existência da acolhida legalmente para a concretização da educação inclusiva dos surdos no contexto educacional brasileiro, práticas de segregação e discriminação ainda continuam.

Percebe-se que o aluno surdo tem o direito de frequentar uma sala de aula da rede regular de ensino e de ser atendido pedagogicamente em suas necessidades. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Sendo assim, a partir da avaliação deste estudo ficou evidente a importância da Libras e do letramento para surdos nas escolas e na vida social, esse ato de envolver a língua materna com o letramento nas práticas educacionais do surdo no ambiente educacional e social é preponderante para a socialização do surdo dentro da sociedade. E ficou evidenciado que atender as necessidades educacionais no que se refere ao letramento

para alunos surdos alunos, é preciso que os professores, também se envolvam com a Língua materna do surdo para que haja a comunicação e a interação dentro da sala de aula e na vida social. Os docentes que até então não dilatam práticas de letramento e táticas pedagógicas que acolham este público em suas precisões, devido à falta de capacitação, muito ainda permanecem ministrando suas aulas em um aspecto tradicional, sem usar recursos devidos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem do surdo, isso é comprovado em pesquisas e relatos do cotidiano nas escolas.

Assim para que haja inclusão do letramento do aluno surdo no ensino regular na educação básica é necessário que os responsáveis envolvidos no processo educacional apresentem um empenho, no sentido de não apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, e sim uma reestruturação física e pedagógica da escola. Desta forma esta é mais uma realidade de nossas escolas e ensino longe de ser uma educação inclusiva que busca desenvolver o aluno surdo com uma inclusão e métodos reforçados e adequados.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 18 de junho de 2016.

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, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436. Acesso em: 05 mai. 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** V.2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba - PR, 2008. 238 fls.

BOTELHO, P. **Língua e Letramento na Educação dos Surdos:** Ideologias e práticas pedagógica. Belo Horizonte: Autentica Editora: 2010

CECÍLIA, M.M. **Educação para Surdos:** Práticas e Perspectivas II – São Paulo – SP – Santos.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha

FENEIS. **Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

GOES, Maria Cecília Rafael e LACERDA, Cristina B. Feitosa. **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

IBGE. **Índice de analfabetismo**. Disponível em Acesso em: 13 de maio de 2013.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental. 2005.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.5, p. 81-112. 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Alfabetização e ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Párbola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, Bran Vicent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnologia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHÜTZE, F. (2011) "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa", in Weller, V. & Pfaff, N. (2011) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**, 2a ed., Petrópolis: Vozes, pp. 211-22.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, vol. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1997.

ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO BAIXO PARNAÍBA

Grazyella Silva e Silva*
Maria Valdilene Santos Pereira^{4**}
Samira Amara Gomes Alves^{***}

Resumo: O presente trabalho pretende analisar o ensino de Arte na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, localizada na cidade de São Bernardo - MA. A partir dos conhecimentos construídos na disciplina de Metodologia do Ensino de Artes Visuais em correlação as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado - I Etapa II, do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Campus São Bernardo- MA. Sabendo disso, e tendo conhecimento que a escola é um espaço que está a preparar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre o que acontece em sua volta, discutir o ensino de Arte se faz necessário sabendo que ela está inserida na grade curricular das escolas. Para tanto tomamos como aporte teórico os autores Ferraz e Fusari (2009), Brasil (1996 e 1997), Libâneo (1991) e PCN's - Arte (1998) entre outros autores. Conclui-se que arte traz consigo um método de ensino inovador que proporciona aos alunos não só um ganho de aprendizagem e tornando-os seres críticos, mas a construção e ressignificação de novos conhecimentos na área de Arte.

Palavras-chave: Arte. Metodologia. Estágio. Ensino Fundamental.

Abstract: The present work investigates the Art teaching at Nestor de Carvalho Cunha Educational Institution school, in São Bernardo-MA. From Visual Arts Methodology subject with the supervised internship experiences of Language and Codes course in Federal University of Maranhão - São Bernardo - MA. Based these the school is a space that is preparing a law class, ability to reflect on what happens in your area of study, teaching teaching specialization in teaching, is inserted in the curriculum of schools. The authors Ferraz and Fusari (2009), Brazil (1996 and 1997), Libâneo (1991) and PCN-Arte (1998), and other authors, are considered as input. Finally, this teaching brings with it an innovative teaching method that aims at not learning a learning acquainted and being critical, but a construction and re-signification of new knowledge in the area of Art.

Keywords: Art. Methodology. Internship. Elementary School.

1 Introdução

* Graduanda em Linguagens e Códigos-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Bernardo. E-mail: grazyellasilvaesilva@gmail.com

** Graduanda em Linguagens e Códigos-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Bernardo. E-mail walsantos04@gmail.com

*** Professora Substituta da Universidade Federal do Maranhão - São Bernardo. E-mail: samamara@hotmail.com

A arte faz parte da vida do homem desde a pré-história, mas só recentemente no Brasil, no século XX, passou a fazer parte da educação formal, como área de conhecimento. No século XX o ensino da Arte passou por grandes mudanças. De início esse ensino contou com uma contribuição de pesquisadores de várias áreas: arte, pedagogia, antropologia, psicologia, etc. os quais estudaram o desenvolvimento da criança e seu processo criador e formularam os princípios do ensino de Arte que enfatizam o fazer artístico da criança e nesse “fazer” o professor não podia fazer nenhum tipo de intervenção, tornou-se positivo em sala de aula.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança com a desvalorização da arte cada vez maior. Então arte-educadores, principalmente americanos, na década de 60 começaram a questionar a expressão livre e formular novos princípios para o ensino da arte, questionando a aprendizagem artística como consequência automática do processo de maturação da criança. E na década de 70 autores com esse novo olhar sobre o ensino de Arte.

Mesmo o ensino de arte tendo passado por várias mudanças, até os anos 60, continuava sendo vista como área desprovida de conhecimento seus professores não necessitavam de formação na área até porque existiam pouquíssimos cursos de formação de professor em Arte.

Em 1971 o ensino de Arte é incluído no currículo escolar, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais é considerada “atividade educativa” e não disciplina com propôs o movimento de arte-educação, a partir dos anos 80, inicia-se as discussões sobre a importância do ensino de arte com a promulgação da Constituição Federal 1988, as discussões à cerca do ensino de arte se intensificaram, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propunha a não obrigatoriedade desse ensino, fato que provocam manifestações protestos dos educadores que defendiam a obrigatoriedade do ensino de arte no currículo escolar, obrigatoriedade que se estabeleceu com a Lei Nº 9.394/ 96 (LDB).

Mesmo com a obrigatoriedade da arte no currículo escolar, ela continuava sem delimitações, sem conteúdo específico, com ineficiência de formação e recursos bibliográficos. Então os professores dessa área de conhecimento se reuniram para propor os conteúdos a serem ensinados e estabelecer limitações a essa área. O universo da arte

caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação.

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem. Para entendermos melhor esse pensamento, vamos exemplificar enfocando o item a “Guernica”, a forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista (PCN/Arte, p. 38-39), que diz o seguinte:

A “Guernica”, de Picasso, contém a idéia do repúdio aos horrores da guerra. Uma pessoa que não conheça as intenções conscientes de Picasso pode ver a Guernica e sentir um impacto significativo; a significação é o produto revelado quando ocorre a relação entre as imagens da obra de Picasso e os dados da sua experiência pessoal. A forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra ganha significado na fruição de cada espectador. (PCN/ARTE, p. 38-39)

A percepção estética é a chave da comunicação artística. É função da escola instrumentalizar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento.

Segundo os PCNs de Arte o conhecimento sobre o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (PCN/ARTE, P. 41)

Considerando-se os PCNs percebe-se que a aprendizagem artística abrange um conjunto conteúdos de diferentes tipos de conhecimentos, o fazer, a fruição e a reflexão sempre devem esta junta em uma aula de arte para melhor produzir sentido ao ato educativo. Assim, observa-se que o ensino da arte é essencial para o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores e para os demais seres que o envolvem.

2 Arte enquanto objeto de conhecimento

Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em arte é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível.

3 A metodologia

A maneira rasa como o ensino de arte é oferecida à escola foi o que impulsionou para a realização deste trabalho, as vivências aqui descritas, são parte da experiência no Estágio Supervisionado I e II em diálogo com os conhecimentos construídos na disciplina

Metodologia do Ensino de Artes Visuais. Para tanto analisamos as series finais do Ensino Fundamental.

Os primeiros dias iniciaram-se com as observações das aulas, para somente depois dar-se inicio as regências. Durante este percurso (tanto das observações como das regências), buscamos perceber que nesta unidade escolar os problemas existentes no que se refere o ensino de Arte, o desempenho do professor, as condições oferecidas pela escola a luz das propostas oficiais para o ensino de Arte. Libâneo deixa isso bem claro quando diz:

[...]não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. (...) O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (...) Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino”. (Libâneo, 1991, p. 54-5).

3.1 Método utilizado para pesquisa

O método aqui utilizado para esta pesquisa foi através de observações e regências aplicada nesta unidade escolar. Onde na primeira semana fez-se as observações do contexto escolar observamos o quadro de professores que seriam úteis para nossa observação nas disciplinas de português, inglês e artes. Foi a partir das observações que se pode conhecer a metodologia dos professores, sua didática e a postura em frente aos alunos.

E assim diante da árdua tarefa de ensinar, Freire (2010, p.29) assevera que “atividade docente é preciso amar essa prática, pois não há educação sem amor, pois quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar, pois não há educação imposta, como não há amor imposto”, e o que se pode constatar nesta citação é que o ato de ensinar demanda muita dedicação, paciência e doação, o professor precisa mergulhar no mundo educacional munido de muito amor para conseguir atingir o objetivo da educação que é a transformação do aluno em sujeito ativo do seu conhecimento.

4 Referencial teórico

Atualmente sabemos que ainda há uma grande dificuldade no ensino-aprendizagem relacionado à arte, porque arte ainda é vista como uma disciplina de pouco conhecimento, para melhor especificar uma disciplina que é ainda não ganhou a valorização de sua grande riqueza de conhecimento.

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) tenha tornado seu ensino obrigatório em toda a educação básica ainda há uma restrição por parte de alguns gestores de unidade escolar que não aceitam que arte tem o mesmo teor de conhecimento das outras disciplinas que compõem a grade curricular. FERRAZ indaga em seu livro metodologia do ensino de arte que:

(...) Ao desenvolver o ensino e a aprendizagem da arte surge questões referente ao processo pedagógico e educacional, (...) Hoje, o que se entende por arte e por obra de arte é muito amplo. (FERRAZ, p. 17 e 20).

Partindo do que foi dito por Ferraz é que pensamos o porque de muitas escolas desvalorizarem o ensino de arte em quanto fonte de conhecimento, ainda vemos a arte muito distante de nossa realidade, enquanto arte esta no nosso meio social. Convivemos com arte a todo instante, como os PCNs (1996) nos diz que:

O professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional. ta no nosso meio social. Convivemos com arte a todo instante. (PCNs, p. 72)

Ainda sobre os PCNs que nos relata que

[...] Os objetivos e os procedimentos didáticos devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos. Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais). (...) O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e

compreender: uma roda de leitura de textos dos alunos, ou a observação de pastas de trabalhos, escuta de músicas ou vídeos de dramatizações podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem.

Os alunos devem participar da avaliação de processo de cada colega, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Aprender ao ser avaliado é um ato social em que a sala de aula e a escola devem refletir o funcionamento de uma comunidade de indivíduos pensantes e responsáveis.

(...) Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. (PCNS DE ARTE Cap. 2 p. 66)

Diante do exposto, verificamos a necessidade de se repensar o contexto educativo direcionado para o ensino de Arte.

5 A realidade escolar local

A escola Instituto Educacional “Cônego Nestor de Carvalho Cunha”, fica localizada no município de São Bernardo Maranhão, na Rua Barão do Rio Branco, Centro. Mantém as modalidades do Ensino Fundamental maior do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino e com o EJA no turno noturno. A escola tem como sua estrutura física de alvenaria, possui salas de aulas com janelas grandes, bem arejadas para melhor conforto aos alunos observa-se também os quadros que pode utilizar o quadro de giz ou o quadro de pincel. A mesma possui uma sala para a diretoria, uma para os professores, uma para secretaria, uma para reuniões, uma para leitura, uma para administração, treze salas de aula, um auditório, uma área de lazer onde os alunos praticam educação física, uma cantina bem grande bem organizada que fica centralizada no meio da escola, dois banheiros (masculino, feminino) dois bebedouros e um banheiro exclusivo para os funcionários. Por não ter biblioteca na escola os livros ficam guardados na sala de leitura.

A escola atende 756 alunos de vários bairros e interiores mais próximos do município no turno matutino e no turno vespertino. Sendo 442 alunos matriculados no turno matutino, onde ouve a maior parte realizada do estágio I e II.

As series que foram observadas foram de 6º, 7º, 8º e 9º ano, nos dois turnos professores observados foram cinco (05) sendo que nenhum deles tinha formação específica em Arte. Um tinha formação em geografia, outro em historia, e os outros dois em português, estes professores só ministravam a disciplina de arte como já citar para completa sua carga horária. O período dos dois estágios foi de doze (12) meses, onde podemos perceber que mesmo tendo mudanças de diretora e professores a metodologia de ensino continua com a mesma precariedade do estagio passado.

A partir das observações e o entendimento da realidade do que o contexto social necessitava ter em sala de aula pode-se associar conteúdo a estratégias, a professora X e o professor X repassa o que está na programação das suas atividades, e dentro do calendário anual da escola, visto isto não faz a análise de tempo e conteúdo, para poder encaixar em um plano específico para cada tema que deve ser abordado em sala, é no momento do planejamento de aulas, que o fator improvisado deve ser trabalhado, se um plano “A”, não funcionar deve-se ter preparado o plano “B” mas como preparar o plano “b” se o plano “A” não foi preparado? De acordo com Menegolla e Ilza Martins (2009, p. 21). Dado que o objetivo do planejamento é prever mudanças de uma situação real, o próprio ato de planejar deve se submeter a uma constante avaliação durante todo o processo. Teoria e pratica são elementos que devem andar juntos.

A escola não tem uma metodologia adequada para os professores e dispõe de precários recursos. Fatores que contribuem para um ensino insatisfatório. Evidencia-se um despreparo dos professores, com relação a sua pratica docente na área de Arte.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola não é muito bom, os professores realmente não se mostram estimulados ao ensino por conta de serem formado em áreas diferente, como por exemplo um professor de Geografia, um de historia e outro de português que para completar sua carga horário tiveram que ficar com arte e um deste três não tinha basicamente nenhum conhecimento da área e não gosta da disciplina de arte. E como fica? Um ensino movido a interesse e desinteresse ao mesmo tempo interesse de completa sua carga horária e desinteresse de se aprofundar mais na área para melhor ministrar sua aula. Assim fica um profissional pouco comprometido com a escola, principalmente na aprendizagem dos alunos.

A expectativa é de que seja estabelecida uma política educacional que permita aos educandos serem capazes de atingir os objetivos de aprendizagem, possibilitando sua inserção na sociedade como cidadãos participativos da vida social e econômica do país

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.

6 Considerações Finais

A partir dessas constatações procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte.

Portanto a experiência adquirida com a Prática do Estágio Supervisionado I e II proporcionou-nos uma reflexão sobre como é a realidade dos discentes em sala de aula, onde foram tiradas lições que irão servir de base no nosso crescimento profissional e pessoal. Sabe-se que o bom profissional não pode ficar estagnado no tempo, ele tem que estar sempre se aperfeiçoando de forma continuada. Estar em sala de aula é uma lição que o profissional de educação tem a cada dia, e o seu trabalho depende da ação, pois aprende e cresce com os alunos e, estes por vezes, o tem como espelho para a sua vida futura.

Também é importante ressaltar que o professor precisa estar sempre repensando a sua prática, fazendo uma auto-análise de como está atuando e quais são resultados que vem obtendo, ou seja, a sua prática educativa precisa ser analisada à luz dos objetivos por ele preestabelecidos para que, assim, o professor seja capaz de avaliar se as aulas correspondem às expectativas, bem como ele precisa estar disposto à mudança se algo não estiver dando certo. Educar é uma busca infinita, é errar, mudar, acertar, inventar, criar e descobrir novos

métodos. Não é somente a partir do aluno que se conclui que ensino está bom ou não, mas também a partir do professor e das condições oferecidas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições** / Maria Heloísa C. de T, Maria F. de Rezende e fusari. – 2. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, IlzaMartins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PCNs. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS

Maria Francisca da Silva*
Maira Teresa Gonçalves Rocha**

Resumo: Essa comunicação tem o objetivo de esclarecer como se desenvolve o estágio supervisionado do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Linguagens e Códigos, Campus São Bernardo- MA. Tal proposição esclarece em linhas gerais, como se articulam as ações teórico-metodológicas do curso de Linguagens, no decorrer da formação na área de Linguagens e Códigos (Artes Visuais, Música, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa), em seus sete anos de existência. Os principais aportes são: o conceito de formação docente (PERRENOUD,1993); Projeto Político Pedagógico do curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos (2013); a noção de interdisciplinaridade (PHILIPP; SILVA, 2011); (LUCK,2017); Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004). A metodologia traduz a sequência de estrutura e organização das atividades desenvolvidas no curso. Destacaremos algumas experiências desenvolvidas no processo de aplicação do estágio em suas etapas, tanto no Ensino fundamental como no Ensino Médio, assim como, as limitações que sinalizam para reflexões sobre como se efetua tais ações e o que poderia ser encaminhado, principalmente no que tange as pesquisas provenientes desse processo de formação. O estágio visto como ambiente de pesquisa do fazer docente e não como um fim somente didático, isto é, enquanto processo de ministração de aulas sem uma reflexão crítica do processo educativo.

Palavras-chave: Formação Docente. Curso de Linguagens e Códigos. Interdisciplinaridade.

Abstract: The present work clarify how the supervised internship of the Languages and Codes Interdisciplinary Licenciatura in São Bernardo - MA. This idea clarifies in a general way how the theoretical-methodological actions of the Language course are articulated during the course of seven years in the area of Languages and Codes (Visual Arts, Music, Portuguese Language, Spanish Language and English Language) of existence. The main contributions are: the concept of teacher training (PERRENOUD, 1993); The Political Pedagogical Project of the Interdisciplinary Course of Languages and Codes (2013), the notion of interdisciplinarity (PHILIPP, SILVA, 2011); Supervised Internship (PIMENTA; LIMA, 2004). The methodology translates the sequence of structure and organization of the activities developed in the course. We will highlight some experiences developed in the process of applying the stage in its stages, both in primary and secondary education, as well as the limitations that signal to reflections on how these actions are carried out and what could be addressed, especially regarding the from this training process. The stage seen as a research environment of teacher making and not as a teaching only purpose, that is, as a process of teaching classes without a critical reflection of the educational process.

Keywords: Teacher Training. Languages and Codes Course. Interdisciplinarity.

1 Introdução

* Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus São Bernardo. E-mail: masilva8@yahoo.com.br

** Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus São Bernardo. E-mail: mairatgr2@gmail.com

Nossa proposta de escrita desse artigo tem relação direta com nossa prática de atuação docente no curso de Linguagens e Códigos. Considerando a experiência do estágio como essencial para a formação integral do licenciando, o objetivo dessa nossa proposta é de esclarecer como se desenvolve o estágio supervisionado do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Linguagens e Códigos, Campus São Bernardo- MA.

Demonstraremos em linhas gerais, como se articulam as ações teórico-metodológicas do curso de Linguagens, no decorrer da formação na área de Linguagens e Códigos (Artes Visuais, Música, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Inglesa), em seus sete anos de existência. Os principais pressupostos teóricos são: os conceitos de formação docente tratados por Perrenoud (1993); o Projeto Político Pedagógico do curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos (2013); a noção de interdisciplinaridade dos autores Philipp e Silva (2011), Luck (2017); Estágio Supervisionado a partir de Pimenta; Lima (2004), entre outros autores citados ao longo do texto. A metodologia empreendida apresenta a estrutura e organização das atividades desenvolvidas no curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, em suas atividades de estágio supervisionado.

Os itens foram organizados da seguinte maneira. O primeiro trata sobre a formação docente de modo geral e sua relação com o desenvolvido no curso de Linguagens e Códigos. O segundo, aborda algumas experiências desenvolvidas no processo de aplicação do estágio em suas etapas, tanto no Ensino fundamental como no Ensino Médio, assim como, as limitações que sinalizam para reflexões sobre como se efetua tais ações e o que poderia ser encaminhado, principalmente no que tange as pesquisas provenientes desse processo de formação. O terceiro demonstra a prática interdisciplinar no Encontro de Arte.

As considerações encaminham para o estágio visto como ambiente de pesquisa do fazer docente e não como um fim somente didático, isto é, enquanto processo de ministração de aulas sem uma reflexão crítica do processo educativo.

2 Formação docente no Curso de Linguagens e Códigos

O entendimento sobre formação docente para o século XXI requer uma compreensão sobre as características que a sociedade sinaliza sobre si e sobre a educação para o século XXI, como os aspectos elencados a seguir: um mundo globalizado e a emergência de uma sociedade que se autodenomina de sociedade da informação e do conhecimento. Tal contexto traz inúmeras transformações em todos os setores sociais vinculadas, principalmente, às novas tecnologias e mídias, que vem como facilitadoras comunicacionais e de veiculação de informação.

Diante do exposto, cotejamos Paulo Freire (2010), ao discorrer que a educação só é possível para o indivíduo, porque este é um ser inacabado e sabe de sua incompletude. Nessa linha de argumentação, o processo educativo implica uma busca realizada por um sujeito histórico, situado, consciente dos processos de intervenção na sociedade em que vivencia. Visto desta forma, é possível afirmar que o meio, a história e a transformação social são partes integradoras e inerentes à educação e uma vez que emerge profundas mudanças ocorrem novos realinhamentos para acompanhar tais transformações.

Essa relação intrínseca entre educação, sociedade tecnológica e formação docente são fulcrais no que tange a atuação na formação docente na universidade pública e sua responsabilidade na formação docente no Brasil. Destacamos aqui, alguns desses campos de atuação universitário, com a experiência de formação interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos, no campus São Bernardo –MA.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2013), o curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos surge em 2010, como uma das políticas de extensão universitária propiciada pelo REUNI. Tal política possibilitou a expansão dos Campi da UFMA no Maranhão em vários municípios, dentre eles, situou em São Bernardo – MA o Campus das Licenciaturas Interdisciplinares, como os cursos nas Áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais, Linguagens e Códigos e, em 2015, integrou o curso de Turismo.

Em linhas gerais, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa da UFMA é uma proposta de formação interdisciplinar de professores da área de Linguagens e Códigos (Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e de Língua Portuguesa para

atuarem no Ensino Médio (PPP, 2013, p. 6). Uma das razões para sua implantação foram os baixos indicadores de qualidade social e educacional do município, o que sugere no PPP (2013, p.10), um desafio de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública. Nesses termos, entendemos uma formação curricular docente que abrange vários componentes curriculares, o que demanda uma estrutura de organização da carga horária para atender essa situação, além de competências como rege o PPP.

Para Perrenoud (2000), competências referem-se “[...] ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações[...]” (2000, p. 16). Nesse sentido, Perrenoud sinaliza sobre a necessidade de formação para atuar nos conhecimentos desenvolvidos na escola, que ele trata como saberes, nos diferentes componentes curriculares a partir da noção de competência.

O PPP apresenta ainda, como justificativa de formação docente, ser um projeto interdisciplinar pela busca de um pensamento que reconhece a complexidade como conceito e que, ao reconhecer o todo em cada parte (os componentes curriculares), identifica a incompletude de cada uma dessas linhas de conhecimentos e a necessária complementaridade entre todas (PPP, 2013, p.11). Entendemos que tais argumentos intensificam o conceito interdisciplinar tratados por autores como Lück (2017), tratados pelo documento do PPP.

Assim, para formar um profissional habilitado para planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes Visuais e Música) nas séries finais do Ensino Fundamental e de Língua Portuguesa com respectiva literatura para o Ensino Médio o curso cumpre o seguinte regime de estágio a seguir.

No que tange a carga horária, o Estágio Curricular Obrigatório corresponde a 405 (quatrocentos e cinco) horas de atividades desenvolvidas, integralizadas após a conclusão dos módulos teóricos e práticos das disciplinas que compõe os componentes de formação interdisciplinar. Desse modo, a distribuição da carga horária contempla o Ensino Fundamental com 225h (duzentas e vinte cinco horas) e no Ensino Médio com 180h (cento e oitenta horas) e, conforme orientações do PPP (2013, p. 36) sua execução é norteadada pelo diálogo entre as áreas.

Cotejamos Pimenta; Lima (2004, p.95), ao tratar sobre a atividade docente como práxis, permanente durante o processo de formação. Entende assim, que o processo de

aprendizagem deve ser entendido como um processo determinado em um contexto histórico-social. Cada espaço de sala de aula será único em suas especificidades para deliberação por parte do docente/licenciando para propor finalidades e encaminhamentos que efetivem a aprendizagem.

Em se tratando das atividades de estágio, o PPP (2013, p. 37) regulamenta que compreendem um conjunto de competências e habilidades com fins de aprendizagem profissional, cultural e social em situações reais de trabalho e de vida. Tais atividades ocorrem sob a supervisão do coordenador do estágio, supervisores docentes do curso e dos supervisores técnico-profissionais credenciados pelas instituições conveniadas.

Essa estrutura de formação via estágio, conforme o PPP (2013, p.36) oportuniza aos licenciandos a aplicação de seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, possibilitando-lhes o exercício da docência em situações vivenciadas em sala de aula e a aquisição de uma visão objetiva, real de sua área de atuação profissional. Tais perspectivas são ampliadas a partir dos projetos de PIBID e extensão universitária, assim como, disciplinas que privilegiam a inserção do contexto educacional em suas dinâmicas de atividades disciplinares.

Para dar conta da formação nos vários componentes e áreas de conhecimentos que contemplam a Licenciatura Interdisciplinar e a necessidade de o aluno transitar pela docência de todas as áreas, o estágio no Ensino Fundamental é organizado em momentos que contemplam a observação e participação na realidade escolar, elaboração e aplicação de projeto interdisciplinar e regência de sala de aula (PPP, 2013, p.37). Pela experiência, entendemos que possuímos um estágio disciplinar, em função de sua adequação no contexto do ensino público em São Bernardo e adjacências, que formam o Baixo Parnaíba e possuem licenciandos.

A atividade de observação de sala de aula contempla as áreas da licenciatura que já acontecem obrigatoriamente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas. O projeto interdisciplinar em sua elaboração e aplicação aborda obrigatoriamente os conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental de todas as áreas da licenciatura interdisciplinar. No que se refere à regência de sala de aula, ocorre em pelo menos uma das áreas específicas da licenciatura interdisciplinar, visto que o projeto abrange as demais áreas. Esse contexto de

formação docente implica vários desdobramentos tanto da formação teórica e da formação prática para dar conta de tantos componentes, daí a necessidade de repensar e reestruturar tal formação como a empreendida neste ano, mas que será tema de outras publicações.

É sobre essa realidade tão diversificada que passaremos a abordar nos próximos itens, a partir das experiências vivenciadas durante 7 (sete) anos de existência do curso e formação de três turmas, nesse interstício de tempo. Inicialmente, vamos destacar a que entendemos por práticas interdisciplinares.

3 Práticas Interdisciplinares

Neste item, retomamos alguns conceitos sobre as práticas interdisciplinares, relacionando nos itens a seguir, com as experiências institucionais da UFMA em São Bernardo- MA.

Edgar Morin (1999), destaca aspectos fundamentais para a reflexão sobre o campo educacional, dentre os quais destacamos três: o primeiro afirma que o *conhecimento não depende apenas do racionalismo clássico*, da ordem e acontecimentos bem ajustados, mas também da desordem, do caos, de acontecimentos caóticos, não previstos, típicos da vida cotidiana. O segundo é a referência a ecologia e as ciências da Terra. Aquela, *tem seu núcleo, a partir dos anos 35, na noção de ecossistemas, as interações entre diferentes seres vivos: vegetais, animais* e esta, por meio da qual *foi possível conceber o nosso planeta como um sistema complexo, que se auto organiza*. O terceiro, versa sobre sua visão de cultura, vista como *“uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e, por isso os transforma”* (MORIN, 1999, p.24).

O conjunto destes conceitos evidencia aspectos da complexidade dos fenômenos culturais e ambientais, bem como a importância da busca da compreensão desses fenômenos, que envolvem: cultura, linguagem, auto-organização, conhecimento e transformação a partir de uma visão interdisciplinar.

Dentre os diferentes conceitos de interdisciplinaridade destaca-se aquele que diz que o interdisciplinar reside na capacidade de os sujeitos integrar diferentes modos de pensar, fato

que pode elevar o conhecimento a um patamar impossível de ser alcançado por meios disciplinares, ainda trabalhado por inúmeras instituições educativas (PHILIPP; SILVA, 2011).

A mudança de paradigma disciplinar para interdisciplinar é vista como uma necessidade e deve ser constantemente trabalhada nos diversos níveis da Educação. Para tanto, devemos levar em consideração as características particulares de cada um dos campos educacionais.

Conforme Vega (2011), é *“necessário pensar as complexidades e apreender as mudanças em nossa maneira de olhar o mundo”* (VEGA, 2011, p.698). Para este autor a complexidade de um sistema se encontra nos olhos do observador. Sugere que essa complexidade se mede pela nossa capacidade de compreender as causas e os efeitos no mundo em que vivemos, de prever os comportamentos, de obter os resultados na prática. Para tanto, é importante considerar o outro, somar conhecimentos com outros indivíduos, *“um meio determinado de se alcançar uma meta cognitiva”* (VEGA, 2011, p.701), qual seja, a ampliação do olhar para o mundo onde se está inserido e a buscar compreendê-lo em sua complexidade e intervir nele.

Portanto, é preciso refletir sobre nossas práticas, sobre nossas intervenções no tecido social. É preciso compreender o mundo em sua complexidade e intervir nele, buscando difundir conhecimentos dos quais não estamos certos de serem sempre sagrados, mais dos quais estamos, por outro lado, seguros de que só tem sentido quando são contextualizados e tornam-se referência em nossos projetos (Idem), em nossas práticas pedagógicas.

As palavras de Vega (2011) justificam a determinação de algumas práticas no campo educacional, sobretudo em ações voltadas à cultura marcada pelo fenômeno da convergência digital ou cultura digital, com foco no contexto de formação de professores, através de processos mediados pelas mídias digitais (celular, câmeras, computador), pois faz sentido quando contextualizadas a ações pedagógicas em que o uso dessas mídias são voltadas a ampliação do olhar/fazer dos sujeitos da educação, levando em consideração as possibilidades desses recursos no que se refere a oportunidades de interação que podem gerar diálogos, produção de sentido, socialização de subjetividades.

É importante frisar que buscamos olhar o mundo onde estamos inseridos, percebendo as imagens que nos cercam. Não por acaso estas imagens vêm sendo registradas ao longo da

história da humanidade por meio de desenhos, pinturas e gravuras, entre outros. Na era digital este registro é feito principalmente por meio de fotografias e vídeos, organizados, conforme Lemos e Lévi (2010) no ciberespaço em repositórios, bancos de dados e museus virtuais em forma de hipertextos, entre outros recursos e ferramentas disponibilizados por uma cultura marcada pela convergência digital.

Considerando o fenômeno da convergência digital que vivenciamos hoje, faz-se necessário compreender melhor como os processos educacionais podem ocorrer no contexto desse fenômeno em práticas interdisciplinares.

Estas práticas devem sempre buscar contribuir com a noção da conversão do olhar para o contexto em que se está inserido de forma valorativa, que é dar valor a sua própria identidade cultural (BAKHTIN, 2011). Isso nos remete a diferentes ações pedagógicas voltadas a busca pela compreensão de processos característicos do campo educacional, notadamente a interiorização dos cursos de licenciaturas interdisciplinares, como é o caso do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (CLLC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de São Bernardo.

3.1 A Prática do Estágio Supervisionado no Curso de Linguagens e Códigos: disciplinar e interdisciplinar

O estágio supervisionado do curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos se desenvolve desde o quinto período, após a execução da maioria das disciplinas do núcleo interdisciplinar de Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes Visuais e Música, para atuar no Ensino Fundamental.

As atividades são divididas em dois momentos: no primeiro, equivalente a 225h (duzentas e vinte cinco horas) no Ensino Fundamental e o segundo de 180h (cento e oitenta horas) no Ensino Médio, no qual são distribuídos da seguinte maneira, como exposto no quadro 1 a seguir.

 CAMPUS SÃO BERNARDO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO											
ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO I & II											
NÍVEIS DO ESTÁGIO	PERÍODO	Carga horária total do módulo do estágio	ATIVIDADES (horas aula)								
			Instrução sobre o estágio (Coordenador de Estágio / Fundamentos da Educação)	Preparação teórica e regência simulada	Observação do cotidiano escolar	Observação na sala de aula		Regência INGLES ARTES PORTUGUÊS (ESPANHOL) (MÚSICA)		Elaboração e aplicação de projeto interdisciplinar na escola-campo	Relatório parcial/final de estágio
ENSINO FUNDAMENTAL: 6º a 9º ano	5º	90	3	35	10	12	4+4+4	15	5+5+5	10	5
	6º	135	3	0	0	24	8+8+8	48	16+16+16	40	20
ENSINO MÉDIO (PORTUGUÊS)	7º	90	3	30	10	10		15		12	10
	8º	90	3	0	0	17		25		25	20
ENSINO MÉDIO (MÚSICA)	7º	90	3	30	17					30	10
	8º	90	3	0	0					67	20

Fonte: As autoras, a partir dos Documentos do Estágio Supervisionado do Curso interdisciplinar de Linguagens e Códigos.

Como visto, as atividades de observação e regência são consideradas disciplinares. Essa afirmativa se efetiva em função do caráter disciplinar das ações efetuadas pelos licenciandos nas escolas conveniadas. Desde sua aplicação no ano de 2012, o Estágio ocorre no formato de adequação das atividades desenvolvidas pelo professor e a inserção dos licenciandos nesse contexto, sem a elaboração de um projeto de intervenção por parte do licenciando.

Tal elaboração do projeto ocorre somente para a execução do caráter interdisciplinar do curso, com a integração de componentes que não são disponibilizados no contexto educativo das escolas conveniadas. As disciplinas contempladas normalmente são Língua Espanhola e Música, já que a rede municipal não dispõe dessas disciplinas.

Há tanto nos discursos dos licenciandos via relatórios, certa insatisfação em relação a tal contexto, em função principalmente, da falta de autonomia acadêmica frente ao fazer didático no Estágio. Essa necessidade de intervir na sala de aula sem que o professor direcione o que deve ser feito e como deve ser feito. Cotejamos Pimenta e Lima (2008, p. 46), ao apresentar sucintamente o histórico do desenvolvimento da estratégia de formação, afirmando que desde o ano de 1990, o Estágio como espaço de pesquisa já se encaminha no contexto nacional

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do *estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis(...)*, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (...).

A perspectiva de Pimenta e Lima (2008), traz em seu bojo a ideia do professor pesquisador de sua própria prática, para formação de um profissional reflexivo e historicamente situado em suas práxis.

De fato, retomando o contexto da formação interdisciplinar, há que se questionar sobre os seguintes aspectos: até que ponto a formação interdisciplinar do curso dar conta da formação profissional através do estágio? Como desenvolver um Estágio interdisciplinares se as atividades do Estágio são disciplinares, sem a execução e projeto de intervenção por parte do licenciando, como proposto por Pimenta e Lima (2008)?

Após avaliação do MEC em 2015, no qual o curso obteve conceito 4, para Habilitação em Música e o conceito 3, para habilitação em Língua Portuguesa, tais itens foram levantados pelos avaliadores. Assim como, na pesquisa de doutorado Silva (2017), que tratou do lugar da Língua Espanhola no curso interdisciplinar pontua aspectos que levam a reflexão sobre tal contexto de formação.

Cotejamos experiências como as relatadas por Andrade Júnior (2012), que sinaliza possíveis encaminhamentos a serem tomados para os próximos Estágios, no campus de São Bernardo - MA. Andrade Júnior apresentou uma proposta de Estágio que aponta possíveis respostas para as indagações levantadas, pois

[...] consiste na elaboração de um projeto de pesquisa, a partir de dados empíricos coletados em situação de estágio e com vistas à redação final de um artigo, centrado em uma das cinco linhas de investigação, traçadas pelo docente responsável pela disciplina, como eixos possíveis para o seu desenvolvimento [...] (ANDRADE-JÚNIOR, 2012, p.3).

Tal experiência, segundo o autor, busca estabelecer uma ponte entre as áreas de interesse dos licenciandos e as problemáticas específicas da prática docente. Compreendemos, assim como o autor, que tal relação configura-se fundamental para o bom desenvolvimento da formação de professores.

Diante do exposto, entendemos que a formação docente implica uma atitude reflexiva permanente, para que possibilite uma análise mais complexa sobre tal processo de formação profissional da educação. Essa dinâmica de reflexão sobre a formação estabelece uma relação crítica entre o licenciando e o saber, de modo que tal prática seja essencial para a construção da identidade de um formador competente e que de fato desenvolva o aspecto interdisciplinar que o curso sugere em seu projeto político.

A seguir, tratamos sobre a aplicação da interdisciplinidade em atividade acadêmica intitulado II Encontro de Arte.

4 Atividades de Estágio Supervisionado no II Encontro de Arte do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos

Falar sobre formação docente requer a reflexão e ações que levem em consideração a inter-relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, várias atividades têm sido realizadas na UFMA. Exemplo disso, são as atividades com ênfase nos desafios e possibilidades de uma formação interdisciplinar e interativa como as atividades realizadas através de Estágio Supervisionado, PIBID, Seminários e Projetos de Extensão como o Encontro de Arte do CLLC, Campus de São Bernardo, que ocorreu nos anos de 2013 e 2017.

O Encontro de Arte do CLLC é referência na inter-relação entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Em 2013 o evento teve como temática “O Brasil e sua Diversidade Cultural”, tendo como foco discussões sobre imagens da cultura brasileira em seus diferentes aspectos socioculturais e educacionais. Este tema foi pensado a partir da necessidade de estabelecer a integração entre as diferentes áreas do conhecimento como: Letras, Artes Visuais e Música, estreitando fronteiras com as Ciências Humanas e Naturais através do debate sobre práticas pedagógicas que buscam incorporar fatores da complexidade

do mundo contemporâneo em seus diferentes aspectos: oral, visual, musical, gestual, entre outros.

O evento contou com a participação de professores e alunos do CLLC, do Curso de Ciências Humanas e do curso de Ciências Naturais, bem como da comunidade de São Bernardo e regiões próximas como: Santana do Maranhão, Magalhães de Almeida e Santa Quitéria e municípios próximos, que apresentaram suas pesquisas em diferentes linguagens (teatro, música, dança, artes visuais).

Ao longo do Encontro de Arte a UFMA recebeu a visita de alunos da rede pública que participaram de algumas atividades, assistiram a sessões de filmes e conheceram as exposições espalhadas em suas várias dependências. Tivemos recital de poesias, cordéis, oficinas e apresentações de peças teatrais e músicas da cultura popular brasileira apresentadas pelos alunos do CLLC e de pessoas da comunidade local e de São Luís convidadas para o evento. Tivemos ainda oficinas interdisciplinares voltadas aos adolescentes da rede pública de ensino e uma a exposição dos trabalhos desenvolvidos nestas oficinas.

Dessa forma, vislumbramos a possibilidade de um futuro encontro, envolvendo as atividades de Estágio Supervisionado, o que veio a ocorrer em 2017 com a transformação do Encontro de Arte em Projeto de extensão do CLLC.

No ano de 2017 realizamos o Encontro de Arte com a temática “Meios, Formas, Interconexões e Interatividades”, visando ampliar o diálogo sobre uma formação interdisciplinar e propiciar ações pedagógicas que pudessem favorecer a reflexão acerca da formação de professores na área das licenciaturas, com atenção especial nos estudos das linguagens e seus códigos conforme enfatiza o Projeto Político Pedagógico do Curso.

Este tema foi pensado a partir da necessidade de estabelecer um diálogo sobre processos de cognição e produção mediados por recursos contemporâneos como: câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, entre outros que podem ser usados nestes processos.

Nesse sentido, desenvolvemos diferentes atividades, dentre elas oficinas interdisciplinares voltadas para alunos do ensino Fundamental e Médio como parte das atividades do Estágio Supervisionado. No total foram 5 (cinco) oficinas, cada uma delas com duração de 20 horas:

Oficina I - **CORPO E SOM:** A linguagem do corpo na música Espanhola;
Oficina II – **LINGUA E CULTURA:** Uma Linguagem Interdisciplinar;
Oficina III – **OFICINA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL ;**
Oficina IV - **ARTE, MODA, SUSTENTABILIDADE E TECNOLOGIA;**
Oficina V - **HUMANISMO:** na PALAVRA, no SOM e na COR.

As oficinas ocorreram durante os 3 (três) dias do evento no turno matutino. Foram ministradas por alunos estagiários em grupos de até 5 membros nas dependências da UFMA. Para isso, tiveram 40 horas, sendo 20 de planejamento e 20 de aplicação. Para a aprovação das atividades tiveram que submeter os planejamentos em um e-mail específico para a análise docente. Com exceção da oficina IV, indicada para o público em geral, todas foram voltadas para alunos da Educação Básica.

As oficinas I e III foram voltadas para alunos do Ensino Fundamental e as oficinas II e V para alunos do Ensino Médio. Os resultados das atividades realizadas foram socializados no próprio evento. A ideia seria suscitar diálogos sobre diferentes aspectos do mundo contemporâneo, sobretudo a compreensão de linguagens expressivas (visual, musical, gestual, oral, audiovisual, escrita).

O objetivo principal seria possibilitar a socialização de experimentos a partir de estudos realizados em sala de aula e fora dela. Para tanto, buscamos: propiciar o diálogo sobre linguagens e códigos, destacando os desafios e possibilidades da inter-relação entre arte, educação e tecnologias; refletir sobre a inter-relação entre arte, educação e tecnologias e valorizar práticas interativas e interdisciplinares; fomentar e difundir modos de inserção de práticas interativas no campo educacional.

O mais importante seria o movimento dos professores, futuros professores, alunos e comunidade bernardense na compreensão da inter-relação da arte com a pesquisa científica, bem como a importância desta inter-relação e de sua apropriação no contexto educacional, e, com isso, incentivos para futuras pesquisas que possam ampliar as já existentes de modo que o resultado seja a melhoria do processo de Ensino, Pesquisa e Extensão no Município de São Bernardo e adjacências.

5 Considerações

Diante do exposto, acreditamos que nosso objetivo de pontuar aspectos sobre o estágio supervisionado no curso de Linguagens foi alcançado.

Em se tratando do estágio regular, mostramos a necessidade de reflexão sobre a prática atual, no sentido de possibilitar outras linhas de atuação e inserção do licenciado na dinâmica da formação docente. Vimos, que integralizar a interdisciplinaridade de fato no Ensino Superior, ainda apresenta dicotomias a serem alinhadas com a vivência e discussão crítica dos resultados existentes.

Em relação ao Encontro de Arte, acreditamos contribuir com práticas pedagógicas que buscam incorporar fatores da complexidade do mundo contemporâneo em seus diferentes aspectos, o que é de extrema relevância para o campo educacional. Essa relevância justifica-se pela possibilidade de estabelecer um espaço de diálogo sobre linguagens artísticas e suas relações com os diversos aspectos socioculturais, científicos e educacionais, como o uso das tecnologias digitais na produção de imagens e sons, assim como em ações pedagógicas em atividades de PIBID e Estágio Supervisionado, e, ampliar o diálogo com a presença de professores, alunos e comunidade do município de São Bernardo e entorno.

Buscamos assim, enfatizar a importância de se pensar os desafios e possibilidades de uma educação interdisciplinar e até transdisciplinar, enfatizando o papel do professor em seu fazer pedagógico na sociedade pós-moderna, a forma com a qual pode fazer uso dos meios e tecnologias de sua época.

Referências

ANDRADE-JÚNIOR, Antonio Francisco de. Pesquisa **em estágio: problematizações e resultados**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BLAZUS, Maria Cristina Vilanova. (Org.). **Projeto Aprender: abordagens para uma Arte/Educação tecnológica** / Organização e coordenação por Maria Cristina Vilanova Blazus. – Porto Alegre: Editora Promoarte, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

LEMO, André; LÉVY, Pierre. **O Futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus 2010.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999a.

_____. **Por uma reforma do Pensamento**. In: A PENA-VEJA; E. P. DO NASCIMENTO (org). O Pensamento complexo; Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro, Garamond, 1999b.

PERRENOUD, P. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PHILIPPI JR, A.; SILVA-NETO, A.J. (orgs) **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. SP, Manole, 2011.

ROCHA, Maira Teresa G. T. **Arte e Tecnologias Digitais na Formação de Professores ANAIS DO XV ENCONTRO HUMANÍSTICO**. Disponível em <<http://www.encontrohumanistico.eventos.dype.com.br/>> Acesso em 07 nov. 2016.

_____. **Processos de Produção e Visualização de imagens Digitais: desafios e possibilidades**. <https://conifid.com/>Acesso em 17 out. 2016.

SILVA, M. F. **Letramento acadêmico em espanhol língua estrangeira: O Contexto de um Curso em Licenciatura Interdisciplinar**. Tese. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. (Doutorado em Letras Neolatinas).

UFMA. Coordenação do Curso de LLC. **PPP do Curso Interdisciplinar em Linguagens e Códigos em Língua Portuguesa**. São Bernardo- MA, 2013. Disponível em: <www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/gHvkYvar328UjL5.pdf>. Acesso em: setembro. 2017.

VEGA, Alfredo P. **Complexidade e interdisciplinaridade: realidades e experiências de pesquisa** in PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A.J. (orgs) Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. SP, Manole, 2011.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ALUNOS SURDOS DA ESCOLA ESTADUAL PROF^o GABRIEL ALMEIDA CAFÉ, NA CIDADE DE MACAPÁ-AP

Anne Carolina Pacheco de Sousa*

Mery Cristiane Batista Pacheco**

Resumo: O objetivo desta pesquisa é avaliar o nível de conhecimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita de três alunos matriculados no 1º ano do ensino médio regular na Escola Estadual Profº Gabriel de Almeida Café e que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O ensino adequado para os surdos é a educação bilíngue, que consiste na aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Esta pesquisa de campo de caráter descritivo foi realizada em três momentos, no primeiro momento ocorreu a anamnese, na qual se constatou as dificuldades dos estudantes em compreender o português, no segundo momento foi solicitada uma produção textual, como o enunciado não foi compreendido, necessitou da tradução e explicação em Libras, mesmo assim não se obteve êxito, no último momento utilizou-se uma atividade do 1º ano que apenas um estudante conseguiu executar.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Alunos surdos. Ensino da Língua Portuguesa como L2.

Abstract: The goal of this paper is to investigate the Portuguese language knowledge level in the written skill of three students in the 1st year of high school at Prof. Gabriel de Almeida Café school from Specialized Educational Assistance. The bilingual education is the appropriate teaching for the deaf people, acquiring the Brazilian Sign Language as the first language and the Portuguese language as a second language, in written skill. This study is considered a descriptive field, it has done with three moments, at the first moment, it was the anamnesis, find the difficulties students to understand Portuguese, in the second moment a textual production was requested, like a statement was not understood, it required of the translation and explanation in Brazilian Sign Language, even though it was not successful, finally it used a 1st year activity that only one student was able to execute.

Keywords: Bilingual education. Deaf students. Teaching Portuguese as L2.

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2) para alunos surdos ainda é um desafio para professores e educandos. O ensino adequado para os surdos é a educação bilíngue, que consiste na aquisição da Língua Brasileira de Sinais -

* Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e docente da Educação Básica do Estado do Amapá.

** Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras-Libras-Português da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e docente da Educação Básica do Estado do Amapá.

LIBRAS como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa- LP como segunda língua, na modalidade escrita (L2). O ensino do português na maioria das escolas não apresenta metodologias adaptadas para a especificidade dos educandos surdos.

Diante do exposto a pesquisa tem como objetivo avaliar o nível do conhecimento da Língua Portuguesa de três alunos do ensino médio que estudam em uma escola regular em Macapá.

Desta maneira, o estudo metodológico foi desenvolvido em quatro etapas, que se caracterizam pesquisa de campo com análise de dados qualitativa, levantamento de referências com os principais teóricos que falam sobre o tema discutido, como: Quadros (1997), Bidarra e Martins (2016), Damázio (2007) e Pires (2014).

2 A educação de surdos

A educação de surdos no Brasil sofreu diversas modificações, a primeira proposta de educação foi a oralista, segundo Quadros (1997): “a proposta oralista fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo”. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos”. Após o Congresso de Milão a pessoa com surdez era obrigada a oralizar, o uso da língua de sinais foi proibido e a educação oralista foi imposta. Várias pesquisas evidenciam o fracasso do método oralista, entre elas a de Quadros (1997, p. 22 *apud* SACKS, 1990, p.45) diz:

“O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colegio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente á quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (...).”

O insucesso da proposta oralista já era esperando e um dos problemas relacionado ao oralismo era a aquisição da língua oral e a leitura labial incompleta, alguns surdos apesar de

aprenderem a falar, continuavam com as lacunas educacionais, como afirma Pires (2014, p. 989):

Diante do fracasso do método oralista, pois ainda que aprendessem a oralizar, os surdos não se desenvolviam, nem linguisticamente, nem cognitivamente conforme o esperado, pesquisadores estadunidenses iniciaram os primeiros estudos relevantes, no contexto linguístico, sobre as línguas de sinais, especialmente a língua de sinais americana (ASL), nos anos 1960.

Após o método oralista iniciou-se a proposta da comunicação total, a qual tudo que contribuísse para aquisição da língua era aceito. Essa proposta apesar de ter mais eficaz que o oralismo também não teve êxito devido a língua de sinais e Língua Portuguesa serem línguas autênticas, com normas gramaticais e linguísticas diferentes, sendo assim os alunos surdos continuavam com déficit no aprendizado, segundo Pires (2014, p. 991):

O fracasso apresentado pelo método da comunicação total foi constatado na mesma época em que as pesquisas sobre as línguas de sinais eram aprofundadas, e assim, no início da década de 1980, as escolas de surdos começaram a adotar a abordagem educativa bilíngue, a qual entende que as línguas de sinais naturais das comunidades surdas podem ser o veículo principal de ensino aos surdos.

A educação bilíngue é considerada a proposta educacional mais eficaz para o ensino das pessoas com surdez, pois leva em consideração as especificidades da comunidade surda. Para o melhor aproveitamento da educação básica e independência dos surdos em sociedade as escolas devem ser adequar a esse método pedagógico.

2.1 A importância do ensino bilíngue

Lima (2006) diz que o método bilíngue é o processo de aprendizagem para os surdos que utiliza de duas línguas, a LIBRAS e a Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita. De acordo com Pereira e Cunha (2009) a LIBRAS é a língua materna dos surdos, por desempenhar o papel de facilitar a comunicação dele, como a Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes. Porém, por conviverem numa sociedade de mais ouvintes,

recebem muita influência da língua imperativa, mesmo tendo uma comprovável dificuldade de utilização e compreensão da língua.

Segundo Pereira e Cunha (2009, p. 63):

[...] Uma pessoa pode ser considerada bilíngue por origem, se aprendeu as duas línguas desde pequena com falantes nativos ou usou as duas línguas como formas paralelas para se comunicar desde muito cedo. Pode ser considerada bilíngue também aquela pessoa que se identifica e é identificada pelos outros como usuária de duas línguas [...].

Muitos surdos tornam-se bilíngues por interagirem desde cedo com duas línguas, uma na família e outra na escola e nos grupos de amigos surdos, o que se torna produtivo para as pessoas com surdez, pois isso permite a convivência com ouvintes e surdos, no dizer de Skilar (2001) as crianças surdas devem crescer bilíngues, sendo a línguas de sinais a primeira, e a segunda a língua majoritária na modalidade escrita.

O bilinguismo favorece muito o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, porque nas instituições escolares a maioria dos profissionais não sabe LIBRAS, e o educando quando consegue compreender, mesmo que pouco a língua dos ouvintes, interage e entende mais o mundo a sua volta, que o surdo que sabe apenas uma língua.

3 A aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) para alunos surdos

A aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos dar-se semelhante a um processo de aprender uma língua estrangeira, com base na perspectiva bilíngue, os surdos devem aprender a Libras como língua natural (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2).

Segundo Chaves e Rosa (2014, p. 21): “O aluno surdo não passa de uma língua para outra, pois ele adquire outra língua e se torna bilíngue. Essa passagem de aquisição de línguas é denominada interlíngua, isto é, o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua”.

No sistema de interlíngua Bidarra e Martins (2016) expõe que o educando, integra a sua língua materna com a língua que esta aprendendo, criando um sistema de língua próprio,

reunindo traços das duas línguas, no caso dos alunos surdos, integram a Libras na Língua Portuguesa. Assim a interlíngua constitui-se um sistema aberto e dinâmico, que evolui gradativamente até atingir a competência exigida na L2.

Bidarra e Martins (2016) relatam estudos feitos sobre a escrita de crianças surdas e dividem em três estágios, que perpassam até conseguirem desenvolver a modalidade L2. No estágio I – há a transferência da língua de sinais para a Língua Portuguesa, com a predominância da Libras e muito pouco do português. No estágio II – existe ainda a interação das duas línguas, com o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, mostrando a intenção de apropriação do português. No estágio III – nas produções analisadas há o emprego grande da gramática do Português, com predominância na sintaxe, com o aparecimento de estruturas complexas e o emprego de artigos, preposição, conjunção, marcas morfológicas de desinência de gênero e número.

Esta proposta deve acontecer em todo o ambiente educacional, o professor da classe deve trabalhar junto com o docente do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e desenvolverem metodologias pedagógicas, a partir do uso concomitante, da Libras e da Língua Portuguesa.

4 O atendimento educacional especializado para surdos

O educando com necessidades especiais, tem direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é o atendimento indicado para complementar ou suprimir as necessidades e atender as especificidades do aluno com deficiência.

O decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe no Art. 1º que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Esse atendimento deve ser disponível para todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns de rede regular, pois esse é o ambiente adequado para a estimulação do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, ressalta-se que o AEE não substitui o ensino comum, para os cidadãos com acesso obrigatório. O AEE deve acontecer no contra-turno escolar, por pelo menos dois dias semanais com no mínimo duas horas de duração, por um professor qualificado na educação especial.

De acordo com o MEC (Ministério da Educação), o atendimento pedagógico do AEE nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue e ocorrer no seguinte tripé: AEE em Libras; AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa.

1. AEE em Libras: os conteúdos do currículo, são explicados em Libras, o indicado é um professor surdo, este processo pedagógico favorece o desenvolvimento da Libras e a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Segundo Damázio (2007, p. 30): “Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no AEE em Libras”. O desenvolvimento de cada aluno é registrado pelo professor do AEE, como por exemplo, em um portfólio.

2. AEE para o ensino de Libras: primeiro passo para o atendimento é o diagnóstico do aluno para saber o seu estágio de desenvolvimento da Libras, em seguida o planejamento é feito sobre o conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais, respeitando a especificidade da língua e buscando os sinais em livros, internet e quando não houverem sinais para os termos específicos de assuntos

da base curricular, o professor do AEE pode criar junto com o educador regente da classe.

Damázio (2007, p. 35) expõe:

A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado da Língua de Sinais. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacional Especializado e respeitar as necessidades didático-pedagógicas para o ensino de língua.

Percebe-se que o ambiente deve estar propício para o desenvolvimento da Libras nos alunos surdos, e os professores precisam serem sensíveis para trabalhar com o concreto, como imagens, vídeos, maquetes, dramatizações, painéis, pois auxiliam na compreensão de ideias complexas e abstratas que alguns conteúdos trazem.

3. AEE para o ensino da Língua Portuguesa: o que é pretendido neste seguimento é desenvolver a competência linguística e textual, dos alunos surdos, para que sejam capazes de compreender e formular sequências linguísticas.

Damázio (2007, p.39) define que

“[...] para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deverá ser organizada didaticamente, respeitando os seguintes princípios: • Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa. • Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. • Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes”.

O professor do AEE deve trabalhar junto com o docente da classe e a elaboração das atividades precisa pautar-se de forma contextualizada e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Esse processo pedagógico é gradativo e contínuo, e necessita acontecer desde a educação infantil, sendo intensificado na alfabetização, e prosseguir até o ensino superior.

5 Metodologia

Esta pesquisa de campo tem por fundamento a abordagem qualitativa e visa expor como está o processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, em conseqüentemente, mostrar como caminha o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa, já que este processo se dá desde a educação infantil, os alunos analisados são do ensino médio regular.

A pesquisa qualitativa centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa visa à busca de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

5.1 Universo/população

A investigação ocorreu no Município de Macapá/AP, na Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café, que oferece a comunidade o ensino médio regular e o ensino médio integrado, a instituição escolar é localizada no centro da cidade de Macapá, atualmente oferta vagas no turno da manhã, tarde e noite. A escola possui 8 (oito) alunos surdos regularmente matriculados nos turnos vespertino e noturno. O Atendimento Educacional Especializado é realizado no contra turno do ensino regular.

5.2 Tipo de coleta de dados

A coleta de dados foi organizada, através da análise das atividades de interpretação textual executadas pelos alunos surdos. Foram desenvolvidas as seguintes etapas:

1ª Etapa: anamnese, dos estudantes surdos, na qual se constatou as dificuldades dos estudantes em compreender a Língua Portuguesa;

2ª Etapa: foi solicitada uma produção textual, referente aos conteúdos do 2º ano do ensino fundamental, como o enunciado não foi compreendido, necessitou da tradução e explicação em Libras, mesmo assim não se obteve êxito,

3ª Etapa: no último momento utilizou-se uma atividade do 1º ano do ensino fundamental, que apenas um estudante conseguiu executar.

4ª Etapa: Análise dos resultados da pesquisa, ocasião em foi feita a interpretação e análise da fundamentação teórica e dos resultados da pesquisa de campo.

5.3 Amostra

O estudo foi desenvolvido com três alunos surdos da instituição, que são chamados pelas iniciais P, Y e A, que estão matriculados no 1º ano do ensino médio regular e frequentam o AEE, a fim de investigar como está o seu conhecimento sobre Língua Portuguesa na modalidade escrita.

5.4 Tipo de análise de dados

A técnica de análise de dados foi feita com base nas respostas dos estudantes acerca das atividades de produção e interpretação textual aplicadas, com objetivo de descobrir se o aluno tem a aquisição da Língua Portuguesa com L2, de acordo com a abordagem adotada no estudo que é o qualitativo e as leituras bases que definem a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

6 Análise e resultado da pesquisa de campo

Sabe-se que no Brasil os alunos com surdez apresentam dificuldades na escrita, leitura e conteúdos escolares, isso não é culpa dos estudantes e sim do sistema educacional que não oferece condições adequadas para essa clientela, devido a esta percepção o estudo surgiu a fim de descobrir o grau de compreensão desses estudantes sobre a Língua Portuguesa.

No primeiro momento realizou-se a anamnese dos estudantes, a fim de obter um diagnóstico psicopedagógico da sua vida escolar e pessoal. De acordo com Mendonça (2012) é a base para poder determinar uma metodologia de trabalho, levando em conta não apenas o que foi dito, mas como foi dito, observa-se a linguagem corporal do indivíduo.

Na anamnese observou-se que no momento da escrita os alunos P, Y e A tinham desinteresse de escrever e pediam para os pais preencherem as respostas. Descobriu-se no diagnóstico que todos os envolvidos nessa pesquisa são filhos de ouvintes, nenhuma das famílias dos envolvidos sabe Libras, a comunicação ocorre por meio de gestos. Um dos três alunos está repetindo o 1º ano do ensino médio, os outros dois adentraram agora no ensino médio. O Y possui um irmão mais velho que também é surdo, mas pela incompatibilidade de horários interagem pouco entre si, o P. tem um primo de primeiro grau que é surdo, não existe contato entre eles, pois moram em cidades diferentes, já a A não tem parentes surdos.

O P e Y não tiveram intérpretes na escola anterior, somente a A teve intérprete. A mãe do P. está preocupada pois percebe que o filho não compreende a Língua Portuguesa. O pai do Y relatou que o filho mais velho tem domínio na língua de sinais e que o Y não demonstra interesse em ter fluência, disse que futuramente pretende fazer o implante coclear no filho. A mãe da A demonstrou bastante preocupação, já que a escola não possui intérpretes.

A segunda etapa, ocorrida em outro encontro atendimento, foi solicitado a confecção de uma produção textual, a qual a professora do AEE entregou aos estudantes um comando escrito, para que desenvolvessem uma produção textual individual, enfatizando os pontos positivos e negativos da escola. Os três envolvidos na pesquisa não conseguiram produzir o texto havendo a necessidade de interpretação em língua de sinais. Mesmo assim, apresentaram dificuldades na escrita responderam as indagações em língua de sinais e não produziram os textos.

Segundo os PCN'S de linguagem e código para o Ensino Médio (2000), uma das competências a serem desenvolvidas é: "Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e

recepção”. Constata-se que os alunos não têm bases de conteúdos para desenvolverem essa competência e nem as habilidades que dependem da mesma.

Na terceira etapa foi repassado um texto simples com figuras identificadas, para que houvesse a interpretação correta do texto, somente um dos três alunos conseguiu entender e responder corretamente as perguntas. De acordo com Pereira (2014, p.146):

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura.

Notou-se nesta pesquisa que os educandos Y A e P adentraram o ensino médio sem conhecerem algumas sílabas simples, o que ocasionou uma dificuldade em interpretar os comandos apresentados e para responder perguntas simples, como: dia do nascimento, nome dos pais e endereço. Precisa-se levar em consideração que os alunos surdos adquirem a Língua Portuguesa como segunda língua e não se pode compara-los com os ouvintes.

7 Considerações finais

Com base nas análises feitas nas atividades de Língua Portuguesa propostas, percebeu-se que os alunos não conseguem interpretar comandos simples, pois não reconhecem algumas palavras o que dificultou a compreensão dos enunciados. A culpa dessa ausência de conhecimento não é devido a surdez e sim na aquisição da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, que se fez deficiente durante todo o ensino infantil e fundamental do educando. A importância de o professor ter conhecimento em língua de sinais é fundamental pois foi o que facilitou no esclarecimento dos comandos e a comunicação com os estudantes.

Percebeu-se que o responsáveis do aluno Y, associa a falta de conhecimento da Língua Portuguesa ao fato do estudante não ouvir, problema que será resolvido com a

implantação do aparelho coclear, como foi falado na anamnese pelo pai do aluno Y: “ – Percebo que meu filho não escreve porque não ouve e futuramente quero fazer o implante coclear nele, gostaria que você conversasse com ele para confirmar se ele aceita o implante.

O relato chamou atenção, porque a família mostra-se fechada para compreender e aceitar os desafios da comunidade surda, pois neste ambiente familiar existe outro surdo que têm fluência em língua de sinais o que seria motivo para incentiva-lo e não rejeitar a língua natural do filho.

Como proposta pedagógica para desenvolver a Língua Portuguesa na modalidade escrita está em execução na escola um projeto voltado para a produção textual.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 17 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 13 de jun. de 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Portal do Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia Aparecida. Português a segunda língua dos surdos brasileiros: aspectos para relexão. **Entre a Libras e o Português: desafios faces ao bilinguismo.** Cascavel/PR: Edunioeste, 2016. p. 146-171.

CHAVES, Gabriela De Moraes; ROSA, Emiliana Faria. O português na modalidade escrita como segunda língua para surdos: um estudo sobre o uso dos conectivos. **Revista Acadêmica de Letras Portugêses**, Santa Catarina, n. 2, p. 18-30, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/2-portugues-modalidade-escrita.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência auditiva.** 1. ed. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Correia. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. **Letra magna.** Brasil, ano 03, n. 05, p. 10-23, agosto, 2006.

- MENDONÇA, Jhanda. QUEM AMA EDUCA. **Anamnese**. 2012. Disponível em: <<http://jhanda.webnode.com.br/news/anamnese/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.
- PEREIRA, Maria Cristina Da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **SciELO**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- PEREIRA, Maria Inês da Silva; CUNHA, Maria Cristina da. Bilinguismo e educação de surdos. **Intercâmbio**. São Paulo, vol. XIX, p. 62-67, dezembro, 2009.
- PIRES, Vanessa De Oliveira Dagostim. **A aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais**. **SciELO**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 4, p. 987-1014, jan./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5914.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ANÁLISE DAS VARIAÇÕES FONÉTICAS E LEXICAIS EM UMA NARRATIVA SINALIZADA

Fábio Augusto Teixeira Rodrigues*

Resumo: Este trabalho concebe a língua como heterogênea, o que significa dizer que ela varia conforme seus usuários, por razões diversas, tais como variedades regionais. Essa variação foi analisada em uma perspectiva sociolinguística, considerando as diferentes formas de uso da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo é analisar como os acadêmicos surdos sinalizam os sinais “janela” e “policia”, ao expressarem uma narrativa, com as variações de cunho fonético e lexical. Trata-se de uma pesquisa sociolinguística realizada na cidade de Belém, com cinco surdos do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará. A metodologia obedeceu aos seguintes procedimentos: 1) apresentação aos discentes da narrativa “o garoto”, de Charles Chaplin; 2) filmagem dos surdos ao contarem a mesma narrativa; 3) transcrição das narrativas da língua de sinais para a Língua Portuguesa escrita; 4) análise comparativa entre os sinais “janela” e “policia” com os mesmos sinais registrados no dicionário de Capovilla & Raphael (2008). Os resultados indicam que as variações ocorrem em virtude da iconicidade e, sobretudo, da regionalidade.

Palavras-chave: Libras. Variação. Narrativa sinalizada.

Abstract: The language in this study has an heterogeneous view, this is, it varies according to the users, for different reasons, such as regional varieties. This variation has analyzed from a sociolinguistic view, with the different form of Brazilian Sign Language use. The objective is to analyze how deaf academics signal the "window" and "police" signals, when expressing a narrative, with phonetic and lexical variations. It is a sociolinguistic research carried out in Belém, with five deaf students from the Literature and Arts/ Brazilian Sign Language course at Pará's University. The methodology followed the following procedures: 1) presentation to the students of the narrative "the boy" by Charles Chaplin; 2) filming the deaf while telling the same narrative; 3) transcription of the sign language narratives into the written Portuguese language; 4) comparative analysis between the "window" and "police" signs with the same signals recorded in the Capovilla & Raphael (2008) dictionary. The results indicate that the variations occur due to the iconicity and, above all, the regionality.

Keywords: Brazilian Sign Language. Variation. Brazilian Sign Language Narrative

1 Considerações iniciais

* Universidade Estadual do Pará.

Com o presente trabalho, buscamos apresentar um estudo específico dos fonemas e do léxico da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Trata-se de uma perspectiva variacionista a respeito da sinalização da pessoa surda ao contar uma narrativa. Para a pesquisa, consideramos dois sinais “janela” e “policia” que serão comparados com o dicionário Capovilla & Raphael (2008).

Escolheu-se como lócus da pesquisa a Universidade do Estado do Pará, e como sujeitos, cinco graduandos do curso de Licenciatura Plena em Letras-Libras, sendo todos surdos.

Esta pesquisa visa contribuir para os estudos da língua. No que diz respeito a sociolinguística da Libras, deseja aprofundar estudos nos seus aspectos fonético e lexical para buscar as reais motivações que levam os surdos a criar ou a usar um sinal.

Considerando a língua como um fenômeno social, e não apenas uma estrutura a ser descrita. Decorrente disso, faz-se necessário serem consideradas as suas relações com a sociedade. Pois, ainda que o indivíduo surdo se organize enquanto comunidade e por meio da Libras se reconheça em um grupo, cada indivíduo tem sua própria experiência com o meio social e com isso acarretam inúmeras vivências, fato este que implicará na sua língua.

Cada indivíduo traz consigo um traço específico do seu meio, pressupondo a possibilidade de existirem variações de sinais. Além disso, é válido ressaltar o caráter dinâmico da língua, que está a todo o momento passando por mudanças, sejam de recombinações de elementos já existentes ou por empréstimos linguísticos da Língua Portuguesa, língua bem próxima de convivência.

a) Por uma razão pessoal: nós temos o interesse em nos aprofundar nos aspectos sociolinguísticos e fonéticos da Libras. Compreender como os surdos sinalizam os sinais “janela” e “policia”, ao expressarem uma narrativa. Ainda, analisar o léxico em uma perspectiva específica, ou seja, os constituintes de cada sinal e as razões das variantes.

2 Referencial teórico

Com o estabelecimento das nações, no início do Capitalismo, passou-se a estabelecer a língua oficial ou norma padrão. Esse início ocorreu primeiro na Europa, quando a língua se transformou em temática de Estado porque foi inserida como um dos mecanismos de poder do Estado, criando-se as políticas linguísticas devido a necessidade de padronizar a língua em um sistema homogêneo que tinha a fala como materialidade. Essa concepção de poder do Estado em um sistema uniforme e único, abarcando todos os atos subjetivos do falar, desconsideravam a diversidade, peculiar de qualquer língua, pois a mesma estava intimamente ligada ao conceito de norma-padrão.

No início do século XX o interesse era outro, pela descrição de sua estrutura, a qual foi teorizada por Ferdinand de Saussure, segundo a qual a língua é um sistema formal – Língua é sistema. No entanto, esse modelo de descrição estruturalista não contemplava a variabilidade enquanto um fenômeno interno do sistema, não era intrassistêmico. Não tinham bases teóricas, sólidas para assimilarem a heterogeneidade supraindividual e gera a hipótese de que a fala não é língua, pois se caracteriza por uma forma heterogênea (FARACO, 2008) nos termos do autor,

Mantido o olhar estruturalista de inspiração saussuriana, pode-se entender norma, no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Nesse sentido, cada norma se organiza como certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema. Cada um desses arranjos se desenha a partir do uso corrente, habitual de determinado grupo de falantes socialmente definido (FARACO, 2008, p. 34).

Nesse momento surge a necessidade de um aperfeiçoamento das bases epistemológicas, pois a concepção citada anteriormente já não conseguia contemplar os aspectos supraindividuais, não teve a eficiência necessária para abranger a questão da variabilidade linguística individual, característico das línguas de sinais, principalmente.

Foi em 1950 que Eugênio Coseriu criou a perspectiva tricotômica sistema/norma/fala superando a dicotomia langue/parole postulado por Saussure do ponto de vista do estruturalismo.

Ainda sob a ótica estruturalista, norma é um dos modos sociais diversos de executar alguns mecanismos linguísticos do sistema. Coseriu (1950), com o objetivo de refinar mais o

conceito, afirma que uma norma está relacionada com aquilo que já se disse e tradicionalmente se diz no interior de uma comunidade de fala. Portanto, conceitua-se norma como determinado conjunto de fatos linguísticos específicos de uma comunidade, decorrente dos aspectos da língua – fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais – habituais de uso. Quando se fala em norma, faz-se necessário relacionar com normalidade, pois ela se identifica com aquilo que é considerado normal em um grupo de falantes, estabelecendo que é um modo de falar peculiar de pessoas pertencentes a uma comunidade (FARACO, 2008).

Ainda no que se refere à norma, ela não é estática, pelo contrário, é dinâmica, pois têm as suas variedades, não é um conjunto fixo. O linguista norte-americano Edward Sapir, em 1924, utiliza o termo plenitude formal para dizer que toda e qualquer forma linguística possui organização. Segundo o autor, qualquer manifestação linguística verbal tem sua gramática, suas regras. Os diversos grupos sociais,

Por terem histórias e experiências culturais diversas, usam sim normas diferenciadas (e até discordantes). Mas não há grupo social que não tenha sua norma, que fale sem o suporte de uma dada organização estrutural (não há, portanto, “vernáculos sem lógica e sem regras”; o que pode haver – e há – são vernáculos com outra lógica e com regras) (FARACO, 2008, p. 37).

Essa afirmação de Faraco supera a ideia presente no senso comum segundo a qual pessoas analfabetas ou falantes de variedades estigmatizadas desconhecem a gramática. Essa explicação colocar em xeque o conceito de erro, disseminado por muitos anos. Levando em consideração essa premissa, não pode haver juízo de valor de uma norma sobre outra, porque cada uma delas é constituída por componentes linguísticos diferentes. Isso também dá ao vernáculo, que tem como característica um mínimo nível de monitoramento, uma lógica (BAGNO, 2007). A partir disso, o mesmo possui um sentido, assim, as expressões da língua consideradas menos monitoradas apresentam seu grau de formalismo peculiar baseado nas regras daquela norma.

Isso também pode ser constatado na Libras, uma vez que quando a olhamos com um olhar microscópico, constatamos que não é uma língua homogênea porque também têm as suas variedades, estão organizadas por normas gramaticais específicas de determinado grupo.

Então, os sinais que não estão naquele conjunto de léxicos considerados padrão da Libras, possuem constituição morfológica, fonética, fonológica ou lexical distintos; são elaborados de acordo com os usos do grupo social, obedecem a uma lógica condizente com a norma estabelecida naquele meio.

Além disso, é importante salientar a existência do caráter heterogêneo da norma, pois no interior de uma norma linguística têm várias outras normas. São na verdade um conjunto distinto de expressões encontradas nos mais variados segmentos de uma comunidade. Isto se deve a heterogeneidade das relações sociais, porque o viés cultural também interfere na maneira como as pessoas se comunicam. Logo, do ponto de vista sociolinguístico, é imprescindível ter conhecimento acerca do conceito de norma, mas sabendo paralelamente a ela, comporta uma pluralidade de modos de falar distintos.

Diante disso, uma mesma pessoa pode variar sua maneira de falar dependendo do ambiente em que ela esteja, por exemplo, a fala de uma pessoa na igreja é distinta de quando ela está em um almoço com a família ou quando estiver em uma consulta médica. Denomina-se comunidade de prática aquele grupo de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, na escola, cotidiano e nos mais diversos lugares. Isto significa que uma pessoa de um desses grupos na verdade integra simultaneamente diversas comunidades de prática (FARACO, 2008).

Isto é um fenômeno que permeia a Libras, pois os surdos, levam em conta as circunstâncias para usar a norma mais apropriada. Percebeu-se durante a pesquisa o quanto essa afirmação do autor acerca da comunidade de prática está presente entre. Pois eles, em sua maioria vinda da Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos, chegam à universidade sinalizando com um grupo de variedades características, com alguns sinais próprios. Eles demonstram maneiras de sinalizar específicas para cada situação, na universidade por terem contato com o conhecimento da língua padrão, com as suas particularidades, eles aprendem variedades próprias do ensino superior. O fato é a ocorrência de muitos gestos, que ainda não tem estatuto de língua de sinais.

A esse respeito, de acordo com Pierce (1999), um ícone possui uma qualidade, é exatamente esta a responsável por sugerir uma relação de similaridade com o objeto. “O ícone é um signo que tem como fundamento um quali-signo”. (SANTAELLA, 2004, p.16). Essa

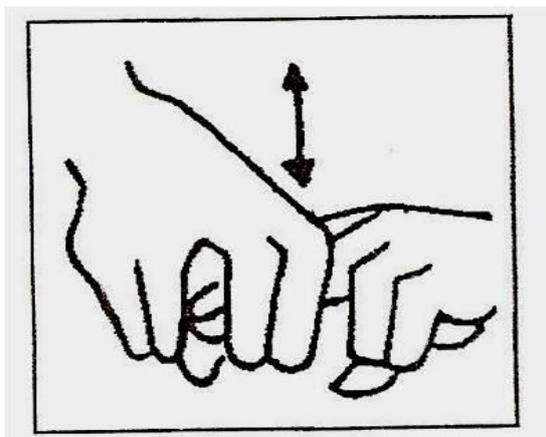
qualidade do signo terá sempre um aspecto que irá remeter ao que está sendo representado. A autora denomina de quali-signo a qualidade que o signo traz consigo e que é o fundamento para o ícone. Segundo esse ponto de vista, o ícone irá evocar algo quando houver similaridades com outra qualidade.

Isto pode ser encontrado em relação a Libras, pois existem sinais icônicos e bem como diz a autora supracitada, esse sinal possui um quali-signo semelhante a outro signo, portanto, são icônicos. Isso pode ser exemplificado quando uma pessoa sinaliza o sinal de sentar, este sinal tem uma qualidade, inerente do signo. Esse quali-signo tem uma semelhança com o ato de sentar que é realizado por uma pessoa. Quando eu sinalizo sentar eu estou fazendo um sinal que tem uma qualidade a qual lembra uma pessoa sentando de fato. Então, havendo similaridades entre os signos pode se afirmar que são icônicos, pois há similaridades das qualidades. “O ícone só pode sugerir evocar algo porque a qualidade que ele exhibe se assemelha a outra qualidade” (SANTAELA, 2004, p.16).

Levando em consideração essa teoria, a autora mencionada dividiu os signos icônicos em três: diagrama, metáfora e imagem. O primeiro representa algo pela relação de similaridade que há no interior do signo, essas relações internas do objeto que o signo tem a finalidade de externar. O segundo, é quando há a aproximação de significados de dois objetos diferentes, produzindo assim a metáfora. Não obstante, esse trabalho vai se ater a somente um deles, a imagem.

Para Pierce (1999), a imagem está relacionada estritamente a aparência, tem semelhança com o objeto que está sendo representado. Isto é, acontece uma associação puramente imagética com aquele objeto. Na Libras isso pode ser observado. No nosso exemplo, o sinal de “sentar” tem uma relação similar com o ato de uma pessoa sentar. Isso está relacionado ao conceito da imagem em questão, pois existe uma relação de semelhança no campo imagético, são signos com qualidades visuais similares e puramente icônicos.

Imagem 1 – Sinal de “sentar”.



Fonte: Google Imagens.

As línguas de sinais têm como um de seus principais marcos as pesquisas do americano William Stokoe, em 1960. Ele foi o primeiro a descrever cientificamente a constituição fonêmica das línguas de modalidade gestual-visual, as unidades mínimas as quais compõem o sinal: configuração de mão – CM, Ponto de articulação – PA e Movimento – M. O próprio pesquisador norte-americano denominou de quirema, palavra oriunda do grego, que significa mão e a combinação desses quiremas chamou-se de quirologia.

Mais tarde, em 1978, os pesquisadores da área começam a adotar o termo fonema para contemplar a informação linguística visual-espacial, com a finalidade de demonstrar a presença de elementos próprios das línguas de um modo geral, os universais linguísticos. Essas descobertas de Stokoe (1960) vão influenciar a constituição fonêmica das línguas de sinais. Vale ressaltar que esse foi um estudo realizado com a Língua de Sinais Americana (ASL).

Também é importante salientar que Stokoe (1960) não desprezou a linearidade das línguas de sinais, pelo contrário, ele tocou nessa questão, embora não tenha sido com a mesma ênfase do caráter simultâneo. Posterior aos achados revolucionários do autor citado, com o advento de mais pesquisas surgiram dois outros parâmetros: Orientação da palma da mão (Or) e os aspectos não-manuais (NM) - expressões faciais e corporais.

Esses parâmetros, constituintes do sinal, são divididos em dois grupos: primários e secundários. Os primeiros, porque foram as primeiras unidades descobertas pelas pesquisas de Stokoe com a ASL. Enquanto que o segundo grupo, por serem descobertos posteriormente (FERREIRA-BRITO, 2010).

Neste trabalho, optamos por dois sistemas de descrição fonética da Libras, o primeiro é de Ferreira-Brito e o segundo de Barros. O primeiro leva em consideração a concepção de Configuração de Mão (CM). Para contemplar os demais parâmetros, escolhemos Estelita Barros (2015). Os aspectos os quais compõem os sinais analisados são descritos de acordo com os pressupostos teóricos de ambas.

Os sinais possuem uma CM ou mais de uma, para definir o que seja esse parâmetro vamos recorrer ao seguinte conceito: “são as diversas formas que a (s) mão (s) toma (m) na realização do sinal” (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 36).

Imagem 2 – Sinais para os numerais.



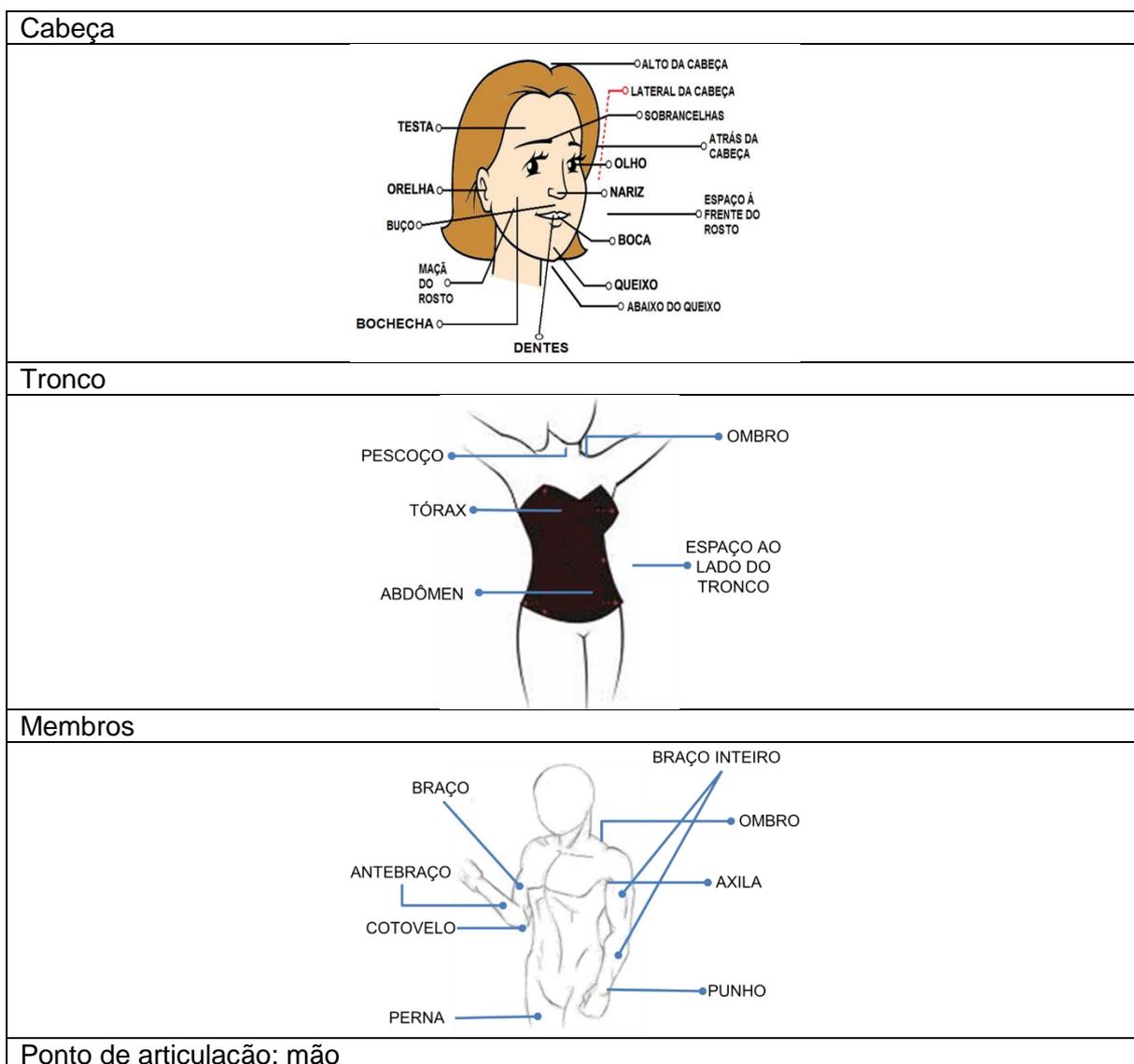
Fonte: Google Imagens

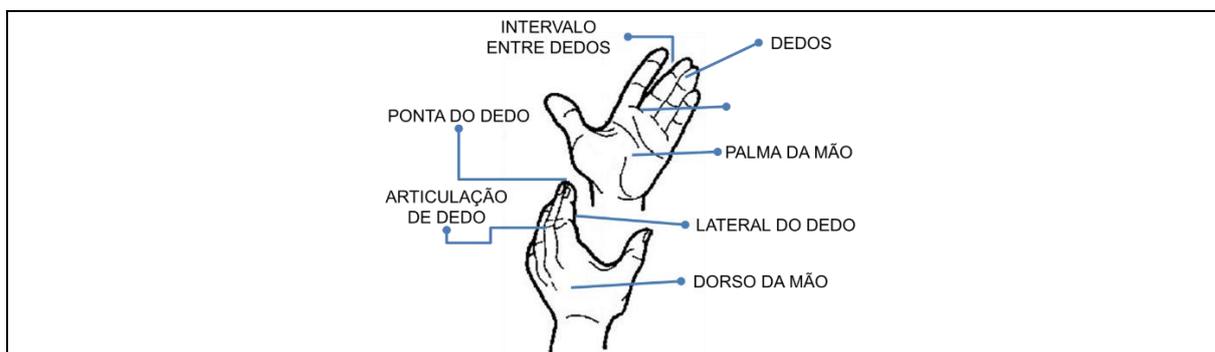
Também é válido destacar que Ferreira-Brito (2010) vai fazer uso de algumas pesquisas já existentes na ASL para embasar as suas concepções. No que concerne a CM, ela percebeu a um alto grau de semelhanças entre as CM da ASL e as CM da Libras, que cada uma das línguas têm o seu grupo de CM, que estas transcendem o seu alfabeto.

O ponto de articulação “é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Os sinais articulados no espaço são de dois tipos: os que se articulam no espaço neutro e os que se aproximam de uma determinada região do corpo” (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 37). É importante frisar que nesse parâmetro nós estamos

usando Estelita Barros, segunda ela o ponto de articulação é subdividido em: cabeça, tronco, membros, mão e diacríticos.

Imagem 3 –Pontode Articulação



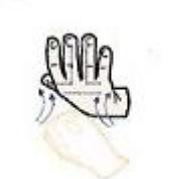
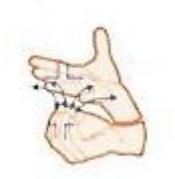
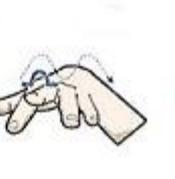
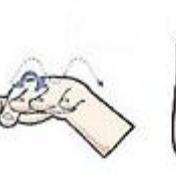
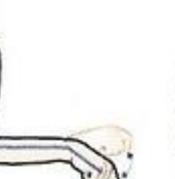
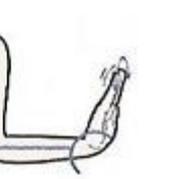
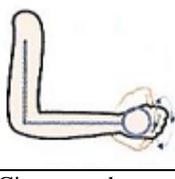


Fonte: BENTES, 2017

O movimento “é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções” (FERREIRA-BRITO, 2010, p. 38). Também recorreremos a Barros (2015), usando a escrita de língua de sinais-ELiS que define que existem visografemas. Eles são os elementos visuais constituintes da língua de sinais. Também é importante destacar que o sistema de grafia da ASL, desenvolvido por Stokoe, foi um fator que influenciou bastante a estruturação da ELiS, criada pela Barros (2015). Para mostrar a subdivisão do grupo de movimentos, ela define: movimento de braços, movimento de dedos e punho e movimento sem as mãos. Além disso, outro ponto a ser citado são as expressões não manuais, estas são consideradas pela mesma como sendo tipos de movimentos sem as mãos. Então, elas estão inseridas no visografema movimento, são movimentos sem as mãos.

Imagem 4 – Movimento



											
para cima e esquerda	para baixo e direita	para baixo e esquerda		Arco		Flexão e extensão do braço				Circular vertical	
											
Circular horizontal	Circular frontal		Abrir a mão		Fechar a mão			Abrir e fechar a mão		Flexionar os dedos na 1ª flexão	
											
Flexionar os dedos na 2ª flexão	Unir e separar os dedos	Tamborilar de dedos		Friccionar de dedos			Dobrar o punho			Mover o punho lateralmente	
											
Girar o punho	Girar o antebraço										

Fonte: Barros, 2015.

A orientação da palma é o direcionamento da que a palma da mão toma durante a realização do sinal (FERREIRA-BRITO, 2010). Novamente buscando em Barros (2015) para mostrar a subdivisão do visografema, como a autora mesma classifica. São: palma para frente, palma para trás, palma para a medial, palma para a lateral, palma para cima e palma para baixo.

Imagem 5 –Orientaçãoda palma da mão

Para frente	Para trás	Para cima	Para baixo	Para lateral	Para a medial
-------------	-----------	-----------	------------	--------------	---------------

Fonte: Bentes, 2017.

3 Metodologia

A metodologia da pesquisa terá abordagem qualitativa e quantitativa. Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho é analisar como os acadêmicos surdos sinalizam os sinais “janela” e “policial”, ao expressarem uma narrativa, as variações de cunho fonético e lexical. Levando em consideração o contexto da narrativa para a realização de um determinado sinal, a interpretação de cada indivíduo na seleção dos léxicos.

A referente pesquisa seguiu os respectivos procedimentos: a) foi apresentado aos surdos um trecho do filme “O garoto”, de Charles Chaplin, 1921; b) após a exibição do vídeo, os surdos contaram a narrativa na sua língua, os mesmos vão contar a história de acordo com a sua acepção; c) essa sinalização do surdo ao contar a narrativa será filmada e submetida à análise. Foram filmados cinco acadêmicos; d) na análise foram extraídos os dois sinais: “janela” e “policial”, em decorrência disso, foram feitas as comparações com o dicionário de Capovilla & Raphael (2008) com o intuito de identificar as possíveis variações fonéticas e lexicais; e) os diferentes elementos encontrados vão ser organizados em uma tabela; f) as fontes utilizadas serão: cinco alunos surdos do segundo ano do Curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará.

4 Análise dos dados

Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participante A	Tipo de Variação
Janela	CM: 1 OP: para baixo PA: antebraço MOV: para cima e para baixo	CM: 14 OP: para baixo PA: para direita e esquerda MOV: para direita e esquerda	Variação lexical
Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participante B / C e D	Tipo de Variação
Janela	CM: 1 OP: para baixo PA: antebraço MOV: para cima e para baixo	CM: 53+57 OP: para baixo PA: antebraço MOV: arco	Variação lexical

Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participante E	Tipo de Variação
Janela	CM: 1 OP: para baixo PA: antebraço MOV: para cima e para baixo	CM: 14+55 OP: para baixo PA: lateral do dedo MOV: para direita e esquerda	Variação lexical
Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participante A	Tipo de Variação
Policial	CM: 45 OP: para lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	CM: 44 OP: para lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	Variação fonética
Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participante B	Tipo de Variação
Policial	CM: 45 OP: para lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	CM: 44+13 OP: para lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	Variação fonética
Análise	CAPOVILLA& RAPHAEL	Participantes C / E e D	Tipo de Variação
Policial	CM: 45 OP: para lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	CM: 44 OP: para a lateral PA: tórax MOV: para frente e para trás	Variação fonética

Fonte: Elaboração própria

5 Resultados

Considerando o dicionário Capovilla e Raphael (2008) como referência da norma padrão na Libras, por ser amplamente divulgado nos meios de comunicação e eventos, o material é tomado como parâmetro para pesquisas relacionadas aos registros do léxico. Sendo assim, esta pesquisa o utiliza como referência para os sinais realizados nesta pesquisa. Constatou-se na sinalização da participante A, a preocupação em exprimir a figura geométrica da janela. Ela não se atém aos detalhes da imagem.

Essa janela, na narrativa, é caracterizada por uma figura de formato quadrado, com vidros, sendo dividido em quatro partes por um material de madeira, também tem um papel cobrindo a janela, que por ser de vidro translúcido, é transparente. Esses detalhes a participante A não descreveu. Verificou-se que os participantes (B, C, e D) não demonstram a preocupação em externar a “janela” do modelo que está sendo exibida na narrativa, os graduandos simplesmente realizaram o sinal referente ao próprio cotidiano. As particularidades da janela, também não aparecem quando eles expressaram o sinal. Comparado ao dicionário Capovilla e Raphael (2008), ocorre a variação lexical, pois o sinal

“janela”, apresentado pelos participantes tem dois visografemas diferentes: a configuração de mão e o movimento.

O participante E expressa a figura geométrica da janela, contudo, de forma detalhada, ele reproduz numa perspectiva imagética a configuração do vidro. Variação lexical.

Para o sinal de “policial”, nota-se que todos os participantes variam do dicionário Capovilla e Raphael (2008) em apenas um visografema, a configuração de mão, variação fonética. É perceptível que nesse sinal, os participantes estão mais próximos do sinal “padrão”.

6 Considerações finais

A partir dessa análise, conclui-se que a variação aconteceu por conta do lugar, pois os sinais do dicionário são do Estado de São Paulo - SP e os participantes residem no Estado do Pará. Isso interfere, porque a Libras apresenta muitos dialetos, que são variações regionais. Um exemplo disso é o que se constatou na própria análise, visto que os surdos têm escolhas lexicais com o mesmo valor semântico, no entanto, com a constituição fonêmica diversa.

Quando se trata dos participantes A e E, conclui-se que os referidos sinalizaram “janela” com os dedos indicadores, fazendo referência à imagem da janela. Diante disso, infere-se a questão da iconicidade, mais especificamente na categoria imagem, porque ambos sinalizaram com prioridade no nível da aparência. Como há qualidades similares da sinalização dos participantes com a imagem, concluiu-se que existe iconicidade.

O participante E variou do padrão, apesar de apresentar uma semelhança, o aspecto que determinou a variável foi o estilo da janela. No léxico do dicionário usado como parâmetro, o elaborador optou por um modelo de janela, que nos remete ao movimento de para cima e para baixo.

Para o sinal de “policial”, todos os participantes se aproximam do padrão, talvez em virtude de o policial ser uma figura nacional e com semelhanças nas fardas. Apenas um visografema alterou, classificamos como variação fonética.

Em síntese, um dos fatores extralinguísticos que ocasionaram a variação é a regionalidade, o glossário foi construído levando em consideração a realidade de uma

determinada região. Por isso, houve a variação com o sinal de “janela”, com alguns dos participantes. É importante salientar que, os cinco sujeitos da pesquisa são da cidade de Belém, no Estado do Pará e discentes da mesma turma na universidade.

Constata-se que o sinal de “policial”, por ser de uma figura muito conhecida no país, está presente em todos os lugares e por terem muitas semelhanças. Outro ponto destacado é o fato de o policial ser uma figura pública, talvez por conta do padrão de vestimenta e conduta na sociedade, isso tenha contribuído para a adoção de um sinal muito parecido de um estado para outro, como foi o caso desse trabalho, com a alteração de um visografema.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS: Sistema brasileiro de Escrita de Língua de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I: Sinais de A à L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume II: Sinais de M à Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PIERCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Percursos para a aplicação** in: *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

STOKOE, William. **Signlanguagestructure**. Marylan: Linstok Press, 1960.