

## **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NÃO FLUENTES EM LIBRAS: ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE UM SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Soraya Cristina Moraes<sup>1</sup>  
José Anchieta de Oliveira Bentes<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos não fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Trata-se de uma pesquisa participante realizada durante dezoito meses com um aluno surdo que não possui fluência sobre sua língua natural, a Libras, mas que interagia com o mundo por meio de uma língua própria, criada com fins imediatos. Nos resultados da pesquisa constata-se que o ensino de língua portuguesa por meio de uma Língua de Sinais Emergentes para surdos que não dominam a Libras é possível, desde, é claro, que as metodologias de ensino sejam adaptadas.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa (L2). Língua de Sinais Emergentes. Inclusão.

### **TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE TO DEAF INDIVIDUALS WHO DO NOT MASTER LIBRAS: A STUDY ABOUT THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF A DEAF PERSON IN THE CONTEXT OF YOUTH AND ADULT EDUCATION**

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to discuss the teaching of Portuguese to deaf people who are not fluent in Brazilian Sign Language (Libras). This is participatory research carried out over eighteen months with a deaf student who does not have fluency in his natural language, Libras, but who interacted with the world through his own language, created for immediate purposes. The research results show that teaching the Portuguese language through an Emerging Sign Language for deaf people who do not master Libras is possible, provided, of course, that the teaching methodologies are adapted.

**Keywords:** Portuguese Language (L2). Emergent Sign Languages. Inclusion.

**Data de submissão:** 21.02.2023

**Data de aprovação:** 19.12.2023

## **INTRODUÇÃO**

Durante o Estágio Supervisionado I, no segundo semestre de 2016, quando cursávamos uma disciplina, atividade curricular obrigatória do Curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos, da Universidade Federal do Pará, deparamo-nos, em uma sala de aula do ensino regular da terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma situação bastante comum na rede pública de ensino do Pará: alunos surdos que não sabiam ler, escrever e, tampouco conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso aconteceu em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental no município de Salinópolis-Pará, na região nordeste do estado, a 220 km da capital Belém. A situação com a qual nos deparamos é que alguns alunos surdos estavam “inclusos” sem

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação (Programa De Pós-Graduação em Educação - PPGED) Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-Mail: sorayacristine@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor (Departamento de Língua e Literatura). Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

qualquer tipo de acessibilidade e com professores sem formação adequada para atuar na educação de surdos, principalmente, no que diz respeito ao ensino de línguas.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem não acontecia pela falta de comunicação. A pouquíssima interação entre os professores e os alunos surdos acontecia por meio de algumas mímicas improvisadas. Resultava disso que esses alunos, sem qualquer acessibilidade aos conteúdos ministrados, passavam o tempo das aulas andando pela escola totalmente excluídos do e pelo sistema educacional. Isso posto, o presente estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: como promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos que não dominam a Libras?

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Para tanto, uma pesquisa participante foi realizada durante dezoito meses com um aluno surdo que não dominava a Libras, mas se comunicava com o mundo por meio de uma língua de sinais criada por ele.

Em vistas a alcançar o propósito aqui delineado, primeiro apresentamos o referencial teórico que serviu de base para as discussões suscitadas pela pesquisa. Logo depois, os procedimentos metodológicos adotados para a constituição de dados. Em seguida, os dados e sua análise. Por último, as considerações finais acerca da temática levantada.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente abordamos a questão do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil. Logo depois, apresentamos o perfil do professor de Língua Portuguesa para surdos. Por fim, tratamos do papel das línguas de sinais emergentes no ensino de surdos.

### 1.1 O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL

De acordo com Quadros; Schmiedt (2006), a tarefa de ensino da Língua Portuguesa para surdos tornar-se-á possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida, efetivamente, como primeira língua. Essas mesmas autoras também afirmam que as crianças surdas com acesso à língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances e que a Libras é “a” primeira língua, merece receber esse tratamento e que os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa. As autoras pontuam que:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem a português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Infelizmente, essa é a realidade dos surdos no Brasil, principalmente os que não residem nos grandes centros das principais capitais do país. O que se apresenta em desacordo com a Lei n.º 10.436/2002, homologada pelo Decreto 5.626/2005, o qual, em seu Artigo 11, estabelece que o Ministério da Educação deverá promover a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras; Libras ou Letras; Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3).

Além disso, o Artigo 13, desse mesmo documento, dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3).

Essas medidas deveriam garantir a presença de escolas bilíngues, professores capacitados, metodologias adaptadas, recursos tecnológicos, intérpretes de Libras, entre outros direitos para os surdos brasileiros. Além disso, assegurar que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão e que a criança surda tem o direito de ser matriculada nas escolas regulares com crianças ouvintes na mesma idade e com a garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Entretanto, na maioria do país a escola bilíngue é mera utopia, sendo tão desconhecida em seu contexto ao ponto de ser confundida com escola inclusiva – que também apresenta, na grande maioria dos casos, uma pseudo-inclusão.

Observamos que um dos principais motivos para a não existência de um ensino verdadeiramente bilíngue para surdos é também a falta de profissionais capacitados para exercer a função de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para esse público. É importante dizer ainda que, em termos didático-metodológicos, utilizar a língua de sinais como língua de instrução na escolarização dos surdos tem sido reconhecido como elemento necessário para uma mudança de pensamento e de metodologias no atendimento desses alunos, não podendo ser ignorada no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como principal alicerce para a comunicação. Entretanto, a maioria dos professores que estão “ensinando” português para os surdos hoje não dominam essa língua ou:

Muitas vezes, esses professores acreditam que o que usam seja a língua de sinais. Isso tem implicações no processo educacional da criança surda. A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Na maioria das vezes, as escolas têm utilizado metodologias pré-estabelecidas e elaboradas pelas Secretarias de Educação em que o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua é institucionalizado e considerado como a única forma de ensino e meio avaliativo dos alunos de forma generalizada. Assim, mesmo a escola possuindo vários recursos tecnológicos, estes nem sempre são explorados por falta de formação dos profissionais aos quais eles foram confiados e seriam de grande ajuda, principalmente no campo visual para o ensino dos surdos.

Além disso, apesar do Decreto 5.626/2005 assegurar a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, isso não é uma realidade frequente no sistema público de ensino. Ademais, é necessário ressaltar que a presença e atuação desses profissionais serão muito válidas se os alunos surdos, junto aos quais eles vão desenvolver seu trabalho, forem conhecedores da Libras, pois, como mostraremos posteriormente, apenas 5% das crianças

surdas nascem em famílias surdas e adquirem a Libras desde a infância. Os outros 95% podem, ao invés disso, iniciar um processo de criação da linguagem e se comunicar por meio de uma língua de sinais própria, conforme veremos na subseção 2.3.

Uma vez que este trabalho trata de um aluno surdo da modalidade da EJA, então é necessário considerar aqui quem são os sujeitos da EJA e como a educação de surdos tem sido desenvolvida, sobretudo o ensino de Língua Portuguesa – nosso objeto de interesse – nesse cenário. Segundo Oliveira (2001), os alunos da EJA são jovens e adultos na faixa etária predominantemente entre 15 e 60 anos, com experiências diversificadas. Não estudaram em idade adequada devido a vários fatores que passam pelo modelo de sociedade de classe capitalista, com má distribuição de renda, em que as políticas educacionais não contemplam os grupos menos favorecidos. Por isso, para Braz da Silva (1998) é necessário que esses alunos se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência.

Mas como o aluno surdo que nasceu no seio de uma família de ouvintes e sem acesso a Libras e com suas oportunidades limitadas por sua especificidade e avanço de idade, tem sido *seduzido* pelo ensino de Língua Portuguesa ofertado pela EJA? Infelizmente, esses alunos não têm sido motivados para essa aprendizagem, já que nesse espaço, geralmente não há comunicação, não há adaptação ou flexibilização, em outras palavras, não há inclusão. Na próxima subseção, apresentamos o que se espera do perfil dos professores de Língua Portuguesa para surdos.

## 1.2 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A presença do aluno surdo em sala demanda que o professor de Língua Portuguesa reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino adequados à sua forma de aprendizagem, em vistas de criar condições para que esse espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola: ser um espaço que promova a inclusão escolar.

De acordo com Frias (2010, p. 13), a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiga com as necessidades desses alunos; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantias de oportunidades ao aluno surdo, iguais aos dos alunos ouvintes.

Em face disso, o professor de Língua Portuguesa para surdos deve considerar que cada criança tem um ritmo próprio, um potencial, e que nenhum aluno é igual ao outro. Cabe a ele, professor, conhecê-las e trabalhar suas dificuldades, sempre respeitando sua cultura, língua, dificuldades e capacidade. Todavia, observamos que tem sido mais cômodo, para alguns professores, simplesmente negar a especificidade dos surdos e continuar a ministrar suas aulas sem nenhuma adaptação. Portanto, e de acordo com Sacks (2010), se atitudes inclusivas não forem tomadas agora, os surdos não terão total acesso à educação e ficarão à mercê dos outros. O presente trabalho se circunscreve nessa perspectiva, na tentativa de incentivar a reflexão e a adaptação do ensino para surdos, pois entendemos que de outro modo as pessoas surdas não conseguirão se desenvolver plenamente na vida escolar.

Por fim, o perfil esperado do professor de Língua Portuguesa para surdos é aquele que considera em sua prática pedagógica que a questão do surdo é puramente linguística e que o ensino de línguas precisa considerar a língua como um sistema vivo com uma função

primordial: comunicar. Na próxima subseção, tratamos do papel das línguas de sinais emergentes no contexto da educação de surdos.

### 1.3 O PAPEL DAS LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES NO ENSINO DE SURDOS

O ser humano, desde que em condições favoráveis, por meio de sua capacidade eminente de comunicação, é levado a criar uma forma de expressão. Segundo Pizzio e Quadros (2011), em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesses casos, a necessidade de estabelecer uma comunicação com o outro leva a criar, em seu meio familiar, uma forma de comunicação gestual para significar coisas, pessoas, fatos, vontades e emoções por meio de um “vocabulário” reduzido de início, se comparado às línguas de sinais institucionalizadas mas que, com o tempo e a diversificação de interlocutores, pode se diversificar e tornar-se tão complexo quanto o das demais línguas de sinais conhecidas ao redor do mundo, as quais, vale ressaltar, surgiram por meio desse mesmo processo.

Essas línguas, criadas por surdos que nascem e vivem em ambientes exclusivamente ouvintes, têm sido denominadas por Fusellier-Souza (2004) de Línguas de Sinais Emergentes (LSEmg), uma vez que

[...] todas as crianças surdas de nascença se desenvolvendo em um ambiente social e dispondo de todas as faculdades cognitivas intactas, vão se deparar em um dado período de sua pequena infância com uma situação de “duplo constrangimento”: o de ter a dizer e o de não podê-lo. Dessa situação emana uma necessidade de comunicação com o outro tão forte, tão profundamente ancorada na espécie humana caracterizado por “uma linguagem simbólica” construída pelo eu e modificável de acordo com as necessidades (FUSELLIER-SOUZA, 2004, p. 27-28).

Assim, pode-se dizer que a grande maioria dos surdos de nosso país utiliza-se, inicialmente, de uma língua de sinais que não é a Libras para estabelecer comunicação. É preciso ter claro, portanto, que o fato de um surdo não conhecer a Libras não significa que ele já não possa ter uma primeira língua, a qual consegue desempenhar os mesmos papéis que qualquer outra língua de sinal.

Por isso é necessário igualmente refletir se realmente é mais adequado para esses surdos, conforme dispõe a legislação, primeiramente ensinar-lhes a Libras para, e somente, depois iniciar o processo de ensino da Língua Portuguesa para os mesmos obterem sucesso em sua vida escolar. Nesse cenário, surge a possibilidade das LSEmg serem utilizadas como língua de instrução na educação formal de surdos que não dominam a Libras. Nesse sentido, Perini (2005, p. 18) afirma que “[...] Esses sistemas não devem ser negligenciados no atendimento de uma criança surda escolarizada tardiamente e que tenha desenvolvido uma LSEmg. Ao contrário, eles podem servir de base às aprendizagens”.

É importante ressaltar também que a adoção da LSEmg do surdo que não conhece a Libras para a mediação de sua escolarização não anula o fato da necessidade desse mesmo indivíduo se apropriar dessa língua. Aliás, “[...] a aquisição tardia de uma língua comunitária é bem-sucedida graças às bases linguísticas presentes nas LSEmg. O uso prévio de uma LSEmg favorece, portanto, a aquisição de uma LS comunitária” (PERINI, 2005, p. 18).

## 2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa participante, cujo objetivo foi discutir o ensino de Língua Portuguesa para surdos que não dominam a Libras. Segundo Gil

(1991), a pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

O participante desta pesquisa chama-se Marcos<sup>3</sup>, é um aluno surdo com idade de 16 anos que não sabia ler, escrever e não conhecia a Libras, estava cursando inicialmente a terceira e, posteriormente, a quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O *lócus* da pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental de Salinópolis-PA. A constituição dos dados foi realizada por meio de: (a) observação sistemática ou estruturada que, como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada com vista a atender critérios preestabelecidos; (b) diário de campo; e (c) produção e aplicação de material didático adaptado para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos.

O *corpus* para a análise foi composto por registros fotográficos e pelas descrições e impressões registradas no diário de campo das intervenções didáticas realizadas ao longo de dezoito meses com o surdo participante da pesquisa. Finalmente, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa do tipo descritiva porque, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes. Na próxima seção, apresentamos os dados e a análise que fizemos deles.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O princípio de “igualdade de oportunidades” e o de “educação para todos” tem nos levado a questionar as condições de escolarização oferecidas ao aluno surdo em nosso país, já que este é um compromisso assumido pelo Brasil no efetivo combate à exclusão e discriminação de toda e qualquer pessoa no sistema nacional de ensino.

No município de Salinópolis-PA, onde este trabalho foi realizado, a realidade da educação de surdos não é diferente da encontrada na grande maioria dos municípios brasileiros, onde temos algumas escolas até bem estruturadas, com salas de recursos multimídias e alunos surdos devidamente matriculados em séries regulares, mas com professores sem formação especializada, que não usam os recursos disponíveis por não saberem manuseá-los e sem embasamento prático e teórico para compreender e atender as diversas possibilidades de aprendizagens necessitadas por sua clientela que deveria estar, por Lei, devidamente incluída no processo, já que ainda não se dispõe de um modelo de ensino bilíngue.

Nesta seção, apresentamos os dados coletados junto a um aluno surdo da 3ª etapa da EJA no segundo semestre de 2016 e durante o ano de 2017, quando este aluno cursava a 4ª etapa. Sua análise será realizada à luz do referencial teórico apresentado na seção 2. Dada a extensão dos dados, dividimos esta seção em quatro subseções. Na primeira, tratamos do primeiro encontro com Marcos; na segunda, falamos da sua forma de comunicação gestual; na terceira, enfatizamos as primeiras intervenções didáticas que realizamos com Marcos durante os últimos meses da 3ª etapa da EJA; e, por fim, na quarta, apresentamos nossa experiência na 4ª etapa da EJA.

#### 3.1 O PRIMEIRO ENCONTRO COM MARCOS

Marcos é surdo de nascença, diagnosticado com surdez profunda bilateral. Quando o conhecemos, ele tinha 16 anos. Nossas primeiras impressões a seu respeito foram de que ele

---

<sup>3</sup> Mesmo a mãe do aluno tendo assinado autorização para divulgação de seu nome e o uso de sua imagem, optamos por utilizar um nome fictício para o mesmo.

não estava motivado para a aprendizagem da Língua Portuguesa, dada a total falta de comunicação com a maioria ouvinte que incluía, inclusive, a professora dessa disciplina.

Uma vez que Marcos não encontrava “atrativos” na sala de aula, ele simplesmente se retirava da sala e, conforme informações de funcionários, essa atitude era repetida diariamente.

Em setembro de 2016, na sala regular da 3ª etapa da EJA, iniciamos as observações com um duplo objetivo: (1) verificar o nível do conhecimento linguageiro de Marcos; (2) conhecer a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos utilizada pela professora de Marcos. Durante esse período de observação, a professora de Língua Portuguesa de Marcos informou aos alunos que sua quarta avaliação consistiria em um seminário a ser realizado no final de novembro, cujo tema seria “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”.

Esse seminário, consoante às orientações da professora, deveria abranger todas as disciplinas cursadas. Nesse mesmo momento, houve a divisão das equipes para o seminário e a designação das funções para os participantes. Nesse momento, observamos que, mesmo com alguma objeção por parte dos componentes e após pedido da professora, Marcos foi incluído em uma equipe, ficando responsável pela abertura do trabalho e apresentação dos componentes. A proposta desse seminário, vale ressaltar, foi o ponto de partida para nossas intervenções didáticas com Marcos, reportadas nas subseções 4.3 e 4.4.

### 3.2 A COMUNICAÇÃO COM MARCOS

Durante nossas observações, notamos que Marcos se comunicava somente com sua mãe, que também era aluna na mesma escola e estudava no mesmo horário que ele na turma da segunda etapa da EJA. Na busca de uma maior aproximação com Marcos, que se mostrava bastante fechado e indiferente às tentativas de aproximação, começamos a tentar fazer algumas perguntas e, neste momento, percebemos que ele também tentava estabelecer uma comunicação, mas por meio de sinais diferentes aos que nos conhecíamos:

**Figura 1** – Sinal [MÃE] na Língua de Sinais de Marcos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

**Figura 2** – Sinal [PAI] na Língua de Sinais de Marcos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Dentre os poucos sinais timidamente produzidos por Marcos, nesse primeiro contato, dois sinais chamaram mais a atenção: (I) [MÃE], realizado com as duas mãos na configuração

em “B”, com as palmas voltadas para cima, batendo no tronco, embaixo dos seios, simultaneamente por duas vezes (Figura 1); (II) [PAI], realizado com o dedo indicador em cima do lábio superior, entre a boca e o nariz, sinal este que percebi posteriormente ser referência para qualquer outra figura masculina (Figura 2).

Ao longo dos dias, diante de sua comunicação gestual, percebemos que ele havia criado uma língua de sinais na interação, sobretudo, com sua mãe – que parecia ser sua interlocutora privilegiada –, já que os sinais que ele utilizava apresentavam forte iconicidade, além disso, as estruturas de suas frases pareciam ter uma sintaxe própria e ele nunca havia tido contato com a Libras.

Além disso, ele nos deu exemplos de sinais que parecem ter se complexificado ou reduzido com o uso, como no caso de [MÃE], em que ele, primeiro realiza a forma reduzida e, em seguida, por conta da falta de entendimento de nossa parte, ele desmembra o sinal e com a mesma configuração de mão, com as palmas agora voltadas para baixo, em movimento semicircular, como que representando uma barriga de mulher grávida e apontando em seguida para si mesmo uma única vez e para a barriga anteriormente representada, por duas vezes, com a mão direita e mantendo a mão esquerda na posição de demonstrar a barriga (Figura 3).

Dessa forma, a partir dos estudos de Fusellier-Souza (2004), pudemos inferir que Marcos se comunicava por meio de uma LSEmg criada por ele, dada a ausência de contato com a Libras no seio familiar e ao contato exclusivo com pessoas ouvintes.

**Figura 3** – Explicação do sinal [MÃE] na Língua de Sinais de



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

Uma vez que Marcos facilitava a compreensão de sua língua, a cada vez que percebia o nosso não entendimento, a barreira da comunicação foi sendo derrubada pela assimilação de contextos e a associação de seus sinais com os objetos a nossa volta, bem como no contato frequente com construções e enunciados diversos. Esse fato corroborou a hipótese de Perini (2005) no que diz respeito a não negligenciarmos esses sistemas de comunicação gestual. Aliás, foi somente por causa dele que conseguimos interagir com Marcos ao longo dos dezoito meses de pesquisa.

### 3.3 AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 3ª ETAPA DA EJA.

Em face da constatação de que Marcos ainda não havia passado por um processo de letramento nem em Libras nem em Língua Portuguesa, em outubro de 2016 iniciamos, no âmbito das atividades do Estágio Supervisionado I, uma série de intervenções didáticas tendo

em vista as demandas das aulas de português da sala de aula regular. Assim, nosso ponto de partida foi desenvolver um processo de duplo letramento, em Libras e em Língua Portuguesa, com o objetivo de poder instrumentalizá-lo para realizar as atividades solicitadas pela professora de Língua Portuguesa, sobretudo, para a apresentação do seminário que serviria de requisito para a 4ª avaliação dessa disciplina. Além disso, o ensino de Libras parecia, àquela altura, uma solução para a grande barreira de compreensão entre Max e nós.

Dessa forma, aproveitando que ele não participava de aula alguma durante a noite, começamos a ensiná-lo alguns sinais da Libras que poderiam ser utilizados na apresentação do seminário, bem como a datilologia do alfabeto manual, com ênfase na soletração digital dos nomes dos integrantes de sua equipe. A partir disso, passamos a “treinar” o que ele sinalizaria durante o seminário previsto para o fim de novembro. Essa preparação passou a acontecer duas vezes na semana em uma sala de aula separada da turma regular. Vale ressaltar que estes foram os primeiros contatos de Marcos com a Libras.

Uma vez que não existia um ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para Marcos, no contexto da sala regular da EJA, foi necessário adaptar suas intervenções às demandas de um ensino estruturalista e descontextualizado de primeira língua (L1) que exigia de Marcos um conhecimento estritamente gramatical. Por isso, durante as intervenções, escrevíamos algumas palavras no quadro e tentávamos explicar-lhe que aqueles conjuntos de letras faziam referência a objetos, animais e pessoas – inclusive seu próprio nome. Marcos demonstrou entendimento imediato nessa associação, o que nos deixou bem mais seguros para iniciar a explicação de que aquelas palavras poderiam ser divididas em sílabas e as letras, classificadas em vogais e consoantes, e ter formas maiúsculas e minúsculas, no modelo de ensino tradicional de Língua Portuguesa como L1.

É importante destacar que durante as intervenções, Marcos se mostrou bastante interessado permanecendo em sala de aula, recusando-se até mesmo a sair na hora do intervalo. Ele apresentou resultados positivos acerca da noção de palavras, entretanto, pouco aproveitamento na separação silábica, principalmente quando se tratava de sílabas compostas por três letras. Paralelamente às aulas de português, os ensaios para o seminário seguiam acontecendo (Figura 4). A esse respeito, para que Marcos compreendesse o gênero seminário, decidimos fazer uma das intervenções na sala de informática da escola. Lá, buscamos imagens na *internet* e assistimos a um breve vídeo de uma apresentação de seminário, para que ele percebesse como deveria posicionar-se e como agir no dia do seminário. É importante destacar que as intervenções aqui relatadas, embora o ensino de Libras já tivesse iniciado, eram realizadas por meio do reemprego dos sinais da língua de Marcos e de mímicas.

**Figura 4** – Preparação para o seminário junto com a professora Soraya (uma das autoras).



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores

A experiência na sala de informática nos fez perceber o grande interesse de Marcos pelos computadores desta sala e sua desenvoltura frente às máquinas, escolhendo uma entre várias e ligando o equipamento com rapidez. De posse dessa informação, passamos a imaginar de que forma poderíamos aproveitar esse fato para tornar as aulas mais atrativas e interessantes para ele. Assim, passamos a utilizar mais a sala de informática por meio da datilologia e de soletrar nomes de frutas, animais e objetos para serem digitados pelo aluno no computador, treinando assim as letras do alfabeto, as palavras na Língua Portuguesa e, após verificação de imagens pesquisadas, os sinais da Libras e aproveitando os desenhos animados do *Sonic* para apresentar os sinais das cores das roupas dos personagens e outras cores presentes.

Em outra oportunidade, por meio de mímicas e datilologia, pedimos ao aluno que digitasse a palavra “cores”, abrindo-se páginas da *web* apresentando quadrados com algumas cores e seus respectivos nomes, os quais apontamos, fazendo junto com o aluno a datilologia e apresentando sinais da Libras respectivos que eram repetidos pelo aluno, e quando foi apresentado ao mesmo a cor denominada vermelho vivo, o aluno apontou na tela a palavra “vivo” e fez o sinal referente a telefone, associando a palavra “vivo” à operadora Vivo.

Conforme planejado pela professora de português, o seminário aconteceu no fim de novembro (Figura 5). Na apresentação, mesmo Marcos tendo treinado os sinais da Libras referentes ao tema “Sociedade de Consumo e os Recursos Naturais”, assim como a saudação e introdução à apresentação dos componentes da equipe, ele apresenta o referido tema por meio somente da datilologia, assim como o nome de cada componente do grupo.

**Figura 5** – Marcos apresentando o seminário ao lado da professora Soraya (Uma das autoras).



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores.

Marcos demonstrava visivelmente elevado grau de nervosismo, movimentando o corpo para os lados junto com as letras do alfabeto manual, o que é bastante compreensível

pois, segundo informações de sua mãe, mesmo estando com 16 anos e cursando a terceira etapa da EJA, ele nunca havia participado de qualquer tipo de apresentação em sua vida, comprovando a exclusão pela qual Marcos esteve exposto em todas as escolas que frequentou.

O seminário marcou o encerramento do ano letivo e Marcos foi aprovado para cursar a quarta etapa da EJA mesmo sem saber ler e escrever, apresentando-se quando presente em sala de aula regular somente como copista ou desenhando em seu caderno figuras presentes em revistas do tipo “Mangá”, o que consegue fazer com bastante primor e perfeição, estando seu caderno repleto de tais desenhos, feitos a lápis, já que o aluno se recusava a escrever ou desenhar utilizando canetas.

Ressaltamos que a metodologia utilizando a *internet* apresentou-se muito produtiva no sentido de atrair o interesse do aluno pela grande variação de imagens disponíveis, mas, inesperadamente, se desconcentrava das explicações. Isso porque o aluno, a todo momento, desviava a atenção e o conteúdo da tela para assistir a desenhos animados diversos e, em encontros seguintes, na revisão dos sinais e palavras anteriormente vistos, pudemos perceber que o aluno não recordava de nada do que já tinha sido apresentado.

### 3.4 AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DURANTE A 4ª ETAPA DA EJA.

No início do mês de fevereiro de 2017 ocorreu o início das aulas e o aluno Marcos apresentou-se para cursar a quarta etapa da EJA, turma “B” no turno da noite, na mesma escola, continuando as aulas na sala de informática, iniciando por uma revisão dos assuntos vistos anteriormente. Como já visto, o aluno não se lembrava de nenhum sinal da Libras de cores, animais, frutas e objetos, apresentando também dificuldade em distinguir as letras “F” de “T”, “G” de “Q” e entre as letras “P”, “K” e “H” no alfabeto manual.

Seguindo as aulas na sala de informática, iniciamos o assunto “dias da semana”, calendário e hora. Segundo informações de funcionários, nos dias em que não assistia às aulas na sala de informática o aluno mantinha a postura antiga de passar a noite andando pelas dependências da escola, sendo que alguns professores relataram que mesmo sendo frequentador assíduo da escola, nunca teve a frequência registrada em suas disciplinas. Essa assiduidade dava-se pelo fato de não ter autonomia para ir e vir à escola, tendo que acompanhar sua mãe que estudava na mesma instituição.

Em março de 2017, a mãe de Marcos relatou-nos que após atender ao seu pedido de comprar um pequeno relógio despertador, a mesma se surpreendeu com a atitude dele, que passou a ver na televisão seu programa favorito, olhar o calendário, marcar a data da programação e, no dia marcado, programar o despertador para despertar na hora desejada e por meio do sentido da vibração do relógio, ligar a televisão e assistir ao programa desejado. A mãe de Marcos recordou que antes de aprender sobre as datas e as horas, ele perguntava quantos dias ele tinha que dormir para chegar até determinada data e agora ele, demonstrando autonomia, podia controlar sozinho dia e hora de ligar a televisão.

Com a proximidade da data prevista para o início da 2ª avaliação – na 1ª avaliação não pudemos estar presentes por conta das aulas da graduação na Universidade Federal do Pará, em Belém – inquietou-nos pensar que as competências linguísticas que Marcos estava desenvolvendo por meio das intervenções em andamento não seriam de grande ajuda para as demandas da série que ele estava cursando, ou seja, o mesmo seria aprovado novamente no final do ano sem saber nada do conteúdo curricular correspondente, já que tentávamos primeiramente ensiná-lo a Libras como L1 e, depois dessa língua adquirida, conforme propõe Quadros e Schmiadt (2006), iniciar o processo de ensino do português como L2, desconsiderando completamente a língua que Marcos já possuía e que servia como base da comunicação com ele.



Durante as aulas da tarde, passamos a tratar a questão dos gêneros, números e alguns verbos, utilizando uma atividade (Figura 7), desenvolvida por alunas da turma 2016, do curso Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, da Universidade Federal do Pará, em oficina oferecida em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava *emoticons*, que são uma forma de comunicação paralinguística que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial e que normalmente são usados nas comunicações escritas de programas mensageiros, como *MSN Messenger* ou pelo *Skype*, *WhatsApp* e outros meios de mensagens instantâneas, metodologia essa que se mostrou muitíssimo eficiente quando aplicada para trabalhar os pronomes pessoais.

**Figura 7** – Atividade com *emoticons*

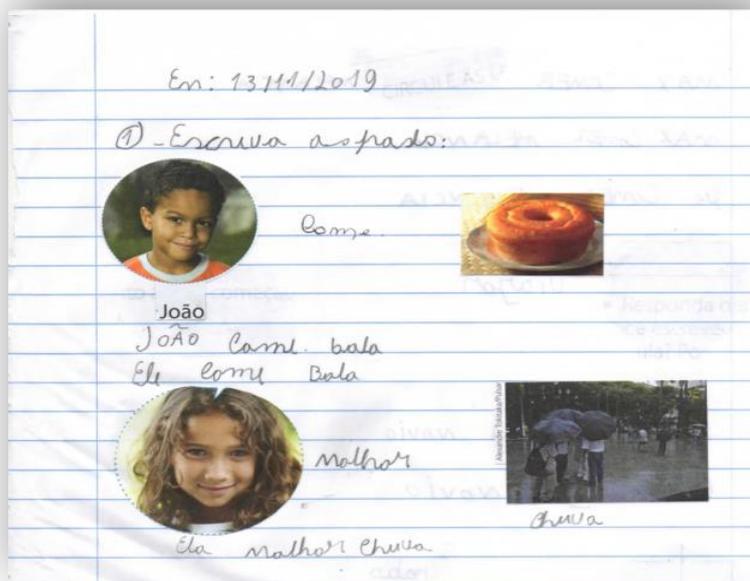


Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Nessa atividade, fazíamos o sinal, por exemplo, apontava e mostrava o *emoticons* correspondente à feliz e o aluno identificava o sinal de “eu”, escrevia no espaço a palavra “eu”, mostrando também que sabia ler a palavra feliz e assim sucessivamente. Assim como atendendo nosso pedido de que ele escrevesse uma frase, quando fazíamos o sinal de “nós” e mostrávamos a imagem de triste e o aluno escrevia “nós triste”.

Para iniciar o assunto “verbo” e acompanhar os conteúdos curriculares, foi feita a introdução por meio dos pronomes pessoais e os tempos verbais, agora não mais utilizando os *emoticons*, mas somente os sinais de sua LSEmg, passando o aluno a simplesmente “ler” os sinais que fazíamos e escrever em seu caderno frases simples. Mas, não podemos deixar de relatar que, mesmo com a amplificação do vocabulário de sua LSEmg, em algumas situações, ainda faltavam sinais para representar as temáticas tratadas em nossas intervenções. Então, começamos a pensar em como resolver isso. A resposta partiu da nossa observação de que em nossa volta existia uma enorme quantidade de livros didáticos simplesmente descartados e sem qualquer utilidade, quando passamos a recortar figuras destes para ilustrar nossas aulas (ver Figura 8).

**Figura 8** – Atividade ilustrada com imagens de livros didáticos descartados

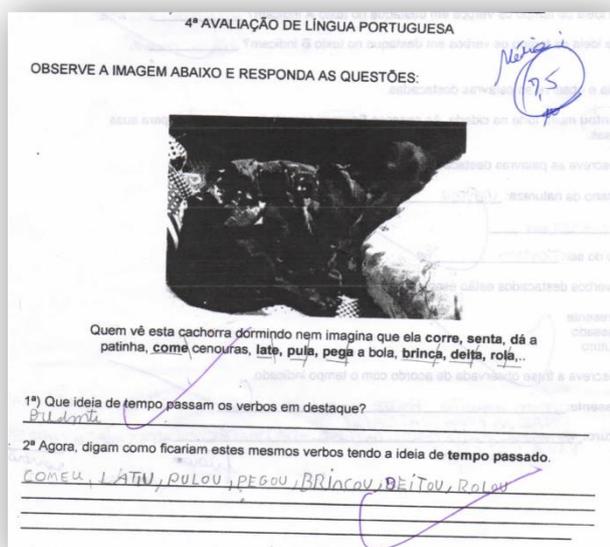


**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores.

Em novembro de 2017, a professora de Língua Portuguesa fez a explicação sobre a classificação dos verbos e os tempos verbais, e como já tínhamos trabalhado esse tema anteriormente, esse assunto foi muito bem aceito e entendido, chegando ao ponto de em certa ocasião, em que a professora juntou as turmas “A” e “B” da 4ª etapa, ao propor uma atividade sobre conjugação verbal, Marcos, debruça-se sobre a carteira e a docente preocupa-se em saber se o mesmo estava passando mal, o que foi logo esclarecido quando a docente constatou que a atitude do aluno somente representava que ele, dominando totalmente o assunto, já tinha terminado de fazer a atividade, primeiro que todos os outros alunos ouvintes das duas turmas, domínio este mais uma vez comprovado, com a aplicação da 4ª avaliação (Figura 9).

Nessa avaliação, somente os enunciados das questões foram traduzidos e explicados

**Figura 9** – 4ª Avaliação de Língua



**Fonte:** Arquivo pessoal dos autores.

na LSEmg de Marcos, as referidas questões foram devidamente respondidas pelo aluno, sem qualquer tipo de adaptação e estando o aluno junto dos outros componentes da turma, em total inclusão.

A “quebra” da barreira da comunicação é inspiradora e capaz de mudar vidas, não só de uma pessoa, nesse caso o jovem Marcos, mas de uma família inteira, que agora pode falar com orgulho que o fato de ser surdo não significa ser incapaz, mudando também o pensamento de uma comunidade escolar inteira, proporcionando a uma pessoa que antes representava apenas um nome em uma lista de frequência o direito de participar, de aprender, de interagir e de existir. Sentir na própria pele o poder da exclusão é muito pior de que tentar absorver este preconceito de forma teórica. Não é “salvar o mundo”, mas sim, tentar entender se a ideia de que para um indivíduo surdo ser letrado em Língua Portuguesa é uma exigência ele ser sinalizante da Libras, que soa como uma condenação estipulada a pessoas que já tem muitas dificuldades a serem enfrentadas.

Por fim, é importante destacar que a autoestima de Marcos foi visivelmente elevada, assim como de sua família, que fazia questão de falar e mostrar que o antes “surdinho” agora era um aluno exemplar, e – diga-se de passagem – o melhor aluno da turma, inclusive até a corrigir alguns pequenos equívocos de seus professores. Marcos passou de totalmente dependente de sua mãe, sentindo-se confiante ao ponto de até fazer pequenas compras sozinho, perdeu o medo de tentar interagir com outras pessoas, emagreceu, mudou até o estilo de vestimenta. Agora, ao invés de andar de mãos dadas com sua mãe como fazia antes, anda sozinho, como qualquer adolescente de sua idade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho iniciou com um aluno totalmente ausente na escola em diversos aspectos e foi concluído com a certeza de que com um pouco de determinação, criatividade e conhecimento teórico aliado à prática, **É POSSÍVEL SIM** ensinar a Língua Portuguesa para surdos não conhecedores da Libras. A afirmação está comprovada pelo desempenho escolar de Marcos que, ao final de nossas intervenções, já levantava de sua carteira para entregar suas atividades para a correção e o fazia com a certeza de que agora, ele simplesmente tinha os mesmos direitos de aprender e, ao receber suas avaliações, fazia questão de mostrar suas notas e ainda brincava com os colegas que nem sempre conseguiam o mesmo desempenho.

A contratação de profissionais especializados, criativos e determinados a mudar o quadro funcional e a qualidade, assim como a quebra de paradigmas pré-estabelecidos no ensino para surdos, seria uma ótima forma de conseguir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem para portadores dessa especificidade.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Adaptações Metodológicas de Pequeno Porte no Ensino de Língua Espanhola para Surdos. **II CINTEDI II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Ed. Realize. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/>. Acesso em: 19 de julh. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.**

BRASIL. **Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.**

BRAZ DA SILVA, A. M. T. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**, 1998, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Metodologias para Estudo dos Usuários de Informação Científica e Tecnológica**. *Revista Bibliotecon*. Brasília 10(2): jul./dez. 1982.

FUSELLIER-SOUZA, I **Sémiogénese des langues des signes: étude de langue des signes émergentes (LS ÉMG) pratiquées par des sourds brésiliens**. Tese (Doutorado) – Universidade Paris 8 – Vincennes – Saint – Denis, Ciências da Linguagem. Paris, 2004, p. 22-29.

PERINI, Marie. **L’enseignement du français écrit pour les sourds dans le cadre de l’approche bilingue français écrit / LSF: Quelle méthodologie?** Dissertação (Mestrado) – Université Paris VIII, UFR Sciences du Langage, Département Didactique des Langues, Paris 2005 – 2006. P. 17-19.

CASSIANO, P. V. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do Decreto 5.626**. Edição nº 21/ Maio de 2017. Arara Azul – ISSN 1982-6842.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magalí L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC. SEESP. 2006.

SILVA, E. M. **Revista Virtual de Cultura Surda** – Centro Virtual de Cultura Surda, Ed. nº 12 / Arara Azul. Janeiro de 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12>. Acesso em: 19 de jul. de 2017.