



# F O R U M

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACAO DE SURDOS



# **F O R U M**

*Instituto Nacional de Educação de Surdos*

**Comissão Executiva**

*Rua das Laranjeiras, n.º 232 – 3.º andar  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001  
Telefax: ( 0xx21) 2285-7284/ 2285-7597 – ramal 111  
E-mail: [comissaoeditorial@ines.gov.br](mailto:comissaoeditorial@ines.gov.br)*

# F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
*Luiz Inácio Lula da Silva*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
*Fernando Haddad*

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
*Claudía Pereira Dutra*

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
*Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti*

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
*Leila de Campos Dantas Maciel*

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS  
*Alvanei dos Santos Viana*

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
*Maria Inês Batista Barbosa Ramos*

EDIÇÃO  
*Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*  
*Rio de Janeiro – Brasil*

REVISÃO  
*Maria Margarida Simões*

EDITORAÇÃO  
*Tag Comunicação*

IMPRESSÃO  
*Gráfica Walprint*

TIRAGEM  
*4.000 exemplares*

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO  
*Leila de Campos Dantas Maciel*  
*Alvanei dos Santos Viana*  
*Gisele de Almeida Bastos Joia*

*Forum*

*Vol. 21(jan/jun) Rio de Janeiro*

*INES, 2010*

*Semestral*

*ISSN 1518-2509*

*1 – Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos*

# Sumário

<b>Editorial</b>	7
<b>Profissional de LIBRAS: conhecendo as diferenças I</b>	
<i>Fabiano Muniz</i>	9
<i>Rejane Silveira da Silva</i>	12
<b>Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças II</b>	
<i>Wendel de Oliveira</i>	15
<i>Suzana Alves de Souza</i>	18
<i>Fabiano Guimarães da Rocha</i>	21
<b>Uma escola duas línguas</b>	
<i>Ana Cláudia Balieiro Lodi</i>	25
<i>Cristina B. F. de Lacerda</i>	31
<b>Construindo sentidos em Língua Portuguesa: o aluno surdo na cena regular</b>	
<i>Eliane Villa Nova Barbosa</i>	36



## Editorial

*Vivemos hoje, na Educação de Surdos, um momento de debate e aprofundamento do ensino, numa proposta de Educação Bilíngue. Para tal a revista Fórum, neste 1.º semestre de 2010, trouxe temas e profissionais para o debate sobre a Língua de Sinais e o Português no espaço escolar. Para esta proposta educacional temos contado cada vez mais com a participação de novos atores na cena educacional do aluno surdo: o professor surdo, o assistente educacional em LIBRAS e o instrutor surdo. Cada um, com sua atuação específica, tem um papel importante na educação do surdo.*

*O lugar e o aprendizado da língua portuguesa também foram tratados tanto na escola especial como no trabalho desenvolvido na escola regular.*

*Com a presença dos diversos profissionais surdos e ouvintes, alunos e responsáveis pela política institucional, os fóruns permitiram uma reflexão importante sobre os caminhos da educação de surdos na atualidade.*

*Boa leitura!*

*Maria Inês Batista Barbosa Ramos*



# Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças I

Fabiano Muniz<sup>1</sup>\*

*Eu sou Fabiano Muniz, professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, formado pelo Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC).*

*O IEPIC, a mais antiga instituição da América Latina em formação de professores, tem 175 anos. Foi criada em 1.º de abril de 1835, objetivando tornar-se um centro formador, disseminador e produtor de conhecimentos destinado a promover a formação e o aprimoramento do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.*

*Faço parte da construção da história do surdo no IEPIC: integrei o primeiro grupo de surdos a chegar a esta instituição de ensino. Éramos cinco alunos no Ensino Fundamental. No primeiro ano, os nossos pais pagavam o intérprete. Isto foi no ano de 2000. Anterior à Lei de LIBRAS.*

*A partir da nossa chegada ao IEPIC, a sala de recursos foi implantada, e no ano seguinte, em 2001, o Estado começou a pagar o intérprete, diminuindo assim os custos para nossas famílias.*

*A sala de recursos foi equipada pelo MEC com materiais para atender a qualquer deficiência. É um ambiente estimulador, com condições favoráveis à aprendizagem.*

*Particpei de diversas ações no IEPIC, como: visitas a museus e ao Jardim Botânico, oficina de vivência em LIBRAS, midiateca, produções artísticas, horta escolar, Revista IEPIC on line, Projeto Mentor, atividades essas que contribuíram para o exercício da cooperação, da comunicação e para o aprimoramento da afetividade. Além disso, essas ações levaram os nossos amigos surdos a uma autonomia significativa, oportunizando também o desenvolvimento pessoal/social do grupo de alunos envolvidos, surdos e ouvintes, e o engajamento na transformação da comunidade escolar em uma escola inclusiva.*

*Para ser professor percorri um curso de Ensino Médio na modalidade Normal, que não é fácil, mas o IEPIC teve a preocupação de formar profissionais bilíngues. O Curso Normal, com duração de quatro anos, propunha assegurar o pluralismo de ideias, além do acesso aos avanços e acontecimentos importantes da realidade cultural, científica e política do país, objetivando a busca pela qualidade da educação.*

*Estudamos muitos autores, em disciplinas que exigiam uma reflexão e diálogos sobre como é ser professor, na teoria e na prática, pois a carga horária de estágio era grande. Muitos dos professores eram a favor da inclusão, mas havia uma resistência por parte de outro grupo, resistência essa explicável, pois tudo era novo. Existia o medo do inesperado, do diferente, do novo, do incerto, o que provocou receio nos*

---

<sup>1</sup>\* Formado em professor das séries iniciais pelo IEPIC. Atualmente Professor da creche APADA em Niterói.

*professores em relação aos alunos com deficiência, porque, atuando com a gente, com o diferente, fatalmente se coloca a necessidade de rever práticas pedagógicas, concepções, valores e posturas, no que diz respeito à questão metodológica, curricular e dos processos de aprendizagem, mas com o passar dos anos, os professores foram mudando, passando a aceitar a inclusão.*

*Rosana Glat alerta:*

*Quando a escola homogênea, ela exclui. Exclui porque não considera as singularidades e particularidades dos sujeitos. Na verdade, os deficientes sempre estiveram inseridos em escolas; que ainda funcionam sob o paradigma da exclusão. (GLAT, 2005)*

*A proposta de inclusão nas escolas trouxe benefícios para todos, surdos e ouvintes. Muitos dos nossos amigos ouvintes hoje trabalham no IEPIC como intérpretes e não precisaram fazer nenhum curso; aprenderam LIBRAS convivendo no dia a dia e, após se submeterem ao teste do PROLIBRAS, foram aprovados e hoje estão no mercado de trabalho atuando. Surdos e ouvintes tiveram a oportunidade de conviver com duas línguas, português e LIBRAS.*

*Fiz o meu primeiro estágio numa turma de surdos da APADA de Niterói. Mas a minha aula prática foi para ouvintes, pois nas séries iniciais do IEPIC ainda não havia nenhum aluno surdo.*

*A minha experiência profissional é pouca, mas, do que vivi, cheguei à conclusão de que, atuando com ouvintes ou com surdos, temos que sempre nos atualizar.*

*Atuando na APADA de Niterói, no ano passado, pude observar como é importante ser um professor surdo para as crianças da Educação Infantil; passei a ser um referencial para as crianças. Promovemos muitos passeios, idas ao teatro, mas sempre junto com uma professora ouvinte, pois a creche tem uma proposta bilíngue.*

*Hoje, atuo no IEPIC como instrutor, e não é muito diferente; a escola vem sofrendo várias transformações, principalmente, na dimensão social e arquitetônica. Fui contratado para atuar em uma turma de terceiro ano de escolaridade, com 24 ouvintes e uma aluna surda que acompanho.*

*Através da Oficina de Vivência em LIBRAS, que acontece na hora do almoço, com objetivo de difundir o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na comunidade escolar, pude sentir que todos nós fazemos parte da comunidade. Neste momento nós, surdos da escola, somos todos professores, trabalhamos vocabulário do dia a dia com os colegas ouvintes e promovemos diálogos que facilitam o exercício da cidadania. E dessa oficina só participa quem quer, nada é obrigatório. Essa oficina extrapolou os muros da escola, e atendemos alunos de várias universidades.*

*Com a mudança da grade curricular do curso de formação de professores, este ano, a LIBRAS tornou-se uma disciplina, ainda como projeto. Passamos a ser pioneiros nesta ação dentre as escolas do Estado do Rio. A partir da mudança da Lei, muitas universidades e instituições federais realizaram este feito, mas não temos notícias das*

escolas de formação em nível médio.

As gestões da escola vêm contribuindo para que a inclusão tenha êxito, assessorando nas dificuldades, permitindo a participação dos alunos no Congresso Internacional do INES, buscando sempre novas parcerias, implantando grandes ambientes de aprendizagem, como o laboratório de ciências, o laboratório de informática, contribuindo, assim, para a adequação ao aluno, providenciando meios e recursos que garantam o seu acesso à escola, a sua permanência nela e a sua aprendizagem nesse lugar onde todos se sintam mais motivados aos fazeres educacionais.

Inclusão se faz com ganhos de aprendizagem substantivos, com circulação e acesso à escola; com valores e sentido de pertencimento, visando a uma educação emancipadora, combatendo o preconceito, desenvolvendo ações como forma de contemplar e acolher a diversidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos estudantes.

Vale acrescentar que essas mudanças aqui relatadas evoluirão progressivamente, nos níveis de envolvimento da comunidade, integradas ao cotidiano da vida escolar. E ainda estamos em processo, não estamos prontos.

As ações desenvolvidas no IEPIC das quais participei buscam mostrar que o processo de inclusão foi muito além da presença de um intérprete e da utilização de recursos visuais na sala e aula. As ações visavam à percepção não só de que elas podem contribuir para a modificação gradual da visão que os ouvintes têm dos surdos, mas também de que diferenças linguísticas e culturais podem e devem ser compartilhadas em um ambiente inclusivo.

E por fim gostaria de agradecer ao INES pelo convite, à APADA por receber os meus colegas como estagiários, aos professores do IEPIC pela formação que tive e pelo acolhimento a todos.

# Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças I

Rejane Silveira da Silva<sup>1\*</sup>

*Hoje sou instrutora do curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do INES, e chegar até aqui foi uma longa trajetória de muito estudo, dedicação e sacrifícios. Ingressei no Instituto Nacional de Educação de Surdos aos dois anos de idade. Assim iniciei meus estudos, que se estenderam do jardim de infância ao Ensino Médio. Posteriormente concluí, na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o curso de Metodologia para o Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Depois da Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS), me tornei instrutora de LIBRAS. Atualmente sou graduanda da Faculdade de Letras/LIBRAS da UFSC-Polo do INES.*

*Nessa trajetória, reconheço todo o apoio e dedicação que recebi da minha família, que muito sacrifício fez para que eu pudesse hoje ser uma profissional respeitada.*

*Ser convidada a compartilhar com vocês as minhas experiências, o conhecimento adquirido e o trabalho que desenvolvo profissionalmente é muito importante e uma grande satisfação para mim.*

*Atualmente divido o meu tempo entre as funções de instrutora do curso de LIBRAS e supervisora da equipe de instrutores deste curso, às quais se aliam os compromissos da graduação na faculdade de Letras/LIBRAS.*

*Na equipe do curso de LIBRAS, coordenado pela professora Vitória Fidelis, oriento as discussões sobre os conteúdos a serem ensinados, os planejamentos das aulas, as aplicações das estratégias utilizadas pelos instrutores e os materiais a serem utilizados. Discutimos sobre propostas de novas metodologias de ensino da LIBRAS, pesquisamos recursos materiais mais adequados às aulas, assim como as avaliações das atividades.*

## Apresentando o curso de LIBRAS do INES

### Introdução

*O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), órgão do Ministério da Educação, tem como missão o desenvolvimento, a produção e a divulgação de conhecimentos na área da Surdez. É também o centro de referência nacional na área da Surdez, estando à disposição para pesquisas e assessorias técnicas.*

*O INES realiza diversas atividades, dentre elas o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).*

---

<sup>1\*</sup> Graduanda do Curso de Letras LIBRAS do INES e Instrutora do Curso de LIBRAS do INES.

## O objetivo do curso de LIBRAS

*Divulgar o uso da LIBRAS, oferecendo o curso de Língua Brasileira de Sinais à comunidade, familiares de surdos e profissionais de diferentes áreas, possibilitando a comunicação com a pessoa surda e assim contribuindo com a inclusão social.*

## A organização do curso

*O curso de LIBRAS tem cinco níveis, cada um com duração de quatro meses e carga horária de cinquenta horas, totalizando 250 horas. Ao término de cada nível o aluno recebe um certificado de conclusão correspondente.*

*O curso, ministrado por profissionais surdos habilitados para o ensino da LIBRAS, é oferecido nos três turnos, a saber, manhã, tarde e noite. As aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de 1h 40 minutos.*

## A avaliação

*O aluno é avaliado de forma contínua e conforme o seu desempenho, em que se observam: vocabulário/sinal, datilologia, expressão facial e corporal, construção do contexto e a contextualização da língua.*

## As diversas turmas do curso de LIBRAS divididas em níveis de I a V

*Turmas da comunidade: compostas de no máximo dezesseis alunos.*

*Turma especial dos funcionários do INES concursados: duas turmas de nível I, totalizando 62 alunos.*

*Turma do Curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Área da Surdez/INES: a LIBRAS é oferecida como disciplina da grade deste curso.*

## Características das aulas de LIBRAS: aulas teóricas e aulas práticas

- *As aulas teóricas ajudam o ouvinte a entender melhor a LIBRAS;*
- *Diferença entre surdo e ouvinte, sua língua e cultura;*
- *LIBRAS e seus níveis linguísticos: a fonologia de sinais e os pares mínimos; a sintaxe, a variação linguística;*
- *Comparação entre a gramática da LIBRAS e a da língua portuguesa.*

## As aulas práticas trabalhadas em todos os níveis

- *Frases em LIBRAS e vocabulário incluídos em um contexto;*
- *Gramática da LIBRAS:*
  - *intensificadores*
  - *classificadores*
  - *expressões facial e corporal*

- *Apresentação dos classificadores:*
  - *Classificadores descritivos (cl especificadores; cl plurais; cl de corpos)*
  - *Intensificadores*
  - *Expressões facial e corporal (afetivas e gramaticais).*

*As atividades propostas em sala de aula são sempre dinâmicas, permitindo a participação dos alunos através de dramatizações, brincadeiras, criação espontânea, diálogos, vídeos, apresentações de tarefas, etc. São apresentados exercícios variados, por meio dos quais os alunos exercitam a sua compreensão da LIBRAS.*

*No final das aulas, piadas, narrações e histórias da cultura surda.*

### **As avaliações**

*As avaliações são divididas em três etapas:*

- . *1ª. Avaliação*
- . *2ª. Avaliação*
- . *Prova final*

### **Outras atividades da equipe de LIBRAS**

*Planejamento semanal: encontros para rever os conteúdos, estratégias e recursos que serão utilizados.*

*Produção de material: criação e confecção de recursos a serem utilizados nas aulas.*

*Reunião de avaliação: momento de reflexão e discussão sobre as estratégias utilizadas.*

# Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças II

*Assistente Educacional em LIBRAS Surdo (ASS)*

Wendel de Oliveira<sup>1\*</sup>

## Introdução

*Comecei a estudar na escola municipal regular, em que fui o único surdo da primeira à sétima série, e também estudei em outra escola de reforço onde só havia surdos oralizados que não usavam LIBRAS.*

*A direção de minha escola municipal passou na porta do INES e deu o endereço para minha mãe, e entrei no INES. Lá, alguns de meus colegas de classe tinham dificuldades com o conteúdo, e eu ajudava explicando o que sabia. Eu estava atuando como um monitor sem saber, já que não existia a função de Assistente Educacional Surdo na minha época. Para mim, era uma troca, eu ajudava os surdos com as matérias escolares, e eles me ajudavam me ensinando LIBRAS.*

*Quando surgiu o curso de ASS, não tive tempo de fazer, pois estava trabalhando na empresa GOLDEN CROSS e fazendo aula de dança de salão na academia, até sendo instrutor de dança de salão. Aprendi muita coisa na dança de salão, como postura, como ser um bom professor na academia, porque era aluno bolsista até me tornar colaborador. Sofri muito para aprender dança de salão, pois era o único surdo da academia de dança. Meu professor, Carlinhos de Jesus, utilizou muitas estratégias para que eu conseguisse dançar, e consegui aprender a dançar, mas ele ficou muito ocupado, e alguns dos professores ouvintes tentavam me ensinar e conseguiram com dificuldade. Quando Cacau Mourão (surdo bailarino da Cia. Carlinhos de Jesus) me viu com dificuldade, me ajudou a entender os ritmos musicais, já que sou surdo profundo, e nem com aparelho eu conseguia ouvir a música, mas a estratégia do professor surdo Cacau deu certo, e mais tarde virei instrutor de dança de salão em outra academia de dança só para ouvintes. Mas tenho um sonho de dar ou criar uma academia de dança para surdos.*

*Logo que pude, fiz curso de instrutor de LIBRAS na APADA. Lá, vi alguns surdos falando sobre ASS. Procurei a DIEPRO - INES e lá me formei como Assistente Educacional em LIBRAS. Hoje trabalho na DIEPRO ministrando este curso desde 2007, e atuo como ASS em empresas, sempre que necessitam.*

*Meu primeiro trabalho como Assistente Educacional em LIBRAS foi na escola municipal Paulo Freire. Gostei muito desta nova experiência.*

---

<sup>1\*</sup> Graduando do Curso de Pedagogia e Letras/LIBRAS/ INES. Professor do Curso de Assistente Educacional da DIPRO/INES e Assistente Educacional no INES.

*Aprendi nos cursos, e principalmente na prática, a grande importância do Assistente Educacional em Libras na sala de aula. Principalmente nas séries iniciais, quando a criança surda está formando sua língua, sua identidade, seu eu. A presença do ASS torna a aprendizagem mais natural e prazerosa para o aluno surdo, dando a ele a possibilidade de adquirir e usar sua língua natural (LIBRAS) através do contato diário com um par competente linguístico (Surdo) no ambiente escolar. Uma coisa que nunca esquecerei, que aconteceu na escola Paulo Freire, foi quando as professoras quiseram ensinar algumas danças para as crianças surdas por causa de uma festa na escola, e todos os professores pensavam que daria muito trabalho para os surdos aprenderem a dançar. Faltando poucos dias, falei que sou instrutor de dança, e ninguém acreditou, mas consegui provar que os surdos são, sim, capazes de dançar. E comecei a ensinar algumas músicas infantis, e deu certo; logo mais uma psicopedagoga levou para a sala um surdo-cego para aprender a dançar. Também quando vi, levei um grande susto, pois pensava que seria muito difícil ensinar. Mas não desisti e deu tudo certo: o surdo-cego dançou no ritmo certo, igual às demais crianças. Eu só avisava o começo com uma vara, e também o fim; o resto ele dançava sozinho.*

### **Os cursos que a DIEPRO - INES promove**

*A DIEPRO oferece diversos cursos que preparam alunos surdos para o mercado de trabalho. Dentre estes, está o curso de Assistente Educacional, em que dou aula de LIBRAS e também de filmagem. Mas, por que dar aula de filmagem? É porque os Assistentes sempre devem ser preparados para qualquer situação sobre educação. Por exemplo, o INES produz muitos DVDs; então os futuros ASS precisam ser treinados sobre filmagem, como ficar bem na câmera, postura, expressão corporal e facial. E também fazemos treinamento de teatro, e muitas outras coisas. Todos os alunos devem praticar para que fiquem preparados em todas as matérias. São nove, no curso de Assistente em LIBRAS na DIEPRO.*

### **Locais onde o Assistente em LIBRAS pode trabalhar**

*O Assistente Educacional Surdo pode e deve atuar em diversos espaços, incluindo o PAN, as olimpíadas e vários esportes em que os professores ouvintes vão com seus alunos surdos. Uma professora na escola estadual soube sobre a profissão de ASS, mas, como não conseguiu que o estado contratasse um Assistente em LIBRAS, essa professora pagou do seu próprio bolso, pois ela entendeu a importância de seus alunos realmente estarem acompanhados por um Assistente durante o passeio-aula no PAN. Mesmo essa professora sabendo LIBRAS, ela fez questão de convidar o ASS, para que um par competente linguístico surdo pudesse explicar melhor a seus alunos a respeito do PAN. Foi bastante trabalhoso para mim porque tive de pesquisar sobre o PAN.*

O Assistente Educacional Surdo pode atuar:

- em escola federal
- em escola estadual
- em escola municipal
- em escola de dança
- em curso
- em todos os lugares onde há alunos surdos

## Conclusão

*Fui aluno do INES no Ensino Médio, e, como meu ex-professor de dança, Carlinhos, me falou: “Se você é profissional, nunca desista diante das dificuldades”, eu procuro fazer exatamente assim. Mesmo que haja muitos obstáculos, eu faço sempre o meu melhor para vencê-los. Essa frase nunca sai da minha cabeça, por isso estou fazendo faculdade de pedagogia e letras LIBRAS no INES, as duas ao mesmo tempo. Apesar de isso às vezes ser difícil para mim, lembro-me dessa frase e procuro ser realmente profissional, e não desistir, não importa o que aconteça, pois precisamos muito melhorar a educação de surdos.*

# Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças II

Assistente Educacional

Suzana Alves de Souza<sup>1\*</sup>

*Boa tarde! Eu sou Suzana, professora de alunos surdos, intérprete de LIBRAS e guia-intérprete de surdo-cego. Eu estou aqui para dividir um pouco da minha experiência como professora e sobre como funciona a relação entre o professor e o Assistente Educacional em LIBRAS.*

*Para começar, eu quero saber: quantos são surdos nesta plateia? Quantos ouvintes professores de surdos? Quantos ouvintes professores de surdos que trabalham com um Assistente Educacional junto, com um surdo adulto em sala de aula? Quantos professores surdos?*

*Bem, a primeira vez que vi a função de Assistente Educacional Surdo foi na Escola Paulo Freire, em 2007, e lá foi a primeira vez que eu de fato atuei como professora regente de uma turma de alunos surdos. Antes eu já estava trabalhando com surdos em atividades individuais, eu dava aulas particulares a surdos em casa, como reforço escolar. Tinha feito o CEAD aqui no INES, estágios no SECAF, no SEDIM, no CAAF e em outras escolas de surdos, mas a primeira vez que eu de fato fiquei com uma turma de alunos surdos foi na Paulo Freire. E lá, quando cheguei, ao início do ano, vi que estavam organizando as turmas, quem seriam os professores de cada turma e quem seriam os Assistentes Educacionais de cada turma. E aí fiquei pensando: “Assistente Educacional? O que é isso?” E alguém que já trabalhava na escola me falou: “É um surdo adulto que vai ficar junto com você na sala de aula, ajudando na questão da língua de sinais. E eu, na minha arrogância, pensei: “Mas eu já sei língua de sinais! Pra que este surdo vai ficar comigo?” E aí, começaram as aulas, e estava lá o surdo, Wendel, lá parado me observando a aula toda. Senti como se houvesse uma espécie de avaliador me vendo, observando o que eu estava fazendo de errado, e que não fazia muita coisa. E aí eu cheguei novamente a uma professora que trabalhava há mais tempo na escola e novamente perguntei: “Para que eu preciso de um assistente educacional? Eu não estou precisando dele nem estou entendendo a função dele. Ele não faz nada, só eu dou aula, sozinha”. E a professora falou: “Não, se você tiver dúvidas sobre a língua de sinais, ele já estará lá no momento da aula para auxiliar, e também é pra auxiliar na construção da identidade surda desses alunos. Eles precisam adquirir a identidade surda desde pequenos”. E aí novas dúvidas: “Como assim identidade surda?” Eu já tinha tido noção de identidade surda no curso do INES, mas na prática, se era isso eu não sabia.*

---

<sup>1\*</sup> Professora das séries iniciais das turmas bilíngues da Escola Municipal Paulo Freire. Intérprete de LIBRAS e guia-intérprete de surdo-cego.

*E, no decorrer do ano letivo, fui percebendo a importância desse profissional no trabalho na sala de aula. Dúvidas que os alunos tinham nós, como ouvintes, às vezes não percebemos. A carinha de dúvida de nossos alunos indica que, muitas vezes, eles dizem que entendem, mas na verdade não entendem. Então o assistente educacional entra aí, percebendo essas dúvidas e explicando certos conteúdos em língua de sinais, tornando mais claro o aprendizado para o aluno surdo. Para ilustrar essa relação entre o professor e o Assistente Educacional Surdo, vou mostrar um vídeo de uma das aulas em que estou explicando sobre subtração, e entra a atuação do Assistente Educacional para esclarecer o assunto aos alunos surdos.*

*No começo os alunos faziam bastante confusão sobre quem era ouvinte, quem era surdo. Eram alunos que vinham da APADA, já na sua maioria fluentes em LIBRAS. E eles achavam que eu era surda, e por mais que eu afirmasse que era ouvinte, no dia seguinte eu perguntava e de novo eles me respondiam que eu era surda. E muitos alunos são assim, não sabem diferenciar surdo de ouvinte, acham que, só porque uma pessoa usa LIBRAS, é surda, e que todos os ouvintes não sabem LIBRAS. E no dia a dia, nas observações diária dos alunos, eles me viam falar ao telefone. Já o Wendel usava mensagens de celular e explicava sobre isso para eles. Quando um ouvinte entrava na sala por qualquer motivo, eu respondia falando, e Wendel respondia em LIBRAS ou fazendo gestos, se fosse um ouvinte que desconhecia LIBRAS, e assim eles foram construindo vários conceitos.*

*Sobre a identidade surda eu entendi na prática a importância do Assistente Educacional Surdo. A língua utilizada de forma natural tem muito a ver com isso. Todos nós, ouvintes, brasileiros, quando crescemos fomos levados à escola e alfabetizados, aprendemos os conteúdos de forma natural, de um falante nativo da nossa língua, de um falante de português. O professor brasileiro falava em português, já tínhamos um ambiente linguístico em casa com nossos pais e familiares; na tv, nas ruas, tudo em português, e assim fomos ouvindo e formando nossa própria língua. O sujeito surdo, na sua maioria, não tem sua língua natural em casa; a família não sabe LIBRAS, e, quando sabe, aprendeu depois que descobriu que o filho é surdo, então não usou a LIBRAS de berço. A tv não é em LIBRAS, então a criança surda não tem a exposição à língua, as pessoas nas ruas não falam em LIBRAS, a não ser quando encontramos um surdo na rua. Então todo o ambiente linguístico preparado que tivemos e que nos possibilitou formar a nossa língua, o surdo não tem. O único ambiente em que o surdo começa a ser exposto a sua língua natural, à língua de sinais, é a escola, e já a aprende com uma defasagem, porque, enquanto nós, ouvintes brasileiros, começamos a aprender o português desde o ventre materno, ouvindo as pessoas falar, o surdo, na sua maioria, só começa a ser exposto à língua de sinais quando entra na escola. Então observe o atraso linguístico que essa criança tem. E para compensar todo esse atraso linguístico, o surdo precisa no mínimo ter direito a aprender sua própria língua através do contato diário com outro surdo adulto, falante da sua língua, a língua de sinais. Assim como nós, quando pequenos, estudamos com professores falantes do português. E se nossos professores soubessem português, mas fossem na realidade franceses, e falassem o*

português com um sotaque meio francês? Será que desenvolveríamos a nossa língua de forma natural? Então o fator linguístico tem muito a ver com o porquê do trabalho do Assistente Educacional junto com o professor. Agora, falando um pouco sobre a identidade surda, é necessário que o aluno surdo conheça outros surdos adultos e saiba que existem outros surdos que são adultos, que trabalham e estudam para que outros acreditem nas suas potencialidades e saibam que são tão capazes quanto um ouvinte no exercício de diversas profissões.

Voltando a nossa infância, quando éramos crianças e pensávamos que profissão iríamos seguir quando crescêssemos, naturalmente tínhamos alguém como base – ou a mãe, ou o pai, ou algum conhecido que exercia alguma profissão e fazia com que tivéssemos vontade de ser como ele. O surdo também tem direito de passar por essa fase, mas com quem ele vai querer se parecer, se todos os adultos que conhece são ouvintes? Se não conhece nenhum surdo adulto, será que essa criança surda vai acreditar que pode chegar lá? E me lembro até de um livro, *O voo da gaivota*, que fala da história de uma atriz francesa surda, Emmanuelle Laborit, que se lembra de que, quando era criança, só conhecia adultos ouvintes, nenhum adulto surdo, e tinha muito medo de crescer, porque achava que todas as crianças surdas morriam antes de serem adultas e que apenas as crianças ouvintes sobreviviam. Isso porque todas as pessoas adultas que ela conhecia eram ouvintes.

A atuação do Assistente Educacional Surdo, no começo, me causou um pouco de resistência, pelo desconhecimento da função, mas eu aprendi na prática, e, aliás, a prática é a melhor escola: eu aprendi a importância desse profissional no processo pedagógico.

# Profissionais de LIBRAS: conhecendo as diferenças II

Assistente Educacional

Funções Comunicativas e Funções Pedagógicas

Fabiano Guimarães da Rocha<sup>1\*</sup>

*A inclusão vem tomando força cada vez mais, a realidade é inegável e deve acontecer. Nessa perspectiva, a Educação encontra-se num “duelo” muito particular entre dois profissionais que atuam diretamente com os surdos.*

*Nesse contexto inclusivo, existem três personagens: os alunos surdos, o intérprete de LIBRAS e o professor. É importante que sejam definidas com clareza as funções que cada um deles exerce nesse processo.*

*O primeiro personagem é o aluno surdo. Este possui língua e cultura diferentes daquelas com as quais o professor está acostumado a lidar. Também, por lei, tem o direito de ser incluído em sala e escola de ensino comum. Todavia, a discussão não se atará a esse personagem, embora seja o principal.*

*O segundo personagem é o intérprete de LIBRAS. Esse servirá de canal comunicativo entre os surdos e as pessoas que os cercam. Mas que papel ele exerce em sala de aula? Como deverá ser sua postura em sala de aula? Há éticas que o limitem ou lhe deem direitos? Quem é ele, enfim, na sala de aula? Na escola? Uma pergunta de cada vez será respondida.*

*Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes como em qualquer contexto tradutório que vivenciou ou vivenciará. Ele realiza uma atividade humana que exige dele estratégias mentais na arte de transferir o contexto, a mensagem de um código linguístico para outro.*

*Um fazer cognitivo muito complexo. Essa atividade tradutória é a produção do seu ofício, requer uma série de procedimentos técnicos, e isso não é fácil (há muitos “sinalizadores” nomeando a si mesmos como intérpretes e não o são, o que incorre na desvalorização da LIBRAS, pois em nenhuma língua oral as pessoas terminam um curso e começam a interpretar, porque sabem que existem procedimentos técnicos que exigirão anos de estudo e contacto com a língua e seus usuários; porém, em L, inconscientemente, desconsideram-na quando agem precipitadamente na área de interpretação, ainda não formados).*

*Tanto no contexto de uma sala de aula ou numa palestra sobre química, o papel do Assistente será o mesmo: interpretar. Sobre sua postura, o intérprete deve*

---

<sup>1\*</sup> Graduado em Letras pela UVA, com Especialização em Linguística e Produção de Texto pela UNESA. Intérprete de LIBRAS. Professor da UNESA em Educação a Distância e professor-tutor do Letras/ LIBRAS da UFSC. E-mail: fabianoils@hotmail.com Cel.: 9144-6031

se conscientizar de que ele não é o professor e, portanto, em situações pedagógicas não poderá decidir, limitando-se às funções comunicativas de sua área.

Manterá a mesma imparcialidade de sua profissão e desenvolverá uma relação sadia com os surdos e o corpo docente. Não permitirá que seu contacto pessoal com os surdos, que é maior do que o do professor, interfira em sua atuação.

O Código de Ética que norteia a carreira pode ser usado também para essa atuação, considerando o supracitado a despeito de seu papel, que é traduzir. Entretanto, esse Código deixará a desejar em muitos fatos e necessidades importantes que acontecem nesse novo palco de sua atuação. Acreditando nisso, se faz necessária a criação de um Código Específico (paralelo) para a área de Educação e acoplá-lo ao já existente.

Na falta desse “novo” Código, recorramos ao Código de Ética vigente para a última pergunta: “O intérprete é um estranho na sala de aula, um objeto diferente? É visto dessa forma e pode ter certeza de que assim se sente?”. Tanto para os alunos (em geral), para os professores e para os intérpretes, é tudo muito recente: quando se viu estavam todos no mesmo lugar.

Por fim, o intérprete de LIBRAS exercerá em sala de aula e em todas as atividades educacionais somente as funções comunicativas tradutórias que, por si sós, são exacerbadas.

O terceiro personagem é o professor. Esse será o modelo pedagógico para os alunos, e sua preocupação é voltada para o conteúdo, a disciplina, o saber, o conhecimento. Como deverá ser seu relacionamento com o aluno surdo? Além de ser o modelo pedagógico em sala de aula, que mais pode fazer pelo primeiro personagem no teatro escolar?

À primeira pergunta, sugere-se que seu relacionamento com o aluno surdo seja o mesmo que tem com os ouvintes. Nessa esteira, ele utilizará o profissional intérprete em momentos em que sua projeção seja para a turma inteira. É importante que o atendimento dispensado pelo professor ao educando surdo seja o mesmo oferecido individualmente ao aluno ouvinte. Para isso o educador precisa aprender e conhecer a língua desse discente, que, tratando-se de surdo, é a LIBRAS. Esse contato direto, esse atendimento pessoal entre professor e aluno é que irá gerar melhor relacionamento, amizade e comprometimento entre os dois. Isso é imprescindível! Ninguém pode fazer isso por você, professor! No cenário da inclusão, tudo para todos é “muito novo”, e não é incomum equívocos acontecerem. Mister é desenvolver práticas inclusivas.

É impossível usar o intérprete para interpretar textos. Será melhor que, para alcançar todos, escreva no quadro, por exemplo. Jamais fazer uso do intérprete para funções pertinentes tão somente ao ofício de professor; nesse caso o intérprete poderá contestar sua solicitação.

Um outro exemplo é pedir ao intérprete que escreva no quadro aquilo que está oralmente ditando para os alunos ouvintes. Outrossim, será fundamental o professor, após entender e conhecer a língua e cultura da comunidade surda, disseminar o motivo de sua presença em sala de aula e sua participação na escola de ensino comum,

objetivando conscientizar os alunos e outras pessoas, pois, se assim não agir, será apenas integração e, não, inclusão, processo este que provoca uma mudança tanto na estrutura da escola, nos sistemas, quanto na consciência de todos.

Por fim, o professor, nesse espetáculo inclusivo, exercerá nas atividades educacionais as mesmas funções que exerce comumente, as funções pedagógicas, sem qualquer temor.

Embora definidas as funções de cada profissional, observa-se certa situação aflitiva entre eles, e tais conflitos necessitam ser sanados.

O professor normalmente tem muitas dúvidas ou mesmo desconfiança na tradução que o intérprete realiza, acreditando ser improvável a concretização da interpretação pelo simples fato de o intérprete não haver feito pedagogia, magistério ou não ter intimidade com os conteúdos escolares.

O intérprete muitas vezes vai além de sua interpretação, interferindo naquilo para o qual não lhe foi dada autoridade. Muitos intérpretes são selecionados para trabalhar nas escolas de todo o país, todavia, nem todos estão em condições profissionais para atuar.

Outro problema é o professor desconfiar se o intérprete na hora da prova está ajudando (dando “cola”) ao aluno surdo.

Por sua vez, o intérprete pode manter uma postura inadequada, a ponto de gerar certo desconforto não só ao professor como à turma inteira. Muitos acreditam que, contratando professores que conhecem LIBRAS, estes poderão ser utilizados para substituir os verdadeiros profissionais intérpretes. Não façam isso! Os procedimentos técnicos são completamente dessemelhantes. Por isso foram definidas as funções comunicativas e as funções pedagógicas. Mesmo que o professor conheça muito bem a LIBRAS, ele é professor, a não ser que tenha experiências profissionais dentro da área de interpretação. Mesmo assim é melhor exercê-las em momentos distintos.

O relacionamento do intérprete não se limita a um professor, contudo, a vários. Todas essas situações têm gerado um conflito demasiadamente desagradável e prejudicial ao desenvolvimento de ambos os profissionais e do aluno. Esses são alguns fatos que ocorrem nesse espetáculo inclusivo, passíveis de serem facilmente resolvidos. A solução depende sobretudo da boa vontade de querer conviver na diversidade.

Propõe-se que convidados especiais participem da peça inclusiva. O primeiro deles é a confiabilidade. Esta precisa ser fomentada entre ambos, professor e intérprete.

Quando se trabalha com insegurança, desconfiança, é extremamente incômodo; entretanto, havendo uma mútua confiança, não só o trabalho é mais bem realizado como o ambiente fica mais agradável.

O segundo, o respeito, será o limitador entre os dois. Sabe-se que o direito de um termina quando se inicia o do outro, e se isso houver, ambos saberão os limites de suas funções. Se comunicativas, comunicativas; se pedagógicas, pedagógicas.

O terceiro, a parceria, profundamente importante para o desenvolvimento escolar do aluno, implica a divisão de conteúdos ministrados em sala de aula. A interpretação de um modo geral rende mais quando o intérprete tem em suas mãos

o texto (refere-se a qualquer mensagem, seja falada ou escrita), que interpretará; caso contrário, a interpretação será prejudicada. Contudo, se previamente ler o texto, na hora da tradução mobilizará esses conhecimentos armazenados em sua mente e, portanto, interpretará melhor o conteúdo.

Solicita-se ao professor debater com o intérprete o plano de aula e esclarecer dúvidas caso o tradutor as tenha; de igual modo, o intérprete se preocupará em tomar conhecimento do texto a ser usado em sala de aula ou em qualquer outro evento.

Envolvimento educacional é o quarto convidado, e de grande importância. Ele permitirá ao professor e ao intérprete mostrar um ao outro “a deixa”, objetivando ampliar a formação dos surdos.

O intérprete sabe os pontos em que os surdos se sentem mais fragilizados e poderá compartilhar essas informações com o professor. O professor, por sua vez, sabe, pela correção de exercícios e provas, quando o aluno está respondendo bem ou não aos conteúdos e assim informará ao intérprete.

Essa troca entre os dois facilitará o envolvimento e desenvolvimento educacional dos alunos. Estes são alguns convidados que no teatro da inclusão não podem deixar de participar. É claro que, dependendo da realidade de cada escola, outros serão imprescindíveis.

Os três personagens e seus convidados especiais fazem juntos uma linda peça, que renderá uma Educação melhor para os surdos. Sabendo cada profissional as suas funções e delimitando-se a elas, compreendendo sua importância em cada cena e a excelência de suas atribuições, um trabalho mais bem sucedido será realizado.

O professor desempenha uma atividade para a qual deve cada ser humano “tirar o chapéu” e aplaudi-lo de pé, funções essas definidas nesse texto.

O intérprete é um profissional de grande valor; suas funções, aqui descritas, são teoricamente inexplicáveis, porém, com grande estilo as desempenha, a ponto de Mounin afirmar: tradutores existem, eles produzem, recorremos com proveito às suas produções.

Os conflitos são somenos se comparados com o que podem os três personagens produzir, e, aliando suas produções aos convidados especiais, um imenso espetáculo será apresentado ao público, que gosta de ver algo que marca. E na esperança de que a Educação de surdos despontará, o público se sentirá satisfeito.

Cada personagem envolvido nas cenas inclusivas precisará lembrar, sempre, suas “falas”, não cometendo o lapso de esquecê-las e, assim sendo, o teatro da inclusão fará o maior sucesso. Os convidados especiais são eficientes demais e com certeza farão a diferença em cada “apresentação”, em cada dia de aula.

Que cada “arena” escolar consiga desempenhar perfeitamente a peça Inclusão.

“... e concedeu dons aos homens;  
com vista ao aperfeiçoamento...  
para o desempenho do seu serviço...”.

(Efésios: 4: 8a, 12)

# Uma escola duas línguas

## Princípios para a educação de alunos surdos

Ana Claudia Balieiro Lodi<sup>1\*</sup>

Quando falamos em educação para sujeitos surdos, logo somos levados a discussões que deslocam as questões implicadas nos processos educacionais para outra relacionada ao espaço onde ela deva ser desenvolvida: se em uma escola para surdos ou em escolas regulares de ensino para ouvintes. Esta polarização, a meu ver, pode ser comparada aos embates que perpassaram a história da educação de surdos, nos quais os debates envolvendo esta temática focalizavam as questões ligadas às línguas, ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e assim sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes, ou se deveria ser permitido a eles (já que a educação sempre foi determinada por ouvintes que se atribuíram poder para a tomada desta decisão) o uso da língua de sinais (LODI, 2005).

Estes deslocamentos, do passado e o que está em foco atualmente, acabam por tangenciar as questões que são específicas das esferas educacionais e os princípios básicos a serem contemplados quando se pensa em educação para surdos, submetidos a discussões outras que pouco têm contribuído para uma transformação efetiva dos processos educacionais pensados para pessoas surdas.

Vivemos em um país cuja diversidade sociocultural nos obriga a enfrentar cada problemática social de forma particular. Não é mais possível (se é que foi algum dia) falarmos em diferenças entre as regiões ou entre os Estados que constituem o Brasil. Nossas realidades diferem entre as cidades de nossos Estados, para não dizer no interior das mesmas. Sendo assim, não acredito ser possível a defesa de uma escola única para todos, pois as implicações decorrentes dessa imposição podem levar a efeitos contrários aos desejados. Não foram poucas as experiências ocorridas no passado, cujas decisões, tomadas por um grupo minoritário, levaram à implantação de modelos que tenderam ao fracasso, à medida que foram construídos desconsiderando as diferentes realidades existentes e sem haver a preocupação formativa dos profissionais que atuavam, diretamente, nos espaços educacionais.

Considerando o exposto, defendo que o desenvolvimento de qualquer processo educacional para pessoas surdas deva seguir alguns princípios. Onde implantá-los, fica o desafio para cada município/Estado, desde que seja assegurado o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação que respeite e reconheça sua singularidade e especificidade humana – a de serem surdos e necessitarem desenvolver-se a partir de relações sociais construídas por intermédio de uma língua que lhes seja acessível: a língua de sinais.

---

<sup>1\*</sup> Fonoaudióloga. Doutora em Linguística Aplicada a Estudos de Linguagem pela PUC-SP. Professora da USP na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação.

*Não trago, assim, para esta mesa, nenhuma contribuição nova em termos teóricos; apenas enfatizo a necessidade de que as questões específicas das esferas educacionais sejam enfrentadas, se o objetivo for a implantação de uma educação pensada para as pessoas surdas. Parto do princípio, no entanto, para minha apresentação, de que a necessidade de uma educação que tenha a LIBRAS como língua de instrução seja um ponto partilhado por todos e, portanto, que qualquer processo educativo tenha como base os princípios da educação bilíngue para surdos.*

## **Princípios a serem respeitados**

### **1. Desenvolvimento de linguagem**

*O desenvolvimento da criança é decorrente das relações estabelecidas com outros, desde seu nascimento, por meio da linguagem, responsável por sua inserção nas relações humanas e nas práticas sociais próprias de nossa cultura. Compreende-se, desse modo, que todo desenvolvimento da criança depende de um outro, daquele que possui domínio da linguagem, que, em uma relação dialética, possibilitará sua constituição como sujeito da linguagem e, portanto, de seu eu. Entendida como o sistema de signos mais elaborado da cultura humana, a linguagem possibilita à criança a compreensão do mundo a sua volta, de si mesma e a organização do pensamento, na medida em que todas as funções mentais são processos mediados por signos, sendo o verbal aquele privilegiado para o desenvolvimento dessas funções.*

*Conforme descrito na literatura (VOLTERRA; ERTING, 1994; KARNOPP, 1999, 2001; QUADROS, 1997; QUADROS et al, 2001; LODI; LUCIANO, 2009), o desenvolvimento de linguagem da criança surda ocorre de forma análoga ao da criança ouvinte, desde que lhe sejam propiciadas interações em uma língua acessível - no caso a língua de sinais. Caso isso não ocorra, essa criança não terá acesso à linguagem de forma significativa e vivenciará experiências de maneira fragmentada, o que a levará a um atraso em seu desenvolvimento linguístico e, por conseguinte, em seus processos de aprendizagem.*

*Qualquer processo educacional deve, assim, valorizar um ambiente que proporcione à criança surda seu desenvolvimento de linguagem, por meio do estabelecimento de relações sociais construídas em LIBRAS.*

### **2. Importância de interlocutores surdos, membros de referência da comunidade surda**

*O processo apontado só será construído, plenamente, se na interação com adultos surdos, pois apenas eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da LIBRAS, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores. E assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, esses adultos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. Por esta razão,*

os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários de LIBRAS, participantes da comunidade surda e membros de referência da cultura surda.

Nesse processo, as crianças têm garantido seu pleno desenvolvimento da linguagem/apropriação de uma primeira língua, bem como podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez a partir das relações com iguais em sua diferença.

### 3. Convivência com pares no interior da sala de aula

Além das relações com surdos adultos, torna-se necessário também, no ambiente escolar, que as crianças surdas convivam com pares e, portanto, as salas de aula devem conter grupos de crianças surdas, com os quais elas possam dialogar livremente em LIBRAS, pois uma criança sozinha, usuária de outra língua, sente-se marginal aos processos de socialização e aprendizagem (GÓES; TARTUCI, 2002).

### 4. Implantação da educação bilíngue desde a educação infantil

A educação bilíngue para a criança surda deve ocorrer desde a educação infantil, pois, no período em que ela se encontra nesse nível educacional, está em um momento do seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua subjetividade, construída por meio da relação que estabelece com outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar juntamente com acontecimentos que experimenta fora da escola, por meio da linguagem (LODI; SOUZA; PADILHA, mimeo).

Considerando que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem ou ainda não possuem fluência em LIBRAS, o espaço escolar ganha relevância, pois o não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar – linguagem oral da língua portuguesa – acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento, e, como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens.

### 5. Relação entre desenvolvimento da linguagem e ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua

Garantido às crianças surdas o direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem (LIBRAS), pode-se pensar, então, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Este processo deve ser continuamente cuidado, pois, conforme discutiu Vygotsky (1934/1982<sup>2</sup>), os resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira dependem de certo grau de maturidade na primeira língua, na medida em que aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. O autor destaca ainda outra característica pouco

---

<sup>2</sup> A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada

considerada quando se pensa no ensino-aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra, de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Este fato pode ser explicado à medida que se considera que, embora distintos, os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, em essência, se referem a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que usar outra língua significa encontrar-se em um território desconhecido de signos e significações, razão pela qual o aprendiz de uma L2 tende a transferir os signos da L1 como se eles fossem apropriados a todo contexto. Além disso, defendemos que o aprendiz deva vivenciar a língua estrangeira por meio de sua inserção em um contexto e em situações concretas, que têm na L1 a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2, pois a palavra em língua estrangeira não pode ser considerada como sendo ideologicamente “vazia”, na medida em que “ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2 é instaurado, assim, um confronto ideológico, um “campo de lutas” e de contradições” (LODI, 2004, p.31-32).

Dessa forma, defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita deva ocorrer por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Desse modo, os surdos podem “dialogar” com a escrita a partir de sua primeira língua, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Para o desenvolvimento desse processo, torna-se, então, imprescindível o contato com interlocutores bilíngues que: a) ofereçam à criança a oportunidade de significar a linguagem escrita e seus diversos usos a partir das diferentes linguagens constitutivas da LIBRAS; b) conheçam o processo de significação e construção de sentidos próprios da LIBRAS, que devem ser colocados em diálogo com aqueles da língua portuguesa; e c) levem em consideração que o desenvolvimento de linguagem e os processos de ensino-aprendizagem de uma língua têm seu início a partir de diferentes práticas de leitura, por meio de atividades que privilegiem os aspectos visuais, pois essas atividades fazem com que diversas esferas simbólicas sejam acionadas para propiciar a construção do novo conhecimento.

## 6. Currículos e práticas de ensino que contemplem a diversidade sociocultural

*A implementação de processos de educação bilíngue implica ainda a necessidade de realização de adaptações curriculares, de forma a contemplar a diversidade sociocultural existente. Assim, aspectos específicos da educação de surdos, sua forma peculiar de significação de mundo e o ensino sistematizado de LIBRAS (como disciplina) devem ser garantidos a todos. Desse processo decorre a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas, pensadas a partir da língua de ensino – no caso, LIBRAS.*

## 7. Presença de intérprete de LIBRAS

*Ao se considerarem todos os princípios descritos acima, torna-se muito difícil conceber que os processos implicados no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas sejam mediados por uma terceira pessoa – um intérprete de LIBRAS – principalmente nos níveis iniciais de escolarização, considerando a idade das crianças, seu desenvolvimento de linguagem e os processos específicos desse período educacional. Deste modo, a meu ver, a presença desse profissional pode vir a ser uma saída a partir do ensino fundamental – segunda etapa, desde que as bases educacionais iniciais tenham sido desenvolvidas.*

*Ainda assim, os processos escolares mediados pelo intérprete só serão possíveis caso o profissional tenha formação para essa atuação, estabeleça parceria com o professor regente e possua conhecimentos referentes aos conteúdos que serão trabalhados, pois, caso contrário, ele poderá vir a ser um fator impeditivo a mais para o ensino-aprendizagem das crianças surdas.*

## Algumas Considerações

*Procurei, com estes princípios, apontar fatores que são imprescindíveis para a efetivação de uma proposta de educação para pessoas surdas. Busquei apontar que a diferença linguística em jogo implica a existência de inúmeros processos que devem ser pensados de forma particular para a população à qual esta educação é destinada.*

*Desse modo, embora reconheça que existam diferentes formas de implantação desses princípios, não posso deixar de assumir também que não é em qualquer espaço escolar que eles poderão ser desenvolvidos, pois todos os profissionais envolvidos neste processo devem ser bilíngues, ter formação específica para atuarem com os alunos e entender a forma peculiar aos surdos de significarem o mundo. Tenho que reconhecer ainda que, no plano ideal, a escola para surdos seria o espaço privilegiado para esse processo; no entanto, essa realidade nem sempre é possível, e as existentes nem sempre seguem estes princípios na prática.*

*Dessa forma, acredito que devemos ter clareza do que queremos e buscar formas de viabilizar que os princípios descritos acima sejam assegurados para a implantação de uma educação para surdos da forma que lhes é de direito. Quando estes princípios forem realmente assumidos e a educação bilíngue se tornar um projeto da(s) escola(s),*

os surdos, finalmente, poderão ter uma educação que os respeite em sua diferença linguística – e, portanto, sociocultural – e a educação desejada alcançada.

### Referências bibliográficas

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.110-119.

KARNOPP, L. B. Produções do período pré-lingüístico. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 165-181.

\_\_\_\_\_. *Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, p. 383-390, 2001.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Plurilingüismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

\_\_\_\_\_; LUCIANO, R. de T. *Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais*. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

\_\_\_\_\_; SOUZA, J. R. de; PADILHA, A. M. L. *Educação inclusiva: o que pensam professores de educação infantil sobre a presença de alunos surdos*. Mimeo. 2010.

QUADROS, R. M. de. *Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira*. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 110, p. 125-146, 1997.

\_\_\_\_\_; MARTIN, D. L.; MATHUR, G. *O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos operacionais?* In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 110, p. 391-367, 2001.

VOLTERRA, V.; ERTING, C. J. (Eds.) *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1994, p. 205-216.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1982, p. 9-348.

# Uma escola duas línguas

## *A construção de um Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos: desafios e possibilidades*

Cristina B. F. de Lacerda<sup>1\*</sup>

*A educação de surdos é tema polêmico desde seus primórdios, e este fato por si só nos indica a complexidade do problema a ser enfrentado. A língua de sinais é sabidamente a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando ela é assumida nos espaços educacionais, o desenvolvimento e o desempenho dos alunos surdos são significativamente melhores no confronto com experiências em espaços nos quais essa língua não está presente.*

*Todavia, os prós e contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem aos aspectos ideológicos implicados: direito linguístico, contato com pares usuários da mesma língua, abordagem metodológica adequada, atuação de profissionais bilíngues entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação destas mesmas propostas nas políticas municipais e estaduais, e nos modos como essas políticas são conduzidas pelos gestores.*

*Assim, nem sempre é possível fazer o que desejamos, mas abrem-se espaços para a realização de experiências, que, coerentes com os princípios da educação bilíngue para surdos, podem nos ensinar muito em direção a uma Educação de Surdos de qualidade.*

*Narro então a experiência que estamos desenvolvendo no município de Campinas (SP), na perspectiva do respeito à educação bilíngue de pessoas surdas com vistas à inclusão escolar. Durante o ano de 2007, tivemos vários contatos com o Departamento Pedagógico dessa Prefeitura e, neles, com os dirigentes e com diversos professores interessados pela educação de alunos. Foram cursos de capacitação que visavam esclarecer a importância da língua de sinais, do ensino de português como segunda língua, de uma abordagem pedagógica compatível com a surdez, e do respeito à singularidade linguística desses sujeitos. A partir desta capacitação fomos convidada a propor um Programa de Inclusão Bilíngue a ser implantado na rede, para o que, na verdade, também colaborou nossa experiência anterior no município de Piracicaba (LACERDA; LODI, 2009).*

*A primeira etapa do trabalho foi elaborar um projeto compatível com essa rede municipal. Inicialmente optou-se por implementar as ações em três escolas municipais: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e uma de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, o programa abrange cinco escolas (duas de Educação Infantil, duas de Ensino Fundamental e uma de Jovens e Adultos).*

---

<sup>1\*</sup> Fonoaudióloga. Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora da UFSC, no Curso de Literatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram feitas visitas a diversas unidades escolares, experimentando maior ou menor rejeição à proposta, já que o convite implicava que a escola se constituísse em um polo que receberia estudantes surdos. A justificativa para escolas-polo centra-se em primeiro lugar na principal necessidade especial de sujeitos surdos terem o acesso a uma língua que seja compreensível para eles. Cabe destacar que o impedimento de acesso à língua usada pela maioria ouvinte é o que os exclui dos processos sociais e de desenvolvimento. A atual política educacional de inclusão defende que os portadores de necessidades especiais frequentem escolas regulares, próximas de seus domicílios, compreendendo a inclusão apenas como a aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino regular. Entretanto, quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, nos quais circulem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa, e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em LIBRAS para se relacionarem com ele. A inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (LIBRAS), o torna marginal aos processos de socialização e aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com seu intérprete (se este estiver presente), mas isso praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores (cf. LACERDA, 2006).

Assim, trata-se de uma proposta de inclusão na qual o aluno surdo terá pares surdos e haverá a possibilidade de trocas linguísticas efetivas em sua língua de domínio, não apenas com os profissionais, mas também com outros estudantes.

O segundo princípio que embasa a formação de escolas-polo é a constituição de espaços bilíngues (LIBRAS/Português). É fundamental que todo o corpo escolar conheça a língua de sinais na realidade do município no qual estamos trabalhando e se aproprie dessa língua para ampliar sua possibilidade de uso. Para tal é necessário o ensino e convivência com a LIBRAS, de forma continuada, por todos os funcionários, professores e alunos ouvintes, de modo a configurar esse espaço escolar como bilíngue. Infelizmente, não é razoável supor que um trabalho desta monta possa ser realizado na totalidade de unidades escolares de uma rede de ensino. É preciso concentrar esforços e focalizar ações para que esse espaço bilíngue possa um dia se organizar.

Muitas escolas consultadas não se interessaram pela proposta. O Programa teve início em três unidades, sendo que apenas a de Jovens e Adultos situava-se na região central da cidade; as demais ficavam em bairros afastados do centro, o que demandou o oferecimento de transporte especial destinado ao deslocamento dos alunos surdos para essas escolas.

As famílias dos estudantes surdos foram contatadas e esclarecidas sobre a necessidade da constituição das escolas-polo, inclusive porque a maioria tinha os filhos naquele momento “incluídos” isoladamente, em sala de ouvintes sem a presença de LIBRAS, com rendimento acadêmico bastante precário, implicando queixas dos alunos, dos familiares e dos profissionais envolvidos. Assim, as famílias foram esclarecidas sobre a necessidade de deslocamento de seus filhos até uma escola com

condições de oferecer maior acessibilidade para eles e consequente maior perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.

As escolas escolhidas passaram então a ser preparadas para o atendimento de alunos surdos com uma proposta de inclusão por meio da incorporação da LIBRAS ao espaço escolar, fato que por si implica o repensar metodologias e o desenvolvimento de didáticas apropriadas para esses alunos, conhecimento sobre surdez, sobre o que é a LIBRAS, entre vários outros. Essa preparação inicial serviu para a apresentação do Programa e levantamento de algumas possibilidades de ação, mas foi certamente insuficiente e, ao longo destes três anos, tem havido um esforço coletivo e constante de reflexão e de redimensionamento das ações, já que os problemas enfrentados não são simples, tampouco óbvios.

Outro foco necessário à formação, e bem mais complexo de ser enfrentado, foi a questão do ensino do Português como segunda língua e a constatação de que a maioria dos alunos surdos chegou às escolas (nos diversos níveis de ensino) com conhecimentos precários tanto de LIBRAS como do Português escrito, e que a escola precisaria enfrentar essa defasagem se quisesse comprometer-se verdadeiramente com a educação destes sujeitos.

Ao mesmo tempo, não menos complexos foram os processos de: 1) seleção e formação de professores bilíngues responsáveis pelas turmas de Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental no interior da própria rede municipal; 2) contratação e formação de profissionais de apoio – instrutores surdos para todas as escolas e intérpretes de LIBRAS, a fim de garantir o acesso dos alunos surdos à LIBRAS e aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula na segunda etapa do Ensino Fundamental; e na Educação para Jovens e Adultos, em parceria com a Federação Nacional de Instrução e Educação de Surdos (FENEIS).

Os professores bilíngues são responsáveis por ministrar aulas em salas cuja língua de instrução é a LIBRAS, a partir dos conteúdos pertinentes ao ensino de cada uma das séries escolares – professores regentes de classe bilíngues LIBRAS/Português. Os instrutores surdos são responsáveis pelo ensino de LIBRAS aos profissionais da escola e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em LIBRAS; e os intérpretes de Português/LIBRAS e LIBRAS/Português, pelo acompanhamento dos alunos surdos em sala de aula (Ensino Fundamental segunda etapa; e na Educação para Jovens e Adultos), propiciando, por meio da LIBRAS, condições de aprendizagem aos alunos surdos.

Além desses profissionais, compusemos equipes de acompanhamento (com profissionais conhecedores da proposta de educação bilíngue e dos princípios da inclusão) que atuam na organização e implementação das propostas, visando uma boa articulação entre as equipes escolares das diversas escolas envolvidas no Programa de Inclusão Bilíngue.

## Organização geral do Programa

*A partir da presença desses profissionais na escola, o Programa Inclusivo Bilíngue vem sendo organizado da seguinte forma para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, primeira etapa: os professores bilíngues, em parceria com a coordenação da escola, discutem as estratégias pedagógicas adequadas aos alunos surdos e desenvolvem os mesmos conteúdos abordados com os alunos ouvintes em classes cuja língua de instrução é o Português. Esta paridade permite a organização de atividades escolares similares (alunos surdos e ouvintes), dando as mesmas oportunidades educacionais às crianças surdas e, portanto, buscando garantir a inclusão escolar e social, além da convivência com a diversidade.*

*Além disso, são oferecidas oficinas de LIBRAS a professores e funcionários (para que todos a conheçam e nela se expressem) e aulas de LIBRAS para as crianças ouvintes, ministradas pelo instrutor surdo, já que a vocação inclusiva bilíngue da escola requer que tanto o Português como a LIBRAS circulem no espaço escolar. As oficinas propiciam que toda a comunidade escolar compreenda as especificidades dessa língua e possam relacionar-se, diretamente, com os alunos surdos nas situações do cotidiano, sem depender sempre da presença dos intérpretes. Essas oficinas são oferecidas em horários previamente agendados, remunerados no caso de professores e funcionários, e no turno escolar, no caso dos alunos ouvintes.*

*As oficinas de LIBRAS para os alunos surdos são fundamentais – já que a maioria deles chega à escola com conhecimentos restritos nesta língua. Além disso, as oficinas são essenciais para todo o seu desenvolvimento: pessoal e pedagógico: ampliar seus conhecimentos linguísticos é imprescindível. Essas oficinas são oferecidas no contraturno escolar, têm no mínimo três horas de duração semanal, sem caráter de reforço escolar, mas de espaço de ampliação dos conhecimentos em LIBRAS.*

*Atividades de Educação Física, Artes, passeios, entre outras, são desenvolvidas com a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes, constituindo-se em espaços privilegiados para a inclusão e a convivência com a diversidade. Para tais atividades se faz necessária a presença do intérprete de LIBRAS, que medeia as relações entre surdos e ouvintes.*

*Já para o Ensino Fundamental, segunda etapa, e a Educação de Jovens e Adultos os alunos permanecem incluídos nas salas de aula, sendo acompanhados por um intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa. As turmas têm preferencialmente mais de um aluno surdo, criando um espaço escolar bilíngue com a presença de alunos ouvintes e surdos. O intérprete medeia o acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares para cada série, trabalhando antecipadamente com os professores para melhor planejamento de suas ações.*

*Em período contrário ao que estão em sala de aula, também participam de oficinas de LIBRAS (três horas semanais) ministradas pelos instrutores surdos. Os objetivos são os mesmos citados anteriormente, mas aqui são jovens e adultos que já trazem conteúdos e interesses mais aprofundados, para serem debatidos e ampliados em sua língua. Nesse espaço, faz-se uso, apenas, da LIBRAS.*

*Considerando-se ainda as particularidades dos estudantes surdos no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, segunda etapa, e Educação de Jovens e Adultos, eles têm as aulas de Português previstas no currículo em sala de aula separada, ministrada por professor bilíngue, visando propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.*

*Além dessas atividades, semanalmente são realizadas reuniões entre as equipes de acompanhamento e professores, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes envolvidos no trabalho com os alunos surdos, a fim de discutirem o processo de ensino-aprendizagem, auxiliarem no planejamento das atividades de forma a não excluir os surdos das atividades, além de propiciarem uma compreensão mais ampla dos processos educacionais de cada aluno. Essa reflexão continuada é fundamental, já que toda a escola é pensada historicamente da perspectiva ouvinte. Desvios de rota ocorrem com frequência, sendo necessárias retomadas constantes dos objetivos da proposta inclusiva bilíngue.*

*Reuniões periódicas são também realizadas com os intérpretes de LIBRAS/ Português e instrutores surdos, visando, com esse acompanhamento, manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa e realizar um trabalho de formação continuada, já que a maior parte desses profissionais não foi capacitada especificamente para sua área de atuação.*

*Ressalta-se que o conjunto de problemas cotidianamente enfrentados para a construção de um espaço educacional inclusivo bilíngue é enorme; contudo, alguns bons resultados são observados, como maior interesse dos alunos surdos pela escola, interesse emergente em alguns professores pela elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, respeito pela Língua Brasileira de Sinais, reflexão sobre trajetórias próprias de aprendizagem dos alunos surdos, especialmente no que se refere à aprendizagem do Português, entre muitas outras. Enfrenta-se também preconceito, descaso, falta de compreensão da dimensão do bilíngue e do inclusivo, tensões entre o espaço ouvinte e surdo, mas, dentro das condições objetivas apresentadas, observamos uma qualidade de ensino melhor que aquela desenvolvida em espaços que se dizem inclusivos, sem qualquer respeito às singularidades e necessidades de alunos surdos.*

## **Referências bibliográficas**

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago 2006.

\_\_\_\_\_; LODI, A. C. B. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua de portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

# Construindo sentidos em Língua Portuguesa: o aluno surdo na cena regular

Eliane Villa Nova Barbosa<sup>1\*</sup>

*Não há como deixar de pisar nos cacos de vidro espalhados pelo caminho.*

*Não há como não se cortar.*

*Há coisas que independem da escolha.*

*Caminhar, entretanto, é decisão de corajosos.*

*E é impressionante o poder de cicatrização da jornada.*

*Gabriel Chalita*

*As inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais, na modernidade, desencadearam profundas mudanças na estrutura da sociedade, as quais impuseram ao homem o lançamento de um novo olhar sobre sua própria realidade.*

*No campo educacional, verificou-se que o ensino ministrado nas escolas era, de modo geral, descontextualizado e compartimentalizado; baseado, principalmente, no acúmulo de informações, o que dificultava, muitas vezes, a integração do educando, nos diversos contextos de sua vida cotidiana.*

*Levando-se em conta esse panorama, percebeu-se a necessidade de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização” dos conteúdos, evidenciada, de fato, na proposta de reformulação curricular, que passou a considerar o “desenvolvimento de competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais” e na inclusão do Ensino Médio na Educação Básica.*

*A Educação Especial também ganhou mais destaque, visto que houve uma maior difusão de propostas de “inserção ou integração dos deficientes no sistema regular de ensino e na vida comunitária de maneira geral”. Contudo, evidencia-se, em função de inúmeras variáveis (espaços inadequados, superlotação de salas, falta de formação, etc.), uma falta de cuidado, de com-paixão (BOFF, 1999), que criam obstáculos ao estabelecimento de uma relação dialética com uma realidade diferente e significativa.*

*O processo ensino-aprendizagem exige um comprometimento do educador (FREIRE, 1996), que precisa estar atento à relação estabelecida entre o seu pensar e o seu agir, pois, quando o educando, em sua leitura de mundo, percebe coerência entre essas atitudes, maiores são as possibilidades de construção de conhecimento.*

---

\* Graduada em Letras: Português-Literaturas pela UFRJ. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UES. Professora regente da Rede Estadual de Ensino. E-mail: deifilius@ig.com.br

*A reforma curricular, nessa nova óptica, estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em três áreas, sendo uma delas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a disciplina Língua Portuguesa/Literaturas. Percebendo-se que o processo de conhecimento se fundamenta no processo de comunicação, é significativo reconhecer que a construção de sentido das relações do sujeito com o outro e com o mundo é efetivada, em especial, de acordo com o grau de envolvimento entre essas partes.*

*Sendo assim, é possível, também, se afirmar que a construção de sentido em Língua Portuguesa ou em qualquer outra disciplina deve ser vislumbrada no estabelecimento de uma relação entre os conteúdos abordados e a vida cotidiana do educando.*

*Compreendendo-se letramento como a utilização funcional da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas, visando à inclusão cultural e social do sujeito (SOARES, 2002), o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado em três aspectos: leitura, produção textual e reflexão linguística. Neste sentido, levando-se em conta que o educando não entende a necessidade de estar em uma sala de aula, participando de uma aula de Português, uma das primeiras ações do professor, no desenvolvimento desse trabalho pedagógico, no Ensino Médio, deve ser a reflexão acerca das razões que o conduzem ao ensino/aprendizagem da própria língua.*

*A metodologia adequada para dar início a essa construção é a problematização, isto é, a apresentação de situações concretas, criadas a partir de relatos de fatos do cotidiano. Considerando-se o processo de inclusão do educando surdo no ensino regular, a utilização de exemplos que abordem questões fonológicas e gráficas favorece o ensino da língua portuguesa escrita, uma vez que ambos, surdos e ouvintes, serão levados a perceber que as diferenças linguísticas não podem nem devem se constituir como barreira, mas equivalem apenas a variações. Todavia, é importante destacar que, na sociedade em que vivemos, essas variedades serão consideradas de acordo com o maior ou menor grau de aproximação da variedade padrão, conferindo ao seu usuário uma posição de prestígio ou não.*

*Desse modo pretende-se trabalhar com o aluno, surdo e ouvinte, a concepção de autonomia, ligada à linguagem e aquisição de conhecimento e, nesse sentido, ele é, também, responsável pela ampliação do seu próprio conhecimento.*

*Essa reflexão linguística propiciará enxergar a relevância de se conhecerem mais as estruturas linguísticas (morfológicas, sintáticas, semânticas), adequando esse processo de ensino/aprendizagem às necessidades do aluno, pois este passa a ter consciência da necessidade de formação e, conseqüentemente, informação para usar a língua. Aquilo que, antes, parecia ser desconexo, agora passa a estar vinculado à vida prática do aluno.*

*A elaboração e/ou utilização de material didático que reitere e/ou amplie o conhecimento apreendido possibilitará uma visão sistêmica e plurissignificativa do conteúdo abordado, corroborando a percepção de que o processo de construção de significado depende da capacidade de leitura e da possibilidade de expressão dessa compreensão (produção textual).*

O desenvolvimento dessa prática pedagógica, na cena regular, precisa contar com um profissional que, além da formação acadêmica, também perceba que a diversidade é marca da sociedade e, portanto, no processo de verificação de construção de sentido, ele não deve desprezar esse dado. Enquanto espaço institucionalizado de estabelecimento de uma relação de ensino/aprendizagem, o professor tem que marcar que é de sua competência, na escola, encaminhar as discussões para a identificação da língua padrão, porém, o aluno, ao tomar ciência da existência das variedades não padrão e da norma culta, pode optar, de acordo com os seus objetivos (estabelecimento de metas, vida pessoal, social e profissional) e fazer as adequações necessárias, nunca se esquecendo de que o seu papel neste espaço difere do papel do professor. O aluno deve ter clareza de que a leitura e a escrita se constituem em ferramentas, instrumentos de promoção na sociedade.

Além disso, a apresentação dos conteúdos não deve ocorrer de maneira desarticulada e sem continuidade. A introdução de um novo item deve se pautar sempre em um ponto de contato explícito, seja ele estabelecido por meio de uma relação semântica, sintática ou morfológica.

Outro dado significativo é favorecer a clareza textual, reconhecendo que nem tudo o que parece ser claro está claro para o aluno ou é assimilado por este, sob a mesma ótica do professor. Neste caso, o emprego de signos visuais e/ou paráfrases favorece o aprendizado.

A presença do tradutor-intérprete é fundamental, e sua atuação se dá como coparticipante indispensável no processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, conclui-se que a construção de sentido em Língua Portuguesa, considerando o aluno surdo na cena regular no ensino médio, não se diferencia do processo elaborado pelo aluno ouvinte, pois implica a observância de que o aluno já possui um conhecimento linguístico de sua própria língua, devido às suas experiências comunicativas, principalmente no ambiente familiar e fase inicial de escolarização. Assim sendo, o que se pretende é buscar a convivialidade entre todos nós, diferentes e ricos em significados, optando por “compartilhar a paixão do outro e com o outro” (BOFF, 1999), o que se poderia traduzir por um caminhar junto com, construindo, então, uma história de vida dialética.

### Referências bibliográficas

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHALITA, Gabriel. *Gentileza*. São Paulo: Ed. Gente, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

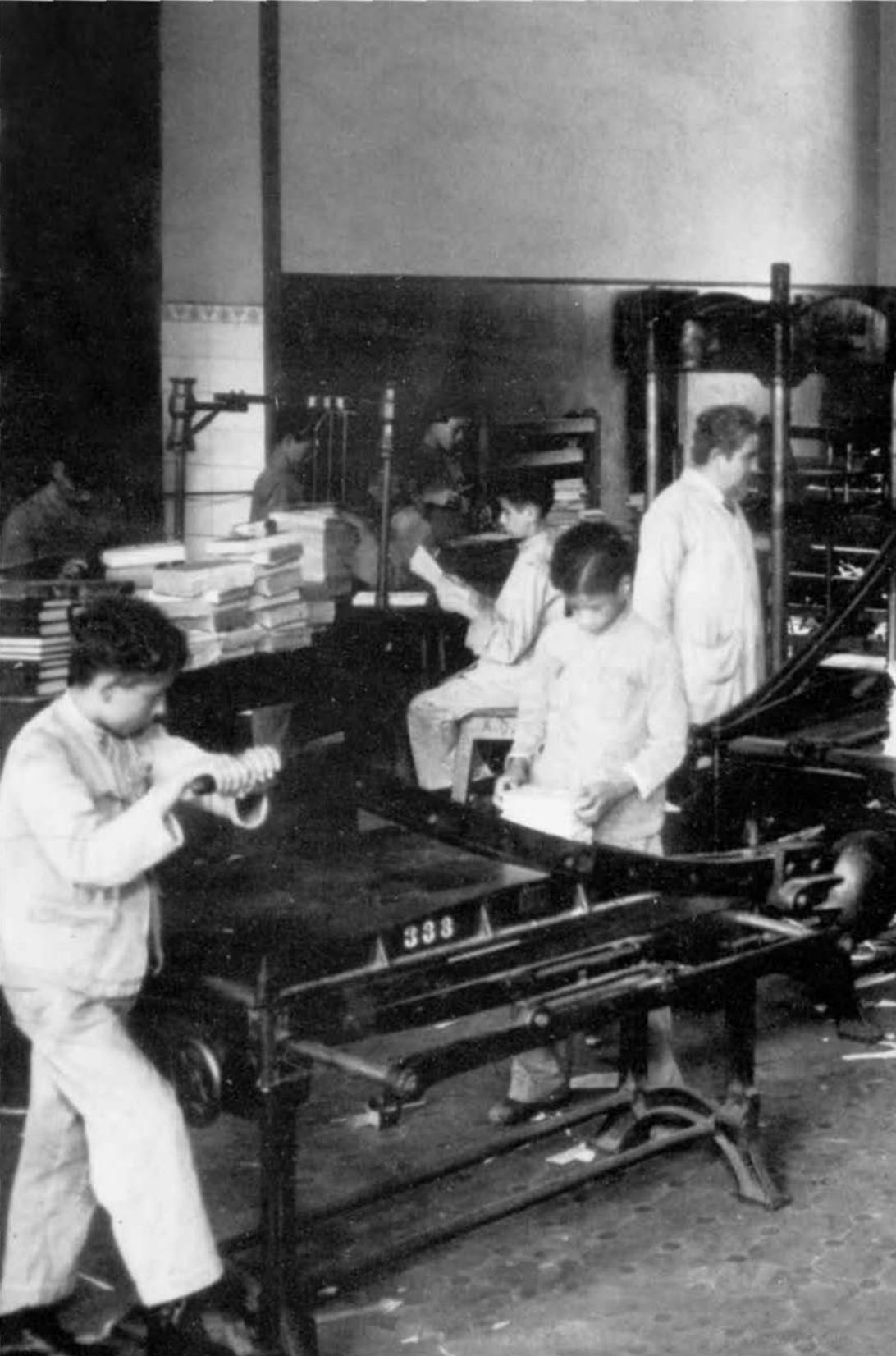
*GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004 (Coleção Questões Atuais em Educação Especial).*

*SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2002.*









Realização

INES  
Instituto Nacional de  
Educação de Surdos

Secretaria de  
Educação Especial

Ministério  
da Educação

