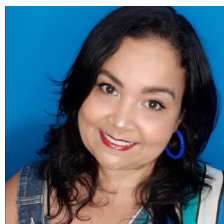


MEPEVIS/ Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: Um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos.



Rosana Prado¹

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Doutora pela Universidade Federal Fluminense. rosanaprado@ines.gov.br

Resumo

Esta pesquisa surgiu de experiências e práticas pedagógicas que levaram à necessidade de reflexões sobre o ensino de leitura e escrita para surdos. Tivemos como objetivo apresentar um método de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, com a intenção de contribuir com a formação de professores para o ensino de alunos surdos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e exploratória. A revisão sistemática de literatura possibilitou acesso aos processos históricos, à legislação e às reflexões teóricas apresentadas. A pesquisa exploratória proporcionou maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e pensar sobre ele. As fontes de pesquisa foram livros, artigos, cartas (documento histórico) e apostilas informais sobre o método estudado, de uso pessoal de professoras de surdos em décadas anteriores (1970, 1980 e 1990). O Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS) foi apresentado considerando os seus quatro tipos de ensino (interpretativo, ocasional, aplicado e sistematizado) e também as seis fases de ensino-aprendizagem pelas quais os alunos surdos precisam passar. São elas: conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação/generalização. O método evidencia uma aprendizagem por meio de experiências significativas, tendo a Libras como L1 e o português escrito como L2. Os resultados apontam para a importância de divulgar o método para que se torne acessível a todos os professores de surdos, não como uma verdade absoluta, mas como um caminho possível, seguro e bem estruturado.

Palavras-chave: Educação de surdos; Ensino de português escrito; Método de ensino; Visualidade.

Abstract

This research arose from experiences and pedagogical practices, which led to the need for reflections on teaching reading and writing for the deaf. Our objective was to present a method of teaching written Portuguese for the deaf, aimed at the initial years of Elementary School, with the intention of contributing to the training of teachers for teaching deaf students. Bibliographical, documentary, qualitative and exploratory research was carried out. The systematic literature review provided access to the historical processes, legislation and theoretical reflections presented. Exploratory research provided greater familiarity with the problem to make it more explicit and think about it. The research sources were

books, articles, letters (historical document) and informal handouts on the method studied, for personal use by teachers of the deaf in previous decades (1970, 1980, 1990). The Written and Visual Portuguese Teaching Method for the Deaf/MEPEVIS was presented, considering its four types of teaching (Interpretative, Occasional, Applied and Systematized) and also six teaching/learning phases that deaf students need to go through. They are: Conceptualization, Fixation, Evaluation, Overcoming difficulties, Application and Expansion/Generalization. The method highlights learning through meaningful experiences, with Libras as L1 and written Portuguese as L2. The results point to the importance of disseminating it so that it becomes accessible to all teachers of the deaf, not as an absolute truth, but as a possible, safe and well-structured path.

Keywords: Education of the deaf; Teaching written Portuguese; Teaching method; Visuality.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:

<https://youtu.be/O19GjbnALyk>



Introdução

Esta pesquisa surge de minhas experiências e práticas pedagógicas, além da necessidade de disponibilizar um conhecimento que pode favorecer às práticas no ensino de leitura e escrita para alunos surdos. No entanto, não basta relatar experiências, é necessário estudar sobre elas, refletir, questionar e pesquisar para que nossos fazeres não se tornem prática pela prática, mas que possam ser problematizados, reinventados, melhorados e que ganhem vida nos cotidianos escolares.

Nos anos iniciais de minha profissão (década de 1990), tive a alegria de conviver com professoras mais experientes, que me ensinaram conhecimentos valiosos, que não só apliquei com meus alunos surdos, mas também estudei e me dediquei a adequá-los às teorias mais atuais à medida que iam avançando os estudos em educação de surdos.

Essas professoras, a quem reverencio com admiração e gratidão, me ensinaram muitas coisas, mas uma delas marcou a minha experiência e me deixou um legado: não só ensinar leitura e escrita para surdos, mas também divulgar, mostrar e ensinar um método de ensino para surdos, que se iniciou nos idos anos

1930-1940, e foi utilizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) até a década de 1970 (ROCHA, 2011). Tive a oportunidade de conhecer, utilizar e verificar os resultados positivos desse método com muitos surdos alfabetizados por mim durante todos esses anos.

Sendo assim, vivenciei práticas pedagógicas com surdos, aprendi a Libras e me tornei fluente na convivência com surdos. Alfabetizei alunos surdos por mais de 30 anos e utilizei conhecimentos e pesquisas pedagógicas atuais sobre alfabetização e letramento que me permitiram unir a proposta metodológica anterior aos atuais direcionamentos orientados para um letramento visual e bilíngue para alunos surdos.

Dessa forma, surgiu a necessidade de pensar sobre esse método e, ao mesmo tempo, divulgá-lo para que se torne acessível a todos os professores de surdos, não como uma verdade absoluta, mas como um caminho possível, seguro e bem estruturado.

A educação de surdos como um processo

Ao longo da história, os indivíduos surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, foram vistos como incapazes em relação aos indivíduos considerados normais. Como consequência dessa prática social excludente, durante muito tempo, prevaleceu uma visão médica e patológica da surdez, que descon siderava as potencialidades das pessoas surdas nas diversas áreas da vida humana, destacando unicamente a condição de não ouvintes. Habitualmente, essas concepções enfatizavam a incapacidade, a improdutividade e o distanciamento do padrão de perfeição imposto pela ideologia dominante.

No caso de indivíduos surdos, segundo Skliar (2006), a educação se voltou para um processo de medicalização, que significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção da fala e ao treinamento de algumas habilidades que objetivavam aproximar o indivíduo surdo do modelo de perfeição ouvinte. Ou seja, foi dado mais valor ao discurso médico-patológico do que ao linguístico-pedagógico no que se referiu à educação desses indivíduos. Essa maneira de conduzir a educação dos surdos resultou na falta de acesso às informações e, conseqüentemente, ao não acesso ao conhecimento, levando a limitações na participação em sociedade.

De acordo com Skliar (2006), a partir da década de 1960, especialistas como sociólogos, antropólogos e linguistas passam a se interessar por estudos relacionados aos indivíduos surdos e às línguas de sinais, originando uma visão socio antropológica da surdez, em oposição à visão médico-terapêutica.

Aos poucos, surgem outras concepções sobre o indivíduo surdo. Em consonância com essas concepções, o cenário educacional brasileiro se firma em políticas públicas voltadas à inclusão educacional e à formação bilíngue de pessoas surdas. Com a experiência e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo, mesmo que lentamente, seja por meio das políticas públicas, das práticas pedagógicas, das experiências históricas com a diversidade ou pelas lutas pela afirmação da comunidade surda, pesquisas começam a afirmar a singularidade linguística das pessoas surdas em suas diversas formas de relação com o ambiente no qual estão inseridos e o papel que a língua, ou as línguas, representa na constituição desses sujeitos. Assim, de acordo com Skliar (2005), os indivíduos surdos vão adquirindo direito de acesso a uma língua de sinais como natural e fidedigna da comunidade surda, e por meio dela podem se aproximar de outras línguas e outros contextos interacionais, levando os sujeitos surdos a se constituírem como indivíduos bilíngues imersos na comunidade surda, que, por sua vez, constitui e é constituinte das comunidades nacionais e pertencentes às mais diversas culturas.

Em consonância com os estudos e com a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de seus direitos, no Brasil, temos como marco na educação de surdos a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda. Em 2005, o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular dos cursos de formação de professores, assim como sobre o uso e a difusão de Libras e da língua portuguesa como acesso das pessoas surdas à educação, da formação e da atuação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa, sobre a garantia do direito a uma educação bilíngue para pessoas surdas, entre outras providências essenciais à formação autônoma de pessoas surdas.

Mais recentemente, em 2021, a modalidade de educação bilíngue de surdos passa a constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), graças à publicação da Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), onde se lê em seu art. 2º:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

“CAPÍTULO V-A

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modali-

dade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educando surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Essa lei é de grande importância para a comunidade surda, uma vez, que além de muitas outras providências, ela afirmou que a educação bilíngue de surdos passa a ser reconhecida legalmente como modalidade de educação. Diante do exposto, devemos considerar a presença de avanços no que se refere às concepções e posturas adotadas em relação às pessoas surdas. No entanto, de acordo com Goldfeld (2002), as dificuldades de aprendizagens enfrentadas por alunos surdos não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida. Percebe-se que, frequentemente, esse ambiente não está adequado para que ela mesma adquira espontaneamente uma língua visual e que, por meio dessa língua possa se relacionar com o mundo. Outra reflexão a ser feita é sobre caminhos, metodologias e estratégias utilizadas para ensinar os alunos surdos a ler e escrever. Grande parte dos professores não possui formação para o ensino de português como segunda língua para surdos. Essa realidade pode ser corroborada pelos estudos de Lima (2004), Fogli (2010), entre outros que se debruçam sobre a questão da educação de surdos. Em acordo com a problemática da ausência de professores capacitados para atuar com alunos surdos, Witkosk (2011, p.107), apresenta o exemplo de uma escola estudada:

O professor contratado para ensinar Língua Portuguesa para surdos não sabia Libras, apresentava uma péssima articulação das palavras orais, um desconhecimento total da cultura surda e não tinha sequer o domínio do português. Dado o fato parecer impossível de ser verdade, a primeira hipótese que a pesquisadora levantou para explicar o “estranho” uso da Língua Portuguesa escrita que o professor fazia foi relacionar este fato a uma tentativa de simplificar os textos para torná-los de mais fácil leitura. Uma atitude que indubitavelmente derivaria do preconceito em relação aos surdos.

A ausência de professores capacitados negligencia o direito que os alunos surdos têm de acesso aos saberes valorizados socialmente, em igualdade de condições com os outros alunos partícipes da comunidade escolar. No caso de alunos surdos, para o ensino eficiente de língua portuguesa escrita, de acordo com Quadros (2008), é necessário criar um ambiente linguístico apropriado às maneiras peculiares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas. Além de assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro com base na identificação com adultos surdos, oportunizando o acesso à informação curri-

cular e cultural, possibilitando aos alunos surdos construir uma concepção de mundo e participarem conscientemente do contexto social. Mas, como fazer isso? Quais os possíveis caminhos? Como seria um método de ensino de leitura e escrita para alunos surdos?

Diante da realidade educacional exposta e para responder às inquietações de nosso estudo, tivemos como objetivo apresentar um método de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, com a intenção de contribuir com a formação de professores para o ensino de alunos surdos.

Nosso estudo se baseou em pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e exploratória. A revisão sistemática de literatura possibilitou acesso aos processos históricos, à legislação e também às reflexões teóricas apresentadas. Consideramos a pesquisa exploratória com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e pensar sobre ele. (GIL, 2002). Assim, conhecer um método de ensino de português para surdos teve a intenção de proporcionar familiaridade com o tema e aprimorar ideias, colocando-as à luz da teoria.

As fontes de pesquisa foram livros, artigos, cartas (documento histórico) e apostilas informais sobre o método estudado, de uso pessoal de professoras de surdos em décadas anteriores (1970, 1980 e 1990).

Esse estudo buscou refletir sobre uma possibilidade de ensino de língua portuguesa escrita para surdos, na intenção de investir em práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos surdos e contribuam com futuras práticas inauguradas pelos professores, acreditando no potencial de alunos e na possibilidade de uma educação bilíngue.

A seguir, poderemos acompanhar o método desde sua origem, as modificações ao longo do tempo, as fundamentações e a reestruturação em uma perspectiva bilíngue e visual para surdos.

A origem de um Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS)

Este método é uma reestruturação de um antigo método de alfabetização utilizado no INES a partir da década de 1930. Esse método se chamava OGNDD (Oral, Global, Natural, Dedutivo, Direto) e como era utilizado em uma época em que prevalecia a filosofia oralista, seguia diretrizes baseadas na oralidade para o ensino da língua portuguesa. Esse método foi organizado pelo professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, que era discípulo do professor João Brasil

Silvado Junior.

Apesar de ser um método originalmente oralista, é interessante observar a maneira como esse professor utilizava uma organização visual para estruturar a língua portuguesa escrita para surdos. Embora o método usasse a oralidade, já naquela época, o professor Geraldo admitia a língua de sinais (ele chamava de mímica) e apresentava uma organização visual para ensinar a escrita do português.

Hoje, temos conhecimentos sobre a importância e o valor da língua e da cultura surdas no contexto escolar, e as estratégias e direcionamentos pedagógicos deixaram de seguir o caminho da oralidade para valorizar a visualidade das pessoas surdas (CAMPELLO, 2008). Por isso, surge a necessidade de modificação do método para atender às necessidades de aprendizagem de alunos surdos.

Não foram encontrados registros oficiais ou publicações sobre esse método. O acesso aos materiais foi possível por meio de contatos pessoais com professores que lecionaram nas décadas de 70, 80 e 90 e que tiveram aulas com o professor Geraldo. Esses materiais se configuram em apostilas datilografadas e/ou escritas à mão pelo próprio professor Geraldo e copiadas pelas professoras. No acervo histórico do INES, podem ser encontrados cadernos de atividades de alguns alunos do professor Geraldo, com correções feitas por ele, mas nenhuma publicação oficial. Nos materiais pessoais cedidos pelas professoras, é possível encontrar o passo a passo do método, inclusive com anotações e lembretes feitos à mão pelo professor Geraldo. Pelo que é possível perceber, o método OGNDD não se estruturava a partir de séries ou anos de escolaridade. A proposta se apresenta em 13 níveis de linguagem. Para cada nível de linguagem, existe uma apostila com todas as orientações e conteúdos a serem ensinados, de acordo com o nível de linguagem que se encontravam os alunos.

Na década de 1990, esse método foi utilizado na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA) Niterói - RJ e também na Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan. Era uma época em que prevalecia a filosofia educacional conhecida como comunicação total. Nessa proposta pedagógica, admitem-se variados recursos para o ensino de surdos, portanto, o uso de oralidade, língua de sinais, mímica, figuras e tudo o mais que facilite a comunicação com essas pessoas (PAULA E PRADO, 2017). Logo, a língua de sinais começa a ganhar espaço e ser amplamente utilizada e reivindicada pelas comunidades surdas.

Aos poucos, a língua de sinais vai ganhando espaço nos processos educacionais de surdos no País e a oralização vai deixando de ser a primeira preocupação na educação de surdos. Aos poucos, o método OGNDD foi modificado,

perdendo suas características de ensino da oralidade para se estruturar numa perspectiva bilíngue e visual com uso da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2).

Com essas adequações, passou a ser chamado de MEPES (Método de Ensino de Português Escrito para Surdos), como podemos perceber nas palavras de Souza (2018), a respeito de uma escola inclusiva do município de Niterói, no Rio de Janeiro (2018):

As reuniões bilíngues aconteciam com o objetivo de registrar as diferenças do processo de ensino, e acabaram gerando, com a coordenação da professora Rosana Prado, o Método de Ensino de Português para surdos – MEPES 2010, e os pontos elaborados para cada etapa, inseridos no eixo linguagens-língua portuguesa- do Referencial curricular do Município de Niterói. (...) a professora Rosana Maria do Prado Luz Meireles trabalhou na reformulação do método do professor Geraldo Cavalcanti, idealizador do Método Oral Global Natural Dedutivo Direto (OGNDD), com foco no desenvolvimento da linguagem. (Souza, 2018, p.64)

Assim, podemos perceber o processo de amadurecimento da metodologia que, mais tarde, com uma fundamentação teórica mais aprofundada, se estabelece com o nome MEPEVIS (Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos). Esse método vem sendo ensinado para os alunos do curso de Pedagogia do INES na modalidade presencial e EAD.

Organização, estruturação e significação do MEPEVIS

O método, em sua versão mais antiga, era dividido em 13 níveis de linguagem, mas, com a nova organização passou a ser apresentado em cinco anos de escolaridade, sendo dividido em quatro tipos de ensino. São eles: o interpretativo, o ocasional, o aplicado e o sistematizado. Cada um desses tipos de ensino apresenta diretrizes para o trabalho com surdos em uma perspectiva bilíngue e visual, e precisa constar no planejamento de aula do professor. Vamos compreender melhor esses quatro tipos de ensino:

O ensino interpretativo se preocupa com as vivências, com as relações sociais, com as experiências. O aluno surdo precisa viver experiências, experimentar, se relacionar, ter opinião e trocar informações. É preciso considerar que a maioria dos alunos surdos são oriundos de famílias ouvintes que não conhecem e não utilizam a língua de sinais e chegam às escolas sem uma língua constituída e conseqüentemente com um conhecimento de mundo limitado (PRADO, 2019).

Esse tipo de ensino compreende a modalidade do método que se preocu-

pa com a interpretação das diversas formas de comunicação, levando em conta as vivências do aluno e a construção do conhecimento a partir de experiências significativas. São exemplos de propostas que podem ser trabalhadas no ensino interpretativo: projetos que envolvam a turma ou a escola como um todo, construção de texto coletivo junto com a professora, passeios, contação de histórias, trabalhos manuais, culinária, teatro, dança, poesia surda, entre outras propostas que favoreçam a relação com o mundo.

O ensino ocasional, como o nome já diz, acontece a partir de situações que não estavam planejadas, acontecem eventualmente e são oportunidades importantes para trabalhar com o interesse dos alunos. Esse tipo de ensino considera toda a linguagem que envolve o universo de acontecimentos e relações dos alunos. Tudo que é vivenciado na escola, na família, no comércio, na rua, no mundo deve ser considerado como rica fonte de conhecimento. Esses conhecimentos nem sempre serão planejados, mas servirão para preencher a necessidade de informação no exato momento em que algo acontecer. O ensino ocasional se caracteriza quando acontecem imprevistos como: circunstâncias inesperadas em um passeio, acontecimentos em família, imprevistos escolares, brincadeiras, jogos, relatos de experiências, comemorações, entre outras situações.

Esse tipo de ensino considera que todas as vivências dos alunos podem ser narradas, exploradas, compreendidas e devem fazer parte da sala de aula como valiosas oportunidades para o aprendizado de conceitos. Os alunos surdos vindos de famílias ouvintes não recebem orientações e informações daquele núcleo. Na maioria das vezes, eles chegam à escola ávidos para conversar e trocar informações com os colegas surdos e as professoras, porque este é um dos poucos ou, talvez, o único ambiente em que podem usar a língua de sinais e se comunicarem de maneira confortável. Então, se um aluno traz de casa uma novidade, é importante que essa informação seja considerada.

O ensino aplicado se preocupa com o uso de todo o conhecimento adquirido nas diversas situações de vida cotidiana. Consiste na aprendizagem sistemática de orações, diálogos e utilizações práticas do português escrito na vida funcional do ser humano que vive em sociedade. É o momento em que o aluno vai ser levado a compreender a utilidade da leitura e escrita na sociedade e que os diálogos e os conteúdos que aprendemos na escola vão ser utilizados na vida.

Como exemplo de abordagens desse tipo de ensino, podemos citar o preenchimento de fichas (escolar, médica, de banco, etc.), levando o aluno a entender porque precisamos aprender o próprio nome, o endereço, o número de telefone, dentre outros conhecimentos. Outra prática importante nesse tipo de ensino é aprender a dar respostas para perguntas habituais do tipo: Qual é o seu nome?

Qual a sua idade? Quem é sua mãe? Como é o nome do seu pai? Onde você estuda? As crianças surdas crescem sem ter a noção do mecanismo de perguntas e respostas, porque ninguém do seu convívio consegue se comunicar com elas, então, não desenvolvem estas práticas sociais que apesar de serem simples, ficam fora da realidade dos surdos. Outros conteúdos a serem trabalhados são: preenchimento de cadastros, compreensão e utilização de documentos, símbolos e linguagens convencionais, conversas de WhatsApp, compreensão de vocabulários comuns em comércios, instituições religiosas, mídia, etc.

O ensino sistematizado se preocupa com a estruturação da língua portuguesa. Como se organizam as palavras na frase, a gramática, a sintaxe, as regras, os usos e normas da língua. Segue um programa específico e pre-determinado, levando em consideração a evolução da linguagem a partir de um processo dedutivo de conscientização, estruturação e significação da língua portuguesa escrita.

Esse tipo de ensino apresenta os conteúdos relativos à língua portuguesa para surdos, distribuídos em cinco anos de escolaridade, e funciona em conjunto com os outros tipos de ensino. Para ensinar o aluno surdo a ler e escrever, é fundamental a utilização da língua de sinais como língua de instrução, portanto, todos os conteúdos a serem ensinados passarão por uma fase de aquisição de conceitos. Primeiro, o conteúdo é explorado em língua de sinais, no diálogo, na troca e na vivência de experiências visuais. Depois, o professor apresenta a palavra escrita e usa na formação de frases e textos e suas respectivas regras.

No MEPEVIS (ensino sistematizado), todo o conteúdo da primeira etapa do ensino fundamental está dividido em cinco anos de escolaridade. Vamos ver quais são esses anos:

Primeiro ano: começando a lidar e a conviver com a língua portuguesa escrita. Noções básicas. Estão previstas 11 unidades/conteúdos de ensino

Segundo ano: ampliando o conhecimento de mundo e o vocabulário. Noções complementares. Estão previstas 17 unidades/conteúdos de ensino

Terceiro ano: uma relação cada vez mais independente com a língua portuguesa escrita. Noções intermediárias. Estão previstas 20 unidades/conteúdos de ensino

Quarto ano: avançando em busca de novos desafios. Noções avançadas. Estão previstas 19 unidades/conteúdos de ensino

Quinto ano: superando as dificuldades e conquistando autonomia em relação à língua portuguesa escrita. Noções ampliadas. Estão previstas 15 unidades/conteúdos de ensino

No primeiro ano, a maioria dos conceitos é apresentado por meio de perguntas como: Quem? O que faz? Quantos? O quê? Como? Onde? Essas perguntas se tornam referências de um grupo de conceitos e centros de interesse. A pergunta: quem? vai remeter o aluno aos nomes de pessoas ou substantivos próprios; a pergunta: o que faz? Vai remeter o aluno às ações/verbos; a pergunta: o que? vai direcionar para coisas, objetos ou substantivos comuns; a pergunta: como? vai ter como resposta uma característica/adjetivo e assim por diante. A cada um desses conceitos, o professor precisará ensinar passando por seis fases de ensino. Como veremos a seguir.

Lembrando que as crianças surdas chegam na escola sem vocabulário e sem compreensão de mundo. Para ensinar os nomes de pessoas, o professor vai precisar conceituar, mostrar que todas as pessoas têm um nome, para que serve o nome e como usá-lo. Nesses momentos, o conteúdo “nomes de pessoas/substantivo próprio” será trabalhado em conjunto com os outros tipos de ensino (interpretativo, ocasional e aplicado). A criança será levada a reconhecer o seu nome e de outras pessoas na certidão de nascimento, no crachá, na identidade, em uma ficha, entre outros. Depois, ela deverá preencher fichas com o seu nome, escrever o nome na etiqueta do caderno, usar crachá e viver a experiência com o seu nome.

As crianças ouvintes trazem de casa essas experiências. Elas sabem que todos têm um nome e que, para chamar uma pessoa basta falar o seu nome. Elas já ouviram pessoas utilizando nomes em diversas situações, mas o surdo não tem o mínimo entendimento sobre o significado disso. Portanto, o processo para aquisição de conceitos deverá acontecer por meio de um planejamento pedagógico visual que considere a organização do pensamento visual das crianças surdas, pois de acordo com Campello (2023, p.55):

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

É importante destacar que os quatro tipos de ensino devem acontecer de maneira conjunta e complementar. No gráfico a seguir, podemos visualizá-los.



Fonte: arquivo pessoal

Todos os conteúdos devem ser pensados de maneira visual e sistemática, mas permitindo que os alunos vivam experiências com cada proposta apresentada, acreditando que o aprendizado é um processo dinâmico em que os alunos surdos constroem o próprio conhecimento por meio da visualidade.

Os quatro tipos de ensino se complementam e, ao mesmo tempo, dão sustentação a uma proposta de ensino que prima pelo conhecimento de mundo, pelas experiências, pela autonomia dos alunos e pela estruturação da língua portuguesa escrita.

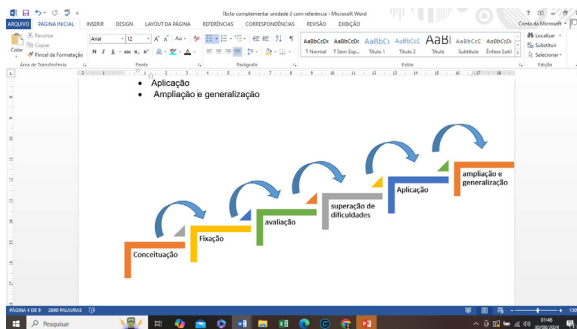
Pensando nas necessidades dos alunos surdos, o professor Geraldo Cavalcanti destacou seis fases pelas quais o ensino deve passar para que a língua portuguesa possa ser estruturada no pensamento da criança surda. Essas fases foram mantidas e utilizadas no MEPEVIS. São elas:

- **Conceituação** - Essa é a fase inicial de um ensino. Normalmente, acontece no início da pesquisa e do trabalho a respeito de um determinado conhecimento. É a primeira vez que o aluno tem contato sistemático com determinada informação. Nessa fase, as palavras, as situações, os objetos ou qualquer outro tipo de informação são explorados de diversas maneiras, passando a fazer parte do universo de conhecimentos do aluno.
- **Fixação** - Uma vez que determinado conceito já é de conhecimento dos alunos, esse precisa ser fixado de diversas formas significativas para que não seja esquecido. É importante lembrar que não basta fixar de forma repetitiva e mecânica, é necessário que o conhecimento tenha significado para o aluno. O objetivo principal é significar os conceitos de diversas formas para que eles passem a fazer parte definitivamente do acervo linguístico do aluno.
- **Avaliação** - Essa fase não se refere à avaliação formal quantitativa. Ela não deverá ter como objetivo classificar ou selecionar o aluno, mas fundamentar-se nos processos de aprendizagem,

em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, levando os alunos a aprendizagens significativas e funcionais que se apliquem em diversos contextos e se atualizem o quanto for preciso para que aprendam continuamente. A avaliação deverá ser formativa, continuada, global e integrada ao fazer pedagógico diário e deverá ser usada para: conhecer melhor o aluno, constatar o que está sendo aprendido pelo aluno e pelo grupo, adequar o processo de ensino aos alunos e ao grupo e julgar globalmente o processo de ensino aprendizagem

- **Superação de dificuldades** - A avaliação integrada ao fazer pedagógico permitirá que se perceba as dificuldades e etapas que ainda não foram alcançadas pelos alunos. Nessa fase, o professor deverá planejar e incentivar mecanismos e estratégias de aprendizagem que favoreçam a execução dos objetivos elaborados e ainda não alcançados.
- **Aplicação** - Todo conhecimento adquirido tem o objetivo de ser aplicado na vida diária dos alunos. Uma vez que já aconteceu a conceituação, a fixação e a superação de possíveis dificuldades, está na hora de utilizar esse conhecimento significativamente nas diversas oportunidades. Esse conteúdo poderá, então, ser cobrado e utilizado de forma natural em outros universos e para conceituar outros contextos.
- **Ampliação e generalização** - A ampliação é a extensão e generalização dos conteúdos trabalhados. Quando o aluno já domina significativamente determinado conceito, é possível estabelecer novas relações e ampliar o universo linguístico. A ampliação de conceitos e formulação de novas hipóteses de aprendizagem vinculadas ao acervo já adquirido pelos alunos será sempre importante para que a aprendizagem não se torne algo estático, formatado e limitado.

A seguir, na figura 2, podemos visualizar um esquema que mostra as fases de ensino a serem alcançadas, uma a uma, para a completa aquisição do conhecimento pelo aluno surdo.



Durante todas as fases apresentadas, é imprescindível que a língua de instrução seja a língua de sinais. Essa é uma das modificações estabelecidas pela nova versão do método, afirmando que em todos os momentos de ensino-aprendizagem é preciso pensar em uma perspectiva visual espacial. E quando isso é dito, não é considerado o uso de imagens como ilustração dos conteúdos, mas sim

que as imagens são as informações em si. A imagem é a própria informação, e a maneira como elas são apresentadas fazem diferença para a construção do conhecimento de alunos surdos.

Por outro lado, a qualidade e a quantidade de recursos visuais também devem ser consideradas. Por exemplo, muitas imagens são um importante recurso didático, mas se forem organizadas de maneira errada, podem causar uma poluição visual e atrapalhar o aprendizado da criança surda. O professor que trabalha com letramento visual deve saber como e em que medida usar os materiais visuais. Esses devem ajudar e não atrapalhar o aprendizado dos surdos. Se o professor apresentar muitas imagens de uma única vez, poderá tirar a atenção dos alunos, porque eles vão querer olhar todas ao mesmo tempo. Se usar as imagens certas, ele deverá estimular a atenção dos alunos e favorecer o aprendizado (PRADO e MACEDO, 2016, p.152).

Assim, tendo apresentado as diretrizes do método e deixado clara a importância do uso da Libras no processo educativo de alunos surdos, concordamos com Quadros (2008) ao afirmar que é necessário alertar para o fato de que, apesar de ser essencialmente importante, o domínio da língua de sinais não garante o acesso a uma segunda língua. Mesmo o domínio de uma primeira língua sendo necessário e imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua, não parece ser suficiente para que o aprendizado de L2 se concretize. É necessário haver formação de professores em língua de sinais e metodologias visuais de ensino para que os professores se sintam preparados para planejar e executar suas aulas adequadamente.

No caso dos alunos surdos, é possível afirmar que o aprendizado da língua de sinais é condição para o aprendizado do português como segunda língua, porém é necessário que os alunos surdos tenham acesso não somente aos aspectos estruturais e gramaticais da segunda língua, mas que estabeleçam, por meio da língua de sinais, uma relação de significação com a língua portuguesa. De acordo com Prado e Macedo (2016, p.150) “a criança surda não apresenta, necessariamente, dificuldades para o aprendizado da leitura e escrita do Português. A preocupação está na maneira como o Português é ensinado aos surdos”.

O grande problema de ensinar surdos a ler e escrever é o fato de escolas e professores ainda não terem compreendido que os surdos não podem escrever na língua que pensam e não podem pensar na língua que precisam escrever. Sendo assim, para utilizar a leitura e escrita, estarão sempre acionando mecanismos linguísticos diferentes e necessitarão de metodologias que considerem as práticas de letramento estabelecidas por meio da utilização da língua de sinais, de recursos e estratégias visuais de ensino (PRADO, 2019, p.96).

Resumindo, o desafio está em compreender a visualidade dos surdos e promover um ambiente bilíngue e bicultural para o indivíduo que é surdo, mas nasceu em família ouvinte com língua e cultura predominantemente oral. Se considerarmos que o indivíduo surdo não tem acesso natural a uma língua oral, fica claro que o seu acesso à cultura é parcial e insuficiente. Se a comunidade majoritária na qual esse indivíduo se insere desde o nascimento é ouvinte, como ter acesso à língua e cultura visual próprias da comunidade surda? Efetivamente, o ambiente escolar se torna o primeiro ambiente favorecedor de convivência de indivíduos surdos com seus pares.

Considerações finais

Ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos é um desafio que está posto à educação brasileira. Os alunos surdos estão nas escolas e a maioria delas ainda não aprendeu a lidar com eles adequadamente. Existe uma grande preocupação colocada nos ombros dos professores que se sentem sozinhos e perdidos por não saberem onde e como encontrar o caminho para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. A formação inicial e continuada de professores não é suficiente para dar acesso aos conhecimentos necessários.

Os alunos surdos chegam às escolas inclusivas e são recebidos por professores que não sabem como lidar com eles e muito menos como os ensinar. No entanto, além da formação, é necessário conviver com alunos e com a comunidade surda para que a língua e a cultura visual possam fazer sentido e que, por meio dela, possam assumir uma nova postura diante das necessidades visuais dos alunos surdos.

Este estudo teve o objetivo de divulgar um Método de Ensino de Português para Surdos (MEPEVIS) com a intenção de favorecer o conhecimento dos professores e aumentar as possibilidades de ensinar português para surdos como segunda língua. O referido método teve sua origem no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tendo sido organizado pelo professor Geraldo Calvacanti. Mais tarde passou por uma reestruturação que possibilitou a alfabetização de muitos alunos surdos em escolas do município de Niterói, no Rio de Janeiro.

O método foi apresentado a partir de quatro tipos de ensino (interpretativo, ocasional, aplicado e sistematizado) e seis fases de aprendizagem (conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação, ampliação e generalização). O estudo evidenciou uma proposta como sendo visual, considerando a Libras como L1 e o português escrito como L2 na intenção de promover não

somente a compreensão dos alunos surdos, mas a possibilidade de viverem experiências significativas com a sociedade em que vivem.

Assim, afirmamos que, para que os alunos surdos se apropriem da leitura e da escrita e tenham autonomia para usá-las em práticas sociais, é necessário que o ensino seja ofertado de maneira acessível e confortável, por meio da língua de sinais e de um método que considere a organização visual do pensamento surdo.

Referências

BRASIL. Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos. Tese de Doutorado em Educação - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. In: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 47-70.

FOGLI, B.F.C. dos S. A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições: “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LIMA, M. do S.C. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

PAULA, C. D de; PRADO, R. A história da Educação de surdos e as principais filosofias pedagógicas. In: LIMA, N.R. W., DELOU, M. C. e PERDIGÃO, L. T. (orgs) Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Vol.3 ABDIN, UFF, Niterói, RJ, 2017.

PRADO, R. Pensando em Libras e escrevendo em português: Como assim? In: SÁ, T.M. e FRANCISCO, G.S.A.M. (Org.) Professores de Libras: Encontros II. Estudos de Língua Brasileira de sinais para o nível superior. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2019.

PRADO, R.; MACEDO, J. L. M. F. de. Aquisição de Línguas por Crianças Surdas: A Importância do Letramento Visual. *Revista Aleph*, v. 26, p. 140-156, 2016

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____, In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, Mediação, 2008 b. SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2005.

WITKOSKI, S.A. Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ROCHA, S. Carta do professor Geraldo Cavalcanti. Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro. n.35. p.78. JanJun.2011

SOUZA, R. Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ. Rio de Janeiro, 2018.