

Uma experiência de educação: surdos do mercado de trabalho revisitando a Língua Portuguesa na presença da Libras

Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa

Resumo: O projeto 'Uso da Tecnologia entre Surdos e Ouvintes: resposta ao aprendizado de Libras a partir dos desafios das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza' propôs, de 2013 a 2015, auxiliar a inclusão profissional e educacional do surdo pesquisando Tecnologias Assistivas apoiadas na Libras. O objetivo da oficina de Língua Portuguesa para surdos foi uma tentativa de dialogar com o mercado de trabalho e de aproximar surdos do ambiente universitário. Foi desenvolvida parceria com a prefeitura de Barueri, através da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que auxiliou concedendo a intérprete de Libras. Houve 6 alunos, duas aulas semanais, durante 4 meses. A metodologia teve três eixos como fundamento; uso da narrativa como instrumento didático para ensino do português; leitura/interpretação; uso de imagens, como meios de abordar aspectos linguísticos pertinentes ao desenvolvimento da escrita. Foram usadas as redes sociais, Facebook e Whatsapp, para partilha de materiais e interação. Como resultado, a experiência ofereceu aos alunos maior letramento digital. Houve explicação do tipo de linguagem usada nessas tecnologias, foi abordada a questão da linguagem formal, não formal e norma culta. Foi usada linguagem formal, como meio de ensino através da oferta de diálogos reais e significativos.

Palavras chave: Surdo. Língua Portuguesa. Libras.

Summary: The project 'Use of Technology between Deaf and Listeners: response to learning of Libras from the challenges of the Faculties of Paula Center Technology Souza' proposed from 2013 to 2015, to assist the professional and educational inclusion of deaf researching Assistive Technologies supported in Libras. As a goal, the Portuguese language workshop for deaf was born as an attempt to dialogue with the labor market and to bring deaf people to the university environment. It was developed a partnership with the city of Barueri, through the Secretariat of the Rights of Persons with Disabilities, which helped granting of a Libras interpreter. There were six students, two classes per week for 4 months. The methodology had three axes as a foundation; use of narrative as a didactic tool for teaching of Portuguese; reading / interpretation; use of images as a means of addressing linguistic aspects relevant to the development of writing. social networks were used, Facebook and Whatsapp for sharing materials and interaction. As a result, the experience offered to students greater digital literacy. Explanations about the type of language used in these technologies were developed, the issue of formal language was addressed, also formal and cult norms. The formal language was used as a mean of education by offering real and meaningful dialogues.

Keywords: Deaf people. Portuguese language. Libras.

Introdução e objetivos

O objetivo deste artigo é mostrar uma experiência de educação realizada com surdos do mercado de trabalho na intenção de aprimorar seus conhecimentos linguísticos em Língua Portuguesa, constituindo um diálogo com o mercado de trabalho e aproximando os surdos do ambiente universitário. A primeira língua dos surdos hoje no Brasil, desde o ano de 2002, através da lei 10.436¹, é a Libras, língua brasileira de sinais. A mesma lei, no entanto, aponta

¹ Lei 10.436, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm
Acesso: outubro 2016

que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Isso aloca portanto, Língua Portuguesa como língua estrangeira para o surdo. Neste sentido, o presente artigo se instala no eixo temático: Línguas estrangeiras para comunicação profissional.

A oficina de Língua Portuguesa para surdos tendo como foco desenvolver especialmente a leitura e escrita em Língua Portuguesa desdobra-se em responder a uma das necessidades linguísticas do surdo, pois sua escrita dá-se com dificuldades devido à não audição e também às diferenças linguísticas que concernem a qualquer escrita em língua estrangeira. Esta oficina é também um compartilhar sobre a prática e o aprimoramento das aulas de língua em atuação no Ensino Tecnológico em âmbito nacional, por meio da troca de experiências, baseadas na inserção de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação que pode impactar diretamente os processos de ensino-aprendizagem tanto dos alunos, quanto da professora e da intérprete de Libras.

Para entender o cenário atual referente ao surdo brasileiro, segundo o censo do ano de 2010, o Brasil possui 9,7 milhões de cidadãos com algum grau de deficiência auditiva². Segundo os mesmos dados do IBGE, trinta por cento da comunidade de surdos do Brasil é analfabeta. Esses dados dão conta da alarmante situação do sujeito surdo nos dias atuais. O apagamento da língua de sinais em favor da promoção da língua oral, a não consideração do bilinguismo do sujeito surdo, sua invisibilidade dentro das escolas e, muitas vezes, até em suas próprias famílias e, por fim, a escassez de pesquisas no contexto da surdez que levem em conta sua situação bilíngue são alguns dos fatores apontados por Silva e Kumada (2012) para sugerir o uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. Esses mesmos fatores podem também ser pensados como razão desse retrato que o censo coloca.

A necessidade de informação e de comunicação do sujeito surdo seria igual a dos demais seres humanos, se não fosse pelo fato do acesso a ambas ter peculiaridades capazes de tornar essas necessidades tão distintas. Esta barreira ao acesso pode ser explicada a partir de um fator central no contexto brasileiro, sua língua natural não ser a Língua Portuguesa.

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Censo Demográfico 2010 - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

Diversos fatores correlacionados a Libras (Língua Brasileira de Sinais) podem colaborar significativamente com a inclusão social do sujeito surdo, dentre os quais destacamos: a legislação em torno da Libras, o desenvolvimento e disseminação dessa língua através de seu ensino, pesquisas com respeito a ela e o processo de criação de melhorias de materiais de apoio necessários ao seu desenvolvimento linguístico.

Primeiramente, é necessário compreender um pouco da história sobre a educação dos surdos, mostrando como a língua de sinais teve importância na vida social, afetiva e acadêmica destes sujeitos.

A compreensão da surdez passa por buscar registros das formas como foram compreendidas as questões referentes à surdez ao longo dos tempos, este ato aponta também para entender o que é vivido hoje, tanto com respeito a relações educacionais, como em qualquer outra relação em sociedade. Era difícil até mesmo sobreviver se a pessoa tivesse qualquer tipo de deficiência.

É possível encontrar um breve histórico em relação à condição da surdez que mostra a existência de diversos pensamentos históricos, Rocha (1997, p.3).

- ✓ Há em Moisés a seguinte afirmação, no século XVIII a.C., “não se deve maldizer o surdo nem colocar obstáculos frente ao cego”.
- ✓ Já em Hipócrates, no século V a.C. é possível encontrar a associação da clareza da palavra à mobilidade da língua apenas, não se chega a pensar sobre a surdez.
- ✓ Heródoto classifica os surdos como seres castigados por deuses.
- ✓ Aristóteles e Plínio chegam a estabelecer relação entre surdez e mudez, mas não há muito além disso também,
- ✓ Aristóteles não creu na possibilidade de educar surdos.

Quanto às crianças que tinham algum tipo de deficiência, Lucius Sêneca (465 d. C.) aponta que na era Cristã eram praticados afogamentos. As crianças eram sufocadas e chamadas de monstros, eram afogadas quando nasciam, conforme descritas: defeituosas ou anormais. Dizia-se ainda que a razão os convidava a separar os sãos dos nocivos, Costa-Renders (2009, p. 61).

No universo judaico-cristão, a deficiência poderia ser compreendida como castigo de Deus, fosse por desobediência, transgressão moral ou social. As pessoas poderiam ser

mutiladas em sua visão, amputadas suas mãos e línguas, como forma de punição, Costa-Renders (2009, p. 61).

As civilizações Greco-romanas resolviam a questão da existência do surdo com a eliminação física. Próximo à era de Cristo, Celso afirma não existir surdez absoluta e que os restos de audição poderiam ser utilizados. A observação feita neste mesmo escrito é a de que a partir desta afirmação de Celso até as metodologias atuais, as que levam em consideração este princípio, “as civilizações e a pessoa surda percorrem um longo caminho, um capítulo de descrédito, preconceito, piedade e loucura”, Rocha (1997, p. 3).

Muitos fatos não foram registrados pela história, iniciativas que não foram contadas por escritos e que se perderam. Há o caso de John of Bervely, que no ano 637 d. C., chegou a ensinar o surdo a falar de forma clara. O feito foi tido como milagre e o método se perdeu, Rocha (1997, p. 3).

Dos séculos V a XV, na Idade Média, a surdez foi também colocada na fogueira. Na Idade Moderna, dentre os séculos XV a XVIII, na Europa vivia-se o Renascimento, cujos padrões de base eram o humanismo e a razão, início da ciência moderna. Assim sendo, os surdos começam a ter direitos à educação e socialização, Rocha (1997, p. 3). Com o advento das ciências, um olhar clínico terapêutico com uma visão segregacionista, exclui. Tal exclusão é justificada pela necessidade de oferecer tratamento médico, de aliviar a sobrecarga da sociedade e da família Costa-Renders (2009, p. 62).

Até o século XVI, o surdo era considerado como não humano, não falante, sem capacidade para o aprendizado, não tinha possibilidade de desenvolvimento moral ou intelectual. Ele já tinha direito à vida, mas não à educação. Era considerado insensível, incapaz de raciocinar, considerado como aquele que não tinha possibilidade de construir pensamentos e expressar sentimentos; como subnormal, o surdo era visto como impuro para o culto, não tinha um lugar na sociedade, era isolado, por despertar medo e por razões de profilaxia. Assemelhado aos loucos, seu lugar era fora do universo humano. Nestes tempos, portanto, estas pessoas foram adotadas por congregações religiosas, Costa (2010, p. 77).

Após o século XVI, a partir do início das tentativas de educar o surdo, temos:

sua posição passa a ser a de apto à linguagem, à comunicação, aos pensamentos, aos sentimentos, à moral, não é mais rudimentar, é humano. Os Surdos passaram a ocupar a posição daqueles que poderiam ser ensinados a falar, a ler, a escrever e sobre o Cristianismo; mais tarde, sua posição centrava-se em uma proibição, a de se comunicar através de sinais, ele era obrigado a se oralizar. A fala passa a ser valorizada para a aceitação social do surdo. (Costa, 2010, p.77).

Uma mudança histórica significativa na forma como o surdo passa a ser visto acontece. Ele passa da condição de não pensante a ser educado; de insensível àquele que tem sentimentos; de incapaz de comunicar-se para apto à comunicação; de sem moral ou sem raciocínio para a condição de sujeito moral e não mais rudimentar.

Em 1880, um Congresso internacional de educadores, dentre eles alguns educadores surdos, aconteceu em Milão. Esta conferência determinou que a educação oralista era superior ao uso da língua gestual, já então muito utilizada. Após esta decisão há um outro expressivo deslocamento, a condição de humanização do surdo torna-se condicionada à sua oralização. Os surdos oralizados passam a ser valorizados. A oralização torna-se procedimento padrão ou condição para que o surdo fosse educado. O ensino é modificado, visando a oralização. Não se podia mais usar a língua de sinais nas escolas.

Caso fossem oralizados, ensinados e tornados cristãos, os surdos eram considerados semelhantes aos ouvintes, mas infelizes. Eles eram reduzidos à condição de animal, figura da anormalidade, sujeitos de experiência. Eram considerados como monstros bestiais, semelhantes aos animais por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos. Os surdos eram até mesmo violadores das leis e da natureza (Costa, 2010, p. 78).

O que espanta é perceber que o fato do surdo poder ser educado o faz passar, como se atravessasse de um lado a outro de uma ponte, da condição de não humano a humano.

A questão da linguagem do surdo é fundamental, fundante em sua existência. O meio de linguagem que o surdo usa, muda a forma como ele é encarado e muda decisões tomadas sobre sua própria vida.

Libras é legalmente a língua do surdo, sua forma de comunicar-se, colocar-se no mundo, interagir com ele. É através da produção desta língua que hoje o surdo se significa e significa os fatos ao seu redor. Ou seja, assim como pela ausência de uma língua de sinais, ou pela oralidade de uma língua falada, ele se significou no passado, pela sua própria língua ele se significa no presente.

Para construir o pensamento sobre os sentidos da história ocorrida com o surdo brasileiro, pode-se usar como enfoque a história vivida no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, fundado por Ernest Huet, um surdo,

professor de surdos, em 1855. Através de sua iniciativa, Huet obteve a receptividade e o comprometimento de receber o auxílio do Imperador D. Pedro II. O instituto foi e ainda é uma forte presença na educação dos surdos brasileiros, referência histórica e atual para muitas ações políticas em favor do surdo e da defesa do uso e disseminação de sua língua.

Existem confusões quanto a língua do surdo e compreender a história da surdez passa por compreender a necessidade de comunicação do surdo. Como exemplo de uma situação passada, um surdo que vivesse em 1931, no Brasil poderia ser mandado para uma instituição de ensino que lidava com surdos. No caso a se pensar, este surdo não falaria português e a linguagem de sinais (à época ainda não língua) seria coibida. O exemplo abaixo mostra quando o médico Armando assume a função de diretor do INES³ (Instituto Nacional de Educação de surdos), no ano de 1931. Segue o relato do médico:

Encontrei estas crianças em completa promiscuidade. Não possuem fichas individuais. Não passaram por nenhum exame médico. Não foram submetidas a nenhum teste. De algumas, nem se conhece a origem. Nem se sabe como se chamam... Ahi está uma coisa perturbadora; uma criança sem nome, sem indicações sobre sua vida... E surda muda... Não se pode haver mais completo mysterio que um destino assim. Trecho da crônica de Cecília Meireles, de 11, 12 e 14 de fevereiro de 1931 (Costa, 2010, p.55)

Esta era a situação de algumas das crianças que eram mandadas para instituições de ensino. E trata-se de um tempo distante, a afirmação acima foi escrita no Jornal Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, em 1931. Exemplos de desconsideração da pessoa surda ainda podem ser vistos na atualidade e tem seu fundamento também em acontecimentos históricos.

Ainda remontando a este histórico da instituição e do sujeito surdo, cabe relatar alguns importantes fatos que dão significado à luta atual: em 1871, publica-se o primeiro livro brasileiro, traduzido do francês, sobre o ensino do surdo. A obra serve como norteadora do trabalho do instituto, que na época, precisava de profissionais especializados. Por volta de 1883, Tobias Leite, médico e diretor do então Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual INES, após uma pesquisa sobre a surdez no Brasil, entende que a educação dos surdos deve ser até o primário e deve também ser agrícola. Sobre educar meninas, ele afirma que as mesmas não causam, nem à família nem à sociedade, os males que causam os surdos-mudos,

³ A instituição foi fundada por um surdo, no Rio de Janeiro, com o apoio do Império brasileiro. O INES começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856. A instituição admitia surdos dos dois sexos, dos 7 aos 16 anos. Mais sobre o tema será tratado nas páginas a seguir que tratarão da história do Brasil ligada à surdez.

por estarem aconchegadas na família, habituadas a trabalhos domésticos. Elas, deste modo, não afrontavam a moral, não atacavam a propriedade ou se entregavam aos vícios, Rocha (1997, p. 8-10).

Apesar de perceber as meninas surdas de tal forma, Tobias Leite reconhecia seu direito à instrução e a necessidade de educação. A justificativa? Sua sensualidade precoce vinda de sua condição de surdo-mudez, de sua missão de mãe.

Entre 1897 e 1898, o professor do INES, Cândido Jucá ensinou Linguagem Articulada no Instituto e tornou-se um reconhecido oralista. Um dos professores do INES foi enviado à Europa para estudar as possibilidades que na época existiam para se trabalhar a oralização. Foi realizado um ensaio sobre o ensino de linguagem articulada, a pesquisa ocorreu por sete anos e, em 1889, foi enviado ao governo brasileiro um ofício. O documento mostrava que, na Europa, os alunos de linguagem articulada não haviam adquirido instrução, não tinham aprendido e os alunos de linguagem escrita, estes sim mostraram adiantamento. Isso refletiu diretamente no currículo do instituto, alterando as disciplinas. Assim sendo, passou a não mais existir a disciplina de linguagem articulada, que claramente trabalhava sob a visão oralista.

O regulamento de 1873 voltou a vigorar em 1901. O INES voltou a trabalhar a Leitura dos Lábios e a Linguagem Articulada somente com os alunos que fossem aptos à oralidade. Nova mudança no ensino ocorre em 1911, o método oral puro deveria ser adotado no ensino de todas as disciplinas. Já em 1913, Manoel Dantas Sobrinho, que regia a área de Linguagem Articulada, apresenta um novo currículo. Ele propõe que se passe a trabalhar as disciplinas: Gramática Imitativa e Progressiva, Leitura Sintética dos Lábios, Educação do Tato, Preparo dos Órgãos Respiratórios, Preparo dos Órgãos de Articulação da Palavra e Desmutização. Estas matérias todas sinalizam a volta da importância da oralidade como predominante meio no ensino aos surdos.

Três anos de Método Oral Puro foram vividos e em 1914, é enviado um relatório ao governo, pelo Dr. Custódio. O relatório mostrou que somente 40% dos alunos do INES haviam chegado a um nível satisfatório de desenvolvimento. Então, 1921 marca uma nova mudança, dois decretos fecham novamente a disciplina de Linguagem Articulada e acabam com uma vaga de professor repetidor. Ou seja, o oralismo parecia perder forças.

A profissionalização e o ensino da escrita ganham espaço a partir de 1925. Getúlio Vargas nomeou o Dr. Armando Lacerda, médico otologista, diretor do Instituto, em 1930. Dr. Armando era escritor reconhecido pela ciência e tinha também seus trabalhos divulgados pela

imprensa.

A partir desta nova direção, o planejamento pedagógico passou a contar com dois departamentos: o oral e o silencioso. O departamento silencioso era caracterizado por ensinar a linguagem escrita e buscar substituir a “mímica” (como se chamavam os sinais) pela datilologia, que na época era o meio de comunicação mais comum ao surdo.

A partir deste panorama histórico, o que se pode perceber? Quase como uma fotografia dos caminhos pedagógicos existentes na principal instituição a lidar com o ensino aos surdos, é possível perceber as tendências indo e vindo. Estas idas e vindas se dão conforme o que se estabelecia como metodologia mais adequada em cada momento. Tendências encontradas a partir da experiência dos que trabalhavam o ensino de surdos trilharam as metodologias de ensino aos surdos. Isso acontecia não somente no INES, mas em outras partes do mundo. Nesta época de início do INES, a tendência predominante era a influência francesa.

Estes caminhos criam uma história de lutas e incertezas até a aceitação da língua de sinais que temos hoje no Brasil. Sem contar com certezas, mas tentando acertar, o ensino foi sendo modificado, adaptado. Estas idas e vindas aconteciam ora por tendências oralistas, evidenciadas nas palavras: desmutização, linguagem articulada e outras. Em outro momento, eram evidenciadas por tendências mais voltadas para o aprendizado da escrita, de uma profissão ou de ferramentas de comunicação como a datilologia.

A tendência oralista sempre foi muito forte e marcou não somente a história do INES, como também a história de cada surdo que passou por esta instituição. Esta tendência marcou e marca a história de cada surdo de todo o Brasil, pois o que era ali trabalhado tornava-se referência em todo o país. Torna-se a história que passa a constituir, por negação ou por afirmação, o fato de ser surdo no Brasil.

Traços da existência de uma linguagem de sinais sempre estiveram presentes no INES e podem ser pensados, por exemplo, a partir da palavra mímica. A linguagem de sinais era uma prática presente entre os surdos, mesmo que não fosse autorizada ou afirmada como legítima e eficaz. Os educadores que estudavam e decidiam sobre as questões de como trabalhar este ensino negaram e afirmaram os sinais, num ir e vir que mostra como a questão era complicada. Não se chegava a um consenso. Mesmo sufocada, esta prática estava lá, silenciada, desautorizada, contida, mas nunca inexistente.

Justificativa

O projeto denominado ‘Uso da Tecnologia entre Surdos e Ouvintes: uma resposta ao aprendizado de LIBRAS a partir dos desafios das Faculdades de Tecnologia (FATEC) do Centro Paula Souza’ propôs, de agosto de 2013 a agosto de 2015, auxiliar a inclusão social do surdo no ambiente profissional e educacional. Deste modo, seus objetivos foram: pesquisar e formular caminhos no que diz respeito à Tecnologia Assistiva, TA, direcionada às necessidades do surdo, apoiadas na língua de sinais; dar suporte à pesquisa e o consequente desenvolvimento do ensino e aprendizagem de Libras no ambiente das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza.

A partir dos desdobramentos do projeto, dentro do ambiente universitário, surgiu a oficina de língua portuguesa para surdos, iniciada no primeiro semestre de 2015. A oficina foi uma tentativa de dialogar com o mercado de trabalho e também de aproximar os sujeitos surdos do ambiente da Fatec. Foi desenvolvida uma parceria com a prefeitura de Barueri através da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, mais especificamente através do Departamento de inclusão ao mercado de trabalho. A prefeitura auxiliou com a presença de uma intérprete de Libras e também na captação dos surdos que buscam apoio na secretaria para serem colocados ou apoiados no mercado de trabalho. Contamos com 6 alunos, tivemos aula uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta minutos, durante o período de 4 meses.

Referencial Teórico

Para embasar o trabalho prático realizado, contamos especialmente com fundamentos de dois textos principais: O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos e com o livro veiculado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: *Leitura, escrita e surdez*.

Para entender a base dos encontros é necessário também compreender que hoje o bilinguismo em contexto de minoria, coloca a língua como objeto multifacetado e híbrido. Historicamente, mostra-se o apagamento das línguas de sinais, as desastrosas consequências da surdez vista como deficiência e os recentes estudos sobre educação de surdos como um campo de estudos singular, visto ter este sempre sido entendido a partir da prevalência das línguas orais. Como decorrência desse percurso histórico, houve a não percepção do surdo

como sujeito bilíngue, sua invisibilidade na educação e a escassez de pesquisas na área da surdez levando em conta o contexto bilíngue, Silva, Kumada e Nogueira (2012).

A partir desta complexa situação atual há a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino de línguas no contexto da surdez. A língua de sinais é usada de modo simplificado, faltam materiais específicos para o campo e ainda uma dificuldade no cotidiano do surdo: os preceitos da educação bilíngue que apregoam o acesso à informação em segunda língua, ou seja, as informações lidas pelo surdo estão sempre em uma língua que não é sua primeira língua. O português deve ser ensinado como segunda língua ao surdo.

Silva, Kumada e Nogueira (2012) abordam críticas à escola em sua tradição grafocêntrica que se preocupa com questões da gramática e ortografia, ocupando-se apenas com um tipo de letramento, a alfabetização, distante das necessidades do surdo. Assim sendo, é comum a simulação do aprendizado, assimilados no ambiente escolar, por meio da cópia.

No entanto, não se pode negar, afirmam as autoras, que na tradição grafocêntrica, na qual vivemos, haja uma supervalorização da escrita como possibilidade de desenvolvimento, assim os processos de letramento devem ser tratados como processos políticos, através dos quais grupos excluídos tenham acesso a bens culturais sonegados.

Silva, Kumada e Nogueira (2012) procuraram pesquisar sobre o uso de narrativas e estratégias para o ensino de português para surdos. O trabalho permitiu que o grupo de surdos fosse protagonista de sua própria história, fortalecendo a relação com a língua de sinais e com isso marcando sua identidade.

As autoras propõem usar gêneros textuais explicitando que toda comunicação humana está baseada em um gênero, usar textos autênticos que dêem oportunidade ao fortalecimento do “eu”, da identidade. Também apontam a compreensão de que este tipo de letramento está atravessado por Libras, o que faz com que o surdo apresente um modo particular de lidar com a escrita do português como segunda língua. Como em qualquer outra situação de aprendizado de segunda língua, há o confronto e as dificuldades de aprendizado. As autoras também apontam a necessidade de expor os alunos a um maior contato com textos escritos, chamando atenção para elementos de coesão e para convenções linguísticas do estilo narrativo.

Silva, Kumada e Nogueira (2012) mostram a ação de narrar apontada como função social de quem somos, de quem são os outros e ainda legitimar as realidades e atores sociais através do discurso. Propõem trabalhar com noções do que é escrita, para que serve, como e por que se escreve e para quem se escreve, que fogem de uma concepção tradicional de

aprendizado de língua.

Utilizou-se para definir a metodologia a ser adotada, além das questões apontadas por Silva, Kumada e Nogueira, também as reflexões de Pereira (2009) somados à experiências anteriores de 3 edições de trabalho de ensino de português, junto aos surdos no Programa Ciência e Artes nas férias, realizado na Unicamp nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Metodologia

Pereira (2009) aponta algumas estratégias de ensino que foram usadas no decorrer das aulas como forma de atuação na relação estabelecida entre professora, alunos, e intérprete:

- Conhecimento prévio dos alunos é muito importante, deve-se valorizá-lo;
- Usar cores para destacar tipos de palavras;
- Realizar escrita coletiva;
- Usar gêneros diferentes de texto. Exemplos: e-mail, bilhete, propaganda, poesia; explicar a função de cada tipo de escrita;
- Intérprete traduzir o texto como um todo e não palavra a palavra;
- Estimular confiança mútua;
- Fornecer pistas para a compreensão dos textos;
- Associar imagens ao texto;
- Analisar previamente o vocabulário;
- Dar vários textos para os alunos escolherem;
- Palavra a palavra não importa – pular;
- Contrastar a Libras e a Língua Portuguesa para explicar;
- Usar filmes para ativar conhecimento prévio dos alunos;
- Ler diferentes textos sobre o mesmo assunto;
- Explicar palavras chave, apenas as fundamentais;
- Usar imagem e pedir que escrevam o texto, depois mostrar texto já escrito por outra pessoa, comparar;
- Não fazer apenas perguntas literais, pensar o texto com profundidade;
- Necessidade de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo;
- Processo de aprendizado centrado na participação efetiva em que há

atividades de leitura e escrita que fazem sentido.

- O professor deve investigar o que o aluno sabe para construir sua mediação e propiciar o aprendizado;
- Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções;
- Leitura pelo professor, leitura pelo aluno, escrita conjunta, escrita individual, leitura individual do que se escreveu, outro lê o que o aluno escreveu;
- Na correção, respeitar o laço emocional do aluno com seu texto. Fazer com que o aluno tome consciência dos aspectos estruturais do texto.

Dados e Análise

O tema biografia foi escolhido para ser trabalhado em sala de aula especialmente em razão da questão da identidade. O tema foi usado durante todo o curso, não só para que os alunos tivessem contatos com biografias de surdos, como para que pudessem contar através da escrita, sua própria história, podendo entender que seu percurso de trabalho, estudo, seu percurso de vida podem trazer significados a outros sujeitos e podem também ressignificar suas próprias identidades, em um reconhecimento de potencialidades mútuas capazes de empoderá-los.

Foram lidas as biografias de surdos e outras personalidades da área que puderam lhes inspirar identidade, identificação, como Maria Montessori, fortemente ligada à educação especial e Hélen Keller, primeira surdo-cega a conquistar um bacharelado. Os alunos foram encorajados a escrever e reescrever sua própria biografia. Na primeira aula foi também colocado como material de apoio a bibliografia da professora, ilustrada com muitas fotografias dos momentos destacados em sua história de vida. As fotos foram usadas para apresentar pessoas, lugares pelos quais os alunos demonstraram interesse e interagiram constantemente, portanto deram à biografia um suporte de interpretação.

A reescrita foi colocada de forma natural para aprimoramento daquilo que se quis fazer compreender, como riqueza da linguagem e não como castigo ou cópia de um modelo perfeito, foi disposta como parte da escrita, como algo inerente ao processo de bem fazer, como possibilidade de outros modos de abordar a idéia que se almeja alcançar.

O recurso do vídeo foi usado através do Manuário⁴, disponível online pela TV INES, uma Tecnologia Assistiva apontada em pesquisa⁵ como significativa para alunos universitários surdos, um programa que apresenta itens lexicais em Libras, é um dicionário acadêmico, bilíngue, desenvolvido pela equipe do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Os episódios tratam de cultura, história e da vida de personalidades marcantes. A idéia do Manuário é auxiliar na leitura e aprendizado dos sinais dos nomes escolhidos.

Reily (2012) ao tratar do uso de filmes no espaço escolar, aponta dois pontos que foram colocados em prática nas aulas no uso do Manuário, o conteúdo foi problematizado objetivando o exercício crítico de formação dos alunos e houve uma mediação especial conforme as necessidades dos alunos, que nesse caso foi não só conversar sobre a apreensão do que foi veiculado, como fornecer aos alunos o endereço eletrônico do material utilizado dando-lhes a oportunidade de acessar novamente, fora da sala de aula, o mesmo conteúdo, quantas vezes julgarem relevantes.

Foram usadas como ferramentas tecnológicas o Facebook e o Whatsapp, na criação de grupos a partir dos quais houve a partilha de textos, materiais e também interação entre professora, alunos, intérprete. A experiência foi bem sucedida não só para as finalidades pensadas, como também para oferecer aos alunos mais letramento digital, já que havia diferentes condições de conhecimento e de uso de tecnologias. Houve a explicação do tipo de linguagem usada nestas tecnologias, das abreviações de palavras e também foi colocada a questão da linguagem formal e não formal, da norma culta.

A professora então passou a utilizar, após combinação com os alunos, a linguagem formal, como modo de ensinar-lhes através da oferta de modelos de diálogos que lhes fossem significativos. A experiência foi peculiar, pois os alunos não somente liam as mensagens, como quando não entendiam, prosseguiam o diálogo até que compreendessem o que foi escrito. A função da escrita teve uso real e significativo.

Imagens foram usadas em diversos momentos da oficina, nas fotografias da professora como parte da biografia, para auxílio na compreensão de sentidos entre as línguas Libras e português, em fotos enviadas nos grupos das redes sociais utilizadas, em imagens das pessoas estudadas nas biografias, em fotos da própria oficina.

Reily (2012) sinaliza a importância do uso de imagens no espaço escolar não somente

⁴ Disponível em: <http://tvines.com.br/?p=6632> Acesso:10 nov. 2015.

⁵ Pesquisa descrita no artigo apresentado no XII Congresso Luso Afro Brasileiro, disponível em: <http://www.fatecbarueri.edu.br/incluafatecta/download/artigo-conlab-2015.pdf> Acesso em 10 nov. 2015

no caso do aluno surdo, mas de todos os alunos e em qualquer faixa etária. A autora argumenta que na era da linguagem visual as atitudes diante da presença da imagem na escola são ainda semelhantes à visão das autoridades da igreja medieval que apesar da riqueza das imagens existentes no espaço eclesial, em vitrais e outras obras de arte, consideravam que a palavra de Deus deveria continuar no plano verbal para que não houvessem distrações. Reily (2012) ainda a tratar da importância da imagem, salienta a experiência de um autista que diz pensar por figuras e não por palavras. A apreensão de significados pode ser diferente ao se utilizar as imagens, a autora aponta a imagem como “recurso imprescindível ao trabalho pedagógico”, recurso também polissêmico.

Conteúdos gramaticais foram trabalhados nessa perspectiva, junto ao texto, junto ao material imagético, significando também com figuras, conforme as dúvidas dos alunos e o contexto das aulas. As questões iam surgindo e a partir de então pontos como por exemplo: plural, uso de letra maiúscula, uso de adjetivos eram abordados, exemplificados e durante a semana os alunos recebiam uma revisão via internet dos conteúdos trabalhados, com mais exemplos e com imagens ilustrativas.

Discussão dos dados

Discutir os dados na questão do aprendizado do aluno surdo não é apenas refletir sobre o processo de educação que acontece em sala de aula, é também repensar o espaço de inclusão que se inaugura ou se aperfeiçoa, quando qualquer ação em torno das pessoas que necessitam de um olhar além daquilo que já se faz, acontece nas instituições de ensino. Neste sentido, a presença do surdo, apenas ela, já é fator de deslocamento, de aprendizado. No entanto, há que se pensar sobre o espaço que estas questões de aprendizados não convencionais ocupam no ensino tecnológico. Há ainda um tom de luta política para que estes espaços sejam visibilizados, encorajados e conseqüentemente alargados, não porque precisa-se auxiliar estas pessoas, mas especialmente porque elas tem em si a capacidade de tornar o entorno mais humano quando experimenta-se sair das rotinas e adentrar fragilidades, não saberes, vontade de fazer, pesquisa, diálogo e execução. É fazendo que acontece a riqueza da educação na qual todas as partes são aprimoradas.

A reação dos alunos em relação ao curso aponta caminhos. Houve vários momentos em que testemunhavam ter compreendido algo que antes não entendiam, com entusiasmo e espanto. Durante as aulas, os alunos deram seus depoimentos sobre por exemplo, entender

como se faz a pontuação de um texto, ação que ainda não havia acontecido anteriormente com alguns alunos. Com a oficina finalizada, houve a continuidade da recepção de mensagens dos alunos pedindo mais oficinas.

Reily (2012) escreve sobre a mudança na forma de pensar do professor em contato com o modo de pensar do aluno, o professor que atua em perspectiva mediadora na sala de aula, também se transforma no decorrer do processo de ensino. Estar na sala de aula como docente e ser desafiada a trabalhar algo tão complexo quanto o letramento em língua portuguesa com alunos surdos é transformador não só no sentido do aprender a fazer como de vivenciar uma experiência mais humana, entendendo que o aprendizado pode ser tão rico, distinto e inescrutável quanto as formas pelas quais o humano usa seus sentidos nesse processo de aprender.

Referências:

COSTA, JULIANA PELLEGRINELLI BARBOSA. A educação do surdo ontem e hoje, posição sujeito e identidade. Campinas, SP. Editora Mercado de Letras. 2010.

COSTA-RENDERS, E. C. Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência. São Paulo: Paulus, 2009.

GUGEL, MARIA APARECIDA. A pessoa com deficiência e sua relação com a história mundial. In: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID) – Artigos referentes às pessoas com deficiência. <http://www.ampid.org.br/v1/?p=357> acesso: outubro 2016

PEREIRA, MARIA CRISTINA DA CUNHA. Leitura, escrita e surdez / Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Maria. – 2. ed. - São Paulo : FDE, 2009.

REILY, LUCIA HELENA. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. 4ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012

ROCHA, SOLANGE. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos – Revista Espaço: Edição Comemorativa 140 anos. Belo Horizonte. Editora Littera. 1997.

SILVA, IVANI RODRIGUES; KUMADA, KATE MAMHY OLIVEIRA; NOGUEIRA, ARYANE. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. In.: SCHEYERL, DENISE; SIQUEIRA, SÁVIO (Orgs.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 253-284.