



Santos, Gislaine dos. O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo. In.: *Revista Diálogos (RevDía)*. Dossiê "Como as diversas teorias e concepções de linguagens concebem a questão do sentido". v. 4, n. 2, 2016. [<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>]

## *O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo<sup>\*(\*\*)</sup>*

---

*Gislaine dos Santos<sup>1</sup>*

*Monografias*

*v. 4, n. 2, 2016*

<sup>\*</sup> *Artigo científico apresentado ao Curso de Pós-graduação em Educação especial com ênfase em Libras, como requisito para obtenção do título de Especialista.*

<sup>\*\*</sup> *Orientado pelo Professor Me. Claudio Alves Benassi. Coordenação do Curso de Letras-Libras, Universidade Federal de Mato Grosso. Editor gerente da Revista Diálogos. [cacbenassi@hotmail.com](mailto:cacbenassi@hotmail.com)*

<sup>1</sup> *Aluna do curso de Pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Libras, Faculdade do Pantanal (Fupan), Cáceres. <[gislaine\\_prof@hotmail.com](mailto:gislaine_prof@hotmail.com)>*







## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo científico pretendemos discutir como se dá o processo de ensino de Língua Portuguesa para aluno surdo, como segunda língua – doravante L2 – ressaltando as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa no ensino da disciplina e a importância das salas de AEE (atendimento educacional especializado) na formação desses alunos.

Propomos ainda destacar fragmentos das leis de políticas públicas que garantem o ingresso de alunos com surdez em escola regular enfatizando as mudanças que devem ser adotadas pela escola para ofertar um ensino de qualidade a esses alunos através da inclusão social.

Também abordaremos conceitos sobre o bilinguismo, com o intuito de compreender como se dá o processo de ensino da língua portuguesa na escola para alunos cuja L1 não é a língua portuguesa, mas a LIBRAS (língua de sinais). Serão feitas neste trabalho análise das produções textuais dos alunos, com a finalidade de identificar os principais problemas existentes nessas produções.

O interesse por esse tema surgiu a partir da observação de como o aluno surdo é alfabetizado<sup>2</sup> na escola regular, que na maioria das vezes não está preparada para receber um aluno surdo e não possui profissionais com formação que possa auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo a opção por essa abordagem foi se definindo pela dificuldade de ensinar língua portuguesa para um indivíduo cuja língua de instrução é de modalidade gestual-visual que pode em várias ocasiões interferir e causar dúvidas aos alunos na escrita do português ensinado na escola regular.

---

<sup>2</sup>O aluno surdo é na maioria dos casos alfabetizado somente na Língua Portuguesa sua L2, enquanto na Libras sua L1 não sabe escrever nem sequer ler um sinal sequer, se inserindo na categoria analfabeto.



Para realizar tal discussão utilizaremos como embasamento teórico o livro *Surdez e Linguagem Aspectos e Implicações Neuro-linguísticas* de Ana Paula Santana, que argumenta sobre as percepções médicas, fonoaudiológicas, sociais e neuro-linguísticas da condição do surdo, baseando-se em pesquisas e entrevistas com surdos e seus familiares e educadores. *A abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* organizado pelo Ministério da Educação, *Educação Inclusiva* de Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho e alguns artigos publicados na internet como *Idéias para ensinar português para alunos surdos* de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt, *Números Semânticos: O recurso didático e sua aplicação no ensino de língua portuguesa para surdos e de libras para ouvintes* de Claudio Alves Benassi e Anderson Simão Duarte.

## **2. DISCUSSÕES E APONTAMENTOS TEÓRICOS**

Atualmente temos percebido que a quantidade de alunos surdos ou com outros tipos de deficiência vem aumentando gradativamente no ambiente escolar. Esses alunos que antes ficavam isolados em suas casas resguardados pelas famílias e até mesmo excluídos pela sociedade, por serem considerados incapazes de aprender e se socializar, estão chegando às escolas regulares e mostrando toda sua capacidade de aprender da mesma forma que um ouvinte ou pessoa dita normal, no entanto se deparam com a falta de preparo da escola e dos professores.

As políticas públicas a respeito da inclusão e a Constituição Federal garantem que o estudante, público-alvo da educação diferenciada, tenha acesso aos espaços comuns de aprendizagem e participação nas atividades educacionais regulares em igualdade de condições com as demais pessoas, como podemos observar neste fragmento do livro *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, do Ministério Público Federal:



Portanto, a constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (BRASIL, 2004, p.6)

Deste modo, a escola deve promover ações pedagógicas diversificadas e desenvolvê-la sem todos os níveis de ensino. Tais ações devem ser capazes de atender a todos visando também às necessidades individuais do aluno com deficiência, ainda que a escola encontre muitos desafios e dificuldades a serem superadas quando o assunto é a inclusão de pessoas com necessidades educacionais diferenciadas.

No que diz respeito aquisição da linguagem do aluno surdo, Santana afirma que:

A aquisição da língua de sinais dos surdos filhos de pais ouvintes não é tão “natural” quanto a aquisição dos surdos filhos de pais surdos. Como é uma língua não dominada pelos pais, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escola, clínicas e locais que oferecem atendimento especializado. Dessa forma, muitas vezes a criança só tem contato com a língua de sinais em idade avançada. (SANTANA, 2007, p. 105)

Segundo Santana, os filhos surdos de pais ouvintes poderão ter contato com a língua de sinais, em muitos casos – devido a falta de conhecimento dos pais quanto a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)– já em idade avançada, ou seja, seu primeiro contato com a língua pode ocorrer quando já estiver inserido no ambiente escolar. Santana defende que “Aprender uma língua em uma instituição não é o mesmo que vivenciá-la em uma comunidade, e em práticas diversificadas, por exemplo”( SANTANA, 2007 p.10) Dessa forma, muitos surdos não têm a oportunidade de aprender a língua de sinais, naturalmente em situações variadas que permitam fazer uso da linguagem de forma natural.

Em muitos casos, observamos que este fato realmente acontece com a maioria dos alunos surdos recebidos na escola. Eles chegam à sala de aula sem saber LIBRAS, e encontram professores que também não sabem língua de sinais. Segundo o decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005:



As pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso as duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo processo educativo (BRASIL, 2005, p. 15).

O aluno vem para a escola e acaba tendo necessidade de aprender, além da Libras sua língua natural, também a disciplina de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

O Português e a LIBRAS possuem estruturas gramaticais distintas e o surdo deve aprendê-las, simultaneamente, de modo que a Língua de sinais irá facilitar ao aluno a realização de leitura e escrita em português.

Neste caso o ideal é que aluno além de frequentar as aulas do ensino regular, tenha acesso a um apoio pedagógico na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), entretanto, nem todas as escolas podem contar com esse reforço ao aluno surdo, já que algumas não possuem salas de AEE e nem profissionais capacitados para exercer tal atividade. Além disso, o professor de língua portuguesa e demais professores necessitam de um intérprete em sala de aula para facilitar a comunicação entre professor e aluno.

No livro *Idéias para ensinar Português para surdos*, de Ronice Müller de Quadros e Magali Schmiedt, as autoras destacam que a escola precisa buscar meios para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. (QUADROS, 2006 p. 10)

Um dos maiores problemas enfrentados pelo professor em sala de aula é, exatamente, saber como encontrar esses caminhos que irão garantir que o surdo aprenda a LIBRAS e o Português em sua modalidade escrita. Mais uma vez, nos deparamos com o problema da falta de profissionais que possam exercer tal função e também a falta de boa vontade dos nossos gestores em ofertar cursos para que o próprio professor do ensino regular se profissionalize para melhor atender os alunos.



Os autores Carla Barbosa e Josimário de Paula, do Livro *A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* publicada pelo Ministério da Educação 2010 defendem que:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue-LIBRAS e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas. (2010 p. 18)

O ensino de Língua Portuguesa ao surdo tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita.

O bilinguismo trata-se de uma proposta didático-pedagógica que torna possível o uso de duas línguas no contexto escolar, e em outros lugares onde não há presença de intérprete, ou seja, a LIBRAS é considerada primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como (L2).

Meirelles e Spinillo afirmam que:

De acordo com Moura (2000), os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias, e o bilinguismo permite, portanto que o indivíduo não perca sua identidade com esta comunidade através da língua dos sinais; e, ao mesmo tempo, permite que o surdo não se distancie da comunidade de ouvintes (através [*sic*] da língua oral), ampliando, assim, seu universo de interação. (MEIRELLES, SPINILLO 2004, p. 02)

Oferecer ao aluno surdo uma abordagem educacional por meio do bilinguismo pode possibilitar um desenvolvimento mais satisfatório, tornando-o capaz de se expressar em LIBRAS ou língua portuguesa escrita em variados ambientes. Desse modo o aluno que estiver inserido dentro de um sistema de ensino se oriente pela concepção bilíngue terá a oportunidade de firmar-se como sujeito reflexivo, utilizando a língua de sinais sem se desvincular totalmente da comunidade ouvinte, pois o surdo também precisa conviver com pessoas ouvintes e interagir com elas.

Ainda sobre o bilinguismo, Megale que explica como pode ser dividido o bilinguismo infantil:



O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo<sup>7</sup> e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas as mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme aponta Wei (2000). Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como bilinguismo adolescente e por bilinguismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta. (MEGALE, 2005, p. 04)

Percebemos que o aluno que aprende a LIBRAS sob as perspectivas do bilinguismo simultâneo ou bilinguismo consecutivo apresenta dificuldade em compreender a segunda língua e expressar-se a partir dela, isto é, não consegue ler nem escrever com a fluência necessária.

O surdo filho de pais ouvintes não aprende as duas línguas desde o seu nascimento isso só acontece quando os pais também são surdos. Neste caso, o surdo só vem a ter contato com a língua de sinais quando passa a freqüentar uma escola regular, daí o bilinguismo simultâneo acontece. Ao mesmo tempo em que aprende a LIBRAS o professor também precisa inserir o português - em sua modalidade escrita, com o desafio de mostrar as diferenças existentes quanto à estrutura de cada língua.

Muitas vezes o aluno surdo não tem a oportunidade de participar da vida escolar desde a infância, isso devido a falta de conhecimento dos pais que não sabem que os filhos têm o direito de estarem matriculados na escola e ignoram as capacidades do seu filho. Quando chegam à escola em idade avançada ou até mesmo já adolescente precisam aprender a Libras, no entanto, acabam encontrando professores que desconhecem a língua de sinais. Segundo Benassi e Duarte:

Tal despreparo advém do pouco tempo dedicado à aprendizagem da LS nas licenciaturas, que, em média, contam com uma disciplina de 60 horas em suas grades curriculares. Mesmo que se tenha a presença do intérprete em sala, como dispõe a legislação em vigor, o professor deve sanar as dúvidas do aluno surdo em LS, e não via intérprete, como acontece. Fica evidente que o professor não conseguirá aprender uma língua tão complexa em um tempo tão reduzido. (BENASSI, DUARTE, p. 02-03)





Aluno com surdez e o ato de escrever: o texto é uma tessitura de palavras, ideias e concepções articuladas de forma coerente e coesa. Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português objetiva torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidades de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. Para que essa aprendizagem ocorra, a educação escolar deve apresentar aos alunos com surdez a diversidade textual circulante em nossas práticas sociais. Essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa (ALVES; DAMÁSIO; FERRREIRA, 2010, p. 19)

O ensino de Língua Portuguesa escrita é muito importante, é por meio dela que o aluno surdo poderá desenvolver-se dentro da sala de aula regular e também no convívio com a sociedade ouvinte, mas sabemos esse processo de ensino-aprendizagem não é simples. Ao analisar o texto escrito de alunos surdos nota-se a dificuldade que o aluno tem em organizar suas ideias, dar coerência ao texto, escrever as palavras corretamente fazendo as devidas concordâncias e utilizando os conectivos exigidos pela língua escrita.

Portanto, cabe ao professor buscar metodologias que ajudem os alunos a utilizarem a língua escrita com a competência necessária favorecendo a produção textual e argumentação correta dentro de um texto e ainda promover a comunicação entre surdo e ouvinte que não sabe a língua de sinais.

Sobre as produções textuais dos alunos com surdez Quadros e Schmiedt ressaltam a importância desse tipo de atividade, pois elas auxiliam os alunos a realizar algumas descobertas sobre o mundo em que vive:

Quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua. O professor precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança. (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 31)

Quando o professor realiza esse tipo de atividade o aluno é convidado a conhecer e a usar mesmo nas produções mais simples algumas regras da gramática normativa da língua portuguesa. Por meio das produções textuais



dos alunos o professor consegue identificar os principais problemas linguísticos que o aluno possui e também avaliar o nível de conhecimento do aluno sobre determinado tema sugerido pelo professor ou escolhido pelo aluno.

### 3. ANÁLISE DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS

Para evidenciar alguns dos principais problemas em relação ao português escrito do aluno surdo mostraremos aqui algumas imagens de suas produções textuais, fazendo uma análise estrutural e gramatical de seu texto e articulação de ideias expostas em suas produções.

Vejamos a figura 1:



Figura 1. Escrita produzida por um aluno surdo integrante do Projeto Aprendendo a aprender. Fonte: acervo particular do orientador.



Nesta produção textual foi pedido ao surdo que escrevesse um texto com base nas imagens de dois tipos de paisagens. A primeira imagem trata-se de uma paisagem preservada e bonita.

A respeito da primeira imagem o aluno associa a fotografia a uma floresta, faz um registro descrevendo a beleza da floresta e das árvores e define a floresta destacando alguns elementos existentes na figura como as árvores, as flores, mar, grama. Percebemos nessa descrição que o aluno apresenta alguns problemas em sua interpretação das figuras e também problemas com relação à escrita do texto.

Ao visualizar o lago presente na primeira imagem o aluno afirma que é o mar. Em seguida, diz que o lugar é uma praça de passeio com muito vento, no entanto, antes havia escrito que se tratava de uma floresta. Quanto à segunda imagem o aluno mostra maior clareza em suas ideias compreende o problema ambiental registrado na fotografia destacando o sofrimento das árvores e argumenta, ainda, que o desmatamento é feito devido necessidade de se empregar pessoas e como forma de ganhar dinheiro fabricando carvão.

No segundo texto as ideias estão mais claras, entretanto existem muitos problemas quanto a escrita em língua portuguesa.

O aluno inicia o texto sobre a primeira imagem apresentando problemas quanto a flexão de número, gênero e concordância verbal quando afirma que *“As floresta são bonitos e maravilhosas”*. Neste caso o aluno não consegue fazer as devidas concordâncias entre o sujeito floresta, e seus respectivos predicativos, bonita e maravilhosa, que deveriam estar flexionados no singular e no gênero feminino já que floresta trata-se de um substantivo feminino. Percebemos ainda a presença do artigo as, no plural, acompanhando o substantivo floresta que aparece no singular, mostrando também falta de coerência, ou seja, estaria o aluno se referindo as duas imagens, a primeira imagem, ou a florestas de um modo geral? Existem também problemas relacionados ao verbo que faz a ligação entre o sujeito e o predicado da frase, isto é, o verbo ser, flexionado no plural, não concorda com o sujeito floresta. Conforme Meirelles e Spinillo:



Assim, no que concerne à produção de textos, o desafio daqueles que se voltam para a educação dos surdos é criar estratégias de ensino que levem estes indivíduos a produzir textos mais coesos e com uma estrutura narrativa mais elaborada de maneira que seus textos sejam compreendidos. Aumentar o contato dos surdos com textos escritos (tanto na produção como na compreensão) é uma alternativa, chamando a atenção para o papel desempenhado pelos coesivos em um texto e chamando a atenção para a estrutura e convenções lingüísticas próprias do estilo narrativo de histórias. Os métodos de ensino, no entanto, estão longe de atender plenamente às necessidades dos surdos de maneira a auxiliá-los a superar suas limitações frente a esses aspectos da textualidade. (MEIRELLES, SPINILLO, 2004, p. 11)

Proporcionar ao aluno surdo o acesso as mais variadas produções textuais que circulam na sociedade, segundo as autoras pode ser um mecanismo a ser utilizado por professores de língua portuguesa na tentativa de tornar o seu aluno eficiente em suas produções textuais, chamando a atenção dele para os aspectos lingüísticos e semânticos característicos do português que devem estar presentes em seus textos.

Meirelles e Spinillo destacam ainda que:

O potencial intelectual dos surdos é considerado normal, embora seu desempenho seja limitado pela privação de ferramentas lingüísticas. De acordo com Fernandes (1990), a ausência de linguagem pode provocar um atraso na aquisição de vários aspectos cognitivos, porém este atraso não deve ser interpretado como uma real incapacidade intelectual. (MEIRELLES, SPINILLO, 2004, p. 03)

Dessa forma não se pode atribuir os problemas apresentados nas produções textuais do surdo a sua falta de potencial intelectual. Conforme citamos anteriormente, o surdo é tão capaz de aprender e se relacionar quanto o ouvinte, o que lhe falta, em determinados momentos, é a oportunidade de acesso a um ensino que se adéque para atender as suas necessidades, oferecendo lhe as ferramentas lingüísticas necessárias para a realização de produções textuais completas que se ajustem as exigências estruturais e cognitivas da língua portuguesa.

No segundo texto, sobre a segunda imagem, notamos que inicialmente o aluno parece sentir a necessidade de marcar em sua escrita quem é que sofre na terra, neste caso as árvores. Para realizar tal demarcação ele utiliza o pronome obliquo “se”, todavia o uso desse pronome nesse tipo de

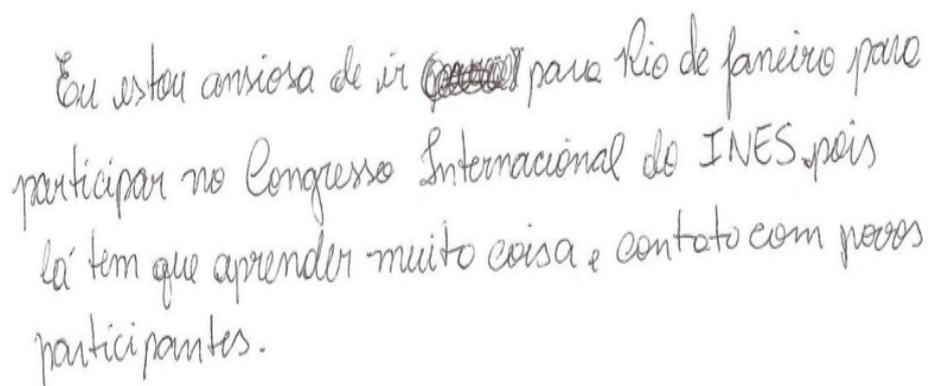


frase torna-se desnecessário, ou seja, não existe a necessidade de marcar quem “sofre na terra”, uma vez que o enunciado deixa claro essa informação. O aluno pode ter associado essa frase escrita com a forma como poderia sinalizar em libras, onde existe a necessidade de demarcar quem realmente sofre para que a mensagem seja claramente compreendida pelo interlocutor.

Podemos destacar também nesse texto problemas quanto a palavras que são omitidas e outras que aparecem de forma desnecessária como, por exemplo, quando o aluno escreve “*eles querem a cortar de arvores*”. Neste exemplo houve a omissão da expressão “os homens” que poderia definir quem seriam “eles”. O artigo “a” acompanhando o verbo “cortar” no infinitivo é desnecessário, esse artigo deveria acompanhar o substantivo “árvores”, entretanto o substantivo vem acompanhado da preposição “de”. Assim podemos concluir que no segundo texto, o aluno apresenta também dificuldade em utilizar os conectores da língua portuguesa.

Os conectivos têm a função de relacionar as palavras dentro das frases atribuindo sentido mais coeso ao texto, uma vez que os conectivos não se fazem necessários na língua de sinais o aluno não consegue utilizá-los de maneira correta. Por outro lado demonstra saber da existência dessas palavras e tenta empregá-las em seu texto.

Veamos outro exemplo de produção textual realizada por um aluno surdo:



Eu estou ansiosa de ir ~~para~~ para Rio de Janeiro para participar no Congresso Internacional do INES pois lá tem que aprender muito coisa e contato com pessoas participantes.



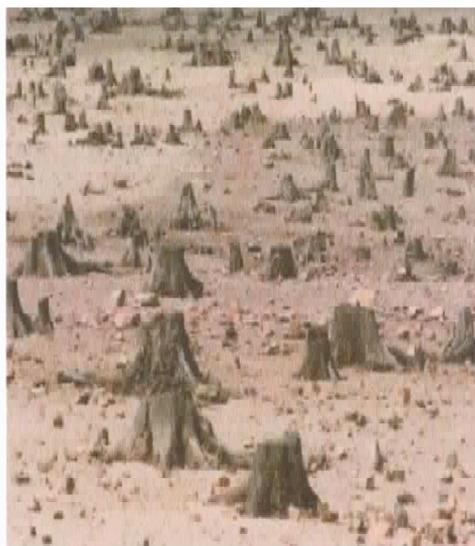
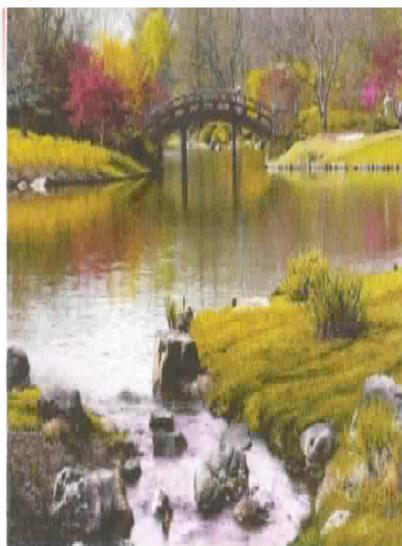


Figura 1. Escrita produzida por um aluno surdo integrante do Projeto Aprendendo a aprender. Fonte: acervo particular do orientador.

Nesta produção o aluno utiliza a expressão “estou ansiosa de ir para Rio de Janeiro”, mais uma vez temos problema quanto ao uso das preposições “de” e “para” empregadas inadequadamente. Ao invés da preposição “de” quando se refere a ir para o Rio de Janeiro o aluno deveria ter utilizado as preposições “em” ou “para”. Dessa forma teria duas possibilidades de escrita sendo a primeira: “Estou ansiosa em ir para o Rio de Janeiro”. E a segunda: “Estou ansiosa para ir ao Rio de Janeiro”. Em língua de sinais o surdo praticamente não utiliza preposição, ou seja, em uma situação comunicativa vivenciada por ele o contexto da comunicação atribui todo o significado da mensagem não havendo necessidade de uso da preposição. Esse fato nos leva a concluir que a L1 influencia na aprendizagem da L2, por isso o aluno acaba produzindo textos sintaticamente mal estruturados.

Outro aspecto observado nessa produção é o fato do aluno ter escrito o verbo “ter” na terceira pessoa do singular, quando esse verbo deveria aparecer flexionado na primeira pessoa do singular, já que a pessoa desse discurso trata-se dele mesmo, ou seja, primeira pessoa. Existe uma tendência na escrita do aluno surdo em utilizar o verbo no infinitivo, nesse caso o aluno faz uma flexão verbal incorreta, isso indica que o aluno tem consciência das variações do verbo, entretanto ainda não consegue flexioná-lo corretamente. Vejamos este outro exemplo:





a amore seos mol  
 amore rio bonito.  
 não pode' corte amore  
 proibido fogo lixo.

Figura 3. Escrita produzida por um aluno surdo integrante do Projeto Aprendendo a aprender. Fonte: acervo particular do orientador.

Neste exemplo de texto vemos que o aluno omite alguns elementos como, verbos de ligação, preposições, artigos, sinais de pontuação e com isso acaba comprometendo a interpretação correta do texto. Parece não haver relação lógica entre as ideias expostas no texto isso devido a omissão de termos importantes que dariam sentido a essa produção. Por meios destas produções textuais é possível identificar a influencia da L1 na escrita em L2 do aluno surdo. Os alunos ouvintes, muitas vezes influenciados pelo modo como falam, também apresentam problemas na hora de escrever. Assim acontece com o aluno surdo, que reflete na escrita do português, características originais da língua de sinais.



Com relação ao domínio da língua de escolarização Gonçalves destaca que:

É sabido que o sucesso escolar está aliado ao domínio pleno da língua de escolarização, caso contrário surgirão dificuldades de aprendizagem, não só na disciplina de Língua, como em todas as outras disciplinas. Sendo o conhecimento linguístico basilar na aquisição de conhecimentos nas outras disciplinas, uma baixa proficiência linguística tem impacto na construção do conhecimento em, praticamente, todos os domínios do currículo. A interpretação/compreensão de texto, assim como a compreensão de vocabulário revelam-se competências fulcrais, não só na aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, como também nas restantes disciplinas, na medida em que as aprendizagens se baseiam essencialmente na leitura e escrita de textos sobre os temas específicos de cada disciplina. (GONÇALVES, 2002, p. 106)

O não-domínio da língua portuguesa na modalidade escrita poderá comprometer toda a vida escolar do aluno, visto que ele certamente terá dificuldades também em outras disciplinas que poderão exigir competência discursiva e interpretativa na execução dos mais variados níveis de atividades. Para que isso não ocorra devemos estar atento as falhas existentes nesse processo de ensino-aprendizagem e tentar solucionar o problema buscando novas alternativas que visem garantir que o aluno atribua sentido ao que escreve numa tentativa de não apenas desenhar palavras ou agrupá-las de maneira desordenada e não significativa.

Segundo Alves, Ferreira e Damázio:

O fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas. O foco do trabalho deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois se compreende o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar. (ALVES, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p.22)

Por isso é preciso que se defenda cada vez mais a busca de novas metodologias e/ou praticas pedagógicas capazes despertar suas habilidades linguísticas e de comunicação valorizando das diferenças humanas.

A aquisição da LIBRAS e da língua portuguesa torna-se um instrumento para que o surdo possa comunicar-se com surdos ou ouvintes



que vivem na sociedade, no entanto torná-lo eficiente para que possa fazer usos dessas duas modalidades de língua não é tarefa simples. Nesse sentido citamos Quadros e Schmiedt, que apresentam algumas sugestões para que o professor possa adotar em sala de aula quando, por exemplo, propuser ao aluno que produza textos:

A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança. Por exemplo, confeccionar pequenos livros com os alunos contendo histórias criadas por eles ou ilustrar textos já trabalhados, seja um livro para cada história ou ainda uma coletânea de histórias da turma num mesmo livro que circule entre a turma, com direito de levá-lo para casa a fim de mostrá-lo a família, apresenta um significado real à função de escrever. (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 43)

Para essas autoras “A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança.” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006). Desse modo vai se desenvolvendo na criança surda a capacidade de escrever diferentes gêneros textuais, por meio das condições de produção promovidas em sala de aula.

O professor poderá definir estratégias de ensino que levem o aluno a criar signos para interagir com os colegas ouvintes pertencentes a sua turma. Essa interação pode surgir na confecção de bilhetes, cartas entre outras formas definidas pelo professor. As autoras destacam ainda que:

Num estágio inicial de produção escrita o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa. Isto se dará mais adiante, quando a criança já estiver mais segura para se “arriscar” no mundo da escrita. A criança vai ler textos em português, além dos próprios textos produzidos por ela mesma. Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados. (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 44)



Adotando essas estratégias o professor terá condições de analisar e avaliar o nível de desenvolvimento linguístico e a aprendizagem do seu aluno tendo por base suas próprias produções textuais.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim concluímos que o aluno surdo precisa tomar conhecimento tanto da Libras quanto do Português escrito, pois será através dessas línguas que terá possibilidade de desempenhar seu papel social e integrar-se na sociedade. Para Quadros e Schmiedt:

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui contexto bilíngüe da criança surda. (QUADROS, SCHMIEDT, 2006 p. 17)

Entretanto trata-se de um enorme desafio para a escola, para o professor e para o aluno superar as dificuldades no aprendizado e uso de língua oral. Devemos considerar que o aluno com surdez tem o mesmo direito que o ouvinte de desenvolver-se, para isso precisamos estar atentos as alternativas existentes que visam facilitar a aprendizagem significativa desses alunos.

As escolas regulares devem preparar-se para receber o aluno surdo, e promover as adequações necessárias, como por exemplo, dispor de salas de AEE, com intérpretes de língua de sinais, com instrutores ou professores de LIBRAS - preferencialmente surdos - solicitar materiais de apoio, e se possível ofertar classes de educação bilíngües que atendam aos alunos surdos e também aos ouvintes que tiverem interesse em aprender línguas de sinais.





Não é fácil superar todas as dificuldades, no entanto a escola precisa reconhecer as diferenças existentes em sua clientela diante do processo educativo, para que isso ocorra é necessário que haja transformações que vão além da escola e da sala de aula.





## REFERÊNCIAS

GONÇALVES, C. **Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos.** Revista Portuguesa de Educação, 2012.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S. **Números Semânticos:** O recurso didático e sua aplicação no ensino de língua portuguesa para surdos e de Libras para ouvintes. In.: **IV SIMELP.** Disponível em [http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio\\_48.pdf](http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_48.pdf). Consulta em 20 de julho de 2014.

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

CARVALHO, S. P. T. **Educação Inclusiva.** Ministério da educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Universidade Aberta do Brasil. Cuiabá, 2011

MEIRELLE, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. In.: **Estudos de Psicologia** 2004, 9(1), 131-144. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22389.pdf>. Consulta em 20 de julho de 2014.

Aprovado em 25 de outubro de 2016

