

## **DA TEORIA À PRÁTICA: EXPERIENCIANDO A LEITURA COM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**

Márcia Maria de Melo Araújo\*

### **RESUMO**

Este artigo é resultado de uma investigação em sala de aula bilíngue – Libras e Língua Portuguesa – de uma escola de Goiânia em processo de inclusão, atendendo a alunos surdos e ouvintes. Nosso objetivo é investigar a produção textual desses alunos por meio da pedagogia de projetos. Esta se vale de estratégias para facilitar a aprendizagem do aluno e levá-lo à autonomia em seu aprendizado. Como resultado, observamos que a interface e o convívio das duas culturas constituem um cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há diferentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras, Língua Portuguesa, leitura, pedagogia de projetos.

---

### **From theory to practice: experiencing the reading in Libras and Portuguese Language**

#### **ABSTRACT**

This article is the result of an investigation in bilingual classroom – Libras and Portuguese Language – of a school in Goiânia in the process of inclusion, attending deaf pupils and listeners. Our goal is to investigate the textual production of these pupils through the pedagogy of the projects. This one uses strategies to facilitate the apprenticeship of the pupil and to lead it to the autonomy in his apprenticeship. As result, we notice that the interface and the familiarity of two cultures point to a multicultural scenery, in which there is not better there is not worse, there are differents.

**KEY WORDS:** Libras, Portuguese Language, reading, pedagogy of projects.

---

### **INTRODUÇÃO**

Baseados na pedagogia de projetos e imbuídos de uma metodologia sócio-interacionista, organizamos este artigo com o intuito de investigar de que forma um professor pode maximizar a *performance* de alunos surdos e ouvintes em relação à produção textual por meio de estratégias de aprendizagem. Sobre Pedagogia de Projetos, didática, pesquisa e organização de projetos vejam também os seguintes autores: Fazenda (2001), Oliveira (1995), Santiago (2003), Santos (1995) e Silva (1995). Na verdade, intencionamos refletir sobre algumas das dificuldades mais comuns encontradas pelos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tentando compreendê-las em suas origens e traçar alguns caminhos que os ajudem a superá-las.

Por meio dessa abordagem, temos como objetivos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, aliado a Libras, e tentar compreender as novas perspectivas e ferramentas que podem ser utilizadas para a inclusão social. A intenção desta pesquisa é direcionar a visão de um

---

\* Professora de Língua Portuguesa e Libras da Universidade Estadual de Goiás (UnU Campos Belos) e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: marcimelo@gmail.com

âmbito que envolve os meios de comunicação usados pelo docente tanto como recursos quanto para fins didáticos. Os resultados da pesquisa podem servir de ponto de partida e de apoio para professores que se deparem com alunos portadores de deficiência auditiva, ou mesmo outros tipos de deficiência, em sala de aula. Nossa intenção é permitir estudo mais detalhado e aprofundado sobre a adequação do ensino de Língua Portuguesa e Libras em sala de aula, que possibilite ao aluno surdo uma melhor qualidade de estudo e, ao mesmo tempo, levar informações aos interessados e otimizar uma experiência, capaz de projetar a área de influência Libras-Língua Portuguesa para outras disciplinas.

### **PENSANDO A TEORIA...**

Estudos recentes sobre ensino e aprendizagem de uma língua têm refletido uma abordagem interativa, seguida daqueles que acreditam que o conhecimento é co-construído em um ambiente onde o professor media esse conhecimento por meio de sua interação com os alunos (Falabela, 1996). No entanto, temos que pensar a realidade do aluno surdo, que além de aprender a se comunicar sem ouvir, isto é, sem recursos que o levem a aprender a falar, ele provavelmente terá de disputar seu lugar na sociedade, onde a competição e a falta de oportunidade para se conseguir o primeiro emprego tornam difícil a vida de qualquer pessoa.

Conforme Nagel e Richman (1977), os alunos devem receber tarefas especiais a fim de sanar suas deficiências individuais e desenvolver as habilidades iniciais necessárias para atingir seus objetivos. Assim, eles serão testados naquilo que os objetivos exigem e, caso não atinjam o resultado, o professor lhes indicará o que estudar e prescreverá mais tempo para reestudo.

Hoje, o papel do professor mudou, ele media o conhecimento através de procedimentos cujo objetivo é levar o aluno a atingir sua autonomia como sujeito de sua própria aprendizagem. Tal autonomia é alcançada quando os alunos são, de fato, capazes de empregar estratégias para superar os obstáculos ao se aproximarem de um texto. Muito mais do que usar tais estratégias de forma aleatória, elas devem ser conscientemente utilizadas pelo leitor para alcançar seus objetivos. Portanto, é importante destacar que o aluno, nesse contexto, faz uso de estratégias metacognitivas,

uma vez que o leitor está consciente do que constitui o processo que subjaz a leitura como procedimento interativo e sobre as habilidades cognitivas que ele ativa para lidar com a leitura e a produção de textos (Goulemont, 1996).

É importante salientar que a autonomia na aula de leitura e produção de texto precisa ser vista como processo e não produto. Portanto, o centro de tal processo é o aluno que assume um papel ativo. O professor, por outro lado, como centro do ensino e não da aprendizagem, como foi definido anteriormente, é o agente responsável por ajudar os seus alunos a se tornarem conscientes desse processo interativo e cognitivo. Uma forma de se alcançar isso é trabalhar nas crenças dos alunos sobre quem é quem na sala de aula, como uma tentativa de mostrar-lhes que a sala de aula é um lugar onde os agentes do processo educativo não deveriam disputar papéis, mas sim partilhá-los, de forma que a aula de leitura possa contribuir para o desenvolvimento de todos, como seres humanos, e tenha como consequência a produção textual (Santos, 1995).

Sabemos que planejar o ensino significa antecipar condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. Essa antecipação diz respeito principalmente à ação do docente e suas decisões sobre como consiste o processo e quais estratégias utilizadas, tanto para abordar o conteúdo de forma organizada, quanto para garantir que as condições materiais necessárias para isso estejam presentes. Dessa maneira, ressaltamos que o ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos, é como a aquisição de uma segunda língua, já que para eles o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a sua primeira aquisição. Assim, os problemas começam a aparecer, pois muitos alunos surdos estão na sala de aula sem saber Libras e, conseqüentemente, não aprendem Língua Portuguesa.

Nossa investigação inicia-se com a análise de produção textual desses estudantes, averiguando tipo textual, expressividade e gênero discursivo. Nesses três aspectos relacionamos os conflitos existentes entre a conceituação dada por teóricos e a configuração textual produzida e suas formas sequenciais, cujo objetivo é observar a produção de efeitos de sentidos, ou, em outras palavras, a funcionalidade do texto produzido pelos alunos. O resultado é que a maioria não consegue produzir, tanto os alunos surdos quanto os ouvintes.

Afinal, para que serve o ensino de português se o aluno não “aprende” o domínio da língua escrita? Devemos, primeiramente, pensar as condições de produção

que são impostas a esses alunos. Além disso, faz-se necessário pôr em evidência que as redações geralmente não têm em vista um interlocutor, prejudicando, dessa feita, a composição do texto escrito por parte do aluno, que escreve para um interlocutor virtual e/ou desconhecido, ou, às vezes, nem mesmo tem um interlocutor para dialogar. Imaginem isso para um aluno surdo que ainda não sabe ler e escrever em Língua Portuguesa.

Todo discurso apresenta caráter dialógico, à medida que pressupõe um interlocutor para que haja uma interação, uma inter-relação de diálogos entre homem-mundo e homem-homem. Pensar o interlocutor propicia ao estudante melhores condições de produção textual, haja vista que o interlocutor não pode ter seu valor neutralizado, seja imaginário, individual ou coletivo. Entretanto, observa-se que a escola suprime esse interlocutor substancial para um bom desempenho da língua escrita e oral. A ausência do interlocutor apresenta-se como um caráter desnorteador na produção textual, levando o educando a erros de coesão textual. Para Possenti (2008), é a imagem do interlocutor que orienta as estratégias discursivas/coesivas utilizadas pelo aluno/estudante.

O interlocutor do aluno geralmente é a escola simbolizada na figura do professor. Deve-se ressaltar que a escola passa para o aluno a imagem da língua formal, escrita e/ou oral desconhecida do contexto do educando. A imagem estereotipada do interlocutor – escola/professor – é o resultado da simbiose das várias imagens acumuladas pelo estudante durante o processo de aprendizagem. O estudante constrói uma imagem de língua culta que desconhece, pois não a utiliza. No momento de desenvolver o texto escrito o estudante se pauta na hipercorreção com o objetivo de demonstrar conhecimento da língua padrão. Entretanto, como o léxico e as estruturas da língua padrão não fazem parte do repertório do educando, o texto final irá apresentar problemas coesivos e de estruturação exatamente em decorrência do caráter artificial que perpassa o contexto da produção textual em sala de aula.

Como proposta para melhorar a produção textual dos alunos faz-se necessário trabalhar com textos, mas não como pretexto para análise gramatical isolada do contexto. Proposta esta que se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa considerando que o trabalho do educador leve em consideração as práticas sociais da linguagem dentro de uma perspectiva discursiva, não

mecanicista, baseado em um ensino de língua materna que valorize o processo interacional mediado pela linguagem. No caso do aluno surdo, este deve ser adaptado para um ensino de uma segunda língua. Contudo, as propostas do MEC contidas nos PCN não têm o devido respaldo pelo professor de língua, haja vista se tratar de uma proposta não mecanicista em que o docente deverá trabalhar com vários gêneros discursivos demonstrando as práticas sociais da linguagem em suas múltiplas manifestações (Brait, 1995).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) também concordam com o fato de que a aula de Língua Portuguesa deve trazer muito mais para a sala de aula do que um programa que se baseia meramente em aspectos linguísticos. Nesse sentido, defendemos a inclusão de um programa que não despreza a importância da gramática, mas, ao mesmo tempo, destaca a leitura como um processo psicolinguístico (Bakhtin, 2003; Braggio, 2002; Brait, 1995).

Sendo assim, defendemos aqui um programa que considere as premissas defendidas pela psicolinguística e a perspectiva de um ensino que conscientize o aluno de que precisa aprender a aprender e que, portanto, ele é sempre sujeito de sua aprendizagem.

Paralelamente, vivemos um momento privilegiado do debate sobre a educação de surdos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 surge a chamada “inclusão”, cuja perspectiva é inserir pessoas com deficiência em classes regulares, para que se desenvolvam a partir do contato com outras, ditas “normais”. Abrimos um parêntese para explicar que usamos essa terminologia porque, segundo Sasaki (2005), “os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’ em todos os idiomas”. Retomando a ideia da inclusão, essa perspectiva pressupõe que é na interação com outras pessoas que as necessidades do ser humano tendem a ser satisfeitas, implicando a própria sobrevivência física e psicológica do indivíduo, pois é por intermédio do contato humano que adquirimos a linguagem e, por meio dela, nos comunicamos com outros seres humanos e aprendemos a organizar nosso pensamento. Para Chomsky (1973), a palavra assume grande importância no processo de atividade mental, sendo fundamental para a formação da consciência. É por meio dela que a

criança é capaz de filtrar de forma rápida e precisa informações que necessita para seu desenvolvimento, utilizando em sua linguagem dois processos: o verbal e o não verbal. Crescemos ouvindo (na maioria das vezes) nossos familiares falando conosco. A forma de entendermos o mundo, nosso pensamento, começa a partir da construção da consciência, que se dá pelas palavras, pelo nome das coisas que existem no mundo e que depositamos nessa consciência, lugar onde guardamos as ideias, os significados, as palavras. No entanto, a surdez congênita e pré-verbal age como um inibidor da aquisição da linguagem verbal, o que prejudica o processo de desenvolvimento da criança surda, quase sempre a impedindo de exercer sem ressalvas seu papel na sociedade. No que diz respeito às crianças surdas, elas desenvolvem espontaneamente um sistema de “gesticulação manual” para tentar se integrar ao meio onde vivem. A pessoa surda pode se expressar por intermédio de gestos ou por meio da língua de sinais, porém, privada da audição, ela encontrará barreiras para o aprendizado e uso de línguas orais, como a Língua Portuguesa, mas isso não significa que não tenha as mesmas possibilidades de interação que o ouvinte.

Pesquisas sobre as línguas de sinais mostram que essas línguas podem ser comparadas em complexidade e expressividade às línguas orais, pois trazem sua própria estrutura gramatical. Além disso, a Libras, como qualquer língua de sinais, utiliza como canal ou meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais percebidos pela visão, por isso é uma língua de modalidade gestual-visual diferente da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-visual, que possui como canal, ou meio de comunicação, sons articulados percebidos pelos ouvidos. Acreditamos que as línguas de sinais expressam ideias sutis, complexas e abstratas, podendo levar seus usuários a penetrarem áreas tão expressivas como filosofia, literatura, política, esportes, moda.

De acordo com Quadros (1997), Libras surge pelas necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. Dessa forma, a língua de sinais constituiu-se da necessidade de os surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. Essa língua apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas. Quadros ressalta ainda que a língua de sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral. Essa língua, como todas as

outras, estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade.

A rigor Libras torna-se um campo fértil de pesquisa e acreditamos que a prática da leitura, na educação de surdos, apresenta possibilidades importantes na busca de caminhos efetivos para que os alunos possam vivenciar expressões, contribuindo para a construção do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, sem discriminações.

### **PENSANDO A PRÁTICA...**

Pelas razões expostas, partimos dessa abordagem, refletimos sobre o ensino de Língua Portuguesa, aliado a Libras, e tentamos compreender as novas perspectivas e estratégias que podem ser utilizadas para a inclusão sócio-educacional. Além disso, a experimentação do ensino da Língua Portuguesa, por meio da pedagogia de projetos, pressupõe incentivar uma nova visão, na qual o conhecimento pode ser construído coletivamente.

A partir de planos de aula elaborados para atender tanto alunos surdos como ouvintes do ensino fundamental e do ensino médio, numa escola especial de Goiânia, ressaltamos a escolha de objetivos que intensifiquem a competência discursiva, como, por exemplo, o uso de recursos visuais na produção de textos escritos dos alunos, de modo a levá-los a estabelecer relações entre ideias, relações intertextuais e construção de sentido (Braggio, 1995).

O conteúdo aplicado em uma das aulas do ensino fundamental foi “Introdução às relações discursivas (discursos direto e indireto)”, onde por meio de textos literários e de filmes com legendas para surdos orientamos os alunos para a leitura de um diálogo, cujo assunto abordado entre dois amigos era a falta de tempo entre eles e a agitação na cidade grande. Antes, porém, de começar a discussão, é interessante uma leitura silenciosa, para que os alunos possam ter um contato mais íntimo com a forma e o conteúdo do texto. É importante que o texto apresente figuras ou mexa com a percepção visual do aluno.

Feito isso, encaminhamos e oferecemos oportunidades de discussão, fazendo perguntas, explorando o sentido e conduzindo a discussão, ao propor que encontrem palavras para exprimir os sentimentos suscitados pelas frases. Nesse sentido, foram aparecendo palavras relacionadas ao texto reproduzidas pelos próprios alunos. Nesse exercício, os alunos fazem um trabalho de interpretação de texto, de exploração e de aquisição de vocabulário.

Assim, chamamos a atenção para o fato de que se trata de uma conversa, ou seja, de um “diálogo”, com frases curtas, truncadas, incompletas... Por quê? Os alunos perceberam que alguns termos e locuções são sugeridos também pela estrutura poética do texto, não só pelas palavras. No diálogo trabalhado, a economia do tempo é refletida na economia de palavras. Trata-se de conceitos estilísticos que vão sendo acrescentados, ou melhor, percebidos pelos alunos, sem que seja preciso dar-lhes nome.

Nesse ponto do trabalho, coube uma nova leitura, dessa vez uma leitura dramatizada, feita por algumas duplas de alunos, cada um deles representando um dos personagens. As duplas podem usar Libras ou Língua Portuguesa. Tendo já explorado o vocabulário, o sentido das palavras e das frases e os sentimentos que elas sugerem, a leitura pode ser adequada à compreensão que cada um pôde ter do texto. O diálogo torna-se concreto.

A etapa seguinte incluiu a produção individual ou em grupo de texto escrito. Nesse sentido, propomos que os alunos contassem, isto é, fizessem um relato, por escrito, da cena sugerida pelo texto. Lembramos aos alunos que não se tratava mais de um diálogo escrito, no qual as pessoas escrevem como falam. Pedimos, então, aos alunos, que sublinhassem expressões usadas na fala e não na escrita. Essa decomposição prévia do texto deve ser feita oralmente e em Libras, conjuntamente pelo professor e alunos. As palavras e expressões sublinhadas precisavam ser substituídas por outras mais adequadas ao texto escrito. Por exemplo, ao contar uma estória ou um acontecimento, não podíamos começar com “Olá, como vai?”, como estava no texto. Como poderíamos então começar? Talvez dizendo que em um dia como outro qualquer aconteceu tal fato. Houve várias propostas e os relatos, que já continham em si a interpretação, resultaram na paráfrase. Na ocasião também trabalhamos a transposição do discurso direto, coloquial, para o discurso indireto no texto escrito. É importante a correção individual que fizemos posteriormente ao relato escrito, observando a inclusão

ou não de ideias e elementos essenciais, a adequação da interpretação dada e o uso de palavras e formas realmente diferenciadas em ambos os gêneros, assinalando e propondo mudanças, se necessário.

A partir do levantamento das palavras que traduzem os sentimentos do texto trabalhado em sala de aula, os alunos discutiram sobre as causas de tais sentimentos. Para dar sequência ao trabalho, propomos pesquisas em jornais, revistas e internet. Desse modo, outras estratégias puderam ser trabalhadas, levando-os a produzir pôsteres, painéis, jornais, relatórios, com trabalhos em grupos ou individuais.

Mobilizando-nos pela pergunta chave “Professora, como é que você ensina?”, fomos delineando em nossas aulas uma trajetória de reflexão em torno dos caminhos e escolhas com que fomos nos deparando ao longo do percurso de procura das múltiplas possibilidades de respostas a essa indagação. Acreditávamos que, por essa direção, no decorrer desse processo, poderíamos compreender melhor as especificidades que constituem o “ser professora hoje”. Na tessitura deste “currículo em ação”, tendo como horizonte de nossas discussões a especificidade do trabalho docente, procuramos interlocutores, tanto nas nossas leituras como nas idas às escolas, que nos trouxessem elementos que pudessem enriquecer o enfoque dado ao debate.

A partir dessa perspectiva, escolhemos como uma das atividades para serem feitas em sala de aula a leitura de cinco contos de Machado de Assis, cujo tema é o casamento. Os contos foram os seguintes: “Cantiga de esponsais”, “Não é mel para a boca do asno”, “A menina dos olhos pardos”, “A felicidade” e “Quinhentos contos”. Para o desenvolvimento desse projeto com alunos do 1º ano de EJA (Ensino Médio), distribuimos os textos para que cada grupo empreendesse uma maneira de apresentá-lo em sala de aula. Estabelecemos que nosso alvo seria interpretar cada conto e estabelecer relação entre eles, caso houvesse. Os grupos apresentaram cada qual usando criatividade e originalidade em suas palestras. Alguns levaram cartazes com figuras humanas e paisagens do Rio de Janeiro para representar as personagens e os ambientes do conto; outros dramatizaram cenas consideradas mais importantes e houve um grupo que extrapolou, trazendo o conto para o contexto atual. O conto “A felicidade” narra a história de Mendonça, um rapaz solteiro que ao ler o jornal encontra um anúncio de uma mulher que desejava casar-se com um homem de 40 anos para cima. Nesse conto, Mendonça conhece Branca, uma bela e rica jovem de 25 anos à procura de um

casamento. Na adaptação dos alunos, Mendonça conhece Branca em um site de relacionamentos da Internet. Os alunos perceberam que os tempos mudaram, e se hoje temos tecnologia avançada certos costumes ainda continuam vivos, embora sob novas roupagens.

A turma de 3º ano de EJA fez a leitura de vários contos durante o ano, entre as leituras destacamos: “Os olhos”, de Osman Lins; “A causa secreta”, de Machado de Assis; “Meu tio, o Iauaretê”, de João Guimarães Rosa, e “As cerejas”, de Lygia Fagundes Teles. O objetivo das leituras era alcançar a interpretação do texto, estabelecendo relações com a nossa vida social: quem somos, o que estamos fazendo aqui, qual nosso papel neste mundo. No início houve muita resistência por parte dos alunos, que ressaltavam a dificuldade de leitura de textos “grandes”. Alguns faziam a leitura mas não entendiam o que haviam lido, apenas decodificavam. Pedi-lhes que fizessem um seminário, no qual cada grupo teria que estimular os demais colegas a lerem seu texto. Com isso, alguns grupos começaram a usar estratégias de leitura como, por exemplo, dramatizar o conto, tornando-o peça teatral, contar a história por meio de Libras como se fosse um caso acontecido recentemente. Outros tentavam passar para os colegas que o mundo parece ser feito apenas de coisas que a gente vê nele. Mas há outras que não vemos, embora existam. São as coisas que lemos e elas estão escondidas no meio das palavras.

O passo seguinte foi a leitura de obras modernistas e suas adaptações para o cinema. Foram lidos os livros *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins; *Macunaíma*, de Mário de Andrade; e assistidos os filmes adaptados dessas obras. Nesse diálogo, os alunos conseguiram perceber a relação entre cinema e livro, e compreenderam porque certas cenas são modificadas na obra fílmica em função do tempo e do espaço.

Foi feito também um trabalho de leitura em sala de aula, com a peça teatral *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. Essa obra estava na relação de leituras do vestibular 2008 da Universidade Católica de Goiás (UCG) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e entrou na pauta de programação de leituras para a turma de 1º e 3º anos de EJA. Esse trabalho foi bastante instigante porque os alunos promoveram a leitura da peça em sala de aula. Eles adquiriram os livros e se envolveram na apresentação da peça, lida durante as aulas. Cada aluno representava uma personagem

com seu respectivo sinal em Libras, escolhido em conjunto pelos alunos e adotado para a leitura em sala. Por exemplo: Margarida teve como sinal flor; Eurico Árabe, o sinal de árabe; Caroba, o de empregada. No final os alunos fizeram um teatro e apresentaram a peça para a escola.

Da vivência dessa leitura e da experiência desencadeada pelas discussões (que procuravam sempre fugir de uma concepção “didatizadora” dos textos) que se alimentavam das diversas histórias contadas no livro, bastante particulares e peculiares, fomos nos surpreendendo com os efeitos de sentido que foram se produzindo pouco a pouco. A prática da leitura destes textos narrativos foi suscitando em nós uma nova pulsação: produção de saberes diversos começaram a ser postos em forte circulação.

## **FAZENDO A DIFERENÇA**

Ao socializarmos as impressões e as reflexões provocadas pelas leituras, nós, alunos e professora, também passávamos a nos narrar, abrindo-nos ao outro. Começava, então, a circulação e consumo das nossas próprias trajetórias – a sala de aula passou a ser habitada também pelos nossos saberes pessoais e subjetivos, provindos de nossa vivência.

Desse modo, o que pretendemos é conhecer o aluno, associar ajuda do professor aos esquemas de conhecimentos dos alunos; provocar desafios; trabalhar amparados; direcionar o aluno para aquilo que lhe falta. Daí a importância da mediação e o papel dos conteúdos como ferramentas de ensino-aprendizagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas e no processo de aprender a aprender.

Abrimos um parêntese para explicar que foi necessário iniciar o aprendizado de Libras para que pudéssemos realizar uma melhor aplicação do plano de aula. A comunicação é a base fundamental da interação e do desenvolvimento humano, e a Libras, como qualquer outra língua, exige perseverança, disciplina e determinação para a sua aquisição. Se a pessoa ouvinte tiver paciência e muita disposição, verá que a linguagem das mãos provoca uma sensação de descoberta de um mundo novo. Um mundo que surge espontaneamente da interação entre pessoas surdas e da necessidade de se comunicarem com outras.

A problemática que envolve o aluno surdo é o abismo entre a sua comunicação com o outro. Há diferentes níveis dentro da sala de aula, e intervir na zona de desenvolvimento proximal desses alunos é algo muito complexo. Primeiramente, há a barreira da comunicação; mesmo com a ajuda de intérpretes, muitas vezes há um grande vazio criado pela dificuldade de entendimento e, muitas vezes, pelo universo restrito em que esses alunos vivem. Segundo, resgatar o universo vocabular desses alunos é, no mínimo, tarefa difícil, mas não impossível.

Cabe a nós, educadores e formuladores das políticas da educação, descobrir nosso papel nesse cenário, conscientizando-nos de que cabe ao surdo o papel principal, na sua identificação consigo mesmo e com o mundo de uma maneira rica e multicultural. Devemos, portanto promover uma educação sustentada pela experiência global a ser organizada dentro dos quatro pilares propostos pela Unesco: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

O surdo tem dificuldade de lidar com a Língua Portuguesa. Em vez do desenvolvimento da fala, os alunos cada vez mais utilizam a imagem para se comunicar, que fala por si mesma, sem necessidade de conversar a seu respeito. De um mundo pautado na imagem, a palavra ocupa lugar secundário. Ela torna-se cifrada e encolhida. Mas o que se almeja é, como disse o poeta, a chave. A chave para o acesso a um novo mundo, onde, apesar de haver um lugar para a cultura surda e um lugar para a cultura ouvinte, não haja fronteiras entre elas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos. A interface e convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há diferentes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGGIO, S. L. B. A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Contribuições da Lingüística para a Alfabetização*. Goiânia: Cegraf, 1995. p. 125-140.

\_\_\_\_\_. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 1995. Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. v. 2; v. 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

FALABELA, B. F. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1996.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. v. 11. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola).

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHATIER, R. (Dir.). *Práticas da leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

NAGEL, T. S.; RICHMAN, P. T. *Ensino para competência: uma estratégia para eliminar fracasso, instrução programada ramificada* [por] Thomas S. Nagel [e] Paul T. Richman. Trad. de Cosete Ramos. Porto Alegre: Globo, 1977.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Didática, ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SANTOS, L. de C. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Didática, ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SASSAKI, R. K. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Disponível em: [http://www.cnbb.org.br/ns/modules/mastop\\_publish/files/files\\_48a9a571da717.pdf](http://www.cnbb.org.br/ns/modules/mastop_publish/files/files_48a9a571da717.pdf).

SILVA, A. M. M. A pesquisa-ação em metodologia didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Didática, ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Recebido em: 4 abr. 2008

Aceito em: 5 mai. 2009