

Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos¹

Theoretical-methodological (im)possibilities regarding written portuguese for deaf students in inclusive contexts

Gabriel Silva Xavier Nascimento²
Carla Regina Rachidi Otávio Murad³

Recebido em: 20/07/2020

Aprovado em: 15/09/2020

Publicado em: 30/09/2020

Resumo:

No imperativo da inclusão, um dos entraves no processo de ensino e aprendizagem dos surdos se configura nas barreiras comunicativas que emergem nas relações entre usuários da língua oral e da língua de sinais. Ainda que os ambientes em escolas inclusivas contem com a presença de um tradutor e intérprete, as questões de aquisição de linguagem oriundas de um processo de alfabetização deficitário implicam diretamente na produção escrita dos surdos e também na sua relação com a libras, pelo acesso tardio a ela. Neste sentido, o que aqui se desdobra enquanto pesquisa, objetiva apontar quais fatores teórico-metodológicos têm contribuído para a não aprendizagem da língua portuguesa escrita ao longo da educação básica ofertada aos surdos. Para isso, assume uma perspectiva qualitativa, na forma de um relato de experiência, envolvendo um aluno surdo matriculado em uma turma regular de um curso Técnico Integrado em Mecatrônica oferecido em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A análise parte de exercícios diagnósticos, entrevistas abertas e situações experimentadas em aulas de língua portuguesa, ofertada como segunda língua. Os dados produzidos possibilitam uma visão ampla geral em relação à condição e domínio da língua escrita, por alunos surdos que ingressam na instituição. As discussões podem contribuir para pensar políticas públicas que assegurem hospitalidade linguística e favoreçam uma formação bilíngue para surdos.

Palavras-chave: Aquisição De Língua; Surdos; Português Como Segunda Língua; Metodologias.

Abstract:

In the imperative of inclusion, one of the obstacles in the teaching and learning process for the deaf is the communication barriers that emerge in the relations between users of the oral language and sign language. Although the environments in inclusive schools hold the presence of a translator and interpreter, the issues of language acquisition arising from a poor literacy process imply directly in the written production of the deaf and also in their relation with libras, due to their late access to it. Thus, what unfolds here as research aims to point out what theoretical and methodological factors have contributed to the non-learning of written Portuguese throughout the basic education offered to the deaf. For this, it assumes a qualitative perspective through an experience report, pertaining a deaf student enrolled in a regular class of an integrated technical course in mechatronics offered on a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. The analysis involves diagnostic exercises, open interviews and situations experienced along Portuguese lectures, offered as a second language. The data produced allow a broad overview of the condition and mastery of the written language by deaf students that enroll in the institution. These discussions may contribute to thinking about public policies that ensure linguistic hospitality and promote bilingual education for the deaf.

Key words: language acquisition; deaf; Portuguese as a second language; methodologies.

¹ Artigo apresentado na disciplina Trabalho de conclusão de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

² Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto - Federal de São Paulo. Doutorando em Educação Especial (UFScar), Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp), Mestre em Educação (Ufes), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM), Especialista em Libras e Educação Especial e Inclusiva (Ucam), Licenciado em Letras Português-Ingês. E-mail: gabriel.nascimento@ifsp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>

³ Docente de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da UFTM. Graduada em Letras-Tradução Inglês (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). E-mail: carlamurad@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Introdução

As discussões acerca de práticas inclusivas no contexto educacional vêm ocupando cada vez mais espaço nas produções brasileiras, sobretudo nas duas últimas décadas com as novas políticas públicas e dispositivos legais que instauraram progressivamente o que aqui se refere como imperativo da inclusão (LOPES, 2012). A ideia de imperativo se ancora, sobretudo, na legislação vigente que passa a inserir pessoas em condições diversas nas escolas regulares, como é o caso da reserva de vagas, adoção de mecanismos básicos de acessibilidade, implantação de salas de recursos e contratação de mão de obra com formação especializada para as especificidades dos alunos.

Para além dos aspectos positivos que emergem nas relações entre os diferentes, pouco se considera sobre a própria diferença que, em diversos casos, demanda caminhos teóricos e metodológicos diferenciados para assegurar ao aluno o desenvolvimento adequado.

Em se tratando dos surdos, por exemplo, faz-se necessário considerar o acesso precoce à língua de sinais, estratégias visuais de ensino, exposição a falantes da língua sinalizada, aquisição da língua escrita e os aspectos culturais compartilhados pela comunidade surda que possibilitam a compreensão de um lugar social e da própria constituição do surdo enquanto sujeito.

Na condição de ouvinte, a exposição à língua oral ocorre naturalmente desde o nascimento. Em função disso, a grande maioria dos ouvintes chegam aos primeiros estágios de escolarização com domínio considerável da língua oral, boa comunicação e não raramente alguma noção de escrita adquirida em casa.

Ao chegarem às escolas, logo nos primeiros anos, eles se deparam com metodologias de ensino que se orientam, primordialmente, através de estratégias fônicas para o desenvolvimento da língua e produção de conhecimento, tais como: textos com rimas, associação do som para divisão silábica, cantigas de roda, representações teatrais para entonação da fala ou então, estímulos sonoros como o sinal de intervalo e de início das atividades, canto coletivo do hino nacional ou local e, nas escolas mais tradicionais, algum tipo de oração recitada.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Para os surdos, as estratégias acima, corriqueiramente empregadas, acabam se dissolvendo e se mostrando pouco efetivas. Pela condição auditiva, não é natural que os surdos mimetizem os primeiros sons como os ouvintes o fazem, tampouco é viável que eles aprendam naturalmente a estruturar sons e internalizar seus sentidos na língua oral.

No entanto, é preciso considerar que o impedimento auditivo restringe, em menor ou maior proporção, o acesso ao som e não o acesso às línguas, isto é, a aquisição de linguagem e estruturação das línguas independe dos sons nelas produzidos (SACKS, 1988). Assim, é possível que os surdos se desenvolvam linguisticamente quando respeitado o canal de aprendizagem que lhe é natural, ou seja, a visão para recepção de informações e o corpo para expressão.

Para isso, é necessário que os eles sejam expostos o quanto antes for possível à língua de sinais, pois ela se estrutura justamente pelo canal visual e espacial. Uma vez que a tenham adquirido lhes é possível ser ensinada uma segunda ou terceira língua na modalidade escrita e, facultativamente, na modalidade oral, contudo, pensando novas estratégias dissociadas dos sons e buscando recursos que estimulem a aprendizagem pela visualidade e memória.

Os pressupostos de língua materna e língua adicional (ou segunda língua), sobre os quais discorro mais adiante, integram às discussões sobre ensino bilíngue já previsto na meta 4 do Plano Nacional de Educação Vigente (BRASIL, 2014) em resposta ao reconhecimento da língua de sinais brasileira pela lei 10.436 e sua regulamentação pelas disposições do decreto 5.626 (BRASIL, 2002; 2005).

No entanto, apesar dos avanços nas discussões sobre educação bilíngue para surdos e modernização do aparato legal, este bilinguismo ainda se prova uma realidade distante para a grande maioria dos surdos, sobretudo àqueles afastados dos grandes centros urbanos (NASCIMENTO, 2017).

A falta de acesso precoce à língua de sinais traz implicações severas no processo de reconhecimento de mundo, acesso a informações básicas e aquisição do português escrito. O isolamento geográfico ou social de seus pares surdos, por sua vez, inibe o reconhecimento de um modelo social de ser que se afasta da noção de deficiência, mina as possibilidades de produção cultural e enfraquece a possibilidade de constituição de um sujeito que compartilha de uma língua visual e cuja condição auditiva implica em uma

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

diferença que pode ser compreendida como propulsora de um novo modo de perceber e se relacionar com o mundo (SKLIAR, 1997).

É partindo deste contexto que esta pesquisa se desdobra. Passados 18 anos de reconhecimento da língua de sinais brasileira (doravante libras), é possível problematizarmos os caminhos que os surdos têm percorrido na educação básica, suas condições de acesso e exposição tanto a uma língua oral quanto a uma sinalizada e as implicações disso na sua aprendizagem. Assim, o objetivo geral desta investigação consiste em identificar as (im)possibilidades teórico-metodológicas que têm desfavorecido a aprendizagem do português escrito pelos surdos ao longo da educação básica, retomando o percurso do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, parto de uma análise qualitativa na forma de um relato de experiência envolvendo um aluno surdo matriculado no 1º ano de um Curso Técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

As discussões e análises serão apresentadas nas seguintes sessões: *Fronteiras linguísticas na educação de surdos*: com a apresentação do referencial teórico balizador permeando aquisição de linguagem, bilinguismo e metodologias de ensino de língua e a metodologia de análise dos dados; *A língua da escola*: justificando a proposta de ensino de língua portuguesa como segunda língua implementada no campus do Instituto Federal; *Mãos em ação – o que deixei de saber*: identificando a região *lócus* da pesquisa e contexto histórico, social e educacional do aluno com uma discussão crítica sobre o domínio da libras e do português escrito a partir de exercícios diagnósticos e discursos produzidos nas entrevistas e, finalmente; *Língua e autonomia* - com uma análise crítica atravessada pelos dados produzidos.

Espera-se que as discussões fomentadas a partir de exercícios diagnósticos, entrevistas abertas e relatos das aulas de língua portuguesa contribuam para reflexões acerca dos processos formais de aquisição de língua a que o aluno foi exposto, considerando ainda o contexto de vida, aspectos regionais e formação dos profissionais envolvidos em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tal investigação mostra-se necessária visando possíveis desdobramentos nas reflexões comparativas sobre a educação que os surdos querem e precisam e a que lhes tem sido ofertada no imperativo da inclusão.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Fronteiras Linguísticas na Educação de Surdos

Ao longo dos séculos foram depositadas sobre os surdos diferentes perspectivas. Skliar (1997) sistematiza, de modo geral, dois paradigmas sobre os quais os surdos vêm sendo reconhecidos.

No primeiro eles são compreendidos como deficientes a partir dos pressupostos biológicos ancorados em um padrão em que a normalidade é ser ouvinte. Logo, o desvio deste padrão implica naturalmente em reconhecer a surdez como uma falha biológica e, portanto, passível de ser consertada pela intervenção médica. Além disso, essa visão clínica orienta um modelo social a ser espelhado, assim, cabe aos surdos se aproximarem da língua e do modo de ser dos ouvintes para se encaixarem o máximo possível no padrão de normalidade.

Já no segundo, a surdez é assumida como diferença que permite a emergência de uma língua visual-espacial e uma série de aspectos culturais a ela atrelada. Nessa visão, a condição auditiva se constitui em uma característica variante dos sujeitos e não carrega a noção de deficiência, pelo contrário, catalisa outras formas de eficiência humana para além do som.

Considerar ambos os paradigmas ainda se mostra necessário à medida em que as políticas inclusivas e determinadas práticas discursivas contemporâneas evidenciam sua coexistência. Outra questão problemática são os mecanismos legais e a forma como sugerem práticas que colocam a libras e o português em uma constante relação de fronteiras.

A lei 10.436, ao mesmo tempo em que reconhece a libras e a institui em formações superiores e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelece em parágrafo único que ela “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Ainda na mesma legislação, o artigo 1º reconhece a libras como “como meio legal de comunicação e expressão” estendendo o reconhecimento a “outros recursos de expressão a ela associados”.

Atentar para essas nuances não se resume a realizar uma mera análise semântica, mas buscar os desdobramentos desse discurso na formação educacional e social dos surdos. Instituir legalmente que a libras [língua natural para os surdos] não poderá substituir a língua portuguesa [língua natural para os ouvintes] automaticamente demarca

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

uma fronteira propulsora de relações de poder em concorrência, sem necessariamente atentar para as especificidades atreladas à condição auditiva. Da mesma forma o caráter generalizado implícito em “*outros recursos a ela associados*” parece pouco produtivo para que se compreenda o que se entende de fato pelo siglema *libras*.

Sobre este siglema, vale ressaltar que grafá-lo aqui em letras minúsculas é uma escolha proposital em desafio ao que a legislação anteriormente mencionada estabelece. Quando a lei emprega os termos “*meio legal de comunicação e expressão*” omitindo o nome língua sobre o pretexto de que o termo *libras* se trata de uma sigla que incorpora em sua forma o vocábulo “língua”, nubla-se o potencial de reconhecimento da *libras* enquanto língua natural.

A ideia de que essa incorporação já evidencia o reconhecimento da língua de sinais em sua potência de língua tem feito emergir, em produções diversas da área, a afirmação de que a *libras* é a segunda língua oficial do Brasil, quando na verdade tudo que a legislação estabelece é o reconhecimento de uma língua de sinais, que em território nacional se mostra mais abrangente que outras existentes.

Retomando a questão da grafia do siglema, assume-se aqui a convenção estabelecida na única língua oficial brasileira, a língua portuguesa. Entende-se sigla como a junção das letras iniciais de palavras, abreviação. A ideia de que a *libras* seja uma sigla referente a *língua brasileira de sinais* vai de encontro a convenção internacional para as línguas de sinais que de fato abreviam suas escritas, a exemplo disso podemos citar: *American Sign Language* - ASL ou mesmo a *British Sign Language*⁴ - BSL, cada qual correspondentes de modo sequencial. É nesse sentido que alguns autores optam por chamar a *libras* de LSB (QUADROS, 2004) de acordo com as convenções internacionais.

O siglema, por sua vez, pode ser entendido como uma proposta de sigla que foi substantivada, ou seja, transformada em vocábulo, incorporada ao léxico. Este seria o caso do termo *libras* para *língua brasileira de sinais* ou mesmo *Auslan* para a *Australian Sign Language*.

Para além de assumir o termo *libras* como siglema, adotamos ao longo dessas discussões a convenção da língua portuguesa (BRASIL, 1944) que discorre sobre a grafia

⁴ A gramática normativa da língua inglesa demanda que os nomes das línguas sejam escritos com letra minúscula. Assim a manutenção dos nomes da ASL em BSL com iniciais maiúsculas não contraria a argumentação da convenção em língua portuguesa.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

de nomes de línguas de modo que o termo será grafado em minúscula quando se referir especificamente a ideia de língua, e com inicial maiúscula quando se referir especificamente a um campo disciplinar ou ciência, o que pode ser ilustrado na frase “o aluno domina pouco a libras, por isso sugere-se que ele seja matriculado na disciplina Libras”.

Entende-se que fazer esta distinção das grafias dá forma a uma reflexão política demarcando que, nas discussões aqui realizadas, a libras será tratada como língua natural em toda sua potência e complexidade e não em uma relação de concorrência com a língua portuguesa, mas de modo independente, como se pressupõe nos contextos bilíngues, ainda que a libras não se constitua legalmente em uma língua oficial, já que tal status está condicionado à produção de documentos e registros oficiais de Estado.

Essa discussão inicial ilustra a necessidade considerar a coexistência de diferentes paradigmas uma vez que lidar com línguas implica necessariamente em visualizar relações de poder que partem, neste caso, de um grupo maior para outro menor. Em se tratando dos surdos (minoridade linguística), as escolhas e decisões relacionadas a língua que lhes é natural, raramente lhes foram outorgadas ao longo da história.

A ideia de que as línguas de sinais seriam formas inferiores de produção e expressão como é o caso de dialetos menos prestigiados como o basco e o bretão reforçaram historicamente no Brasil e no mundo a perspectiva clínica sobre os surdos (NASCIMENTO, 2019), dando origem a diversas práticas metodológicas que alternavam entre a supressão absoluta do sinais, à combinação deles com recursos da língua oral e por fim, uso dos sinais e da língua na modalidade escrita em diferentes momentos, em síntese, as filosofias conhecidas como: *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo* (SKLIAR, 1997).

No Brasil, ainda que as práticas oralistas venham perdendo espaço para as propostas bilíngues, sobretudo nas duas últimas décadas, não se pode dá-las por extintas, daí o uso do termo “*alternância*” no parágrafo anterior. Isto porque tais práticas ainda podem ser observadas em maior ou menor grau seja nos métodos empregados na escolarização dos surdos em escolas regulares de alfabetização ou mesmo nas práticas discursivas corriqueiras como: “*Não é melhor que ele aprenda a falar [oralmente]?*”, “*A libras podia ser a mesma no mundo todo né!*” Ou então, “*Se ele não souber escrever não tem como*”.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Por mais simplistas e desinformados que tais discursos sejam, não se pode perder de vista a construção histórica e a ideia de surdez como deficiência, e, portanto, a língua de sinais como recurso acessório que pairam sobre cada uma delas. Essa dificuldade e desorientação em conceber a ideia de língua materna e língua adicional e considerar ainda os respectivos canais de aprendizagem acaba por alienar os surdos ainda nos processos iniciais de alfabetização.

Entende-se aqui como língua materna aquela à qual o sujeito está exposto naturalmente ao nascer e instrumento principal de comunicação e relação com os pares. Ao passo que língua adicional pode ser entendida em sua literalidade, ou seja, aquela que vem em adição a língua materna.

Essa noção torna-se mais simples ao tratarmos de pessoas ouvintes. No caso do Brasil, é natural que adquiram a língua portuguesa [materna] logo no contato com os pais e outros. E em momento oportuno aprendam inglês, espanhol, tupi, libras [adicionais]. Para os surdos, no entanto, o contexto se reveste de maior complexidade pois na maior parte dos casos, os pais são ouvintes, o que dificulta que sejam eles expostos a uma língua visual de pronto.

O descompasso provocado pela falta de exposição adequada às línguas forma uma barreira que emerge pela sobreposição do canal auditivo ao visual tendo como consequência o atraso no processo de aquisição de linguagem situando o surdo em uma posição flutuante, já que ele não fica naturalmente exposto a língua de sinais e também não fica naturalmente exposto a língua oral.

A privação linguística se prolonga ainda até o ingresso na escola, e não raramente se estende ao longo de todo o processo de alfabetização e letramento em que são empregadas metodologias organizadas dentro de uma perspectiva sonora. Como resultado disso, a aquisição da língua portuguesa pelos surdos acaba ocorrendo de modo gravemente deficitário, resumindo-se com sorte, ao longo da educação básica, à memorização de palavras deslocadas de contexto, frases simples e de comando.

Da mesma forma a ausência de estímulos para produções em libras e o distanciamento de pares surdos, ou de modelo de referência não-ouvinte, já que na perspectiva inclusiva prevalece a matrícula por zoneamento, limita a aprendizagem da libras e dificulta o reconhecimento de si mesmo como sujeito, linguística e socioculturalmente diferente.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

É neste contexto que este trabalho assume a forma de um relato de experiência para realizar discussões que nos permitam compreender os impactos desses entraves na perspectiva de um surdo que, como milhares de outros, vivenciou todo este percurso.

Metodologia

Em termos de procedimentos metodológicos a pesquisa está dividida em três eixos complementares: a) levantamento bibliográfico dentro do escopo de bilinguismo para surdos; b) discussões a partir dos discursos produzidos pelo aluno e dos resultados de exercícios no contexto da disciplina Língua Portuguesa como Segunda Língua; e c) reflexão crítica sobre os dados.

Para o momento b, opto pela entrevista aberta e recortes de atividades aplicadas durante as aulas ministradas. A escolha pela entrevista aberta se deve ao interesse de que os depoimentos sejam produzidos de forma espontânea durante as aulas o que poderia ser minado com um roteiro estruturado. Assim, a partir das dúvidas e tensionamentos pedagógicos ao longo das aulas, as respostas dadas pelo aluno incorporaram um diário de campo do qual foram extraídos os excertos aqui analisados.

Sobre os excertos das falas do aluno, optamos por registrá-los diretamente em língua portuguesa. Isso é possível pelo fato de que um dos pesquisadores é ser um usuário proficiente habilitado para o ensino e tradução do por linguístico libras-língua portuguesa o que lhe permitiu uma relação direta com o aluno, na condição de professor, sem a necessidade da mediação de um tradutor e intérprete. Assim, os excertos eram registrados no diário de campo já em língua portuguesa.

No que diz respeito às atividades aplicadas, elas se configuram em dois tipos: exercícios diagnósticos e exercícios de fixação. No primeiro, busco identificar as competências desenvolvidas pelo aluno na produção, leitura e interpretação de textos escritos. No segundo, busco realizar uma verificação de aprendizagem a partir do conteúdo apresentado em libras.

Pela natureza deste trabalho os recortes sobre as atividades e discursos produzidos pelo aluno serão pontuais para as análises não representando um ponto final nas discussões aqui pretendidas, mas apresentando diversos caminhos que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

A Língua da Escola

A proposta que se desdobra neste relato de experiência advém de uma organização diferenciada proposta por um dos pesquisadores, enquanto professor efetivo na área de Libras – Língua Portuguesa.

Ao ser notificado sobre a presença de um aluno surdo matriculado no primeiro ano de um curso técnico e integrado. O docente colocou em movimento discussões no campus nas reuniões de coordenação e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas acerca das possibilidades de assegurar um ambiente de maior conforto linguístico e de aprendizagem para o aluno.

Partindo dessas discussões, sistematizamos que seria ofertado ao aluno duas disciplinas adaptadas: Língua Portuguesa como Segunda Língua e Libras como Língua Materna.

As aulas de Língua Portuguesa ocorrem em horário regular, porém, separado da turma, no laboratório de informática com a presença apenas do professor bilíngue e do aluno. Isso se deve ao fato de a língua portuguesa não ser a língua natural para o aluno, ou seja, os caminhos para sua aquisição requerem uma organização espacial e metodológica que se aproxime dos pressupostos de ensino de uma segunda língua. Assim as aulas são organizadas de modo que os conteúdos básicos são discutidos em libras, propõe-se exercícios de leitura e escrita de forma gradativa e partindo da compreensão do aluno.

Prioriza-se as competências básicas de leitura e escrita, na maioria das vezes com propostas que se alinham com práticas de alfabetização e letramento, considerando o domínio precário desses dois aspectos da língua evidenciados pelo aluno. Ao invés de se trabalhar classificações de adjetivos, por exemplo, retoma-se com cuidado e progressivamente o conceito de adjetivo, como eles se dão de forma contrastiva na libras e na língua portuguesa, objetivando que o aluno reconheça e adquira vocabulário suficiente que posteriormente poderá avançar para novas classificações. Assim, trabalha-se nesta disciplina as competências realmente básicas como um processo de aquisição de língua adicional, retomando conteúdos de alfabetização adaptados à faixa etária do aluno, isto é, sem infantilização das atividades.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Assumir esta postura e organização nos aproxima dos pressupostos teóricos bakhtinianos nos quais os estudos da linguagem são concebidos enquanto atividade comunicativa, isto é, desprendida meramente de uma forma ou classificação e transitando de forma interativa na atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Para o autor, a língua materna não nos chega por meio de rígidas composições vocabulares estruturadas gramaticalmente, isto é, por meio de dicionários e gramáticas, mas tem uma relação estreita com as formas de enunciação que parte de experiências conjuntas. Aprender a falar significa aprender a construir sentido em e por enunciados, que naturalmente, não se dão por palavras isoladas (BAKHTIN, 2003).

Pensar por esse prisma nos oferece alguma pista sobre as possíveis lacunas no que diz respeito ao uso da libras pelos surdos. Partindo do fato de que boa parte deles a adquire tardiamente, não é incomum que seu uso e ensino esteja associado a uma intensa relação de vocabulário contrastivo sinal-palavra. Soma-se a isso a ausência de contato com produções de diferentes gêneros textuais em libras, o que inibe em certo ponto essa possibilidade dialógica e interativa que estabelece um meio não somente de recepção, mas também de produção na língua de sinais.

Para além disso, o contato com a língua portuguesa também sofre quebras por esse viés interacionista uma vez que para os surdos assimilar com precisão a leitura orofacial e produzir os sons para assegurar a comunicação com os ouvintes mostra-se uma tarefa extremamente árdua. Assim, podemos inferir que o caráter dialógico que permeia o uso de ambas as línguas na escola se choca com barreiras intermodais que desestabilizam a possibilidade interativa de produção e recepção de enunciados se transfigurando em uma forma de privação de acesso a ambas as línguas.

É neste sentido que a organização de duas disciplinas regulares que possibilitem uma exposição mais clara por meio da língua de sinais mostra-se uma potência para produção de enunciados à medida em que permite ao aluno interagir e produzir por meio da libras ampliando suas fronteiras comunicativas pela interação em tempo real. Além disso, as ideias e organização da língua escrita tem sua ressignificação ampliada em tarefas contrastivas que permitem ainda a produção também na língua escrita de forma contextual.



NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Mãos em ação – o que deixei de saber

Considerar o contexto de produção dos dados mostra-se uma tarefa necessária ao longo dessas discussões. Isto porque não se pode desconsiderar as especificidades do contexto de vida do aluno e suas implicações na formação. Daqui em diante, o aluno será identificado por “Lobo” visando a preservação de sua identidade.

Lobo tem 15 anos e reside desde que nasceu na cidade de Registro, localizada no extremo sul de São Paulo e integra o chamado Vale do Ribeira, extensão territorial que abarca o sul paulistano e parte do norte do Paraná. A região, atravessada pelo Rio Ribeira e pela BR 101, apresenta uma estrutura razoável para logística e instalação de empresas, apesar disso é pouco desenvolvida e relativamente pobre em comparação às demais regiões do estado de São Paulo.

Não há projetos, programas ou escolas bilíngues para surdos no Vale, tampouco em Registro, de modo que os alunos surdos são matriculados na rede regular municipal e acompanhados por um profissional chamado de Professor Interlocutor. Cabe a este profissional mediar a comunicação atuando como tradutor e intérprete e a ainda apoio pedagógico para os surdos incluídos ao longo de todo o Ensino Fundamental.

No caso de Lobo, o acesso à língua de sinais ocorreu tardiamente ao chegar na escola na fase inicial que, por sua vez foi marcada por barreiras na comunicação que se refletiram em sua aprendizagem conforme ele narra em entrevista:

[...] Eu aprendi libras bem tarde, acho que ao 8 ou 9 anos. Os professores do Ensino Fundamental só me pediam para copiar e às vezes me deixavam ficar no celular. Na escola não tinha tecnologia assistiva e nem laboratório de informática. Também não consigo acompanhar leitura labial. [...] Era ruim, confuso e tive pouca aprendizagem ainda que eu tentasse ser responsável. Eu tinha muitas amigas, mas não aprendi muito do conteúdo. Português eu aprendi mais ou menos, não muito (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

Nesta fala, ele evidencia o momento em que se recorda e reconhece sua comunicação por meio da língua de sinais e apresenta as barreiras enfrentadas ao longo de sua escolarização básica. Não há segurança em relação a retenção de conteúdos, tampouco ele sabe citar exemplos práticos de sua aprendizagem.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Vale ressaltar também, que uma das observações feitas em diário de campo foi o fato de que ao produzir esse enunciado em libras, o aluno não utiliza o *signal-termo* correspondente para a disciplina Língua Portuguesa, ele usa a combinação *aula/estudar + escrever*. A compreensão dele se referir especificamente à disciplina ocorre momentos depois quando ele cita elementos específicos da disciplina como formação de frases e produção de textos. O fato de a escola não contar com laboratórios específicos como o de informática ou recursos mais direcionados ao atendimento especializado reflete um contexto macro das escolas municipais da região.

Aqui é possível relacionar as questões da linguagem ao que aluno chama de “confuso”. Não somente os colegas não são usuários da mesma língua que ele como também não o são os docentes. A questão comunicativa provoca um peso grande nessa relação de aprendizagem no contexto onde ele está inserido visto que a ausência de produções específicas em libras e a incompreensão dele em relação à língua portuguesa emergem naturalmente como obstáculos neste processo de escolarização somado ao fato da não exposição direta à língua de sinais no contexto familiar, o que pode ser percebido na seguinte fala.

[...] Minha irmã sabe um pouco de sinais, a gente se comunica sim, coisas importantes. Minha mãe sabe muito pouco. Em casa a interação é mais pelos gestos, apontações. Eu também uso muita mímica, como se fosse um teatro e ela entende. Mas minha família é acostumada comigo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2020)

A condição de privação linguística no contexto familiar e acesso tardio na escola incidem diretamente na relação que o aluno estabelece com a língua portuguesa na escola. Por diversas vezes ele enuncia ter dificuldades com as palavras, não gostar da disciplina e apontar a Matemática como sua preferida. Para ele a matemática é considerada:

[...] muito mais fácil. Eu olho para o quadro e acompanho os números, tem poucas palavras, eu entendo mais rápido. [DIÁRIO DE CAMPO, 2020]

A relação dele com a língua escrita tem uma associação direta com sua capacidade de compreender. É na ausência dela que as coisas parecem assumir uma roupagem mais fácil de ser absorvida. Esta concepção, no entanto, não se sustenta do

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

ponto de vista teórico-prático, uma vez que o raciocínio lógico-matemático não é dissociado das faculdades da linguagem. Além disso, exercícios matemáticos envolvem frequentemente enunciados e problemas a serem resolvidos e não somente questões numéricas descontextualizadas. Assim, a relação entre o fácil e difícil novamente é ressignificada meramente no campo da compreensão da língua escrita e/ou pela aversão do aluno em relação a ela em função das suas experiências anteriores.

Em outro momento, propõe-se algumas atividades diagnósticas no intuito de estabelecer um ponto de partida entre o que ele já sabe e também suas ausências de saberes. Tendo em vista o vocabulário restrito (comum nas experiências com outros surdos da região) e em muitos casos baseado em formas idiossincráticas pelas convenções familiares, o professor opta por retomar a inquietação causada pelo não uso do sinal-termo para a disciplina Língua Portuguesa.

Para isso, apresenta no quadro os nomes das disciplinas Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa. Em seguida pede que ele atente a todas as palavras registradas durante 1 minuto e, por fim, diga os sinais correspondentes a cada uma delas. O único sinal enunciado pelo aluno é o da disciplina Matemática. Ele alega não conhecer os outros nomes e tampouco os sinais correspondentes.

Não apresentar este vocabulário básico seria, em certo ponto, compreensível dadas as condições específicas do contexto em que ele vive. No entanto, é preocupante que ele não reconheça, ainda que com dificuldade, os nomes referentes a elas e tampouco consiga realizar deduções momentâneas sobre seus sentidos.

Neste ponto, a problemática de trabalhar a língua portuguesa como segunda língua poderia ser transfigurada em práticas de alfabetização e letramento. Isto porque não se trata apenas de reconhecer as palavras e sinais, extrapola o domínio formal dos conceitos abordados neste campo disciplinar e que lhes parece ausentes. O fato de não saber exprimir os sinais a partir das palavras escritas não significa necessariamente que ele não os conheça e sim que ele não os associe diretamente ao termo escrito.

Prosseguindo com as atividades diagnósticas, peço a ele que produza no caderno dois pequenos textos: um registrando suas principais percepções sobre a escola anterior e outro sobre seus anseios em relação ao instituto em que ele agora é aluno. Transcrevo abaixo um excerto das produções em função da qualidade da imagem (fotografia) retirada do caderno, que poderia comprometer a compreensão da escrita feita à lápis.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Estudar, pereber, entender, perguntas responder, provas imagens melhor eu conseguir professora parabéns. Saber brincadeiras e confusao não pode atencao estudo. Diretora conversar e notas vermelhas porque piadas conversar brincadeiras, difcicil. (DIÁRIO DE CAMPO – TEXTO 1, 2020).

Ano 2020, quem instuto feral 1, 2, 3 e também curso robo. Eu ja não aprender, mas interprte tem claro libras eu vou curso profisa. (DIÁRIO DE CAMPO – TEXTO 2, 2020).

No primeiro texto há elementos mais correntes de pontuação e menos desvios ortográficos. No segundo, no entanto, os desvios ortográficos são mais comuns apesar de um volume menor de palavras e os usos de vírgulas segmentam e atrapalham a coesão da escrita. Em ambos os casos os aspectos de coesão podem gerar incompreensão à primeira vista, no entanto os desvios ortográficos são semelhantes aos cometidos em aprendizes de segunda língua, sobretudo na acentuação e escrita de palavras maiores e menos comuns no cotidiano.

Pensando em uma diagnóstico constrastivo sobre a produção textual também na língua de sinais, solicito que ele tente expressar o mais fielmente possível o que escreveu, na libras. Os resultados para ambos os textos foram os seguintes:

Nas aulas, eu conseguia entender e responder algumas perguntas, quando tinha imagens na prova eu conseguia mais ainda e era parabenizado pela professora. Mas na sala, muitas vezes tinha bagunça com os alunos brincando o que dificultava prestar atenção. Esses alunos sempre eram chamados pela diretora e sempre tinham notas vermelhas porque só brincavam e conversavam, era difícil. [DIÁRIO DE CAMPO, 2020]

Em 2020, eu entrei no Instituto Federal e estou no ensino médio no curso de mecatrônica. Antes eu não aprendi muito, mas agora tenho intérprete de libras, os sinais são claros, eu entendo melhor e vou ser um profissional no futuro. Aqui tem mais salas, é bem grande e tem salas com tecnologias, eu vi computadores, máquinas e tem lugar específico para ficar conversando. Na aula não tem mais confusão é mais quieto os alunos parecem respeitar mais, é diferente. [DIÁRIO DE CAMPO, 2020].

Ao sinalizar o que pretendia escrever no primeiro texto nota-se maior fidelidade. Enquanto sinalizava o aluno tentava resgatar do texto escrito algumas palavras o que indica que o vocabulário referente ao primeiro texto é reconhecido com maior facilidade, sobretudo nos verbos de comando mais comuns em sala de aula. No entanto, a segunda

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

produção foi drasticamente alterada com um caráter muito mais descritivo sobre os elementos percebidos no campus, e as suas expectativas neste novo contexto. Produzir com tamanha descrição em português implicaria maior domínio lexical, o que ele não demonstra no texto escrito nem mesmo com desvios ortográficos.

Constatar essa desproporção na taxa de produção entre as duas línguas é um fator relevante para pensar o planejamento das aulas. Sendo uma língua visual, a libras conta com um repertório considerável de descritores imagéticos que permitem elaborar com detalhes o ambiente ao redor. Além disso, oferece maior conforto em falar sobre sensações mais subjetivas como as expectativas do aluno em relação ao campus. Ele consegue expressar em sinais a ideia de profissionalização atrelada ao curso técnico em que está inserido, mas não é capaz de fazê-lo na língua escrita. Outro ponto interessante a se considerar são os verbos marcados no infinitivo, que novamente remontam aos desvios cometidos por aprendizes de segunda língua.

Um ponto curioso a ser observado no discurso produzido pelo aluno é a frase “*agora tenho intérprete*” ao se referir ao professor bilíngue. Percebe-se uma confusão entre o papel desempenhado pelos docentes e pelos tradutores e intérpretes. É fato que pelos registros e dados fornecidos pelo próprio aluno, houve acompanhamento nas séries anteriores por um profissional tradutor e intérprete em salas inclusivas. Neste momento específico, no entanto, as aulas estão sendo ministradas diretamente em libras e não traduzidas.

Partindo agora das produções escritas e sinalizadas, o receio em relação à percepção e produção linguística do aluno gera menos preocupação. Ao estabelecer as relações nas produções é possível constatar uma problemática mais voltada aos efeitos de modalidade e domínio lexical.

Partindo desta percepção o professor propõe um segundo momento de aula incorporando um momento expositivo seguido de uma atividade prática. Primeiro registra no quadro negro uma espécie de tabela com duas colunas e pede que o aluno copie no caderno. Na primeira coluna coloca todas as disciplinas presentes no eixo comum do currículo do curso de Mecatrônica e na segunda coluna coloca respectivamente nas disciplinas, frases que sintetizam de forma rasa seu escopo e/objeto de estudo, conforme o recorte apresentado no quadro abaixo:

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Quadro 1 – relação entre disciplinas e objetos de estudo

Disciplinas	O que estuda
Língua Portuguesa	Estuda a língua nacional, formas de comunicação, leitura e produção de textos.
Geografia	Estuda a organização social e política dos países e características físicas da Terra.
Biologia	Estuda os seres vivos, suas formas e estruturas.
Artes	Estuda as formas de expressão humana, pinturas, dança, fotografia, etc.

Fonte: acervo do autor (2020)

Confirmando seu hábito corriqueiro de copiar coisas ao longo da escolarização básica, o aluno mostra-se bastante ágil ao copiar quase que simultaneamente o que o professor escreve no quadro terminando o registro alguns minutos depois e sem nenhum desvio da escrita conforme exposta.

Feito isso, o professor explica em sinais o que são disciplinas e o porquê da tabela. Apresenta os sinais correspondentes a cada uma delas seguida de sua frase de escopo de estudo. Em todos os momentos em que apresenta um sinal possivelmente desconhecido, o aluno demonstra ainda mais atenção e reproduz junto com o professor (sem que seja solicitado) o sinal correspondente. Aqui estabelece-se uma relação dialógica com interrupções do aluno para repetição de sinais e em alguns exemplos sobre as disciplinas.

Ao final da exposição do conteúdo da tabela em sinais, o professor começa a fazer perguntas sobre os elementos dela de forma não sequencial, no intuito de aferir se ele conseguira produzir informações a partir da leitura fazendo uma relação com a língua portuguesa à medida em que me responde em sinais. Aponta para a disciplina Artes, pergunta o sinal e o que ela estuda, ao que o aluno responde:

Este é o sinal. Eu gosto de Artes porque a professora é atenciosa comigo, ela mostra imagens. Nós estudamos pinturas, estátuas, eu já aprendi o

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

nome da professora. Ela diz bom dia em libras. Artes é importante porque é bonito, é bom admirar. [DIÁRIO DE CAMPO, 2020]

A abstração do aluno vai além do conteúdo exposto na tabela. Ele não somente identifica o nome e o sinal correspondente corretamente como estende a explicação sobre o que ela estuda incorporando elementos da relação entre ele e a professora e frisa o fato de ela tentar se comunicar com ele em libras.

Essa relação rápida e eficiente nome-sinal confirma a questão de domínio lexical em ambas as línguas. Não reconhecer o nome ou o sinal não significava não saber do que se tratava os estudos daquela disciplina. À medida que ele aprende o nome em Português e um sinal correspondente as relações entre a experiência que ele tem com ela emergem naturalmente. Neste sentido, o emprego de recursos contrastivos e um caráter dialógico mostra-se um caminho efetivo para catalisar a aprendizagem de ambas às línguas.

Para fechar a experiência, o professor apaga o conteúdo do quadro e solicita que ele guarde também o caderno. Informo que irá aplicar uma atividade avaliativa partindo de algumas perguntas sobre a tabela que discutimos anteriormente e que ele deverá responder em libras demonstrando o que aprendeu a partir das interações anteriores relacionando domínio dos sinais e dos termos escritos. O quadro abaixo apresenta um recorte desta interação.

Quadro 2 – Atividade avaliativa

Pergunta (professor)	Resposta (aluno)
Você sabe me explicar o que é Biologia?	Eu sei. É uma disciplina, estuda a vida, por exemplo eu tenho coração, sangue, ossos.
Como se escreve Biologia?	Escrever? Em Português?
Sim. Mas não precisa escrever no caderno, pode soletrar com o alfabeto manual.	Ok. B-I-O-L-G-IA.
Certeza?	Espera, parece que falta. Posso olhar no caderno?
Agora não... quero que tente se lembrar.	Ah... é difícil. B-I-O-L-O-G-I-A. Certo? Faltava um O, eu confundi não sabia se

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

	tinha dois O.
Está correto.	Vamos, de novo! Eu quero mais! A prova com pontos será assim?

Fonte: acervo do autor

Ao apresentar o exercício como atividade avaliativa o aluno parece demonstrar maior empolgação em ser testado, e remete logo a aquisição de nota. Para ele a atividade avaliativa necessariamente consiste em atribuição de nota. Essa percepção é compartilhada também por alunos ouvintes que veem nas atividades avaliativas a possibilidade de aprovação ou reprovação a despeito da aprendizagem.

No entanto, não parece ser este o caso. A empolgação do aluno em saber se a prova será assim está associada à estrutura da atividade e principalmente em seu sucesso em dar conta de responder o que lhe foi solicitado. Em salas de aula inclusivas, mesmo com a presença de um tradutor e intérprete não é incomum que os alunos surdos ocupem uma posição mais passiva e pouco interativa quando as perguntas se dirigem à turma como um todo. Neste sentido, as condições propiciadas nas disciplinas Língua Portuguesa como segunda Língua e Libras como língua materna apresentam um território mais seguro para produção e discussão sobre ambas as línguas.

Ainda que esta sequência didática se mostra efetiva, é preciso considerar a impossibilidade de aplicação desta metodologia em uma sala de aula regular. Isto porque neste contexto ele estaria compartilhando um ambiente com alunos do primeiro ano do Ensino Médio que são usuários nativos da língua portuguesa. Assim, esse tipo de atividade não apresentaria qualquer desafio e menos ainda contribuições em uma aula de língua portuguesa.

Isto reforça a necessidade de que, mesmo em salas inclusivas, a ideia de ensino língua portuguesa para surdos e ouvintes simultaneamente mostra-se impossível. Mesmo que os surdos tenham tido uma base efetiva de aquisição da língua escrita, o que não acontece na maioria dos casos, a relação que eles têm com a língua portuguesa é essencialmente diferente da forma como nós ouvintes nos relacionamos com ela desde que nascemos.



NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Língua e Autonomia

Ainda que a legislação preveja a oferta de língua portuguesa para surdos, essa prática não é comum e tampouco aparece como componente curricular em nenhum dos campus do Instituto Federal de São Paulo. Parte disso se deve, possivelmente a incompreensão sobre como proceder com esta oferta e adequá-la à presença de alunos surdos. Muitas vezes, a presença de um tradutor e intérprete é tomada como suficiente para que o aluno frequente as aulas, desconsiderando que este profissional é o responsável pela mediação comunicativa e não responsável direto pelas questões metodológicas, sobretudo para o ensino de línguas.

O caso apresentado neste relato de experiência ainda que abarque apenas um aluno não se configura em um exemplo único. Outros surdos em diversos outros campus desta instituição e de outras continuam a chegar nesses espaços com domínio precário da língua portuguesa escrita e em muitos casos também da língua de sinais.

Os dispositivos legais vêm assegurando a presença de tradutores e intérpretes nestes espaços. No entanto, é preciso ser consciente de que a presença destes profissionais por si só não é suficiente para assegurar uma aprendizagem efetiva e com equidade em ambientes inclusivos. Quando se propõe que surdos e ouvintes compartilhem do mesmo ambiente e metodologia para aprendizagem da língua escrita, cria-se uma condição de extrema desigualdade que não contempla as diferentes percepções sobre esta língua.

Ao mesmo tempo, espera-se que os conteúdos traduzidos e interpretados para libras sejam suficientes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Pensando em noções de equivalência poderíamos comparar o ensino do inglês para os ouvintes. Para eles a língua estrangeira é ofertada com metodologia específica de aquisição de uma segunda língua e com foco na comunicação, leitura e produção.

Para os surdos, a língua portuguesa se situa na mesma condição de aquisição somando a isso as especificidades de um canal de aprendizagem dissociado do estudo dos sons. De forma análoga não se cobra dos ouvintes, aprendizes da língua inglesa, análises complexas de ordens morfosintáticas. Mas cobram-se dos surdos que o faça em relação à língua portuguesa, cujas metodologias empregadas ao longo da

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

escolarização básica ocasionaram a emergência de lacunas consideráveis e despreço pela imposição da língua escrita.

Os exemplos apresentados a partir dos excertos do diário de campo, ainda que sintéticos, ilustram a percepção de diversos surdos na mesma condição. Propiciar o acesso efetivo à língua de sinais e à língua escrita com metodologia específica para segunda língua em uma perspectiva visual mostra-se, portanto, dois caminhos iniciais e essenciais para a consolidação de uma aprendizagem com autonomia, libertadora.

Enquanto presentes no contexto de sala de aula, os surdos podem e tem assegurado por lei a mediação dos tradutores e interpretes que atuam simultaneamente durante aulas e eventos com interpretação, e também consecutivamente com traduções de informes e alguns materiais específicos.

No entanto, para consultas ao acervo da biblioteca ou mesmo leitura em casa para realização de tarefas, as barreiras surgem com ainda mais força sem a possibilidade de consultar um intérprete, ter acesso a uma tradução ou mesmo contar com o apoio da família.

É claro que a inserção destas disciplinas no currículo do ensino médio não resolve a lacuna construída por anos de negligência linguística e pedagógica, mas a experiência que toma forma a partir da inserção dessas disciplinas no currículo regular do Instituto Federal catalisa um potencial de aprendizagem que respeita as especificidades dos alunos surdos e os situam em um ambiente de maior conforto linguístico em que a língua portuguesa deixa de ser aquele problema detestável.

As formas de interação e organização das duas disciplinas propostas enfatizam a perspectiva bakhtiniana que toma a língua como elemento constitutivo do sujeito, reflete sobre si e sobre o outro, produz e recebe enunciados. As interações relatadas nas atividades diagnósticas e avaliativas abrem caminhos para trabalhar, de forma dialógica, tomando diferentes gêneros textuais, não como suporte, mas como ponto de partida que irá mediar toda a produção comunicativa.

Para, além disso, o uso da língua de sinais naturalmente durante as aulas ressoa com os pressupostos de educação bilíngue conforme proposto no Plano Nacional de Educação vigente e permite uma concepção da língua de sinais como língua de instrução, despindo dela o caráter meramente acessório no processo de aprendizagem.

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

Esta experiência da lugar ainda a novas reflexões sobre os quais pesquisas futuras poderão se debruçar. Quais os atravessamentos provocados pela relação libras-língua portuguesa na constituição de alunos surdos em salas inclusivas? De que modo é possível pensar estratégias catalizadoras para uma interação bilíngue? Até que ponto as práticas de ensino de língua adicional para surdos se fundem com práticas de alfabetização e letramento no contexto inclusivo atual? São todas perguntas que requerem um olhar atento e urgente no contexto educacional atual.

Por fim, é preciso considerar a percepção e a reação do aluno diante da proposta. A naturalidade da relação contrastiva entre a libras e língua portuguesa durante as aulas impulsiona uma relação dialógica na aprendizagem e provoca no aluno efeitos de pertencimento e abre possibilidades de uma educação mais libertadora, condizente com a proposta profissionalizante do curso.

Neste sentido é possível pensar a libras e a língua portuguesa escrita como engrenagens essenciais para colocar em movimento os mecanismos de autonomia, desde que consideradas as condições específicas de aprendizagem que podem ser possibilitadas ou impossibilitadas a partir do modo como se observa a presença dos surdos e o lugar dessas línguas na escola.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Os gêneros do discurso**, in **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. (São Paulo: Martins Fontes, 2003), p. 261-262

BRASIL. **Convenção Ortográfica entre o Brasil e Portugal**. Promulgada pelo Decreto no 14.533, de 18 de janeiro de 1944, e publicada no DOU de 20/1/1944.

BRASIL, **Lei de nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, Gabriel S. **Experiências e desafios no ensino de Língua Portuguesa como**

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O.

segunda língua para Surdos. IV Congresso Regional de Formação e Educação a Distância, Vitória, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel S. **A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós

Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao Mundo dos Surdos.** São Paulo: Editora Companhia de Letras, 1988.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

INICIAÇÃO & FORMAÇÃO DOCENTE

Como citar este artigo (ABNT)

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O. **Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

NASCIMENTO, G. S. X; MURAD, C. R. R. O. **Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.