

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

SUPERVISED TRAINEESHIP IN DEAF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

Michelle Nave Valadão*
Carla Rejane de Paula Barros Caetano**
Juliana da Silva Paula***

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência de estágio supervisionado em educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva, promovido pela área de Língua Brasileira de Sinais, do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, permitindo uma discussão acerca da formação inicial de professores. A proposta possibilitou experiências referentes ao processo de ensino-aprendizagem por meio de metodologias de ensino e de práticas didáticas, as quais se mostraram facilitadoras desse processo. Os resultados apontam para novos significados da Libras na formação dos professores, para aproximação de uma educação inclusiva e para a importância da disseminação dessa língua a partir de um viés linguístico e educacional.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; surdez; formação de professores.

ABSTRACT: This paper aims to report an experience of supervised traineeship in deaf education from the perspective of inclusive education, promoted by the area of the Brazilian Sign Language (BSL), from the Department of Languages and Arts, at Federal University of Viçosa, allowing a discussion around the initial teacher training. The proposal allowed experiences related to the teaching-learning process that language through teaching methods and teaching practices, which proved to assist this process. In this context, the results point for new meanings of BSL in teacher training, for the approach of an inclusive education and for the importance of the dissemination of this language departing from a linguistic and educational perspective.

Keywords: Brazilian Signal Language; deafness; teacher training.

* Professora Adjunta da área de LIBRAS do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa - UFV.
E-mail: michellenave@yahoo.com

** Especialista em Psicopedagogia e em LIBRAS. Tradutora-Intérprete LIBRAS/Língua Portuguesa: carlarpbcaetano@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. E-mail: juliana.paula@ufv.br

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – Libras - vem sendo alvo de pesquisas em Linguística Aplicada, quando se trata de discutir questões e problemas referentes ao seu processo de aquisição como segunda língua por ouvintes e como língua materna por surdos, alfabetização e letramento de surdos, direitos em relação ao seu uso e formação de professores. Na perspectiva da linguagem como elemento processual, as investigações na área de Libras apoiam-se nas concepções de Grabe (2002) ao recomendar estudos que enfatizem as noções de conscientização linguística envolvidas na aprendizagem de línguas, os padrões existentes na interação professor-aluno, a aprendizagem a partir de interações dialógicas e o papel do professor como pesquisador.

No relato aqui apresentado, o foco é ampliado para as questões educacionais no sentido de refletir acerca dos conflitos comunicativos relacionados à língua de sinais, interpretando-os de maneira a contribuir para novas possibilidades de atuação que visem à melhoria da qualidade social da educação ofertada às pessoas surdas. A iniciativa é consequência das recentes discussões vivenciadas no Brasil, no campo das políticas públicas voltadas para a surdez. Nessa conjuntura, algumas conquistas foram alcançadas como a Lei nº 10.432, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira; e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que, entre outras providências, instituiu a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina de Libras aos cursos de formação de professores.

Ao adentrar os espaços de ensino superior, a disciplina de Libras proporcionou mudanças no processo de formação inicial dos professores, desencadeando reflexões acerca da prática docente no contexto da educação das pessoas surdas. Por causa disso, verificou-se a urgência de se constituírem propostas que estabelecessem uma interlocução entre a formação acadêmica e a atuação profissional sob a orientação das demandas da sociedade. O estágio supervisionado em educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva, torna-se um importante processo para a formação acadêmica de licenciandos que visualizam uma atuação nessa perspectiva.

Essa modalidade de estágio amplia as estratégias de formação do futuro professor, além de aproximar universidade e sociedade com vistas ao desenvolvimento de uma educação que abarque as diversidades presentes na escola, podendo ser oferecida com qualidade e equidade. Nessa conjuntura, o professor precisa ser preparado para oferecer, inclusive aos alunos com surdez, um ensino que possibilite o desenvolvimento pleno e global de todas as suas potencialidades, entendendo as singularidades envolvidas nessa condição. O momento histórico atual revela que, para os alunos surdos, a qualidade social da educação só será possível se for pautada na abordagem bilíngue, ou seja, abrangendo o uso da Libras como língua de instrução, e metodologias de ensino que atendam às especificidades dos alunos surdos para o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa.

Na região de Viçosa, parte desses futuros educadores hoje é representada pelos graduandos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Logo, essa modalidade de estágio supervisionado consolida-se por ser um importante laboratório de professores, colaborando para a melhoria das práticas pedagógicas. Além disso, inicia uma caminhada em busca de transformações nos contextos educacionais e sociais, principalmente voltadas para aqueles que, por muito tempo, permaneceram à margem desses contextos.

O objetivo deste relato é descrever uma iniciativa de estágio supervisionado em educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva e, a partir das experiências didáticas e metodológicas, melhorar e dinamizar o processo de formação inicial do professor.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Muitos são os desafios enfrentados pelas pessoas surdas no decorrer do processo educacional. Os aprendizes surdos comumente apresentam um histórico marcado por dificuldades na escolarização básica e por evasão dos espaços escolares. A esse respeito, Silva et al. (2006) relatam que, no Brasil, poucos são os alunos surdos que conseguem concluir o ensino médio de maneira exitosa ou entrar em cursos de graduação. Os índices de analfabetismo entre os surdos ainda são altos e, apesar de frequentarem a escola por vários anos, muitos concluem a educação básica sem saber ler nem escrever.

Durante vários anos, acreditou-se que a surdez, no sentido fisiológico de ausência da audição, era a causa dos fracassos escolares enfrentados pelos surdos. Por esse motivo, a educação dos surdos focou em métodos clínicos terapêuticos que buscavam superar o déficit auditivo e adaptar os surdos aos modelos ouvintes. Tais métodos vão ao encontro do que é denominada abordagem oral. Nesse tipo de abordagem, os objetivos são centrados no treinamento da fala, na leitura orofacial, no uso de dispositivos de amplificação sonora, no treinamento articulatório e na aprendizagem da leitura e da escrita a partir dessas técnicas.

A literatura refere que, na abordagem oral, a surdez constitui-se de uma patologia que necessita de uma cura. Sob a ótica patológica, Gesser (2009) descreve que a surdez restringe-se a uma deficiência que deve ser tratada para (re) habilitar o indivíduo e para poder aproximá-lo das condições dos ouvintes, consideradas como padrão de normalidade. Autores como Skliar (1998) e Sánchez (1990) criticam fortemente essa abordagem argumentando que, na tentativa de alcançar um padrão de normalidade, muito tempo é despendido aos intensos treinamentos da fala, o que pode limitar a aquisição de conhecimentos considerados de maior relevância para o desenvolvimento psíquico, cognitivo e intelectual. Os propósitos desenvolvidos durante o período em que se fez uso exclusivo da abordagem oral ocasionaram aos surdos importantes restrições educacionais. Privados de um ensino de qualidade, ofertado em condição de igualdade, ficaram impossibilitados de concluírem com êxito todas as etapas da esco-

larização básica. Por isso, poucos foram os surdos que ingressaram no ensino superior e alcançaram melhores postos de trabalho.

O cenário oralista persistiu aproximadamente até meados de 1960 e começou a mudar a partir dos estudos de Stokoe (1960), linguista americano, que descreveu a estrutura da Língua Americana de Sinais, comprovando que a língua atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram mímicas, pantomimas ou gestos, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior.

O reconhecimento do valor linguístico das línguas de sinais permitiu uma nova maneira de conceber a surdez para além da visão patológica: a visão cultural. A nova concepção, segundo Gesser (2009), vem quebrar o paradigma da deficiência ao enxergar as restrições e potencialidades de ambos: surdos e ouvintes. A compreensão cultural reconhece a surdez como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, abordando aspectos não limitados e não determinísticos de uma pessoa ou de outra. É uma visão multicultural do mundo: um jeito ouvinte de ser, com a cultura da audição, e um jeito surdo de ser, com a cultura da visão. Precursor dessa visão cultural da surdez, Skliar afirma:

É possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica (SKLIAR, 1998, p. 28).

Pautadas na concepção cultural da surdez, no Brasil, a partir da década de 90, pesquisadoras como Brito (1993), Moura, Lodi e Harisson (1997), Quadros (1997) e Lacerda (1998) passaram a defender a abordagem bilíngue como proposta educacional para as pessoas surdas. As autoras argumentam que a língua de sinais deve ser adquirida o mais precocemente possível, como primeira língua. Esta será a base linguística para a aquisição dos demais conhecimentos e da Língua Portuguesa como segunda língua.

No Brasil, as discussões acerca da surdez, da educação de surdos e da língua de sinais alcançaram o patamar das legislações. Dentre as várias conquistas, destaca-se a promulgação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, uma lei que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002); e o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, entre outras regulamentações, estabeleceu a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores como medida promotora de uso e divulgação dessa língua (BRASIL, 2005).

Para atender ao referido Decreto, as universidades brasileiras foram instruídas a implantarem, gradativamente, a Libras como disciplina obrigatória para os cursos de formação de professores. A iniciativa expandiu consideravelmente as reflexões acerca

da constituição linguística e cultural das pessoas surdas e do atendimento dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, utentes de uma língua de modalidade visual e espacial. Por outro lado, a experiência, embora incipiente, tem mostrado que apenas uma disciplina, oferecida em um único semestre letivo durante o curso de licenciatura, não é suficiente para promover a construção de conhecimentos capazes de preparar o professor para uma atuação que possa proporcionar mais qualidade social para a educação dos alunos surdos.

O estágio supervisionado em educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva configura-se como uma iniciativa para ampliar a formação do professor, possibilitando, como preconizam Pimenta e Lima (2004), a integração entre teoria e prática em um processo de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

A DISCIPLINA DE LIBRAS E SEU DESDOBRAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A disciplina de Libras foi implantada na UFV no ano de 2010, em duas propostas. A primeira, denominada LET 290, com carga horária de 45h e oferecida como obrigatória para todos os cursos de Licenciatura da UFV, no campus de Viçosa, e optativa para os demais cursos de graduação desse campus. A segunda, LET 491, com carga horária de 60h e oferecida como obrigatória para o curso de Pedagogia do campus de Viçosa. As disciplinas são construídas e desenvolvidas com algumas diferenças e especificidades pertinentes aos cursos que atendem. No entanto, ambas são ministradas por meio de aulas teóricas e práticas que envolvem dinâmicas, apresentações expositivas e atividades dialógicas para o ensino-aprendizagem da Libras. São focados os aspectos linguísticos e gramaticais da Libras, além de questões relativas às necessidades educacionais, linguísticas e sociais das pessoas surdas.

A disciplina é complexa e assume um papel articulador entre as necessidades da comunidade surda e o saber acadêmico. Por causa disso, enfatiza-se o ensino da língua e busca-se relacionar os conteúdos específicos de cada curso de licenciatura com o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Trata-se de uma proposta que permite uma projeção de possíveis práticas pedagógicas que poderão ser desenvolvidas na atuação profissional desses professores junto aos alunos surdos. A complexidade da disciplina não é tarefa fácil e, por ser uma iniciativa recente, ainda não está claramente estabelecida na literatura. Uma breve análise das ementas das disciplinas de Libras ofertadas nas mais diversas instituições de ensino superior do Brasil mostrou que não há consenso nos conteúdos abarcados, ora envolvendo questões exclusivamente linguísticas, ora exclusivamente educacionais, ora ambas. Em tal conjuntura, acreditamos que as dificuldades e as conquistas precisam ser refletidas e partilhadas por todos os envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, levantamos três questões que consideramos primordiais para o alcance dos objetivos propostos na disciplina: primeira, as dificuldades no ensino da Libras quando comparado ao ensino de línguas estrangeiras; segunda, as implicações políticas e sociais que a implantação da disciplina trouxe para o cenário educacional; terceira, as necessidades de formação do professor quanto ao uso de metodologias visuais.

Iniciamos nossas reflexões pautadas nas discussões de Moita Lopes (1996) e Gesser (2012) sobre a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Esses críticos apontam a existência de algumas questões polêmicas que podem interferir no processo de aprendizagem de línguas. Tais questões referem-se, principalmente, às atitudes dos alunos, marcadas por ideologias preconceituosas, como a ideia de falta de aptidão e de déficit linguístico. Os autores tecem observações sobre o ensino da língua inglesa que, no Brasil, conta com uma perspectiva exageradamente positiva, uma quase adoração pela cultura americana, resultando em grande prestígio no aprendizado da mesma pela sociedade. Por sua vez, o ensino da Libras não é visto da mesma forma e, ao contrário da língua inglesa, é carregado de estigmas e preconceitos.

Corroborando as ponderações supracitados, Lacerda, Caporali e Lodi (2004) afirmam que, no processo de ensino da Libras, os ouvintes, em geral, se dizem inaptos, argumentando que as características visuoespaciais da língua são difíceis de serem compreendidas e realizadas, dificultando, portanto, a aprendizagem. Para essas pesquisadoras, diferentemente do que ocorre com o inglês, a cultura surda é frequentemente desvalorizada e a Libras é vista como uma língua menor e desprestigiada. O estabelecimento de um conceito negativo pode interferir intensamente nos processos de aprendizagem, porque as dificuldades podem ser atribuídas, na opinião das autoras, à “precariedade” da língua, o que pode afastar o aprendiz de seu objetivo (2004, p. 56). Trata-se de um fato que necessita ser discutido com os aprendizes a fim de evitar preconceitos que impeçam o processo de aprendizagem. Lacerda, Caporali e Lodi (2004) enfocam que o trabalho deve abarcar os aspectos culturais da comunidade surda, pois esses aspectos não são suficientemente conhecidos pela comunidade ouvinte. Por isso, o ensino de uma língua deve vir associado ao conhecimento cultural dos utentes da mesma. As referidas autoras ainda enfatizam que

todas as pessoas são capazes e podem adquirir toda e qualquer língua. A questão é levar em conta as características de cada grupo de aprendizes e as características intrínsecas de cada língua e pensar em abordagens metodológicas adequadas a cada tipo de público e de língua (LACERDA, CAPORALI e LODI, 2004, p. 56).

O segundo ponto de discussão aborda as questões políticas e sociais envolvidas por ocasião da inclusão da Libras como disciplina curricular no ensino superior. A esse respeito, Martins (2008) faz a seguinte análise:

(...) como promotora de visibilidade linguística às diferenças surdas, de um lado, mas de outro, possível agenciadora do discurso de uma hostil inclusão que mascara politicamente as mudanças que seriam, de fato, necessárias na sala de aula e no currículo, mantendo e contribuindo com um discurso e apelo de atos “politicamente corretos” (Grifos da autora). (MARTINS, 2008, p.194).

A pesquisadora tece argumentos que tratam das vantagens e desvantagens da disciplina de Libras. Quanto às vantagens, trouxe benefícios para a educação de surdos com o reconhecimento de novas estratégias de ensino. A disciplina promoveu a desconstrução de tradições que sempre privilegiaram as línguas orais em detrimento daquela, contribuindo para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural com uma estrutura gramatical própria. Além disso, possibilitou o acesso dos surdos aos ambientes acadêmicos, pois professores surdos passaram a lecionar a disciplina de Libras. Consequentemente, houve um aumento no ingresso de estudantes surdos no ensino superior, com a respectiva contratação de intérpretes de Libras.

Por outro lado, como desvantagem, instaurou-se uma comercialização da Libras como instrumento, com fins políticos centralizadores, alimentando a ponte para o ensino da oralidade. A autora também descreve uma possível e sutil paralisação das resistências surdas pela ilusão de “trabalho cumprido”, o que define como um movimento perverso, capaz de, lentamente, provocar o enfraquecimento da cultura e identidade surdas, se colocado apenas como uma língua memorável, pela qual os sujeitos surdos não se identificam mais. Alerta ainda para os perigos de transformar a disciplina de Libras num manual de ensino rápido que facilita e promove, por si só, o acesso à inclusão. Por fim, faz ainda uma importante crítica ao que chama de ações politicamente corretas. Tais ações seriam superficiais e apenas estariam mascarando a situação educacional historicamente vivenciada pelas pessoas surdas na área da surdez, tratando da Libras e da cultura surda como um “ritual folclórico” na sociedade majoritária ouvinte e não provendo transformações nas políticas públicas (MARTINS, 2008, p. 195).

O terceiro ponto diretamente relacionado à disciplina de Libras refere-se à formação dos professores quanto ao uso de didáticas, metodologias e práticas educativas direcionadas aos alunos surdos. A esse respeito, Campos e Santos (2013, p. 33) afirmam que “tais profissionais devem ter formação específica para atuarem junto a surdos, e não apenas um conhecimento básico da língua”.

Conscientes das limitações da disciplina quanto à carga horária e à diversidade do público-alvo, entendemos que ela é apenas o passo inicial na formação dos professores. A partir dela, outras ações devem ser desenvolvidas, contribuindo para ampliar as discussões no referido contexto. Na UFV, a disciplina de Libras despertou o interesse de uma acadêmica do curso de Pedagogia, que buscou a possibilidade de estágio supervisionado na área da surdez como estratégia de ampliação da formação. Com base nos interesses da aluna, foi elaborada uma proposta de estágio supervisionado amparado nos pressupostos de Santos Filho (2010), na qual a discente deveria assumir uma

posição de professora-investigadora. Segundo a proposta, o estágio deveria possibilitar uma intervenção baseada na elaboração de metodologias que pudessem ser usadas em sua prática de maneira a valorizar e explorar as diversidades linguísticas e culturais presentes no contexto da sala de aula.

O referido estágio foi realizado em um estabelecimento de ensino privado da cidade de Viçosa - MG, em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, com 25 (vinte e cinco) alunos, sendo 1 (um) aluno surdo.

O passo inicial consistiu em um período de observação das aulas. Conhecer as vivências dos alunos foi considerado um elemento necessário para o cumprimento dos propósitos estabelecidos. Consciente de seu papel investigativo, foi escolhida como metodologia a observação participante, que, segundo Cicourel (1975), é o “processo pelo qual se mantém a presença do observador em uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. Nesse caso, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto” (CICOUREL, 1975, p. 89). O caráter de observador participante garantiu, por exemplo, informações sobre a cooperação do grupo, que foram importantes para se compreender e interpretar a situação estudada.

As informações obtidas por meio das observações foram fundamentais para entender a realidade sem que esta fosse influenciada por suposições, interpretações e preconceitos advindos do senso comum. A observação permitiu ainda a socialização e, conseqüentemente, a avaliação do trabalho. Para tanto, ela foi utilizada como instrumento para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental, sendo possível compreender o processo de aprendizagem da criança surda e suas interações com os ouvintes. Através da observação, identificaram-se as problemáticas e as variáveis que poderiam interferir nas relações entre eles.

Diante das observações, foi percebida a necessidade de propor à comunidade escolar conhecimentos acerca da surdez e da aprendizagem da Libras. Para isso, foram propostas oficinas aos professores, funcionários, pais e alunos. Compreendendo a Libras como a segunda língua oficial do país, tornou-se imprescindível iniciar a intervenção com ações promotoras de uso e divulgação da mesma a todos os envolvidos nesse espaço escolar. A esse respeito, Garcia (2012) chama a atenção para a necessidade de compreender a surdez como uma condição cultural que vai além da questão linguística. Ele ressalta que não basta, aos profissionais da educação, aprender a Libras, mas é preciso garantir que o ambiente escolar seja um espaço multicultural, onde surdos e ouvintes reconheçam as particularidades uns dos outros. Ao compreenderem as condições históricas, culturais e sociais dos alunos surdos, poderão pôr em prática ações que possibilitem, segundo Garcia (2012), uma interação multicultural, na qual a Libras não será uma língua secundária, mas um objeto de inclusão cultural.

Além das oficinas, foram propostos momentos de discussões com os docentes da escola, acerca de metodologias de ensino que pudessem ser usadas na turma com a criança surda. As discussões indicaram a necessidade de elaboração de metodologias que compreendessem recursos concretos e visuais, partindo-se da premissa de que os estudantes surdos vivenciam o mundo de uma maneira diferenciada, a partir das suas especificidades visuoespaciais. Obviamente, foi levada em consideração a importância da Libras para a aquisição dos conceitos educacionais.

As metodologias deveriam atender as especificidades da criança surda sem, contudo, deixar de promover a interação com os professores e colegas ouvintes. Por esse motivo, era necessário promover interações coletivas entre os alunos, visando ao desenvolvimento de todos os alunos. Acreditamos que os princípios estabelecidos são importantes para a educação escolar inclusiva no sentido de proporcionar a todos os envolvidos a oportunidade de desenvolvimento de habilidades para a vida em comunidade.

Importa mencionar que as metodologias não foram elaboradas apenas por meio das etapas de um método, mas se organizaram conforme as situações relevantes que emergiram durante os diálogos entre a estagiária, a docente responsável pelo estágio, docentes da escola e família da criança surda.

As proposições desenvolvidas nessa fase inicial do estágio foram ao encontro dos anseios de Campos e Santos (2013) quanto à: formação de professores bilíngues, criação de currículo específico para alunos surdos, de materiais e livros didáticos adaptados e de provas especializadas na língua de sinais; oferta da disciplina de Libras como primeira língua para alunos surdos e segunda língua para ouvintes e do português como segunda língua na estrutura curricular. As referidas autoras discutem a respeito de algumas adversidades e contradições presentes na educação inclusiva na rede regular de ensino e defendem uma proposta de educação bilíngue, na qual a Libras seja a base para o aprendizado do aluno e não, como observado cotidianamente, uma língua relegada ao segundo plano, complementar e acessória.

Campos e Santos (2013) afirmam ainda que, infelizmente, os contextos mais comuns, ainda nos dias atuais, são situações nas quais as questões linguísticas, culturais e sociais não são contempladas. As ações se restringem à contratação de um intérprete de Libras, medida que, obviamente, não considera as necessidades educativas específicas do aluno surdo. Suas recomendações reforçam que a escola deve atender à pedagogia da diferença, caso contrário, o surdo continuará excluído pela falta de acessibilidade a informações em sua língua.

Em relação às práticas pedagógicas, Campello (2007) traz algumas considerações metodológicas do que denomina Pedagogia Visual para a educação de surdos. O trabalho enfatiza o campo visual e insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e os recursos didáticos. Campello (2007) esclarece que o campo visual não é similar a gestos ou mímicas, mas se constitui em um signo

linguístico que se utiliza dos corpos, das expressões corporais e faciais, dos braços, das mãos, dos dedos, dos pés e das pernas em uma semiótica imagética.

Para os surdos, os aspectos visuais são fundamentais no processo de aprendizagem. Concepção também defendida por Viana e Barreto (2011) ao discutirem a importância do uso de recursos visuais na educação de surdos. Elas propõem o uso de jogos como ferramenta favorável à construção de conceitos pelos alunos surdos. Pautadas na Pedagogia Visual, tais autoras se utilizam de diferentes elementos visuais como aliados ao processo pedagógico.

Ainda acerca da Pedagogia Visual, Campello (2007) afirma que ela se sustenta sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem, no signo visual, seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. Segundo ela, essa pedagogia desempenha uma função fundamental no processo educacional, pois permite ao aluno surdo compreender, intervir e reagir ao meio. A autora assegura que a percepção desenvolvida através de uma imagem visual permanece mais tempo na cognição do que o discurso oral, proferido em aulas tradicionais. De maneira similar, encontramos em Singer (1980 apud VIANA e BARRETO, 2011, p. 20) a afirmação de que “as pistas visuais mantêm a atenção do aprendiz por mais tempo se comparadas aos elementos verbais, melhorando, por consequência, o seu aprendizado”.

Após observação e interação com o corpo docente da escola, iniciou-se a fase de regência. Nessa etapa, em conjunto com a escola, optou-se pelo sistema de bidocência que, de acordo com Beyer (2005, 2006), tem, como eixo norteador, um trabalho de parceria entre o professor da classe regular e um professor com conhecimentos específicos na área. As ações são compartilhadas entre ambos os professores e disponibilizadas a todos os alunos em sala de aula.

PRÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

A intervenção focou o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O princípio norteador foi o conceito de letramento defendido por Soares (2001), que envolve duas dimensões, uma individual e outra social. A dimensão individual enfatiza aptidões cognitivas e metacognitivas que são necessárias ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; enquanto a social considera o uso dessas habilidades em determinados contextos históricos e sociais. Soares (2001) propõe que as práticas de letramento envolvam, por exemplo, atividades como redigir um bilhete, escrever uma carta, ler jornais, revistas e livros, entre outras que estão presentes no cotidiano de uma sociedade grafocêntrica. Para ela, as habilidades de leitura e escrita devem ser desenvolvidas associadas às transformações sociais que elas acarretam.

O trabalho com a Língua Portuguesa foi proposto segundo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que sugerem a utilização

dos gêneros textuais como objeto de ensino da mesma. Por esse motivo, apoiamos-nos nos argumentos de autores que congregam as orientações dos PCNs (BRASIL, 1997), como Schneuwly e Dolz (2004), e defendem que o ensino da língua deve ser pautado em diferentes gêneros textuais. Esses teóricos argumentam que os gêneros são importantes por se constituírem a partir de atividades de linguagem desenvolvidas em contextos históricos e sociais e, por isso, refletirem o funcionamento da língua e da linguagem em determinada sociedade. Tais concepções corroboram as defendidas por teóricos como Beaugrande (1997) que tratam os textos como eventos comunicativos que, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor sobre a sociedade e sobre a língua nas quais tais eventos estão inseridos.

Importa lembrar que, geralmente, tais recomendações são voltadas apenas para o texto oral e para o escrito e não apontam perspectivas para um trabalho que também inclua o texto em Libras nos processos de aprendizagem vivenciados por alunos surdos. Devido a essa lacuna, foi necessário atribuir novos significados às recomendações supracitadas para o desenvolvimento de práticas de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita a partir de gêneros textuais que abarcassem a Libras e a Língua Portuguesa nos mais variados contextos comunicativos.

Dentre diversas práticas desenvolvidas, destacaremos uma que enfatizou os domínios sociais de comunicação relacionados à cultura literária ficcional, com objetivo de priorizar as capacidades de linguagem relacionadas à narrativa. Para tal prática, foi eleito o gênero conto. O trabalho seguiu as orientações de Schneuwly e Dolz (2004) no que tange ao desenvolvimento de sequências didáticas. Então, a apresentação do gênero foi realizada de maneira gradual, por meio de atividades planejadas, ordenadas e relacionadas entre si a fim de articular os conhecimentos iniciais com novos conhecimentos a serem adquiridos. A prática iniciou com um momento de discussão sobre o gênero eleito, visando a uma análise dos conhecimentos prévios que os alunos traziam acerca do mesmo. Em seguida, foi realizada a apresentação de um conto em Libras. Todos os alunos, surdos e ouvintes, foram instigados a observar os aspectos da sua composição e, em seguida, a responder perguntas como, por exemplo: Quem era o narrador? De que maneira a história foi narrada? O narrador era personagem da história? Quais as personagens? O que aconteceu? Qual foi o conflito? Qual foi o desfecho? Em que tempo e espaço a história se passou?

Somente após densa discussão acerca do conto em Libras, o texto foi apresentado em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nesse momento, os alunos foram questionados sobre as diferenças e semelhança entre os contos e levados a refletir sobre os aspectos que diferenciam as modalidades de língua, sejam elas oral, escrita ou em sinais. Depois dessas análises, o trabalho foi direcionado aos aspectos morfosintáticos da Libras e da Língua Portuguesa. Nessa etapa, os alunos realizaram atividades relacionadas, por exemplo, à identificação de substantivos e de verbos em ambas as línguas. Também elaboraram um glossário Libras/Língua Portuguesa, onde registraram, atra-

vés de escrita, desenhos e figuras, as correspondências entre o léxico das duas línguas. Por fim, foi proposta uma produção coletiva de novas versões para o conto. Os alunos tiveram a flexibilidade de produzi-las em Libras e em Língua Portuguesa. Importa informar que em todos os momentos, foram priorizadas as interações comunicativas entre surdos e ouvintes. As interações foram assistidas por meio da mediação de um profissional intérprete Libras/Língua Portuguesa, funcionário da escola.

Todas as atividades desenvolvidas foram conduzidas com base nos pressupostos do bilinguismo, ou seja, além da construção dos recursos visuais, enfatizou-se o uso da Libras como língua de instrução. Nessa proposta, a língua de sinais vem favorecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo, colaborando para o processo de aprendizagem e servindo de apoio para a leitura e compreensão da Língua Portuguesa. Para Viana e Barreto (2011), a proposta bilíngue apresenta uma ampla contribuição para o desenvolvimento da criança surda, pois reconhece a Libras como primeira língua, a língua que dará a base linguística para aquisição da língua majoritária do país como segunda língua. Segundo os pressupostos da abordagem bilíngue, os textos foram primeiramente apresentados em Libras, em seus mais diversos gêneros, como poesias, notícias, receitas e narrativas. Somente depois de reconhecida a função comunicativa do texto em Libras, o trabalho com o texto em Língua Portuguesa escrita era iniciado. Todo o trabalho foi amparado em paradigmas já bem estabelecidos na linguística aplicada, nos quais o texto é concebido como objeto de ensino da Língua Portuguesa, o qual se faz presente a partir das práticas de letramento socialmente estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que a disciplina de Libras, criada via determinação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), foi concebida como fundamental no despertar do interesse dos licenciandos na busca de uma formação destinada à atuação na perspectiva da inclusão educacional e social dos alunos surdos. Embora seu papel seja vital na formação de professores, não deve ser compreendida como o único espaço de reflexão desses licenciandos. Nesse sentido, o estágio supervisionado constituiu-se em um elemento essencial na ampliação dos saberes acerca do tema e na continuidade da construção dos conhecimentos a partir de uma atuação teórica e prática.

Do oferecimento da disciplina originou-se o estágio supervisionado, que, por sua vez, proporcionou uma gama de ações que ultrapassaram os muros da universidade e adentraram os espaços da educação básica. Tais ações foram promotoras de uso e divulgação da Libras no contexto escolar, além de proporcionar o (re) pensar pedagógico de outros professores que, muitas vezes, não foram contemplados com essas discussões em suas trajetórias acadêmicas. Na posição de professora-pesquisadora, a estagiária

pode desenvolver reflexões acerca das práticas de formação de professores nas diversas áreas do conhecimento, em um processo de busca por melhores condições de aprendizagem para alunos surdos. Além disso, suscitou condições de interação comunicativa em Libras, necessária a todos os envolvidos no ambiente escolar. Os resultados são satisfatórios para surdos e ouvintes, não só no quesito educacional, mas na articulação desses alcances em outras esferas sociais.

Em relação à acadêmica, o estágio supervisionado favoreceu à licencianda do curso de Pedagogia uma formação destinada à atuação na perspectiva da inclusão educacional e social dos alunos surdos. Evidenciou-se a necessidade de elaboração de novas metodologias, bem como de dar novas significações às já existentes, preconizando o aprendizado significativo para todos os alunos. Ressalta-se, ainda, a construção de uma reflexão crítica em relação à educação de surdos na perspectiva do bilinguismo, contemplando a Libras em todo o processo educacional.

Quanto à bidocência, a prática foi considerada um desafio, pois ambos os educadores tiveram que desenvolver um trabalho colaborativo com vistas a possibilitar um processo educacional inclusivo no atendimento das especificidades do aluno surdo, sem, contudo, deixar de envolver os alunos ouvintes. Os professores trabalharam na mediação do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, respeitando as diversidades presentes no espaço escolar. A respeito das interações entre surdos e ouvintes, acreditamos que os processos inclusivos só serão possíveis se pautados nas relações entre os mesmos. Para isso, as relações precisam ser constantemente mediadas e estimuladas pelos profissionais da educação.

Finalizamos pontuando que os aspectos referentes à formação de professores devem ser continuamente contemplados em discussões futuras, já que estão intimamente relacionados às transformações dos processos educacionais dos alunos surdos. A esse respeito, as universidades brasileiras têm ampliado seus espaços de discussões e o alcance de suas ações. Na UFV, a área de Libras do Departamento de Letras estende sua atuação por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidos em parceria com as instituições da rede básica de ensino do município de Viçosa - MG. Nessas propostas, os alunos surdos têm sido contemplados de modo significativo. É inegável, porém, que tais iniciativas ainda são incipientes e os resultados pretendidos só serão alcançados em longo prazo. Entretanto, propostas como a aqui apresentada servem de estímulos para o surgimento de outras ações que contribuam para uma formação inicial e continuada de profissionais da educação atentos à inclusão em diferentes âmbitos.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BEYER, Hugo O. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*, n. 25, p. s/n, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; SANTOS, Lara Ferreira dos. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, Neiva de Aquino; GRESPAN, Sylvia Lia Neves (Orgs.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-38.

CICOUREL, Aaron Victor. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975. p. 87-121.

GARCIA, Eduardo de Campos. *O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras*. Salto: Schoba, 2012.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade Surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2012.

GRABE, William. (2002). Applied linguistics: an emerging discipline for the twentieth century. In: KAPLAN, Robert B. (Ed.). *Oxford handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos. CEDES*, v.19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; CAPORALI, Sueli Aparecida; LODI, Ana Claudia. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/WBV/Desktop/artigos/11620-27872-1-SM.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Revista Cadernos do CEOM*, v. 21, n. 28, p. 191-206, 2008. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/161/87>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Baliero; HARISSON, Kathryn M. P. História e educação do surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: FILHO, O. L. *Tratado de Fonoaudiologia*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 1997. p. 327-357.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SANCHEZ, C. *La Increible y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*, 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Lazara Cristina da et al. CAS – Cursinho Alternativo para Aprendizizes Surdos. *Revista em Extensão*, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emextensao/issue/view/212>>. Acesso em: 03 maio 2012.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STOKOE, William C. *Sign Language structure: an outline of the visual communication system for the American deaf*. Buffalo: Buffalo University, 1960.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. A construção de conceitos matemáticos na educação de alunos surdos: o papel dos jogos na aprendizagem. *Horizontes*, v. 29, n. 1, p. 17-25, 2011. Disponível em: <[http://webp.usf.edu.br/revistas/horizontes/V29-n1-2011/uploadAddress/revista_horizontes_vol29_num01_2011_artigo02\[18958\].pdf](http://webp.usf.edu.br/revistas/horizontes/V29-n1-2011/uploadAddress/revista_horizontes_vol29_num01_2011_artigo02[18958].pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Recebido em 31/03/2014.

Aprovado em 19/04/2014.