

O ENSINO DO GÊNERO *BIOGRAFIA* PARA SURDOS ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: É POSSÍVEL?THE TEACHING OF THE *BIOGRAPHY* GENRE TO DEAF PEOPLE THROUGH TEXTBOOKS IN AN INCLUSIVE SCHOOL: IS IT POSSIBLE?

Ana Clara Benevides*

Mariana Barreto Santos**

Christian Pinheiro Porto Placha***

Ester Maria Figueiredo Souza****

RESUMO¹: Este artigo deriva das reflexões no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) numa sala de recursos multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos surdos de uma escola regular inclusiva da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista – BA. Tendo em vista que a compreensão da história da educação de surdos no Brasil e as discussões fomentadas em torno desse tema são relativamente recentes, pretende-se neste trabalho: 1) analisar o material disposto no livro didático (LD) de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), adotado pela escola que constitui nosso campo de pesquisa para o trabalho com o gênero discursivo “biografia” dirigido aos alunos surdos e ouvintes na sala regular de ensino; 2) avaliar a eficácia deste objeto de estudo no que diz respeito à aprendizagem pelo surdo do gênero em questão. Para tanto, afora as observações em sala de aula e a realização de entrevistas com os sujeitos atuantes na escola, destaca-se a fundamentação da pesquisa em Chauí (1984), Gesueli (2004), Goldfeld (2002), Karnopp & Pereira (2004) e Nunes et al (2015). Do cotejamento entre as metodologias de ensino adotadas na sala regular e na sala multifuncional, bem como da análise crítica do capítulo do LD para a didatização do gênero discursivo biografia, constatamos que o material analisado representa um suporte produtivo para o trabalho com o gênero com alunos ouvintes, contudo tratando-se de surdos, não há como realizar um trabalho efetivo em favor de uma política educacional e linguística adequada, sem se propositar adaptações necessárias que levem em consideração o ensino da Língua Portuguesa como L2.

Palavras-chave: Biografia; Livro didático; Pibid; Surdez

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista de Iniciação à docência. Licencianda em Letras Vernáculas. E-mail: femilopes@hotmail.com

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bolsista de iniciação à docência. Licencianda em letras Vernáculas. E-mail: marianabsantos@hotmail.com

*** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Supervisora de iniciação à docência. Mestre em Letras. E-mail: christianpinheiro2@yahoo.com.br

**** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutora em educação. Pós-doutora em Linguística. Coordenadora do Subprojeto PIBID Líder do Grupo de Pesquisa linguagem e Educação. GPLED/CNPq. Email: efigueiredo@uesb.edu.br.

¹ Registramos agradecimentos à CAPES, pela concessão de bolsas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (2016/2018), sendo instituição parceira a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

ABSTRACT: This article derives from the reflections made in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) in a multifunctional resource room (MRR) for Specialized Educational Assistance (SEA) to deaf individuals of a regular school included in the state education system of Vitoria da Conquista - BA. Considering that the understanding of the history of Deaf education in Brazil and the discussions promoted by this theme are relatively recent, this work intends to: 1) analyze the material provided in the textbook (LD) of Abaurre, Abaurre and Pontara (2008), adopted by the school that constitutes our field of research for the work with the discursive genre "biography" directed to deaf students and hearing students in the regular classroom of teaching; 2) to evaluate the effectiveness of this object of study regarding the deaf's learning of the genre in question. In order to do so, besides the observations in the classroom and the interviews with the subjects at the school, we highlight the research found in Chauí (1984), Gesuéli (2004), Goldfeld (2002), Karnopp & Pereira (2004) and Nunes et al (2015). From the comparison between the teaching methodologies adopted in the regular classroom and in the multifunctional room, as well as the critical analysis of the LD chapter for teaching the discursive genre biography, we found that the material analyzed represents a productive support for working with the genre with hearing students, but regarding deaf students, there is no way to carry out an effective work in favor of an adequate educational and linguistic policy without proposing the necessary adaptations that take into account the teaching of the Portuguese Language as L2.

Keywords: Biography; Deafness; *Pibid*; Textbook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão da história da educação de surdos no mundo e as discussões engendradas no âmbito das práticas pedagógicas dessa parcela da sociedade ainda são relativamente recentes. Segundo Goldfeld (2002, p. 32), somente a partir de 1970 a língua de sinais passa a ser utilizada de modo independente da língua oral em alguns países, como Suécia e Inglaterra. No Brasil, somente em 24 de abril de 2002 foi sancionada a lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; e apenas em 6 de julho de 2015 instituiu-se a lei nº 13.146 que promove a Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O jovem quadro dos estudos no terreno da educação de surdos atesta a urgência de discutirmos sobre as práticas pedagógicas e métodos de ensino/aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula com estes sujeitos.

Assim, tendo em vista o quadro histórico da educação de surdos no Brasil, bem como a repercussão no âmbito legislativo (que, como vimos, é extremamente recente), somado ao aprendizado obtido pelas experiências vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma sala de aula de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos em um colégio estadual, em Vitória da Conquista – BA, pretendemos neste trabalho: 1) analisar o material disposto no livro didático (LD) de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), adotado pela escola que constitui nosso campo de pesquisa para o trabalho com o gênero discursivo “biografia” dirigido aos alunos surdos e ouvintes na sala regular de ensino; 2) avaliar a eficácia deste objeto de estudo no que diz respeito à aprendizagem pelo surdo do gênero em questão; e 3) apresentar uma proposta de trabalho com este gênero, considerando a concepção de “escola inclusiva” e o tratamento, garantido por lei, da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Com isso, espera-se contribuir para uma prática docente mais justa, em que os indivíduos surdos tenham seus direitos assegurados e possam ampliar sua experiência de (inter)ação no/sobre o mundo.

Para tanto, fundamentamos este trabalho, especialmente, nos pressupostos teóricos expostos por Goldfeld (2002), concebendo a linguagem e a cognição numa perspectiva sociointeracionista e reafirmando a importância da filosofia Bilíngue para o desenvolvimento físico, social, comunicativo, emocional e intelectual da pessoa surda; em Karnopp & Pereira (2004), Gesueli (2004), Chauí (1984) e Nunes et al (2015).

Procedimentos metodológicos

Para que pudéssemos desenvolver este trabalho, tivemos de adotar certos procedimentos metodológicos, alguns já próprios às práticas incorporadas pelo PIBID, como a observação de aulas, planejamento e aplicação de planos.

Em primeiro lugar, observamos duas aulas numa sala regular do ensino médio de uma escola estadual inclusiva da cidade de Vitória da Conquista – BA, em que continham alunos surdos e ouvintes juntos, a professora ouvinte e uma intérprete auxiliando os surdos.

No segundo momento, observamos quatro aulas na sala de recursos multifuncionais (SRM), onde os surdos recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), como que para suprir as lacunas do ensino regular. Neste momento, pudemos realizar uma rápida entrevista com a docente responsável pela SRM, além de conversarmos informalmente com ela e com os alunos sobre o ensino e a aprendizagem numa escola regular inclusiva.

A terceira etapa, então, foi constituída pela análise do material didático disponível tanto aos alunos surdos quanto ouvintes. Optamos por analisar o capítulo que trata do gênero discursivo “biografia”, visto que na conversa que tivemos com os alunos, a grande maioria mostrou-se preocupada com o futuro profissional e com as escolhas que farão na vida após o término do ensino médio.

Por fim, levando em consideração a nossa análise e observação crítica da situação educacional em que se encontravam os sujeitos surdos do nosso campo de estudo e pesquisa, elaboramos, na quarta etapa, uma proposta de ensino do gênero discursivo supracitado, lançando mão do modelo de planejamento em Protótipo Didático.

Reflexões sobre o universo da surdez: descortinando a realidade histórico-socioescolar através das experiências no PIBID

Antes de partirmos diretamente à análise do capítulo do livro didático, é de suma importância que apresentemos aqui algumas considerações e reflexões pertinentes ao universo e à história dos surdos.

Considerando o que se tem observado no âmbito escolar, Karnopp e Pereira (2004) afirmam que:

[...] a maioria [dos surdos] apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresentam quando chega à escola. (KARNOPP & PEREIRA, 2004, p. 32-33).

Este é um dos motivos pelos quais partilhamos da ideia de que a Língua Portuguesa deva ser sempre pensada (pelo professor) e apresentada (ao aluno surdo) como segunda língua (L2), já que a sua língua materna é a língua de sinais. Queremos dizer com isso que a realidade dos alunos surdos que ocupam os bancos das escolas públicas brasileiras, na esmagadora maioria das vezes, é a de pessoas que não dominam a língua portuguesa. Muitos chegam às escolas apenas com o conhecimento da Libras, sendo que esse conhecimento pode variar de aluno para aluno. A esse respeito, relata a Professora Maria², responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncionais para alunos surdos de um colégio estadual da cidade de Vitória da Conquista (BA), ao perguntarmos, em entrevista, como era a realidade diária do surdo na escola:

O aluno surdo sente muitas dificuldades ao ingressar no sistema de ensino regular por dois principais motivos: o primeiro é a falta de comunicação, pois as pessoas da comunidade escolar não dominam a língua de sinais, que é a língua materna do surdo, e o segundo é a falta de domínio da Língua Portuguesa. O aluno surdo não consegue aprender português na escola porque a metodologia utilizada para o ensino dessa disciplina não é a metodologia para o ensino de uma segunda língua, como deveria ser para o aluno surdo. A Língua Portuguesa é ensinada nas escolas como língua materna e a metodologia utilizada para seu ensino não leva em conta a especificidade do surdo. Daí a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado, onde as aulas são ministradas para suprir as necessidades do aluno surdo, utilizando metodologia de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o ensino da Libras como língua materna para o surdo. (Professora Maria, relato pessoal)

No que diz respeito ao nível de linguagem com que o surdo chega à escola, a professora diz que

Muitos chegam aqui [no colégio] sem ter o conhecimento da Libras. Aprendem aqui. Tem um aluno que foi aprender Libras com quase 20 anos e essa é a realidade de muitos. E muitas vezes não é só a surdez, há outros problemas que retardam o desenvolvimento cognitivo, às vezes eles apresentam outras “deficiências” além da surdez e em certos casos os pais não aceitam. Também tem outros alunos que aprenderam Libras muito tarde, mas que apresentam certa facilidade em compreender os conteúdos. (Professora Maria, relato pessoal)

Esta fala da professora evidencia que as dificuldades dos surdos – sobretudo daqueles que pertencem às classes mais desfavorecidas da nossa sociedade e que, portanto, encontram nas escolas públicas qualquer esperança de desenvolvimento social e intelectual – vão muito além do aprendizado da língua portuguesa. Muitos desses sujeitos não tem sequer conhecimento da Libras. Nasceram e cresceram sem adquirir e dominar sistema linguístico algum, o que ocasiona problemas cognitivos graves devido ao atraso no processo de aquisição da linguagem.

² Por razões éticas, o nome real da professora envolvida no processo de coleta de dados foi preservado; portanto, utilizamos, neste caso, o codinome “Professora Maria”.

Goldfeld (2002), ao analisar criticamente a filosofia oralista – para a qual o surdo somente se integrará efetivamente à sociedade se aprender e dominar a língua oral de seu país, e que, portanto, tem como principal objetivo ensinar esta modalidade da língua à criança surda – aponta para o prejuízo em privar o surdo do contato com a sua “língua natural”, a língua de sinais (natural porque é esta a modalidade linguística possível de ser adquirida espontaneamente pelo surdo, uma vez que corresponde aos instrumentos dos quais ele pode lançar mão: instrumentos visuais e motores). Assim, diz a autora:

O ensino da língua oral para o surdo, como a própria palavra “ensino” já demonstra, não ocorre naturalmente. As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia –, elas a adquirem espontaneamente mediante diálogos contextualizados em suas relações sociais, e estruturam-se cognitivamente por meio da linguagem (língua) de sua sociedade. Esta situação é de extrema importância, e é preciso mais uma vez ressaltar que a criança surda (portadora de surdez severa e/ou profunda) não tem condições de adquirir a língua oral apenas pelo diálogo. Ela necessita sempre de terapia fonoaudiológica que possa oferecer estimulação sistematizada da língua oral. Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, **ele será sempre artificial**, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua. (GOLDFELD, 2002, p. 89-90, *grifo nosso*).

Conforme Sacks *apud* Agelucci & Luz (2010), privar o surdo do contato com a língua possível de ser adquirida espontaneamente por ele pode acarretar sérios riscos ao próprio desenvolvimento cognitivo da pessoa portadora de surdez. Infelizmente, esta parece ser a realidade de muitos surdos no Brasil, cuidados por pessoas que, majoritariamente, não dominam a língua brasileira de sinais. Para o mesmo autor, esta dificuldade constitui “uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações” (SACKS *apud* ANGELUCCI & LUZ, 2010, p. 38).

O inciso IV do art. 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) disciplina *in verbis*: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Vemos que a própria lei pretende assegurar o ensino da língua portuguesa para os surdos como L2. Neste mesmo inciso, observa-se a referência às duas modalidades de aprendizagem: *educação inclusiva* e *educação bilíngue*. A primeira, diz-se do modelo de ensino em que surdos e ouvintes devem viver e aprender juntamente no mesmo espaço, gozando das mesmas oportunidades de aprendizagem, tendo pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e sendo cada um dos sujeitos respeitados em suas especificidades.

Nessa perspectiva, o surdo encontra-se na mesma sala de aula que o ouvinte, sendo auxiliado por um intérprete que segue os comandos do professor ouvinte. Já a segunda, trata-se da modalidade de ensino em que se preceitua que o surdo deve ser alfabetizado, primeira e essencialmente, em sua língua materna (Libras), de preferência por um professor surdo ou que tenha proficiência em Libras, e que o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa aconteça ao mesmo tempo, mas como segunda língua.

No que respeita a este assunto, muito se tem discutido sobre os prós e os contras de ambas as perspectivas de ensino. De um lado, uns querem dizer que para haver verdadeira igualdade é preciso colocar os diferentes num mesmo espaço, quer dizer, surdos e ouvintes logrando o conhecimento na mesma sala de aula, lado a lado, o que caracteriza a chamada *escola inclusiva*; na outra ponta, os que prescindirão deste modelo de educação em favor da *escola bilíngue*, sob a principal afirmação de que não há verdadeira e plena inclusão nas escolas regulares que admitem surdos.

Em 08 junho de 2012, foi publicada uma carta aberta dos 7 primeiros (e únicos até este momento) doutores surdos do Brasil ao então Ministro da Educação. Nesta carta, os autores reivindicam e argumentam em prol da inclusão das Escolas Bilíngues no Plano Nacional de Educação, contrapondo-se peremptoriamente ao modelo educacional percebido nas escolas inclusivas:

Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. [...] A educação inclusiva, grande parte das vezes, **permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos.** As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CAMPELLO, & cols, 2012, s/p., *grifo nosso*).

Os autores relatam ainda a sua angústia em constatar que as escolas bilíngues, tão caras a eles, têm sido tachadas de segregacionistas:

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. (CAMPELLO et al, 2012, s/p.).

A este propósito, as opiniões e sentimentos dos alunos surdos do colégio regular inclusivo da rede pública estadual de Vitória da Conquista (BA) onde desenvolvemos a nossa pesquisa no PIBID, não destoaram muito (na verdade, não destoaram nada) do que esses 7 doutores surdos, em 2012, disseram na Carta. A crítica à metodologia dos professores da sala regular e a reivindicação por um ensino efetivamente em Libras e que pense numa prática pedagógica adequada ao surdo é unanime, e é esta a posição que resolvemos adotar em nosso trabalho.

Não queremos, no entanto, que nosso parecer afigure-se de algum modo injusto para com os professores e professoras da rede regular de ensino. Tratar de minorias no Brasil, e, sobretudo, das minorias e de seu espaço na educação, sempre implicará discussões bem mais largas e profundas, que dizem respeito ao nosso modelo educacional e sua (quase) toda responsividade à lógica capitalista de que emerge. Como bem demonstra Marilena Chauí (1984), “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens”, mas “na realidade sabemos que isto não

ocorre” (p. 66). De acordo com a autora, esta contradição é já a expressão de outra: a de que aquele que produz a riqueza material e cultural com seu trabalho será excluído de gozar dos resultados deste trabalho. Em outras palavras, existem aqueles que produzirão a riqueza de um país e outros que usufruirão dessa riqueza. É nesta lógica que devemos, portanto, compreender a educação das minorias no Brasil.

Nesse sentido, afirmam Nunes et al (2015, p. 541):

O movimento do [...] capitalismo desenraiza para em seguida integrar novamente, mas de forma marginal. [...] Os chamados processos de inclusão ainda persistem em incluir sim, mas marginalmente, não permitindo as mesmas oportunidades a todos. (NUNES et al, 2015, p. 541).

Assim, não cabe a nós a crítica simplista às professoras e aos professores brasileiros, aliás, em geral muito malformados quando o assunto é Língua Brasileira de Sinais e/ou Educação Especial de um modo geral. Contudo, conjecturamo-nos na responsabilidade de buscar meios e estratégias educativas que possam mitigar as falhas do nosso sistema educacional, político e humano e acreditamos ser este o dever de todo educador.

O gênero biografia no livro didático de língua portuguesa

Considerando o que foi dito nas seções anteriores, analisaremos, destarte, o capítulo sobre o gênero “biografia”, apresentado no livro didático de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008), adotado pela escola regular inclusiva que constitui nosso campo de pesquisa.

O capítulo vinte e cinco do livro didático em questão inicia-se com a apresentação dos objetivos, quais sejam: possibilitar ao estudante o entendimento do que é uma biografia, de suas características estruturais, sua finalidade, bem como diferenciá-lo de uma “autobiografia”; compreender os contextos de circulação do gênero e a linguagem utilizada em sua elaboração. Em sequência, abaixo da apresentação dos objetivos, o material didático dispõe de quatro recortes textuais pertinentes à história de vida do cantor Renato Russo, de modo a ilustrar as informações que comumente estão inscritas em textos biográficos. Após a disposição dos textos, há uma proposta de atividade para análise e interpretação do material sugerido, com questões acerca da vida do cantor em foco.

Proposta a atividade, o material didático apresenta, em seguida, uma seção para trazer o conceito e os usos do gênero “biografia”. Nessa parte, defende-se que os textos biográficos comumente são de indivíduos célebres, que alcançaram a fama e que, por isso, suas vidas são de interesse para uma grande quantidade de leitores. Além disso, as autoras do livro apresentam um tópico para tratar do contexto de circulação de textos biográficos, revelando que a grande maioria está disposta em forma de livro para o consumo dos interessados, que são por elas denominados “curiosos”, e um tópico para discorrer sobre a estrutura desse gênero, defendendo a importância do planejamento cuidadoso da estrutura de uma biografia, ponto nevrálgico para garantir o efeito esperado sobre o leitor, e, assim, o sucesso do texto.

As autoras seguem apresentando estratégias narrativas para uma escrita bem elaborada, além de ressaltarem a importância da adequação às normas da escrita culta da língua para um registro mais formal. Segundo elas, “um uso mais criativo da linguagem valoriza o texto da biografia e faz com que os leitores tenham maior prazer no momento

da leitura. [...] É esse o desafio a ser enfrentado quando se escreve um texto nesse gênero” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 583). Sabemos que este desafio é proposto ao aluno ouvinte da escola regular de ensino. Mas... E quanto aos alunos surdos?

Por fim, na proposta de produção do gênero, as autoras sugerem a pesquisa e análise de dados sobre a vida de personalidades famosas, tais quais Kurt Cobain, Cássia Eller, Raul Seixas, Bob Marley, Cazusa, Janis Joplin, John Lennon, Nelson Mandela, dentre outros – a maioria deles, cantores – para a produção de um texto biográfico. Fechando o capítulo, uma página final sob o título “Conexões” apresenta oito sugestões de filmes que são de caráter biográfico, pois retratam a história de vida de personalidades importantes na história da humanidade.

Diante deste material, refletimos sobre a utilização dele em uma sala de aula com indivíduos surdos. Quando questionados sobre o estudo com o livro didático na sala regular, tivemos um resultado angustiante. É unânime entre muitos alunos a ideia de que não há envolvimento completo e satisfatório com o assunto do livro didático na sala regular, pois, além de não dominarem efetivamente a língua portuguesa (e o capítulo do livro exige isso, já que é voltado para ouvintes, e não para surdos em fase de aprendizagem de **outra língua**), é extremamente complexo para eles pensar num “planejamento cuidadoso da estrutura de uma biografia” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 581). Além disso, ao lançar o nosso olhar diretamente sobre o capítulo das autoras, constatamos ser inviável trabalhar o gênero “Biografia” tendo como base, na maioria das vezes, biografias de cantores, pois, logicamente, estes não fazem parte do universo sociocultural dos surdos, o que já representa um impasse na apreensão das características do gênero.

Conforme Karnopp e Pereira (2004), “o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem” (KARNOPP & PEREIRA, 2004, p. 35). A não observância desta realidade específica de grande parte da comunidade surda, somada a não compreensão das especificidades desses sujeitos e o não conhecimento de sua língua materna (Libras), resulta em práticas pedagógicas de inclusão que não propiciam as condições adequadas para o aprendizado concreto da língua portuguesa como segunda língua (L2). Dessa forma, a utilização do livro didático pensado e escrito para ouvintes da sala regular de ensino torna-se uma opção problemática, visto que grande parte dos surdos tem dificuldade para ler mesmo os textos mais simples em língua portuguesa.

Uma proposta para a didatização do gênero biografia para alunos surdos

Analisado o capítulo do livro, e considerando a utilização do mesmo no contexto de ensino da sala de AEE, propomos, por meio de um protótipo didático, trabalhar o gênero “biografia” em contraste com o gênero “autobiografia” por intermédio de recursos materiais mais visuais e significativos para os surdos. Planejamos, sob a supervisão da professora responsável pela sala de AEE, uma sequência de 13 aulas para serem aplicadas com o seguinte título: “Oficina de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: Leitura e Escrita através dos gêneros textuais *Biografia* e *Autobiografia*.”.

A respeito das aulas, e em conformidade com o que foi constatado no período de observação, organizamo-las da seguinte maneira: situação inicial, módulo I, II e II. Na situação inicial, o professor responsável pela aplicação do protótipo deve suscitar em sala de aula uma discussão a respeito do tema “profissões”, com a intenção de ouvir dos alunos suas aspirações para o futuro profissional. Nesse sentido, deve apresentar, por meio de

imagens, profissões existentes no mundo com os seus respectivos nomes, de modo a trabalhar com o vocabulário desse tema em língua portuguesa. Nesse momento, é de grande importância que o professor relacione as palavras com os sinais em Libras. Assim, os alunos farão a conexão entre significado e significante e memorizarão o vocabulário apresentado.

Tendo exposto um leque de profissões possíveis de serem seguidas, o professor deve apresentar exemplos de profissionais surdos que são reconhecidos na sociedade, como, por exemplo, a escritora Hellen Keller, a modelo Vanessa Lima Vidal, o ator Nelson Pimenta de Castro, dentre outros. A apresentação desses profissionais será feita por meio de pequenas biografias. Dessa forma, o professor já trará à tona o gênero que será trabalhado nas aulas seguintes. Por fim, fechando a primeira parte do protótipo didático, uma atividade de memorização do vocabulário apresentado será aplicada. Trata-se de imagens de sinais de profissões em Libras com cinco alternativas de profissões em português para assinalar a que corresponde à imagem em questão. Desse modo, os alunos exercitarão a correspondência entre sinal e palavra, reforçando o aprendizado construído na apresentação inicial.

No módulo I do protótipo didático, propõe-se a reapresentação das biografias de personalidades surdas reconhecidas pelas profissões que desempenham que foram apresentadas na aula anterior. Nesse momento, o professor deverá ler o texto e traduzi-lo, tendo o mesmo cuidado para esclarecer a correspondência entre palavras e sinais, para que os alunos consigam acompanhar a leitura de forma efetiva. Em seguida, lançando mão do recurso visual do Datashow, o professor deve apresentar em slides o conceito do gênero “biografia”, retomando exemplos de textos biográficos de poetas e escritores que são trabalhados no livro didático durante as aulas de português em sala regular de ensino. Ao fim da apresentação, o professor deverá propor a produção de uma biografia, para sondar o que os alunos assimilaram do que foi trabalhado até o momento.

No módulo II, temos o momento de esclarecer as diferenças entre os gêneros “biografia” e “autobiografia”. O professor deve apresentar os slides que trazem, de forma clara e detalhada, as semelhanças e diferenças entre os gêneros em questão, visando esclarecer as dúvidas sobre o uso da primeira e terceira pessoa na escritura de uma biografia. Após a apresentação, o professor comentará as produções realizadas no módulo anterior, apontando o que deve ser melhorado e corrigido na reescrita. Por fim, o professor deverá propor a reescrita do texto, mas, dessa vez, sob o gênero “autobiografia”. Desta proposta, espera-se que os alunos consigam transpor da terceira para a primeira pessoa do discurso as informações que apresentaram nas produções iniciais. Alcançando esse objetivo, os alunos terão trabalhado os dois gêneros e praticado a escrita de ambos.

No último módulo do protótipo didático, o professor deve comentar as produções autobiográficas dos alunos, retomando o que é imprescindível na escritura de um texto nesse gênero. Ao fim dos comentários e avaliação, o professor deverá propor a confecção de cartazes para a exposição dos produtos finais, objetivando a apresentação em Libras por parte dos alunos de cada uma das autobiografias escritas. Desse modo, conclui-se a aplicação do protótipo com duas produções individuais dos alunos para comparação e análise do progresso de cada um deles no desenvolvimento da escrita em língua portuguesa.

O protótipo didático aqui proposto foi aplicado durante as atividades do PIBID na sala de AEE no ano de 2017. Obtivemos, ao final da aplicação, um resultado positivo no desenvolvimento da escrita dos alunos nesse gênero, assim como um parecer da compreensão deles sobre os gêneros “biografia” e “autobiografia”. No decorrer da aplicação, percebemos que o ensino de língua portuguesa como segunda língua para

surdos é, realmente, a melhor forma de ensinar e constatar real aprendizado do português para os surdos brasileiros. Ainda que numa escola inclusiva, na sala de AEE, é possível desenvolver um trabalho de qualidade com adaptação do material didático utilizado na sala regular de ensino. Para tanto, é preciso o olhar atento e sensibilidade frente às dificuldades dos surdos no processo de aprendizado do português como L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise minudenciada não somente do capítulo do livro didático, mas de todo o conjunto que compreende o cosmos escolar de um colégio regular inclusivo, conduziu a nossa prática pedagógica no PIBID mediante um olhar consideravelmente mais sensível à política educacional brasileira, de um modo geral, e à educação inclusiva, em particular.

Reconhecemos e reafirmamos, sim, o direito do cidadão surdo ter como principal meio de comunicação e via de conhecimento a sua língua materna – Libras. Por outro lado, não podemos desconsiderar que as dificuldades enfrentadas não apenas pelos surdos, mas por toda “minoría” de um país como o Brasil – construído historicamente sob o massacre dos mais fracos (por “mais fracos”, leia-se: aqueles que não tinham/têm quantias consideráveis de dinheiro e/ou terras) – responde a um projeto político, educacional e humano muito mais amplo e complexo, cujas análises e considerações seriam demasiadamente extensas para as nossas conclusões. Queremos, no entanto, que fique o mais importante: não basta lutarmos simplesmente por uma educação em Libras para surdos, mas por uma educação digna e justa a todos os indivíduos, sabendo que isto implica de nós, professores e futuros docentes, uma posição ideológica que questione, a todo momento, o modelo de educação pré-estabelecido e imputado a nós.

Em relação ao livro didático analisado neste trabalho, concluímos que o material nos apresenta um bom suporte para o trabalho com o gênero discursivo das biografias, na medida em que organiza uma quantidade considerável de textos e aborda questões cruciais de seu destino, sua linguagem e estrutura. No entanto, tratando-se do ensino direcionado a alunos surdos, não há como pretender que este se realize de forma efetiva com o referido suporte didático.

Considerando os direitos legais dos surdos (vide lei 13.146/2015 e decreto 5.626/2005), a Língua Portuguesa deve ser ensinada para o surdo como segunda língua (L2). Sendo assim, um material didático de Língua Portuguesa pensado e elaborado para alunos ouvintes não poderá ser o mesmo material direcionado aos alunos surdos, pois, para os primeiros, português é L1, e, para os segundos, L2; ora, isto implica materiais didáticos naturalmente diferenciados. Segundo Goldfeld (2002),

A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua. Este aprendizado, ao contrário da língua de sinais, é muito lento, haja vista as dificuldades de um surdo em aprender uma língua oral, já que envolve recursos orais e auditivos, bloqueados por sua perda auditiva (GOLDFELD, 2002, p. 44).

As naturezas das línguas orais-auditivas e visuais-motoras são essencialmente diferentes, daí a grande dificuldade do surdo de captar os sentidos da língua materna dos ouvintes, e, conseqüentemente, de entender a complexidade veiculada num capítulo como o analisado neste trabalho. Por isso, adaptações são e continuarão sendo necessárias no

contexto atual do ensino de língua portuguesa dirigido a alunos surdos, a fim de garantir os direitos das pessoas surdas e o acesso, ainda que mínimo, aos sentidos de uma língua que não é a sua.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M. **Português - contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

Angelucci, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, 14(1), p. 35-44, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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. Presidência da República. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Presidência da República. Brasília, 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 8 mar. 2018.

CAMPELLO, A. R., PERLÍN, G., STROBEL, K., STUMPF, M., REZENDE, P., MARQUES, S. R., MIRANDA, W. Carta aberta ao ministro da educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. 8 jun. 2012. Disponível:

<<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>> Acesso em: 8 jun. 2012.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. (Orgs.). **Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro.

HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GESUELI, Z M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; SILVA, L.J.; MIMESSI, S. D. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?; In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 537-545, 2015.

Recebido em: 16 fev. 2018

Aceito em: 24 mar. 2018