

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS CENTRADO EM PROJETOS INTERDISCIPLINARES

THE PEDAGOGICAL WORK WITH DEAF STUDENTS CENTRALIZED IN INTERDISCIPLINARY PROJECTS

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
ORCID: 0000-0002-3250-1374
cbflacerda@gmail.com

Elaine Agostino
Prefeitura Municipal de São Carlos

Júlia Almeida Vendramini
Prefeitura Municipal de São Carlos

Sabrina Amorim Cavequia
Universidade Aberta do Brasil (UAB), UFSCar

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Escola Pública 2012/17730-9) visando a formação de professores que atuam na educação de surdos no âmbito da Educação Básica. A proposta deste artigo é apresentar alguns aspectos do trabalho pedagógico em uma sala de instrução Libras (Língua Brasileira de Sinais) na perspectiva de projetos interdisciplinares, a partir dos resultados das reflexões e práticas das professoras envolvidas na formação no âmbito da pesquisa realizada. Discutimos o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua (L2), tanto quanto apontamos os benefícios para a aprendizagem escolar ao se promover a interligação entre os conteúdos, de forma a integrar todo o conhecimento produzido, numa instância significativa e coesa. Abordamos questões que envolvem currículo, leitura e escrita, apresentando atividades práticas que elucidam a teoria e balizam caminhos para a educação de surdos.

As atividades aqui discutidas foram realizadas em uma escola do interior do Estado de São Paulo em uma sala multisseriada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) que atende alunos surdos em diversos níveis de aquisição de língua e linguagem, bem como de habilidades de leitura e escrita. Nesta sala, a Libras é a língua de instrução dos conteúdos e as aulas são ministradas por professoras bilíngues (Língua Portuguesa/ Língua de Sinais). Tal sala segue a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação prevista para o Ensino Fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, o ensino do Português para alunos surdos implica uma abordagem de aproximação da Língua Portuguesa como segunda língua, além da necessidade de prover aos alunos surdos conhecimentos que, em geral, os demais alunos alcançam em suas relações familiares. Portanto, a escolha dos conteúdos contempla, de um lado, aspectos curriculares indicados nos programas mais amplos de educação (nacional e municipal) e, de outro, traz para a escola temas atinentes à surdez, às experiências culturais, ao conhecimento do cotidiano, à Língua Brasileira de Sinais e aos diferentes aspectos socioculturais que envolvem as comunidades surdas.

Uma das experiências vivenciadas na escola em questão e que tem produzido bons resultados é o trabalho com projetos interdisciplinares. Os benefícios alcançam tanto os alunos, que se sentem mais motivados e aprendem mais do que aprenderiam em uma situação de meros receptores de informação, quanto às professoras, que se sentem mais realizadas com os resultados alcançados. O centro desse trabalho interdisciplinar é o texto em seus diferentes gêneros discursivos e textuais, o qual é tratado com bastante cuidado ao lado das interlocuções em Língua de Sinais.

Para discorrermos e discutirmos sobre essas questões este artigo divide-se da seguinte forma: em uma primeira parte abordamos questões teóricas que envolvem currículo e interdisciplinaridade. Na sequência, apresentamos o trabalho por projetos interdisciplinares desenvolvido na escola bilíngue mencionada, dando ênfase à leitura e à escrita. Neste artigo, não almejamos esgotar o assunto tratado, mas fomentar novas práticas que apoiem e fortaleçam a educação bilíngue para alunos surdos.

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

Um primeiro aspecto a ser abordado é a questão do currículo. A partir do processo de ampliação do acesso à educação, a organização cuidadosa do conhecimento a ser ensinado torna-se cada vez mais necessária. Entretanto, o currículo vai muito além da seleção de conteúdos e quanto mais clareza a gestão da escola tiver de quais são os objetivos da unidade escolar e quais as metas a serem atingidas mais chances terá de realizar um bom trabalho com base no currículo escolar. Nesse sentido, uma discussão profunda sobre o que e como ensinar pode favorecer as ações dos gestores e facilitar as práticas pedagógicas dos docentes.

As escolas bilíngues para alunos surdos se configuram como espaço de referência identitária, muitas vezes único. Nesses espaços vivenciam-se diversas histórias de sucesso e também histórias de fracasso (LOPES e VEIGA-NETO, 2006). Dentro de tal contexto, o papel da escola é ajudar os alunos a refletir sobre sua identidade e isso pode ser feito ao considerarmos o currículo oculto, isto é, as atitudes, os comportamentos e os valores que constituem o ambiente escolar, mas que não fazem parte do currículo oficial, explícito, apesar de sua relevância para as aprendizagens sociais.

Assim, a escola precisa atentar-se em como ela tem contribuído para a construção da identidade de seus alunos surdos; como os adultos surdos têm sido modelo para as crianças e jovens dentro dessas escolas; como ela tem dialogado com a comunidade surda local; e como a literatura surda e a história da educação dos mesmos têm sido incorporadas ao currículo. A discussão sobre cultura surda, por exemplo, precisa ser feita pela gestão e pelos professores, para que chegue à sala de aula já com alguma elaboração para o debate e construção de conhecimento pelos alunos.

Além da responsabilidade de colaborar na construção da identidade do sujeito surdo, um dos desafios para as escolas que têm entre seus matriculados alunos com surdez é o letramento, o qual precisa ser discutido juntamente com a questão curricular. Destaca-se a importância do letramento não apenas para o acesso da pessoa surda à universidade ou ao mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, para seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY et al., 1998). Estes autores mostram como a escrita configura-se como um simbolismo bastante elaborado e demonstram que as pessoas que

dela se apropriam podem acessar formas mais complexas de pensamento em relação aos fatos da vida cotidiana, de conceitos científicos, entre outros. Assim, essa ferramenta cultural imprescindível precisa ser acessível a esse alunado, cabendo à escola priorizar o ensino e a aprendizagem desse conhecimento.

Nesse campo, o debate em relação ao currículo indica a prioridade de práticas relativas à leitura para se alcançar mais facilmente um bom desempenho nas atividades de escrita. Os surdos não são alfabetizáveis, no sentido de não adquirirem o princípio fonológico da escrita, ou seja, não faz sentido para eles o processo de ensino da língua escrita baseado nas relações som/letras ou em estrutura silábica, por exemplo. É preciso que os alunos sejam expostos a práticas de uso da língua escrita em sua estrutura textual, preferencialmente, tendo acesso a diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, é fundamental ter ricas experiências linguísticas em Libras e em Língua Portuguesa a partir de atividades de letramento voltadas para os usos e as funções da escrita nas mais diferentes modalidades.

No avanço das discussões sobre formas de organização curricular emerge o debate acerca de “temáticas geradoras” ou “trabalho por projetos” a fim de promover, dentro da escola, uma maior articulação entre as áreas e, ao mesmo tempo, possibilitar que o aluno se apoie nos conhecimentos linguísticos que já tem e, sobre eles, construa conhecimentos científicos novos. O argumento central é: se cada uma das disciplinas curriculares abordar temáticas diversas, para além da dificuldade inerente a novos conceitos científicos, o aluno surdo enfrentará dificuldades em relação ao léxico/vocabulário desconhecido que precisará conceituar. Entretanto, se um maior número de conteúdos (disciplinas) versar sobre uma mesma temática, um vocabulário minimamente conhecido servirá de base para a construção conceitual implicada nas diferentes disciplinas favorecendo a aprendizagem dos mesmos. A Interdisciplinaridade, portanto, diz respeito a uma concepção de ensino e de currículo baseada na interdependência entre os vários ramos do conhecimento. Nesse sentido, o currículo escolar precisa sofrer alterações.

O contato e a troca entre professores favorecem a percepção de conteúdos afins e pode promover a elaboração de um planejamento conjunto que interligue os modos de apresentar e trabalhar os conteúdos pretendidos tanto nos aspectos teóricos quanto nos metodológicos. A integração dos conteúdos,

o diálogo entre as áreas e os conceitos trabalhados favorecem a significação para os alunos. Como consequência “é comum ver crescer o interesse dos alunos pela escola, que, cada dia mais, perde espaço para a mídia e para todos os atrativos tecnológicos e eletrônicos dos meios de comunicação, computação e diversão” (ANDRADE, 2004).

Um currículo de base interdisciplinar exige uma visão criativa e ousada, aliado a novas concepções de divisão do saber. Avançar para uma perspectiva interdisciplinar significa compreender que os conteúdos não se somam, eles se interpenetram, reverberando informações e ampliando o pensar e o refletir em relação aos vários conhecimentos. A capacidade de estabelecer relações favorece o ato de analisar, entender e explicar fatos e fenômenos passados e presentes, de modo a projetar, prever e simular o futuro.

O papel social da educação consiste, então, na tarefa de construir, pela práxis, novos modos de relação humana, revendo criticamente o legado de conhecimentos, indicando possibilidades de participação pessoal na definição das ações sociais. Para que esse novo papel social da educação se cumpra, é preciso rever o funcionamento da escola, não só quanto a conteúdos, metodologias e atividades, mas também quanto à maneira de tratar o aluno e aos comportamentos que deve estimular, como: a autoexpressão (livre, crítica, criativa, consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação, colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento (estabelecendo rede de significação interdisciplinar), entre outros (ANDRADE, 2004).

No que tange à pedagogia de projetos não é simples mudar a postura do professor nessa direção. Ele precisa desconectar-se dos conteúdos rigidamente encadeados e buscar desenvolver projetos, os quais, possam emergir das situações, das necessidades da turma e se constituam de um conjunto de tarefas planejadas e empreendidas pelo grupo (professores e alunos) em torno de um objetivo comum. Sobre o ensino pautado na realidade e o protagonismo do aluno dentro desse âmbito de trabalho, Jolibert (1994) afirma que “a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “pra valer” e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade”.

Além disso, o trabalho com projetos deve levar em consideração as características de cada grupo nas unidades escolares, por isso, não há uma prescrição do modo de implementar essas práticas, mas, sim, um incentivo para que cada grupo de professores pense formas de desenvolver suas práticas nessa perspectiva.

PRÁTICAS DE LEITURA DENTRO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES

A educação dos sujeitos surdos tem sido nos últimos anos, foco de reflexões no mundo todo, principalmente, no que diz respeito às práticas pedagógicas. Muitas são as práticas descritas como adequadas, entretanto, as dificuldades na educação dos mesmos persistem. Nesse contexto, diversos estudiosos vislumbram possibilidades concretas acerca do letramento do indivíduo surdo, em pesquisas apontam para avanços sobre essas questões (LACERDA, 2013; LODI, et al., 2015; LISSI, et al., 2012; SVARTHOLM, 2008).

Romper com paradigmas educacionais não é uma tarefa fácil, pois envolve muito mais que mudar a forma de ensinar. Envolve alterar posturas e crenças que norteiam o trabalho educacional. Isso só é possível quando, analisadas as práticas, o professor não se satisfaz com o seu fazer e busca novas formas de atuação. A atividade constante de reflexão sobre os resultados obtidos diante da prática tradicional de ensino para os alunos surdos indicou que, apesar de alguns avanços, o trabalho com um currículo descontextualizado e fragmentado se mostrava pouco eficiente, não favorecendo um desenvolvimento do raciocínio e nem colaborando para a formação de cidadãos críticos.

Posto isso, buscamos na teoria ferramentas que dessem suporte para a concretude de tal empreitada. Em nossas reflexões e discussões acerca de novas metodologias deparamo-nos com as dificuldades de redirecionar o trabalho. Por onde começariamos? A única certeza que tínhamos é que não podíamos mais continuar como estava. E, foi assim, que adotamos como nova prática a “Pedagogia de Projetos”, trazendo a interdisciplinaridade como estratégia chave para abordar questões educacionais.

Essa mudança alterou profundamente nossas expectativas e as práticas em sala de aula, possibilitando nosso crescimento profissional, fazendo com que vislumbrássemos ações concretas rumo ao letramento efetivo dos sujeitos surdos.

Descobrimos que mais que discutir um mesmo assunto em várias disciplinas, o currículo interdisciplinar requer desejo e habilidade por parte do profissional para conectá-lo de forma a torná-lo um todo e, para isso, é preciso tempo, dedicação, estudo e compromisso. Isso vai ao encontro dos estudos de Fazenda (1979), quando afirma que

Uma atitude interdisciplinar é condição manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento (FAZENDA, 1979, in THIESSEN, 2008, p. 551).

Assim, para o estudante surdo, a alfabetização em sua acepção estrita não é um processo adequado de exposição à Língua Portuguesa pelo simples fato de que a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons (FERNANDES, 2002, p.5). Por sabermos o quanto árduo é o caminho da oralização e por compartilharmos dessas premissas é que nosso trabalho, desde o início, foi pautado pelo letramento do sujeito surdo e, ao adotarmos o projeto interdisciplinar como metodologia de trabalho, pudemos entender que tais práticas se complementam.

Em todos os temas geradores desenvolvidos na perspectiva interdisciplinar, contemplando os conteúdos disciplinares previstos no currículo escolar, nossa preocupação era a de trazer aos estudantes diferentes contextos de leitura. Para isso, procuramos introduzir as temáticas por meio de histórias infantis, documentários, filmes, reportagens, imagens fotográficas, desenhos, etc., ampliando, o conhecimento de mundo dos nossos estudantes. A circulação do mesmo tema pelas diversas disciplinas possibilitou aos estudantes apropriarem-se dos contextos de leitura de forma mais natural, analisando e interpretando as situações a que eram expostos em momentos de discussões e reflexões diferentes para, posteriormente, debruçarmo-nos à leitura do texto e da palavra. Segundo Freire (1981, p.20), “lemos primeiro o mundo, depois a palavra e a leitura da palavra implica a continuidade da leitura de mundo”. Então, se o estudante surdo não tiver uma boa compreensão acerca do conhecimento cotidiano, o aprendizado da palavra pode não ser significativo em outros contextos em que esta for inserida.

Se, para Lodi et al. (2015), o letramento toma a leitura e escrita como processos complementares e dependentes e tais práticas estão intimamente

ligadas a *contextos de leitura*, há que se proporcionar ao estudante surdo acesso a diferentes contextos. Refletindo sobre tais afirmações é que trazemos à tona questões acerca da leitura dos mesmos, analisando alguns contextos em que tais práticas se deram.

Para que seja possível entender melhor tais contextos faremos um breve relato sobre o projeto desenvolvido no ano letivo de 2015 com a temática “*De onde viemos?*”. Nosso tema gerador partiu dos conteúdos de ciências: “*Universo - do macro para o micro*”, pretendendo abordar desde o universo sideral até o bairro em que os estudantes moravam. Para tal, foram retomadas questões acerca do surgimento do planeta Terra e, a partir disso, estudamos os conteúdos do currículo fazendo um paralelo com o passado e o presente na vida do homem.

No decorrer do processo tentamos priorizar ao máximo o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, pois para nós era e é importante consolidar conceitos, dando-lhes ferramentas para que pudessem transpor os conhecimentos adquiridos para outros espaços de leitura fora do ambiente escolar.

Uma das práticas determinantes para disparar os subtemas do projeto em questão foi estimular os estudantes a realizarem atividades de pesquisa, as quais, os transformaram em coautores do processo de aprendizagem. A pesquisa era realizada com a ajuda dos familiares e podia ser trazida para as discussões em forma de imagens recortadas e coladas; em forma de desenho; ou ainda imagens e escrita, dependendo do nível de compreensão e das possibilidades de cada estudante. Nesse contexto, a leitura era realizada pelo estudante mediante aquilo que conseguia narrar dos fatos encontrados. A discussão sobre as apresentações dos dados descobertos na pesquisa era feita na “Roda de Conversa” sem que apontássemos o que estava certo ou errado. A Roda constituía-se, então, como um espaço onde todos eram convidados a expressar o que pensavam. Segundo Pereira (2004), o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor.

Posteriormente, após trazermos vários materiais/suportes de leitura acerca do tema (imagens, documentários, vídeos, filmes, reportagens, etc.) estimulávamos os estudantes a opinarem sobre a veracidade ou não dos fatos

trazidos, fazendo com que refletissem sobre o assunto e se tornassem cada vez mais críticos. Os alunos debatiam e argumentavam em Língua de Sinais, o que favorecia o aprimoramento dessa língua também em atividades argumentativas nem sempre comuns em seus cotidianos.

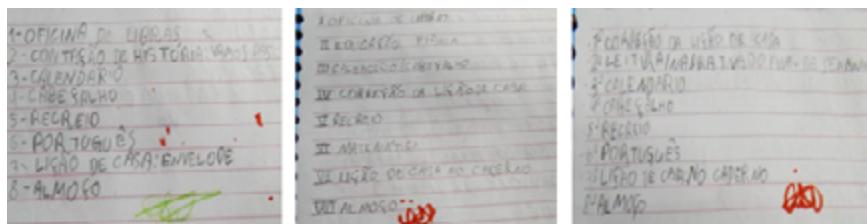
Também é importante salientar que mesmo adotando a metodologia de projeto interdisciplinar como prática pedagógica, algumas atividades que antecederam esse processo foram mantidas como estratégias e aperfeiçoadas por fazerem sentido na rotina dos estudantes surdos. Um dos contextos cotidianos de leitura a que os estudantes foram expostos foi a leitura da “Rotina Diária” (lista de atividades a serem realizadas diariamente na escola em que, periodicamente, os ajudantes do dia realizam a leitura e em outros momentos a leitura é feita de maneira alternada entre os estudantes). Tal lista fica exposta durante todo o dia letivo num lado da lousa para que os estudantes possam organizar-se, sabendo o que vem depois de cada atividade finalizada. Então, a todo o momento, voltamos à lista e excluímos o que já foi trabalhado. Essa atividade proporciona, ainda, generalizar conceitos construídos em meio aos vários conteúdos estudados como: léxico novo, sinônimos, horas, sequência numérica, números ordinais, números romanos, etc. Dada essa dinâmica, no final da aula, os estudantes registram em suas agendas (prática desenvolvida após muitas experiências com a “Rotina Diária”) as atividades realizadas para que os familiares possam tomar conhecimento do que foi estudado em cada dia. A princípio, a leitura se dava de forma intuitiva. Observamos que os estudantes, com base na primeira letra de cada palavra, tentavam adivinhar a palavra, associando-a ao conteúdo que seria desenvolvido ou a alguma palavra que já conheciam (palavras começadas com “p”, por exemplo, eram lidas como sendo “papai”).

Com a leitura diária da atividade aliada aos conteúdos desenvolvidos, observou-se que os alunos passaram a realizar leituras mais ativas, “descobrindo” palavras dentro de palavras (**CABEÇALHO**- em decorrência do estudo do corpo humano; **CALENDÁRIO**- em decorrência do estudo do habitat dos animais; etc.). Para Fernandes (2006b), a leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo), e para os surdos, as palavras são percebidas pelas propriedades visuais (ortográficas). Neste exemplo, parece-nos claro que vai muito além da memorização mecânica de um conjunto de letras, mas que os alunos estavam procurando sentido nas palavras e reconhe-

ciaram sequências escritas que já haviam sido assimiladas. Quando iniciamos tal prática, nosso objetivo era fazer com que o estudante surdo apenas identificasse a disciplina que seria desenvolvida em dado momento, mas fomos surpreendidas com um espaço de interação e interdependência de conceitos que nos fez explorá-lo de forma ativa e correlacionada. Então, ao invés de nomearmos somente as disciplinas, os conteúdos abordados nas mesmas foram integrando-se à lista, ampliando, assim, as possibilidades de leitura da palavra pelo aluno, garantindo-lhe conhecimento prévio do que estava por vir.

Para exemplificar tal dinâmica no projeto interdisciplinar “*De onde vemos?*”, abordamos o conteúdo sobre a importância dos números em nossas vidas e os alunos levaram para casa uma atividade de pesquisa com o tema: “Como surgiram os números?”. Ao aprofundarmos o assunto pudemos trabalhar conteúdos como algarismos, números ordinais, números romanos, etc. em vários contextos e usos sociais da antiguidade e da atualidade. A dinâmica apresentada propôs ainda uma leitura aleatória da “Rotina Diária”, ora seguindo a sequência numérica, ora alternando a leitura para que os alunos não incorressem em memorização viciosa. A lista de atividades da “Rotina Diária” possibilitou a interiorização de conceitos, como algarismos, números ordinais e romanos, etc. e, também, a fixação destas sequências numéricas, como mostra a figura1.

Figura 1: Sequências numéricas (aplicação do conteúdo estudado na lista de Rotina Diária).

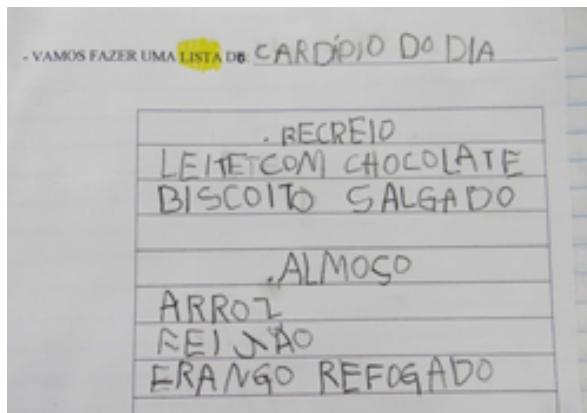


Fonte: Elaboração Própria

Outra prática de leitura que também trouxe à tona o gênero “lista”, ao qual o estudante surdo foi exposto, refere-se à alimentação no espaço escolar mediante o subtema do projeto “ANIMAIS - Alimentação dos Animais” (animais carnívoros, herbívoros ou onívoros). Após estudo comparativo sobre a

alimentação dos animais e do ser humano (animal racional) foi solicitado aos estudantes que todos os dias registrassem (copiassem) as refeições realizadas no período da manhã: lanche (recreio) e almoço. No pátio da unidade escolar, os agentes educacionais registravam (com representação em Libras e em Língua Portuguesa) o cardápio das refeições. Os alunos eram estimulados a ler esses cardápios e, no retorno à sala de aula, eram convidados a escrever os pratos que seriam servidos, como mostra a figura 2: leitura da lista das refeições do dia.

Figura 2: Lista das refeições do dia.



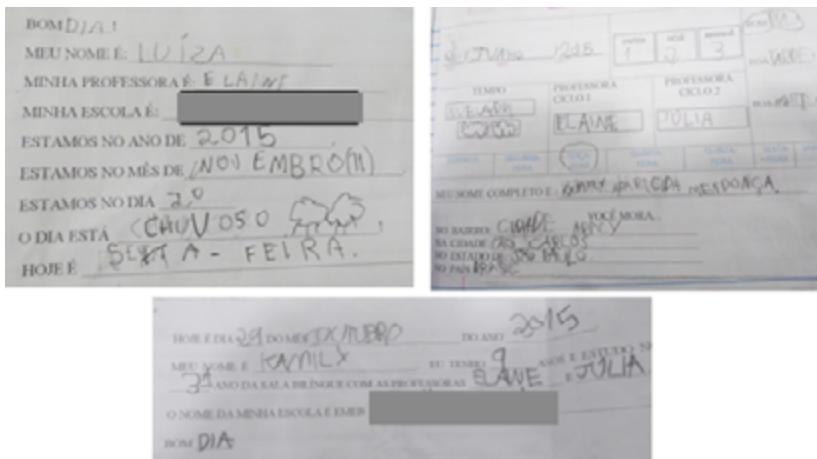
Fonte: Elaboração própria

Tal contexto de leitura foi expandido para o espaço familiar, de tal modo que os estudantes passaram a observar e registrar a alimentação em suas residências, analisando-a e comparando-a com aquela realizada no espaço escolar.

Outro momento de contextualização de leitura interdisciplinar diária foi o cabeçalho que, construído coletivamente, abordou questões geográficas, referentes ao subtema “Universo, do macro para o micro” (continente, país, cidade, bairro etc.), aspectos matemáticos (noções de medida de tempo, conceitos, etc.), da língua portuguesa (fixação e estudo do léxico novo e já assimilado, etc.) e da história (datas cívicas, marcação do tempo, etc.). Para que não houvesse memorização mecânica dos vocábulos aprendidos e das estruturas gramaticais, o cabeçalho apresentava-se em cada dia de forma diferente,

obrigando o estudante a ler e interpretar o sentido das palavras escritas nesta forma de texto. Os estudantes eram chamados a ler aleatoriamente para que mantivessem a atenção. O quadro 3 mostra alguns exemplos desta prática.

Figura 3: Exemplos de cabeçalhos diversificados.



Fonte: Elaboração própria

Em todos os contextos de leitura a que nossos estudantes foram expostos sempre tomamos o cuidado de muní-los com uma variedade de informações para que de alguma forma os mesmos construíssem conceitos para somente então transpô-las para a leitura da palavra escrita.

Por algum tempo acreditamos ser necessário ao estudante surdo estudar o léxico novo através da reflexão sobre o número de letras, a ordem das mesmas, primeira e última letra, com exercícios de fixação, ou seja, sob o domínio dos aspectos ortográficos, porém, no decorrer do processo educacional dos estudantes surdos e através da reflexão sobre a prática percebemos que só isso não bastava, o aluno necessita ser inserido em outros contextos de leitura para inserir significado em cada um deles e, assim com a ampliação dos contextos, criar situações para que esses mesmos conceitos fossem generalizados. O que nos fez pensar sobre isso foi o fato de que mesmo depois de terem memorizado a grafia de certas palavras e terem realizado a leitura das mesmas por vários dias (geralmente o léxico novo registrado num lado da lousa em forma de lista para leitura como forma de fixação dos mesmos), ao encontrá-las em outros contextos, essas palavras não eram reconhecidas. De

fato, ao analisarmos atividades de leitura e avaliações dos estudantes surdos tal hipótese se confirmou.

O que diferencia qualquer sujeito do sujeito surdo é a forma como ambos são expostos às coisas que os cercam. A ampliação do conhecimento cotidiano para qualquer sujeito se dá, desde o nascimento, de forma natural, mas para o sujeito surdo é preciso trazer o mundo até ele por meio de uma língua que lhe seja acessível. É preciso fazê-lo conectar-se com esse mundo com o apoio das imagens, de sua visualidade, tecendo redes de relações entre elas e as vivências de língua, de modo que os conceitos possam se tornar mais claros e se alcancem as informações que querem ser transmitidas. Diante disso, a leitura de imagens é uma prática importantíssima para o letramento do sujeito surdo. É preciso ajudá-lo a esmiuçar a imagem, a compreendê-la e interpretá-la de modo a fazer sentido dentro de cada contexto sociocultural. É preciso também apresentar-lhes outras imagens que complementem a imagem principal, como estratégia para significar os conceitos que possam ser apreendidos nas imagens. Ao se pensar na relação surdo e aprendizado da Língua Portuguesa estamos concebendo também uma leitura “silenciosa e visual” que é fruto de experimentações que são criadas pelo sujeito numa emergente relação de significação e comunicação com o exterior. Quanto mais situações de experimentação a que o sujeito surdo for exposto maiores serão as chances de o mesmo criar redes de relações que o levem à apropriação de novos conhecimentos.

“Medir o letramento não é tarefas simples, uma vez que o letramento é um fenômeno complexo que, ao implicar várias habilidades, não se deixa mensurar de maneira fácil e direta” (GUARINELLO, 2009, p. 101). Ter a pretensão de avaliar a leitura do sujeito surdo em contextos de interdisciplinaridade torna-se ainda mais difícil, por isso esta breve análise sobre a leitura do estudante apenas levanta hipóteses acerca da mesma.

Analizando toda a trajetória das propostas educacionais acerca da aquisição da leitura dos estudantes surdos desde a abordagem tradicional até o trabalho desenvolvido por meio da interdisciplinaridade é possível perceber a diferença no envolvimento e desenvolvimento dos mesmos. Os estudantes se mostravam mais participativos e críticos, indicando que, apesar de haver muito por se fazer ainda, estamos no caminho certo.

PRÁTICAS DE ESCRITA COMO L2 EM ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES

Conforme já mencionamos, a sala multisseriada língua de instrução Libras é marcada pela heterogeneidade, ainda mais evidente do que em outras salas de aula. Temos o seguinte contexto: nossos alunos são surdos, filhos de pais ouvintes, chegaram à escola utilizando sinais isolados e descontextualizados e/ou alguns gestos caseiros desenvolvidos com seus familiares. A maioria dos educandos sequer sabia que era surdo quando foi matriculado na sala bilíngue. Os alunos não dominavam a Língua de Sinais e nem a Língua Portuguesa e apresentavam uma defasagem imensa considerando a aprendizagem dos conteúdos escolares próprios para a série em que estavam.

Na perspectiva bilíngue que adotamos, o papel da escola é realizar um trabalho simultâneo para a aquisição tanto da L1 (primeira língua, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais) quanto da L2 (segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa na modalidade escrita), além dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas escolares. Cabe ao professor bilíngue proporcionar interações dialógicas entre os alunos que lhes permitam a aproximação e a diferenciação entre as duas línguas de forma reflexiva e construtiva.

Com relação à aquisição da Libras, é importante ressaltar que seu desenvolvimento não é linear. São as relações discursivas que vão colocar a língua em funcionamento, em fluxo, e é na situação dialógica que o sujeito avança no domínio da estrutura linguística. A língua é dinâmica e se constrói nas interações sociais cotidianas. Além disso, entendemos que a compreensão do Português escrito se efetua primeiramente pelo domínio da L1 até que essa dependência se torne gradualmente reduzida e se possa, com autonomia, ler e escrever textos em Língua Portuguesa sem o apoio exterior da Língua de Sinais (embora a fala interior dos alunos permaneça acontecendo em sua língua materna, qualquer processo de escrita será, primeiramente, um processo tradutório).

Apesar das crianças viverem em um centro urbano de porte médio, crescendo em ambientes que fazem uso da língua escrita, rodeadas por cartazes, outdoors publicitários, anúncios, letreiros, avisos, placas, etc. e levantarem hipóteses sobre os signos que vêm nos diversos espaços que frequentam, elas são privadas de fazerem perguntas, satisfazerem sua curiosidade, confirmarem seus pressupostos sobre o ambiente semiótico que as cerca por não com-

partilharem de um território linguístico comum com sua família, (FERNANDES, 2006a). Sendo assim, todas as experiências relacionadas ao letramento são adquiridas quando as crianças ingressam na escola e, em muitos casos, se restringem a esse espaço, pois, por suas famílias não dominarem a Língua de Sinais, as relações limitam-se a ordens e a uma comunicação muito básica.

Por essa razão, a prática cotidiana de uma sala de aula multisseriada de alunos surdos tem algumas especificidades: i) a defasagem de língua e linguagem apresentada pelos alunos quando ingressam na sala; ii) a heterogeneidade entre os estudantes ; iii) a importância da produção de material mais contextualizado e significativo aos alunos; iv) a necessidade de se valer de opções metodológicas igualmente mais adequadas aos alunos surdos, sempre considerando suas singularidades; v) a novidade que a configuração das escolas-pólos (que atendem alunos surdos de diferentes bairros e até de cidades vizinhas) traz ao professor bilíngue - profissional que se forma cotidianamente por não ter recebido uma formação específica para atuar nesses espaços; dentre outras.

Somado a essas especificidades, o trabalho com o letramento dos alunos surdos tem sido também um grande desafio, pois a formação docente acontece em serviço. Além do ensino do Português ser alvo de muitas pesquisas e discussões, ele precisa ser prazeroso, principalmente, para o aluno por entendermos que a sua aquisição não se compara à aquisição da Língua de Sinais, sua primeira língua (L1). A Língua Portuguesa é uma segunda língua (L2) que está sendo aprendida não por escolha, mas por ser a língua majoritária da sociedade na qual estão inseridos.

Pensando em uma das propostas metodológicas que decidimos adotar – o trabalho com projetos interdisciplinares – o ensino do Português perpassa todas as disciplinas, de forma que temos priorizado o trabalho com textos significativos tanto para ler quanto para se produzir, isto é, textos com função comunicativa e social. Especificamente, ao considerar a produção escrita, acreditamos que o aluno terá motivação em escrever quando essa atividade, além de ser mais interessante e significativa, tiver como finalidade o contar algo a alguém, ou seja, quando o aluno sentir, de fato, necessidade de registrar algo para um leitor.

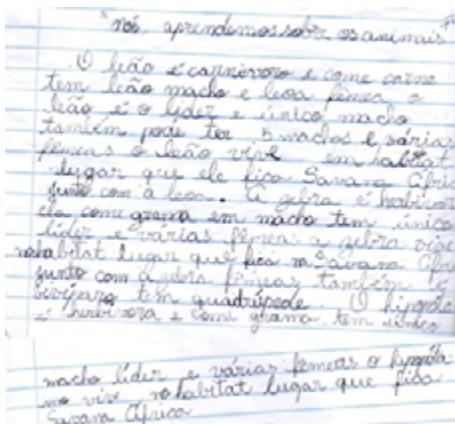
Nesse sentido Lodi (2013) afirma que:

O processo de aprendizagem da escrita deve ser pensado de forma a possibilitar que este tenha sentido às crianças, levando-as a terem motivação pelo estabelecimento de uma relação com a linguagem. Nessa relação, poderão aprender e se relacionar com o(s) outro (s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural. Desse modo, apropriar-se da linguagem escrita passa a ser, conforme apontou Vigotski, um processo natural de desenvolvimento da linguagem e não como algo que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico (LODI, 2013, p.175).

Assim, registrar o que mais gostou dos conteúdos trabalhados nas aulas, por exemplo, tem sido bem efetivo, pois o aluno produz um texto sem que essa tarefa lhe seja sacrificante. A comanda é sempre feita a partir do “conte o que você entendeu sobre o tema estudado...”; “dos animais estudados, qual você gostou mais?” ... E, assim, o processo de escrita, tão temido pela maioria dos alunos devido às experiências anteriormente fracassadas com a Língua Portuguesa ocorre de maneira natural e carregada de sentido.

A figura a seguir traz uma produção de escrita individual e autônoma de uma aluna surda do Ensino Fundamental. Essa produção foi solicitada ao término do projeto interdisciplinar intitulado “Projeto Animais”, mencionado anteriormente, trabalhado durante um semestre. Após uma Roda de Conversa para discussão entre todos os alunos e professoras bilíngües, de tudo o que havíamos aprendido com o projeto, cada aluno do ciclo II (4º e 5º ano) fez seu registro por meio de um texto.

Figura 4: produção de texto individual e autônoma de uma aluna do 5º ano.



“nós aprendemos sobre os animais”
O leão é carnívoro e come carne
tem tanto macho e leoa fêmea e
leão é o líder e único macho
também pode ter 5 machos e várias
fêmeas e leão vive em habitat
lugar que ele fica Savana África
junto com a leoa. A leão é habitado
ela come garras em macho tem único
líder e várias fêmeas e outra que
habitado lugar que fico em Savana África
junto com a leoa fêmeas também
leão tem quadrupede O leão
é carnívora e com garras tem unhas

macho, líder e várias fêmeas e fêmea
e vive no habitat lugar que fico
Savana África

Fonte: Elaboração própria

O texto traz algumas inadequações se o analisarmos considerando o padrão da Língua Portuguesa como L1, no entanto, há mais acertos que erros se considerarmos se tratar de uma produção em segunda língua. Apresenta coesão e coerência, sendo possível compreender as ideias nele expressas. A aluna usa recursos bastante sofisticados da Língua Portuguesa e isso deve ser valorizado, ressaltando, mais uma vez, ser um texto em língua estrangeira para essa aluna. Talvez, o mais importante, seja perceber que a aluna demonstra em sua produção o quanto apreendeu dos conteúdos abordados no semestre e, ainda, o quanto os saberes de diferentes disciplinas se evidencia no texto.

O trabalho com o projeto interdisciplinar faz com que o vocabulário seja visto e revisto diversas vezes em diferentes contextos, auxiliando no processo de aquisição e apreensão de novas palavras. Desta forma, produzir textos a partir do léxico que é visto com bastante frequência, também apresentou resultados positivos por oferecer ao aluno mais segurança ao escrever, afinal, ele passa a reconhecer um território linguístico, que domina. Ele sabe que tem repertório para expressar suas ideias pela escrita.

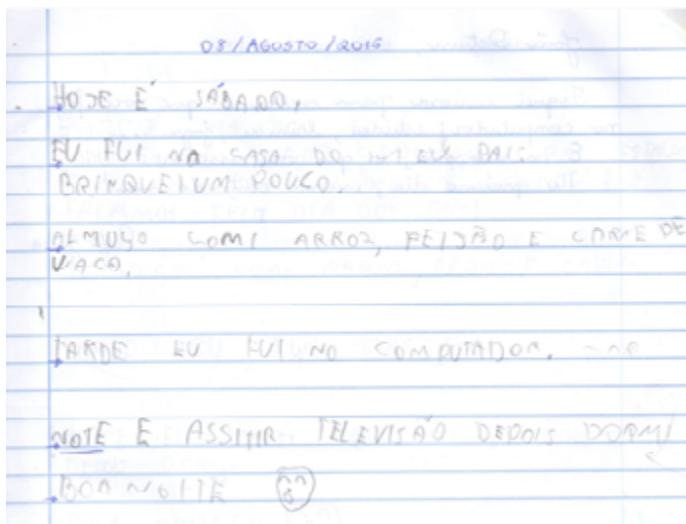
Outro projeto realizado foi o “Narrativas do Final de Semana”, o qual surgiu em um momento em que o objetivo era desenvolver narrativas em Língua de Sinais em crianças que estavam iniciando sua aquisição da língua e não conseguiam nem mesmo contar o que haviam feito no dia anterior. Aliás, a defasagem era ainda maior: não se tinha nem consolidado a noção temporal básica de hoje, ontem e amanhã, por exemplo. Progressivamente, essa atividade foi se mostrando bastante efetiva a ponto de precisarmos escolher apenas um aluno por dia para narrar, tamanha a riqueza de detalhes que as narrativas ganharam.

A narrativa na roda de conversa foi substituída por uma atividade diária de escrita e registro do que se havia feito durante o dia. Cada aluno do Ciclo II tem um diário e nele faz anotações diariamente, contando as atividades que realizou ao longo do dia. Ao propor essa atividade, dissemos aos alunos que gostaríamos muito de saber o que eles realizavam em suas casas. Por ali, eles poderiam contar o que fizeram e conheceríamos sua rotina e atividades prediletas. Diariamente, os estudantes levavam o diário para suas residências e, no dia seguinte, realizávamos a leitura para todos da sala. Esse momento de leitura era diversificado: ora os diários eram lidos pela professora a todos da turma; ora cada aluno lia o seu próprio diário ou ainda, havia momentos

em que cada aluno lia o diário de um colega. O importante era garantir que os diários fossem lidos e isso ficou bastante claro quando, certa vez, os diários não foram lidos publicamente por dois dias consecutivos, por falta de tempo, e no terceiro dia os alunos entregaram os diários pedindo que as produções fossem lidas logo no início da aula, já que não tinham sido lidos nos dias anteriores. Naquele momento, percebemos como era fundamental aos alunos que a leitura fosse realizada e inferimos que eles escrevem porque sabem que depois sua produção será lida. Os educandos escrevem porque sabem que alguém está interessado nessa escrita e por isso ela é significativa.

A seguir, nas figuras 5 e 6, duas produções de um aluno do 5º ano. As produções são de períodos diferentes, uma de quando iniciamos com o Diário e outra após um ano. É visível o quanto o aluno avançou na produção textual. O aluno em questão, ao ingressar em nossa sala, afirmava não gostar da Língua Portuguesa, nem tampouco de produzir textos. Mas, a proposta do Diário e a dinâmica que envolvia a leitura posterior, pela professora aos colegas, ou por algum colega, o motivava a descrever suas atividades diárias.

Figura 5: Produção escrita autônoma de um aluno (primeira produção no Diário).



08/AGOSTO/2016

HOJE É SÁBADO.

EU FUI NA CASA DA MEU PAIS. ELES
BRINQUEIUM POUCO.

ALMOÇO COMI ARROZ, FEIJÃO E CORDE DE
VACA.

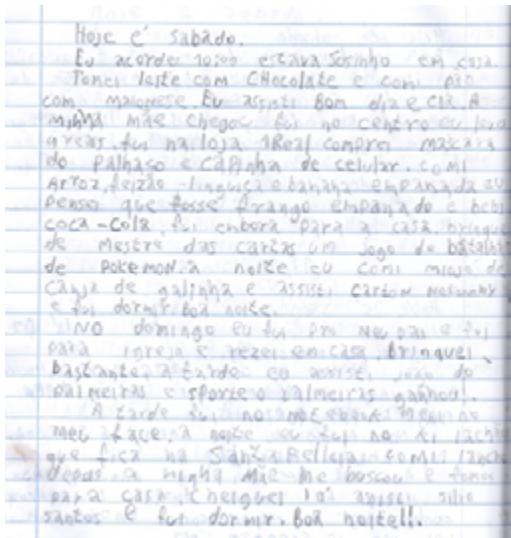
NA TARDE EU FUI NO COMPUTADOR.

NOITE E ASSISTI TELEVISÃO DEPOIS DORMI.

BOA NOITE ☺

Fonte: Elaboração própria

Figura 6: Produção escrita autônoma de um aluno (após um ano).



Hoje é sábado.
Eu acordei 10:00 estava sentado em casa.
Tomei leite com chocolate e com pão
com manteiga. Eu tive um bom dia e cia a
mãe chegou foi no centro eu fui
comprar fui na loja American compra
de pãozinho e capinha de celular. comi
arroz feijão linguiça salsinha empadão eu
pensei que fosse abacaxi empadão e bebi
coca-cola, fui embora para a casa brincar
de mister das cartas um jogo de batalha
de Pokémon. noite eu comi muito de
carne de galinha e assisti cartoon netmunk
e fui dormir por noite.

NO domingo eu fui pra nevei e fui
para nevei e nevei em casa, brinquei
batalha de batalha eu assisti jogo de
palmeiras e sporteo palmeiras ganhou.

A tarde surgiu no meu bairro: menino
meu que falei a noite surgiu no Rio das
que fica na Serra Bela, comi lanches
depois a noite me bousou e fomos
para casa. Cheguei lá, assisti filme
santos e fui dormir por noite.

Fonte: Elaboração própria

Diariamente, as produções são lidas e no final damos um *feedback* aos alunos, em forma de comentários, correções, na intenção de aproximar a escrita do padrão da Língua Portuguesa, além de incentivos por meio de figuras (desenhos que imitam os *emotions*) bastante presentes na vida dos alunos ao utilizarem a internet e suas ferramentas.

Semanalmente, é reservado um momento em que trabalhamos especificamente com a Língua Portuguesa a partir das produções dos diários. O texto produzido pelo aluno é lido e recebe marcações com cores que indicam o que o aluno acertou (verde), o que precisa de pequenos ajustes (laranja) e o que errou (vermelho). As correções são quanto à ortografia; pontuação; acentuação; paragrafação e outros conteúdos específicos do currículo de Língua Portuguesa. Essa estratégia denominada refacção textual consiste na (re) construção conjunta de um texto escrito, usando as ideias do aluno surdo e o conhecimento de Língua Portuguesa da professora. Essa mediação permite que o aluno avance pelo fato de cada vez que lê, dispor de outras possibilidades de escolha de estratégias para dizer, por meio da escrita, o que quer expressar (GUARINELLO, 2007).

Vale destacar que em cada correção tentamos apontar apenas um conteúdo a ser corrigido. Quando trabalhamos ortografia, por exemplo, é só esse conteúdo explorado, para não desmotivar o aluno que pode ter erros diversos, veja seu texto todo marcado. É igualmente importante salientar que essa correção é feita individualmente com cada aluno, não expondo aos colegas seus erros, de novo, para não desmotivá-los e, com cada um é adotada uma postura de correção. Com alguns alunos é possível ter uma correção mais minuciosa, com outros, mais parcimoniosa. Todo cuidado é tomado para que os educandos não tenham aversão à aquisição da nova língua, que já é bastante desafiadora a eles.

Observe um exemplo de refacção textual a seguir (figura 5). O texto está marcado com as cores, indicando os acertos e erros e há números abaixo das palavras que necessitam de correção. Isso porque, ao final, o aluno pode consultar a escrita correta da palavra e realizar a correção no momento da reescrita. O mesmo texto pode passar por várias refacções, sendo a cada uma trabalhado um conteúdo da Língua Portuguesa que deve ser corrigido, ou aprimorado, no texto.

Figura 7: Exemplo de texto com marcações para posterior refacção.

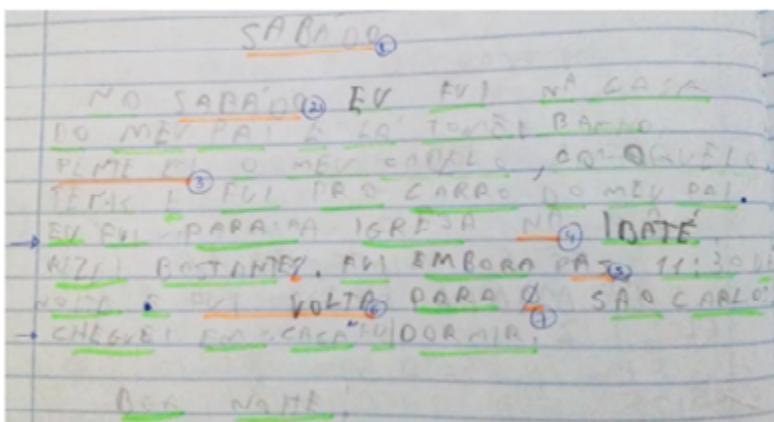
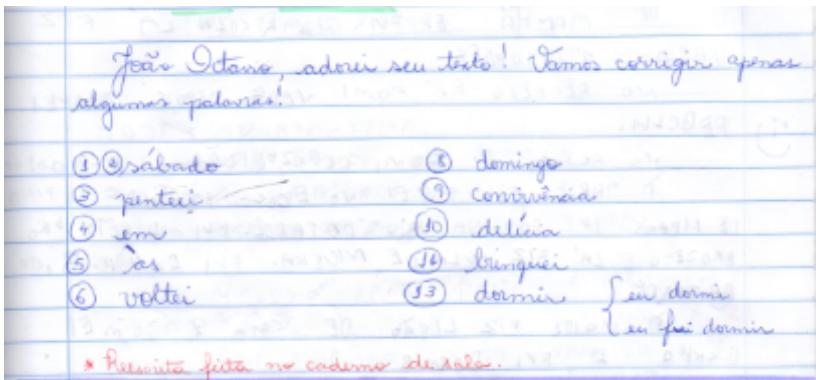


Figura 8: Feedback da professora com legenda para a correção.

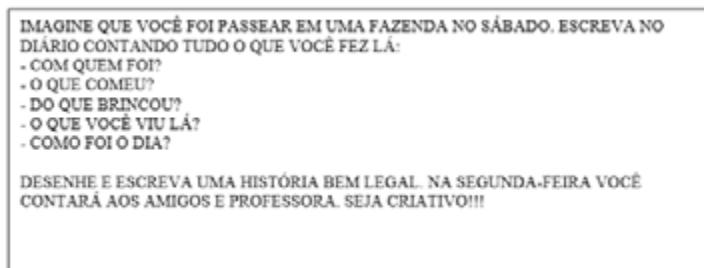


Fonte: Elaboração própria

Também há um dia na semana em que é proposto aos alunos que façam uma produção irreal. Isso estimula a elaboração de um novo texto e a criatividade, pois é preciso contar algo que gostaria que acontecesse e não narrar algo que aconteceu de fato. Parece uma tarefa fácil, mas não é, considerando o pouco tempo de aquisição de língua desses alunos e que até pouco tempo não conseguiam narrar fatos que são concretos. Criar, migrar do real e adentrar no campo da imaginação, é bastante complexo. Antes de solicitar aos alunos uma produção escrita sobre algo irreal/imaginário, exploramos essa narrativa em Língua de Sinais. As ocasiões são caracterizadas como um momento de brincadeira, sempre propondo um tema específico, relacionado ao tema gerador do projeto interdisciplinar.

Um exemplo desse tipo de produção está descrito no quadro 1 abaixo. Ela foi proposta quando trabalhávamos os conceitos de animais domésticos e selvagens. Contextualizamos a produção do diário a esses conceitos, propondo que ao invés de registrarem o que realizaram de fato no final de semana, imaginassem tal situação:

Figura 9: Comanda da atividade entregue aos alunos.



Fonte: Elaboração própria

A constituição do escritor/leitor se faz pela experiência, pelo enfrentamento da tarefa de dizer pela escrita, confrontando-se com os demais leitores e percebendo os sentidos que a escrita produzida pode provocar. A atividade do diário se mostra rica para essa forma de interação.

Adotar a metodologia de trabalho por projetos interdisciplinares, apesar de desafiadora, mostrou-se extremamente produtiva. Os alunos se envolveram muito durante a realização das atividades e passaram a fazer mais perguntas, isto é, a ter curiosidade para a pesquisa, mobilizando, inclusive suas famílias nessa tarefa. Enfim, o trabalho nessa perspectiva tornou a prática pedagógica mais dinâmica e instigante, revelando as potencialidades dos alunos que nem sempre eram percebidas. É possível destacar a melhora no desempenho acadêmico dos estudantes surdos em todas as disciplinas, mas, especialmente no desenvolvimento da Língua de Sinais e, consequentemente, nas práticas de letramento em Língua Portuguesa que foram trabalhadas de forma contextualizada e, por isso, significativa aos alunos, fazendo-os avançarem em suas habilidades de ler, compreender e se arriscar na produção escrita.

Resumo: O trabalho interdisciplinar por meio de projetos é estratégia pedagógica bem sucedida na educação de surdos. Promovendo articulação entre áreas do conhecimento e fazendo o vocabulário circular por diferentes contextos, a integração dos conteúdos e conceitos favorece a significação e aprendizagem dos alunos. Esse artigo objetiva apresentar aspectos do trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares em sala de instrução Libras (Língua Brasileira de Sinais), abordando questões que permeiam o currículo e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). As atividades discutidas foram realizadas em uma sala multisseriada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I). Destacam-se bons resultados para estudantes surdos em termos de aquisição de língua e construção do conhecimento cotidiano e científico. Os alunos se mostram mais curiosos para aprender, aprendem mais e avançam em habilidades de ler e escrever, enquanto os docentes renovam práticas pedagógicas e se mostram mais motivados com os resultados obtidos.

Palavras-chave: Projetos Interdisciplinares. Língua Portuguesa para Surdos. Abordagem Bilíngue. Educação de Surdos.

Abstract: The interdisciplinary work by projects are a well-succeed pedagogical in deaf education. Promoting articulation between areas of knowledge and making the vocabulary circle around for different contexts and the integration of content and concept favors the signification and learning of the students. This article objective presents aspects of the pedagogical work for interdisciplinary projects in LIBRAS (Brazilian Signs Language) classes, addressing issues that that permeate the curriculum and the teaching of the Portuguese Language as second Language (L2). The activities discussed were done in a multi graded classroom (1st to 5th grade). The good results stand out for deaf students in terms of language acquisition and building everyday and scientific knowledge. The students show themselves more curious for learning, learn more and advance their skills on reading and writing, as the teachers renew their pedagogical practices and show themselves more motivated by the results obtained.

Keywords: Interdisciplinary Projects. Portuguese for Deaf. Bilingual Approach. Deaf Education.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Regina Célia. **Interdisciplinaridade:** Um novo paradigma curricular. 2004. Disponível em <https://www.construirnoticias.com.br/interdisciplinaridade-um-novo-paradigma-curricular/>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- FAZENDA, Ivany. C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo, Cortez. 1991.
- FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2002. Disponível em: http://www.diaadiadecacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em: 21 mar. 2020
- FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Christiane Mori de; MASSI, Giseli (eds.), **Letramento:** Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus. 2006a.
- FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos.** Curitiba: SEED. 2006b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez. 1981.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.
- GUARINELLO, Ana Cristina. Surdez e Letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15: 99-120, 2009.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LISSI, Maria Rosa.; SVARTHOLM, Kristina.; GONZALEZ, Maribel. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 299-320, dic. 2012. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2020.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (eds.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, 24: 81-100. 2006.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de Projetos. **Janus**, 1. 2004.

SVARTHOLM, Kristina. The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In: KELLETT BIDOLI, Cintia Keneti; OCHSE, Elana. **English in International Deaf Communication**. Bern: Peter Lang, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de educação**, 13(39), 545-554, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1998.