

ISSN 2177-9856

# Diálogos

PERTINENTES

v.11 n.2 jul./dez. 2015

diálogos diálogos diálogos diálogos  
pertinentes pertinentes pertinentes

# Diálogos

PERTINENTE

Revista Científica de Letras

# A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES SURDOS

# 1

## SIGNIFICANT TEACHING-LEARNING PROCESS: A PROJECT OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING TO DEAF STUDENTS

**BARBOSA, Susana**

Escola Superior de Educação (Politécnico do Porto/Portugal)

Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem

**PINTO, Ana Isabel**

Escola Superior de Educação (Politécnico do Porto/Portugal)

Doutoranda em Literacias e Ensino do Português – Universidade do Minho

Mestre em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português

### **RESUMO:**

O ensino da língua portuguesa deverá contribuir para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, ou seja, “contribuir sobretudo para (...) ajudar a saber fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003, p.15). De fato, a educação na escola deve concorrer para o aperfeiçoamento desta competência, sendo que esta se materializa, na formação em língua portuguesa, pelo recurso ao texto, que é pretexto e mote para a aprendizagem. Nesse sentido, o estudante comunica na tentativa de atribuir significado ao texto, pois “o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado; e ao fazê-lo atribui o «seu» significado” (Sousa, 1989, p. 19). No caso específico do estudante surdo, o aprender a ‘fazer coisas com palavras’, em língua portuguesa, materializa-se enquanto segunda língua, visto a língua gestual ser a sua língua primeira. O fato de identificarmos dificuldades na competência comunicativa, em língua portuguesa, dos estudantes surdos da Escola Superior de Educação do Porto levou-nos a criar um projeto de apoio a esta comunidade, no qual procuramos desenvolver estratégias significativas que conduzissem à melhoria do seu desempenho em língua portuguesa. Este projeto teve por base a aprendizagem significativa de Ausubel (1966), que compreende o processo de ensino-aprendizagem

como sendo progressivo, autonomizante e situado em contextos reais, levando à mobilização de conhecimentos prévios no momento de ensino. Apesar dos dados que aqui apresentamos não serem passíveis de generalização, podemos afirmar que, neste caso, a implementação de uma aprendizagem significativa se traduziu no aperfeiçoamento da competência comunicativa e consequente melhoria dos resultados escolares, dos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** estudantes surdos; língua portuguesa; língua gestual portuguesa; aprendizagem significativa.

**ABSTRACT:**

Portuguese language teaching should contribute to develop the communicative competence of students, ie “above all contribute, to (...) help learning what to do things with words”<sup>1</sup> (Lomas, 2003, p.15). In fact, education in school should contribute to the improvement of this competence, and this is materialized, in portuguese lessons, through the use of texts, which are a pretext for learning. So, the student communicates in an attempt to give meaning to the text, because “text only exists, only says, when the reader gives it meaning; and when doing it gives his own meaning”<sup>2</sup>(Sousa, 1989, p. 19). In the specific case of deaf student, learning “know to do things with words” in Portuguese, the learning process is materialized as a second language, because sign language is their first language. The fact of diagnosing difficulties in communicative competence, in Portuguese language, in deaf students of Escola Superior de Educação do Porto, led us to create a project of support to this community, in which we wanted to develop meaningful strategies that would lead to improve deaf students performance in Portuguese language This project was based on the significant learning of Ausubel (1966), understanding the process of teaching and learning as being progressive, for example in autonomy, and set in real contexts, grounded in the idea of previous knowledge mobilization during teaching as being meaningful. Although the data presented here are not amenable to generalization, we can say that, in this case, the implementation of a meaningful learning has resulted in the improvement of the communicative competence, and consequent improved of educational results, of deaf students.

**Keywords:** reading; cybermedia; textual genres; blogs; learning.

1 Tradução nossa

2 Tradução nossa

## INTRODUÇÃO

Não é novidade que os estudantes surdos enfrentam dificuldades, em especial na área da língua portuguesa, que precisam de ser ultrapassadas. É, assim, importante investir-se no domínio da língua portuguesa destes estudantes, bem como é importante, para que o uso da língua gestual venha minimizar o impacto psicossocial da deficiência auditiva, o conhecimento da língua portuguesa não só pela comunidade surda, mas também pela comunidade ouvinte. Na verdade, a comunicação só tem lugar, pelo menos no sentido de uma decodificação plena da mensagem, quando emissor e recetor partilham o mesmo código (Witkoski, 2009; Yaguello, 2010), sendo, pois, fundamental que a língua portuguesa seja conhecida por todos (surdos ou não) para que a comunicação, nesta língua, se verifique.

Assim, a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português, como segunda língua para os estudantes surdos, considerando que constitui uma etapa fundamental para que se possa aprender a escrita. Além disso, é também importante que o professor utilize como instrumento de ensino do português a língua gestual portuguesa que é para o estudante surdo a sua língua de referência. Recomenda-se, assim, que este caminho até à língua portuguesa seja situado dentro do contexto da língua materna (primeira língua), pois é nessa língua que se dará uma visão apriorística do assunto, ainda que seja em termos gerais, pois é através desta língua que se faz a compreensão do mundo para depois se proceder à leitura<sup>3</sup> em língua portuguesa.

Dessa forma, relativamente à língua portuguesa, esta será ensinada à criança surda como segunda língua, pressupondo, portanto, que detém a língua gestual portuguesa como a sua língua materna, ou primeira língua. Tal fato possibilitará uma melhor aprendizagem da língua portuguesa, através da associação entre a estrutura de uma para a outra, partindo-se sempre da língua gestual, como referência, para o ensino-aprendizagem da segunda língua.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que nascem, as crianças desenvolvem-se num ambiente onde a primeira língua é transmitida através das interações sociais,

<sup>3</sup> Entenda-se pois, aqui, a leitura, na senda de Colomer e Camps (2008), como sinónimo de compreensão

estando expostas a uma língua oral no caso das crianças ouvintes, e no caso das crianças surdas a uma língua gestual. No caso das crianças surdas, é esta língua (gestual) que vai permitir a compreensão do mundo sendo, por esse motivo, a língua gestual considerada a primeira língua dos surdos (Andrade, 2012). Note-se, no entanto, que a língua gestual portuguesa será considerada língua primeira sempre que “seja adquirida naturalmente pela criança surda, como primeira língua, por contato diário e permanente com falantes de LGP, assumindo uma função linguística e cognitivamente estruturante. A língua portuguesa será a sua segunda língua (...)” (Almeida, 2007, p. 4).

Dessa forma, entende-se, então, que a língua gestual portuguesa poderá contribuir para a aculturação da criança surda à própria comunidade surda, permitindo, assim, a consolidação da sua identidade social e cultural. Por outro lado, a aquisição precoce da língua gestual portuguesa deverá facilitar a própria aquisição do português escrito e/ou oral (como segunda língua).

No que concerne à aprendizagem do português escrito por parte da criança surda esta apresenta-se uma atividade complexa e, muitas vezes, atreita a dificuldades. Um dos problemas que a criança surda apresenta, por exemplo, na produção textual em português é o de fazer a ligação entre os diversos elementos da frase e das frases no texto. Ou seja, a criança surda apresenta dificuldade em organizar sequencialmente o seu pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa, o que leva, por vezes, algumas pessoas a considerarem que os textos produzidos pelos estudantes surdos não apresentam qualquer coerência. Parece-nos, pois, que este raciocínio é, na realidade, errôneo, pois o que se verifica é que a escrita dos surdos é dotada de coerência, embora às vezes possa não apresentar certas características formais de coerência e coesão textual. É, por isso, um dos domínios a incidir no ensino-aprendizagem destes estudantes, pois a coerência é considerada como o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita, estando dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem (Santos, 1994).

Verifica-se, ainda, nas escolas de hoje, a educação bilingue, sendo esta francamente positiva, na medida em que veio proporcionar um contexto no qual as crianças podem desenvolver as suas aptidões numa língua gestual e ainda numa forma escrita de uma língua oral (Silva, 2012). Baptista (2011) aponta que a língua gestual portuguesa

não se escreve, daí que a língua portuguesa venha complementá-la através de suporte gráfico. Assim, o “surdo deve aprender a utilizar estas duas línguas com uma função complementar, de tal forma que as use natural e adequadamente quer numa modalidade (visuo-espacial), quer noutra (visual-escrita)” (Baptista, 2011, p. 17).

Tendo em conta esses aspetos, por exemplo, Barros (2014) desenvolveu uma proposta de organização curricular do ensino de português a estudantes surdos e, do seu trabalho, entende-se que existe um processo de transferência onde a primeira língua (no caso a língua gestual portuguesa) serve de base à aquisição e aprendizagem da segunda língua (a língua portuguesa), embora a segunda língua possa também influenciar a primeira. No entanto, verificou-se que o estudante tem tendência a separar as suas competências na língua oral e na sua língua escrita, e no caso dos estudantes surdos acresce o fato de a sua língua oral ser ainda mais distante da língua escrita que pretendem dominar.

Será, ainda, importante referir que, a língua gestual deve ser sempre considerada como a língua por excelência (no caso dos estudantes surdos) na instrução em qualquer disciplina, em especial na de língua portuguesa. Neste contexto de ensino do estudante surdo, o professor deve estar sempre atento à condução do estudante no cumprimento das etapas que se relacionam com os aspetos macroestruturais, como o gênero, a tipologia, a pragmática e a semântica, e com os microestruturais, como os gramaticais/lexicais, os morfossintáticos e os semânticos (Salles, Faulstich, Carvalho & Ramos, 2004).

No entanto, a aprendizagem da língua portuguesa é dificultada por vários motivos. No caso dos estudantes surdos, uma grande dificuldade centra-se no fato da escrita se dar pela associação grafema-fonema, ficando o estudante que não ouve limitado. Outra questão centra-se no desenvolvimento linguístico-cognitivo do estudante surdo dado que os professores, por vezes, trabalham “a utilização correta das regras sintáticas, semânticas e morfológicas da língua” (Fernandes, 2008, p. 81) sem recorrerem a uma estrutura de significação para o aluno, como o texto, revelando-se uma metodologia ineficaz para a maioria dos surdos, refletindo pedagogias inadequadas para este público-alvo.

Hoje em dia, ainda é controverso que somente a língua portuguesa, enquanto segunda língua, seja usada para fins educacionais, sendo

que a difusão da língua gestual portuguesa no seio da comunidade educativa e entre estudantes surdos está longe de ser ideal. No entanto, começamos a caminhar para que vários docentes conheçam já a língua gestual, ou para que no limite ensinem com o apoio de um intérprete de língua gestual. Além disso, algumas escolas fazem uso de salas de aula especiais, exclusivas para os estudantes surdos, que têm a intenção de oferecer, por exemplo, apoio adicional para os trabalhos de casa para a língua portuguesa escrita. Nesse contexto, é ainda necessário desenvolver ferramentas para articular o conhecimento e facilitar a aquisição da segunda língua, a fim de promover a inclusão social dos surdos (Salles, Salles, & Bredeweg, 2005).

Efetivamente, em Portugal, com a instituição da educação bilingue para os alunos surdos, o que está estipulado sobre o trabalho do intérprete de língua gestual portuguesa na escola, no Decreto-Lei n.º 3/2008, é que lhe compete, de fato, realizar a interpretação da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa, e vice-versa. Prevê-se, por isso, que seja através do trabalho do professor e do intérprete de língua gestual que a aquisição de conhecimentos da língua portuguesa se dá na escola, uma vez que o conhecimento do mundo e da língua, produzido na língua gestual portuguesa, permitirá que os estudantes surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, desse modo, constituam o conhecimento da língua portuguesa (Pereira, 2014). A língua gestual portuguesa facilita, assim, a participação do estudante surdo no funcionamento linguístico-comunicativo, assumindo uma participação mais ativa e efetiva na sala de aula, que leva à facilitação da aprendizagem da língua portuguesa escrita. Ou seja, a língua gestual portuguesa assume-se como mediadora desse processo de aprendizagem, mas, para que esta aprendizagem se dê, é essencial que a instituição escolar disponibilize ao estudante surdo profissionais que o ajudem no processo, permitindo-lhes a “assimilação do contexto, compreender o que lhes for ensinado, pensar rápido, tomar decisões inéditas, praticar ações capazes de surpreender pela criatividade, inovação e construção de novos saberes”(Fernandes, 2008, p. 83).

Kuhn, Mendes, Lima e Pagani (2012) refletiram em torno do ensino da língua portuguesa para pessoas surdas numa perspectiva de segunda língua e relatam que a aprendizagem da língua portuguesa desses estudantes deve desenrolar-se num ambiente equilibrado, com materiais didáticos adequados, com disponibilidade de recursos visuais

e uma vasta oferta de documentos em língua portuguesa que permita que o estudante capte, através das imagens e do texto, a pluralidade dos discursos, o dinamismo e a criatividade na elaboração desse mesmo documento. Ressaltam, tal como dissemos anteriormente, o fato de o ensino da língua portuguesa dever ser, sempre, efetuado em parceria entre o professor e o intérprete de língua gestual. Similarmente, Gomes (2009) refere mesmo que, se o professor de língua portuguesa não tiver quaisquer conhecimentos de língua gestual, deve recorrer, obrigatoriamente, aos serviços de um intérprete. De ressaltar, também, a importância da comparação e reflexão metalinguística entre a estrutura das duas línguas (língua gestual portuguesa e língua portuguesa), que nunca poderá ser feita pelo intérprete, pois não é essa a sua função. É a parceria entre o docente de língua gestual portuguesa e o docente de língua portuguesa (segunda língua) que deve permitir uma articulação entre os temas e conteúdos para que as duas línguas possam ser trabalhadas em conjunto (Bettencourt & Santos, 2015). Dessa forma, o intérprete de língua gestual ajuda a colmatar as lacunas desta segunda língua, antecipando diferenças culturais que podem levar a mal entendidos entre interlocutores surdos e ouvintes, sendo que estas tanto podem acontecer devido a diferenças na forma, ou seja, nos comportamentos culturais, como devido a diferenças no conteúdo. É nessa perspectiva que será mais fácil para os intérpretes de língua gestual proceder a ajustes na forma, modificando a mensagem na língua alvo, de modo a que se possam minimizar os potenciais conflitos advindos do estilo previamente utilizado, concentrando a sua atenção na mensagem contida no discurso produzido na língua portuguesa e possibilitando o acesso da pessoa surda à informação, interpretando com precisão todas as mensagens orais e gestuais, sem censura (Mendoza, 2010).

Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004) referem que são várias as especificidades que sobressaem dos estudos que têm realizado sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, apontando para diversos fatores que contribuem para essas práticas, como a personalidade, a socialização, a motivação e outros aspetos afetivos e psicossociais. São estes fatores que se revelam de extrema importância na aquisição da segunda língua, havendo várias lacunas na formação desses estudantes, desde o início da sua aprendizagem até ao ensino superior.

Por fim, no que toca a sugestões de técnicas/estratégias para

facilitar a aprendizagem da língua portuguesa, Quadros e Schmiedt (2006) referem que há dois recursos essenciais a utilizar em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em língua gestual. “Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa” (p. 25). Gomes (2009) chama, ainda, a atenção para a importância de se conhecer o grau de domínio da primeira língua dos estudantes surdos, isto porque há estudantes que são fluentes em língua gestual portuguesa e outros têm apenas alguns conhecimentos, havendo, ainda, aqueles que não conseguem sequer comunicar nesta língua. No entanto, esta realidade não inviabiliza o trabalho ao nível do português (segunda língua) dado que não havendo facilidade do estudante correlacionar as duas línguas, deve ser-lhe dada mais informação ao nível lexical-semântico, morfológico e sintático sobre a organização linguística do português, para que o ensino se materialize.

Pensando nestas idiosincrasias e nas dificuldades deste público-alvo, parece-nos que propostas de trabalho situadas e significativas poderão contribuir para o sucesso escolar destes estudantes. Ausubel (1966) refere que quando a aprendizagem de algo novo se relaciona com algo que já conhecemos (Schemata – Rumelhart, 1980) esta se torna mais duradoira, ficando, assim, na memória a longo prazo. Assim, partindo desta teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 1966), iremos dar conta de algumas atividades (propostas por Batista, 2010) em que esta aprendizagem se pode materializar. Assim, Baptista (2010, pp. 202-205) propõe uma lista de atividades/estratégias que facilitarão a aprendizagem da língua portuguesa, tornando-a mais real e significativa:

- Ler histórias, traduzindo a leitura para a LGP;
- Antecipar a leitura através do diálogo, também em LGP;
- Após a leitura, promover a discussão, uma vez mais em LGP;
- Fazer o registo escrito de situações vivenciadas;
- Rotular e etiquetar os objetos circundantes;
- Explorar a estrutura do livro (capa, título, nome do autor, onde se começa a ler...);
- Utilização de lotos de imagens e palavras (desenhos de imagens, gestos e palavras);
- Construção de um “lexicário” de imagens onde apareça o sinal

representado, a imagem e a palavra escrita;

- Utilizar o alfabeto manual, associando-o à letra correspondente de forma natural e contextualizada;
- Fazer exercícios de discriminação visual das características gráficas das letras (semelhanças e diferenças);
- Fazer exercícios de consciencialização dos movimentos articulatórios que estão na base de determinado som (leitura labial);
- Fazer exercícios de decifração visual, isto é, transformar sequências de letras em significados;
- Introduzir frases simples afirmativas e negativas (sujeito-verbo e atributo);
- Introduzir as regras de concordância gênero/número;
- Explorar o título e a gravura do texto;
- Identificar e organizar as ideias principais;
- Resumir o texto.

Conhecendo estes paradigmas em que ensino-aprendizagem dos estudantes surdos se ancora, realizamos um projeto de apoio à comunidade surda, da Escola Superior de Educação do Porto, que visou implementar estas teorias significativas (Ausubel), através da concretização de algumas das sugestões de atividades acima mencionadas, tentando perceber qual o impacto de um ensino situado no sucesso/insucesso escolar destes estudantes.

## **O ESTUDO**

### **1. Breve descrição**

Com o principal objetivo de melhorar o domínio da língua portuguesa dos estudantes surdos que frequentam licenciaturas na Escola Superior de Educação do Porto, decidimos criar um núcleo de apoio a estudantes surdos na referida instituição. Esta iniciativa justificou-se pelo fato de, após um estudo prévio das necessidades educativas deste público-alvo, termos considerado que os estudantes surdos desta instituição apresentavam/enfrentavam sérias dificuldades, em especial na área da língua portuguesa, que precisavam de ser ultrapassadas. Dada a importância de se investir no domínio da língua portuguesa, como forma de se constituir cidadãos autônomos e com sucesso acadêmico, propusemos a criação deste programa de

apoio a estes estudantes que visava ajudar a colmatar essas mesmas lacunas e que teria por base a implementação de algumas estratégias mencionadas na parte teórica deste artigo.

Assim, ao longo de um ano letivo (2014/2015), os estudantes surdos que frequentavam as diversas licenciaturas da Escola Superior de Educação do Porto (Educação Básica; Educação Social; Gestão do Património; Artes Visuais e Tecnologias Artísticas) foram convidados a fazer parte deste projeto, o qual visava uma hora de atendimento semanal, em regime tutorial, destinado ao apoio em língua portuguesa. Durante esse momento semanal, cada um dos estudantes surdos foi acompanhado por outros dois estudantes que se encontravam a terminar a sua formação, nomeadamente, um estudante ouvinte que estaria a frequentar o mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico na mesma instituição, e por um estudante ouvinte do terceiro ano da licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Esta organização vai ao encontro do que foi mencionado na parte teórica deste artigo (Gomes, 2009) e que mostra a importância de se organizar um trabalho formativo colaborativo em que docente e intérprete trabalham em conjunto para que o processo de ensino-aprendizagem do estudante-surdo se torne significativo. Desta forma, fizeram parte deste projeto 17 sujeitos (dos quais 15 estudantes e 2 docentes), organizados da seguinte forma:

Quadro 1 - Sujeitos envolvidos no projeto

Sessões semanais individuais de língua portuguesa		
Docentes	Intérpretes	Estudantes Surdos
Cinco estudantes do mestrado em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – um para cada um dos estudantes surdos (sob a orientação da Prof. <sup>a</sup> Ana Isabel Pinto)	Cinco estudantes intérpretes do 3º ano da licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa - um para cada um dos estudantes surdos (sob a orientação da Prof. <sup>a</sup> Susana Barbosa)	Cinco estudantes surdos que frequentam licenciaturas da Escola Superior de Educação do Porto

Antes deste acompanhamento ter início, foram dinamizadas reuniões prévias com cada uma das docentes envolvidas no projeto (uma docente da área da língua portuguesa e uma docente da área da tradução e interpretação da língua gestual portuguesa da Escola Superior de Educação), no sentido de se definirem estratégias

significativas de apoio ao público-alvo deste projeto, na senda da teoria de Ausubel (1966), materializada nas propostas de atividades propostas por Baptista (2010).

No final do ano letivo em questão, foi realizado um estudo, de cariz misto (qualitativo e quantitativo), que aqui se apresenta, no sentido de compreender o impacto deste projeto de apoio no (in) sucesso escolar dos estudantes surdos. Ou seja, foi realizado um questionário a cada um dos 15 estudantes envolvidos (estudantes-docentes, estudantes-intérpretes e estudantes-surdos) que será alvo de uma análise qualitativa, bem como procedemos a um levantamento documental dos resultados das avaliações realizadas pelos estudantes quer do ano letivo de 2014/2015, quer do ano letivo anterior e que dará origem a um estudo comparativo de cariz quantitativo.

## **2. Resultados do Estudo: O impacto de um projeto de apoio à Língua Portuguesa no (in)sucesso escolar de estudantes surdos**

No sentido de compreender o impacto do projeto de apoio à língua portuguesa, que anteriormente enquadrámos, realizado no ano letivo 2014/2015, começamos por fazer um levantamento das classificações obtidas por estes estudantes quer no ano anterior ao da realização do projeto, quer no ano da referida intervenção. Após uma comparação destes dados, constatamos que se verificou uma significativa subida nos resultados obtidos por estes estudantes, traduzindo-se esta, em média, numa evolução de cerca de 2 valores por Unidade Curricular (UC), como o quadro seguinte mostra:

Quadro 2 – Média das classificações obtidas pelos estudantes surdos

Ano Letivo 2013/2014		Ano Letivo 2014/2015	
Média Geral	Média das UC de Língua Portuguesa	Média Geral	Média das UC de Língua Portuguesa
10,09	9,16	12,03	11,45

Estamos cientes de que não podemos generalizar estes resultados, bem como não podemos atribuir exclusivamente esta melhoria ao projeto, visto outras variáveis poderem contribuir para a mesma, mas parece-nos que o facto de esta evolução se fazer sentir em todos os estudantes que participaram do projeto (em comparação com os que não participaram), e de modo mais acentuado nas UC de língua portuguesa, pode apontar para que este apoio tenha sido

um contributo nesse caminho ascendente. Veja-se inclusive casos de estudantes que, em UC de língua portuguesa conseguiram (numa escala de 0 a 20) subir 2,3 pontos de um ano letivo para o outro, e de casos de estudantes que passaram de uma nota negativa (8,33) a uma classificação positiva (11,85).

Além deste levantamento, realizamos, também, no sentido de compreender em que se materializou este apoio que parece ter contribuído para esta melhoria dos resultados, um pequeno estudo (através de um questionário aos 15 estudantes intervenientes do processo) que pretendia dar conta quer das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes-surdos, quer das estratégias<sup>4</sup> que efetivamente foram adotadas pelos estudantes-docentes e pelos estudantes-intérpretes para as colmatar. As conclusões, que de seguida apresentamos pretendem, assim, ser um pequeno contributo no sentido de compreender melhor algumas questões relativas ao “estado de coisas” sobre a educação dos estudantes surdos, na área da língua portuguesa. Visto que esta intervenção se mostrou profícua, resolvemos efetuar este levantamento para perceber quais os movimentos que se realizaram e que levaram a esta melhoria do desempenho escolar destes estudantes. Num primeiro momento, questionamos os três grupos de intervenientes (que designamos: ‘estudantes-docentes’, ‘estudantes-intérpretes’ e ‘estudantes-surdos’) sobre, segundo a experiência vivida no projeto, quais apontariam como as principais dificuldades sentidas pelo público-alvo na área da língua portuguesa. Como o quadro seguinte demonstra, as questões relacionadas com as regras de gramática parecem ser as principais dificuldades diagnosticadas pelos estudantes-surdos:

Quadro 3 – Principais dificuldades dos estudantes surdos

Principais dificuldades dos estudantes-surdos	Ocorrências	Percentagem
Conjugação verbal	8	23,5%
Escrever	4	11,7%
Falta de vocabulário	4	11,7%
Construção de frases/textos	2	5,8%

<sup>4</sup> Note-se que apesar de termos sugerido as estratégias propostas por Baptista (2010) não poderíamos, sem a realização deste questionário, afirmar que as mesmas foram seguidas. Pelo que o questionário serviu para validar essas mesmas estratégias que, segundo Baptista, contribuirão para o sucesso escolar dos estudantes surdos.

Regras de gramática	2	5,8%
Coerência	3	8,8%
Concordância sujeito-predicado	3	8,8%
Organização dos elementos da frase	3	8,8%
Ortografia	3	8,8%
Conectores	1	2,9%
Pontuação	1	2,9%

Também o processo de escrita foi apontado como uma das dificuldades sentidas. Como se refere na parte teórica deste trabalho, já Gomes (2011) referia, no seu estudo, que a escrita dos indivíduos surdos seria um dos aspetos onde era possível encontrar inúmeras lacunas uma vez que a estrutura sintática da língua gestual portuguesa é completamente diferente da estrutura do português, revelando-se uma questão problemática.

No sentido de colmatar estas dificuldades foram, então, seguidas algumas estratégias de aprendizagem situada em contexto real, sugeridas, nomeadamente por Baptista (2011) e que se mostraram muito significativas. Desse modo, o ensino-aprendizagem destes conteúdos em falta (diagnosticados pelos estudantes-docentes e pelos estudantes-intérpretes e resumidos no quadro anterior), foram interpelados por estratégias de ensino que partiam de exemplos reais, praticando aquilo a que Colomer e Camps (2008) chamam de aprendizagem real e com a intenção de criar contextos de aprendizagem situada. Ou seja, os estudantes-docentes, com o auxílio do estudante-intérprete, partiam do conhecimento prévio do estudante-surdo para a partir deste se alicerçar o conhecimento novo. As estratégias utilizadas passaram pela leitura e redação de textos (sempre textos que fossem significativos e reais para os sujeitos envolvidos), visto que consideramos, na perspetiva de Colomer e Camps (2008, p.90) que um bom ensino na escola deve restituir o seu sentido de prática social e cultural. Por outro lado, parece-nos que o facto de se terem adotado estratégias diversificadas e produtivas (como leitura de textos literários de qualidade; criação de um lexicário ou glossário; leitura de textos e análise das regularidades e que se encontram subjacentes; organização das sessões sempre tendo por base uma certa explicitação teórica, mas nunca esquecendo o lugar do diálogo e da reflexão; leitura de textos literários com recurso ao estudante-intérprete e ao estudante-docente) poderá ter ajudado na

eficácia deste, ainda que singelo, mas importante projeto.

Note-se ainda, que no questionário realizado a estes sujeitos, por unanimidade, todos concordaram que o trabalho do estudante-intérprete foi fundamental, sem o qual este projeto não teria resultado, o que vai ao encontro do que foi mencionado por Bettencourt & Santos (2015) quando alude à importância de, no momento de ensino-aprendizagem do estudante surdo, se contar com um trabalho de cooperação entre o especialista da área da língua portuguesa (neste caso, o estudante-docente) e um especialista da área da língua gestual portuguesa (neste caso, o estudante intérprete).

### **BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na senda de Ausubel (1966), psicólogo da educação norte-americano, parece comprovar-se a importância de uma visão interativa da aprendizagem, vista como um processo progressivo e autonomizante e materializando-se numa aprendizagem significativa. Ou seja, a importância de se realizar um ensino-aprendizado situado em contextos reais fazendo com que o estudante possa relacionar novas informações com os conhecimentos prévios que este já possui. Assim, a valorização dos conhecimentos prévios do estudante permite ativar as *schematas* (estruturas mentais) do indivíduo (Rumelhart, 1980) que facilitarão a aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, a aprendizagem (quer seja através da leitura de textos ou partindo de outros meios, tal como se realizou neste projeto) torna-se mais significativa e duradoura quando se dá esta mobilização de conhecimentos prévios. Além disso, no caso do ensino-aprendizagem do estudante surdo, a aprendizagem deve ser situada em contextos e conhecimentos reais (nomeadamente do conhecimento do mundo que este já possui através da sua língua primeira, a Língua Gestual Portuguesa), tornando-se um ensino-aprendizagem mais especializado e profícuo quando praticado com a presença de dois profissionais: o especialista da língua portuguesa e o especialista em tradução e interpretação da língua gestual portuguesa.

Em suma, tratou-se de um projeto que visava a melhoria da competência comunicativa (Lomas, 2003), em língua portuguesa, dos estudantes surdos da Escola Superior de Educação, o que se verificou, mas acabou por se tornar, também, numa oportunidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem para todos os sujeitos que nele estiveram

envolvidos (estudantes-surdos, estudantes-docentes, estudantes-intérpretes e duas docentes do ensino superior). Permitiu compreender algumas particularidades do ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais, bem como desenvolver estratégias que permitam o ensino-aprendizagem efetivo a todos os seres humanos independentemente das suas especificidades.

É, pois, um percurso de apoio ao ensino-aprendizagem que pretendemos repetir, de preferência, abrindo espaço a um maior leque de estudantes surdos que não só os da Escola Superior de Educação do Porto, na perspetiva de podermos contribuir para que o apoio/ensino da língua portuguesa ao estudante surdo se efetive, igualmente, noutras instituições de ensino superior, em Portugal.

### BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria. A criança surda e o desenvolvimento da literacia. Tese de Mestrado, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Portugal, 2007.

ANDRADE, Maly. Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brasil, 2012.

AUSUBEL, David. Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. In Anderson, R. & Ausubel, D.P. (org.) Reading in the psychology cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1996, p. 98-112.

BAPTISTA, José. Programa de português L2 para alunos surdos. Ensino básico e secundário. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011.

BAPTISTA, Maria. Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa. Exedra. 2010, p. 197-208.

BARROS, Pedro. Níveis comuns de referência e pedagogia de género no ensino de português a alunos surdos: proposta de organização curricular. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2014.

BETTENCOURT, Fernanda & SANTOS, Mónica. O intérprete de Língua Gestual Portuguesa na Escola: Intruso ou parceiro? In: Barbosa, S. (Coord.). SER intérprete de língua gestual portuguesa. Rio Tinto: Mosaico de Palavras Editora. 2015, p. 67-95.

COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. São Paulo, Artmed, 2008.

FERNANDES, Elaine. Surdez Versus Aprendizado da língua portuguesa escrita. CES Revista, 22. 2008, p. 77-88.

GOMES, Maria. O ensino da Língua Portuguesa num contexto de educação bilingue dos alunos surdos. Diversidades, 25. 2009, p. 10-17.

GOMES, Maria. Jovens Surdos. Percurso escolar e expectativas profissionais. Educação,

Sociedade & Culturas, 32. 2011, p. 111-128.

KUHN, Irma, MENDES, Mirian, LIMA, Rizélia, & PAGANI, Mario. Ensinando língua portuguesa para pessoas surdas numa perspectiva de segunda língua. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, 3(1). 2012, p.77-93.

LOMAS, Carlos (org.). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.

MENDOZA, Rocío. Figura del intérprete de lengua de signos en educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6. 2010, p. 1-7.

PEREIRA, Maria Cristina. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista, Edição Especial n.º2*. 2014, p. 143-157.

PORTUGAL. Decreto-lei n.º 3/2008. *Diário da República - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação, 7 de janeiro de 2008.

QUADROS, Ronice, & SCHMIEDT, Magali. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RUMELHART, David. Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1980, p. 38-58.

SALLES, Heloisa, FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlene, & RAMOS, Ana. *Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SALLES, Heloisa, SALLES, Paulo, & BREDEWEG, Bert. Qualitative reasoning in the education of deaf students: scientific education and acquisition of Portuguese as a second language. *Lecture Notes in Computer Science*, 3220. 2005. p. 867-869.

SANTOS, Deize. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SILVA, Gabriela. *Olhos que ouvem... Mãos que falam. Aprendizagem da língua gestual portuguesa*

por parte de alunos ouvintes. *Exedra, número temático de 2012*. 2012, p. 380-385.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de. *A Interpretação de Textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos - Volume I*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, 1898.

WITKOSKI, Sílvia. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42). 2009, p. 565-606.

YAGUELLO, Marina. *Alice no país da linguagem (ed. rep.)*. Lisboa: Editorial Estampa, 2010.