

Capítulo 5

A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos

Josefa Maria Argôlo Pimenta

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PIMENTA, JMA. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A FÁBULA EM LIBRAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS

Josefa Maria Argôlo Pimenta

Introdução

A partir do reconhecimento da diversidade cultural existente na sociedade, e em particular na escola, surge a necessidade de praticar uma educação ao alcance de todos, o que exige, do sistema educacional, uma organização que atenda a esse público diversificado. Para tanto, surgem as salas de recursos multifuncionais, espaço da escola destinado ao atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora a Lei 10.436, conquistada pela comunidade surda, e regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tenha trazido contribuições importantes para os surdos no sentido de tornar sua língua conhecida e valorizada, temos ainda a educação de surdos como um desafio inquietante para professores e demais funcionários da comunidade escolar devido à dificuldade de comunicação entre os interlocutores neste ambiente, já que os surdos têm como língua natural a Libras, que é uma língua

espaço-visual, enquanto os ouvintes utilizam a Língua Portuguesa em suas diversas modalidades (escrita, oral, imagística etc.).

No entanto, a referida Lei deixa claro, em parágrafo único, que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Desta forma, deve ser proporcionado, aos alunos surdos, um ensino bilíngue, que considere a Libras como a sua língua natural (L1), primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para atender às necessidades desses sujeitos e possibilitar a aprendizagem da L2 na modalidade escrita.

O ensino bilíngue preconiza que o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. Que também seja ensinada, ao surdo, a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000).

Apesar do recomendado pela Lei, as escolas, em geral, oferecem as mesmas possibilidades de aprendizagem da Língua Portuguesa para todos os alunos, sem preocupação com as especificidades linguísticas de cada um, tornando, assim, difícil a construção de conhecimentos para o aluno surdo quando do ensino/aprendizado da L2 na modalidade escrita.

Diante dessa realidade, constata-se a necessidade de promover a facilitação da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua pelo aluno surdo, no ambiente da sala de recursos multifuncionais, sendo necessário, para isso, que este aluno seja usuário da sua língua natural e a tenha estruturalmente organizada – o que nem sempre acontece. Concordamos com Fernandes (2006, p. 16) quando afirma que “para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA”.

Assim, percebe-se que é uma tarefa difícil para o aluno surdo, que constrói significados a partir de experiências cognitivas

visuais em seus aspectos linguísticos, sendo a escrita da L2 constituída de acordo com esses conhecimentos vivenciados por tais experiências visuais. Assim, para que constituição da L2 se estabeleça em uma interação social, é necessário que o sujeito surdo tenha embasamento desta para que seja compreendido em suas relações interacionistas, quer escolares, quer em ambientes outros, muito embora isso só aconteça a partir de seus conhecimentos prévios, adquiridos nas experiências sociais.

Neste enfoque, conduzimos o nosso trabalho de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da L2 escrita, mediado pela fábula narrada em Libras, uma vez que este gênero se constitui a partir de textos narrativos curtos, passíveis de estabelecer relações, pois faz uso da onomatopeia, personificando animais, e assim, permitindo a representação teatral, o que poderá facilitar a construção de sentido para o texto e a interação entre os sujeitos envolvidos.

Assim, apresentamos o relato de uma experiência com a fábula “A cigarra e as formigas”, vivenciada na sala de recursos multifuncionais, cujo objetivo era investigar como o gênero fábula, em Libras, poderia ser um instrumento de mediação eficaz de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Mais especificamente, questionou-se como a fábula em Libras, enquanto espaço interlocutivo, podia favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para surdos. Buscou-se responder essa indagação através da história contada em Libras e posterior reescrita pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O atendimento aos surdos na sala de recursos multifuncionais e a aprendizagem da segunda língua

De acordo as orientações do Ministério da Educação (2008), a sala de recursos multifuncionais para o atendimento ao aluno surdo tem como prioridade a valorização das potencialidades artísticas, culturais e linguísticas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na Língua de Sinais

seu principal meio de concretização. Essas salas são espaços educacionais que têm a finalidade de complementação do conhecimento construído em sala de aula regular em turno oposto àquele em que o aluno estuda. Dentre as propostas objetivadas para essas salas e que devem ser desenvolvidas com o aluno surdo temos:

- Complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns de ensino regular.
- Desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação.
- Aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita.

A aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois este recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Este ambiente também precisa ser rico em estímulos, a fim de que o sujeito surdo possa fazer inferências e generalizações a partir do que vê. Portanto, o conhecimento de uma língua possibilita apreender o mundo de maneira tal que novas descobertas surgem a partir do que já é conhecido. Com isso, o desenvolvimento da criança, quer surda, quer ouvinte, vai depender das relações que ela pode estabelecer com o ambiente sociocultural em que está inserida.

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (FERNANDES, 2006, p. 6).

Assim, a construção de significados em Libras de narrativas lidas, (re)contadas e (re)escritas se faz com base em negociações e construções conjuntas entre professor/aluno, surdo/intérprete, quando da interação comunicativa.

Segundo Cardoso e Nantes (2010, p.6), existem diversas abordagens de ensino para a aprendizagem de uma segunda língua: o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa. Esta última abordagem organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Este trabalho contempla um olhar sobre a abordagem comunicativa. Para Almeida Filho (1998 apud CARDOSO; NANTES, 2010), o que mais caracteriza tal abordagem é a ênfase maior na produção de significados do que nas formas gramaticais. Esse autor expõe que o professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua-alvo para que ele aprenda e sistematize, conscientemente, aspectos escolhidos da nova língua.

Na visão destes pesquisadores, a fábula, através da caracterização de seus personagens e da interação interlocutiva em Libras, cria condições mediadoras para que o surdo construa conhecimentos significativos. Reforçando, tem Goldfeld (2002), que chama a atenção para a importância do contexto sociocultural no qual o sujeito surdo está inserido, pois são vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, e o contexto tem papel fundamental nesse desenvolvimento sociolinguístico.

Ainda em Goldfeld (idem), o trabalho de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita com o sujeito surdo deve ser mediado pelo texto, que será o contexto da palavra, e esta palavra, quando descontextualizada, não construirá sentido para o surdo, não despertando, assim, interesse para o português escrito.

A língua escrita representa uma via privilegiada de acesso à ciência e à cultura. Para as pessoas surdas, é um meio importante para eliminar barreiras de comunicação em determinados contextos públicos (televisão, teatro, cinema, conferências etc.) ou particulares (e-mails, uso da língua escrita para reparar incompreensões em situações de conversação etc.), sendo importante

que as pessoas surdas alcancem competência e autonomia (SILVESTRE, 2007). Para que o surdo alcance as competências necessárias ao acesso à ciência e à cultura, é necessária a abordagem bilíngue que certamente possibilitará estas construções.

Ao se constituir como sujeito a partir da Língua de Sinais, e, assim, enquanto sujeito no discurso sinalizado, a criança desenvolve sua capacidade e competência linguística numa língua que lhe servirá, depois, para aprender a Língua Portuguesa escrita, anteriormente citado.

A Língua de Sinais, através da interação com os textos diversos, mostrará ao aluno surdo que a Língua Portuguesa na modalidade escrita, tem um significado. As mensagens lhes serão transmitidas primeiro em Libras para, em seguida, serem escritas, pois assim o indivíduo surdo entenderá o porquê dos textos escritos.

Em relação à leitura, Lane Hoffmeister e Bahan (1996 apud Pereira, 2004, p. 3) enfatizam que:

[...] para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados.

Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo, de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996 apud PEREIRA, 2004).

Em relação à leitura e à escrita, Lane Hoffmeister e Bahan (1996 apud Pereira 2009) enfatizam a importância dos textos

como rica fonte de conhecimento e lembram que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender.

Pode-se novamente enfatizar, tendo como base a discussão realizada por Lodi (2010, p. 28), que, por intermédio da Libras, os surdos podem aprender a linguagem escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Fairclough (1989 apud Karnopp, 2009, p. 58) mostra como um texto (falado ou escrito) é indispensável às condições de produção e recepção que o criam, e que essas são inseparáveis do local, das condições sócio-históricas institucionais em que os interlocutores estão situados.

Para garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pela criança surda, é preciso que as atividades realizadas que contemplam a escrita tenham significado para ela, pois para Guarinello (2007), a falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam a função social e as diferenças entre língua majoritária e as Línguas de Sinais.

Conforme Pereira (2009, p. 49):

Como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Esta é, a meu ver, a maior contribuição da Língua de Sinais para a aquisição da escrita pelos surdos.

Para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa escrita, é preciso que esteja em contato constante com textos diversos e que, enquanto aprendiz, na apropriação da leitura, seja mediado em Libras para que, assim, na compreensão do diálogo sinalizado, encontre sentido no texto escrito. Ou seja, desta forma, o surdo

aprenderá a Língua Portuguesa na modalidade escrita a partir dos significados que esta língua possa ter para ele, pois, como afirma Silva (2008, p. 40),

a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

Metodologia

Participaram da pesquisa três alunas com surdez bilateral profunda, com idades de 15 anos, matriculadas no ensino fundamental II, da escola regular, uma no 6º ano e duas no 8º, e que, embora estejam em períodos de seriação diferentes, encontram-se em um mesmo nível linguístico de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

As mesmas aprenderam a Libras quando em contato com outros surdos nas igrejas que frequentam, tendo sido educadas, inicialmente, na escola especial, estando atualmente inseridas na perspectiva da inclusão, sob abordagem bilíngue.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a fábula *A cigarra e as formigas* de Jean de La Fontaine, adaptada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em DVD.

Participaram da aplicação da atividade a professora pesquisadora e um surdo, instrutor de Libras, agindo em conjunto, e um colaborador nas filmagens. O desenvolvimento da tarefa foi videografada mediante o consentimento das alunas, através da assinatura do termo de consentimento livre, atendendo às normas exigidas pelo Conselho de Ética em Pesquisa. Quanto ao uso da imagem das alunas, foram providenciadas autorizações dos responsáveis. Foi então analisada a produção escrita das alunas.

A atividade de pesquisa foi desenvolvida em quatro encontros: o primeiro apresentou-se em Libras, para atender à proposta

que seria desenvolvida e em seguida a fábula em DVD, onde foi solicitada a primeira produção escrita. No segundo encontro foi exibida novamente a fábula em DVD e em seguida impressa na Língua Portuguesa, quando então se realizou um estudo dos elementos constituintes da história em Libras; no terceiro encontro apresentou-se novamente a fábula em DVD e solicitou-se nova produção escrita com a mediação da professora e do instrutor; no último encontro realizou-se a reescrita individual da fábula estudada.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa foi motivada pelo fato de que estas alunas são atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que nos possibilitou identificar a dificuldade apresentada na construção da aprendizagem da L2. As três alunas serão identificadas por nomes fictícios: Maria, Joana e Letícia.

Toda a pesquisa foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais de uma unidade escolar pertencente à Rede Estadual de Educação, localizada na zona periférica do município de Ilhéus (Bahia). Nesta unidade escolar são oferecidos os cursos de 5ª a 8ª séries, no período diurno, e no noturno, Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados alcançados foram registrados, analisados, discutidos e serão apresentados a seguir.

Descrição da experiência vivenciada

Apresenta-se, neste momento, uma descrição da experiência de pesquisa vivenciada com a atividade de escrita e reescrita em Língua Portuguesa a partir da fábula *A cigarra e as formigas*, em DVD, na Libras e impressa na Língua Portuguesa.

No primeiro encontro, depois dessa apresentação, foram feitos alguns questionamentos, como: Conhecem a história? Já tinham assistido ao vídeo? Entenderam a língua utilizada?

As alunas responderam que conheciam a história, achavam engraçado o vídeo, mas que não entendiam a linguagem sinalizada. Assim, reapresentou-se a fábula sem tecer qualquer comentário. Foi quando os sujeitos surdos solicitaram que o instrutor

explicasse o que estava sendo contado no vídeo. Nesse momento a pesquisadora realizou uma primeira explicação auxiliada pelo instrutor, chamando a atenção para o contexto em que a história acontecia, explicou o sentido da caracterização das personagens que representavam a história. Até então, toda a comunicação estava sendo realizada em Libras. Após uma terceira apresentação do vídeo, solicitou-se às alunas que contassem, em Libras, a fábula a partir do que tinham entendido; por fim, pediu-se que escrevessem de acordo com o entendimento de cada uma. Nessa primeira escrita, foram registradas apenas algumas palavras, cujos sinais já lhes eram familiar, sem construção textual, nem mesmo sentido lógico. Até esse momento os sujeitos da pesquisa não tiveram contato com o texto escrito, pois era preciso conhecer melhor as suas hipóteses sobre a escrita do texto e o grau de dificuldades em que se encontravam.

A seguir, apresento a primeira produção textual das alunas Maria, Joana e Letícia.

Maria: *três passear olha folha Que Bonita trabalha fobriga Mulher flor Problema sua.*

Joana: *eu ora anida porque você trabalhar comida coesis muito gosta ver tolha bonito casa eu porque quer comida gosta conversar é uma ver menina arvore voar passear flor tchau casa conversar comida café luz que minha desculpa.*

Letícia: *vocês três ar verão é chuvas vamos trabalham, uma ela fala chuvas área sujo ela fala quer? 2 elas falou não, ela é verdade um vê cigarra ar, flores, cantor, três, fala dele mãe trabalhores depois cigarra chuva perdeu, Depois dia agora já chuvas cigarra frio, muita, ela já sei vou casa formga peder ajuda, um ela fala que gostoso outra um ela que amiga, ela falou, domiu, luz ela ela quem, ela olha vê, ela ando porta cigarra peço form, um ela fala lembra Ra mim, ela é verdade você não pode casa de mim, você procura outro casa, ela tchau!*

Verifica-se, nas três produções, que Maria apresenta um vocabulário restrito, palavras soltas, mas tem ideia da estrutura do texto. Já Joana faz uma produção mais elaborada, com vocabulário mais amplo, enquanto Letícia apresenta uma elaboração que se aproxima da estrutura textual da Língua Portuguesa. Pode-se notar que nas duas primeiras produções encontra-se a relação direta com o concreto, como o uso dos termos “mulher” e “menina” para referirem-se às personagens, apesar de assistirem a uma fábula em que as personagens representadas por pessoas caracterizavam uma cigarra e as outras as formigas, e, no momento de reproduzirem a narrativa, valorizaram a representação real, ou seja, as pessoas e não o que elas caracterizavam, e assim usaram os signos que representam os significados reais. Já Letícia, em sua produção, faz referências às personagens da fábula, mostrando que possui um conhecimento já construído em relação aos papéis representados nas histórias.

No segundo encontro, reapresentou-se a fábula e destacaram-se as personagens com suas características, explicando a função de cada uma. Após o questionamento sobre a compreensão do texto, foi apresentada, então, a fábula em sua modalidade escrita em Língua Portuguesa, momento em que as orientei para que fizessem uma leitura silenciosa. Foi-lhes solicitado que destacassem as palavras desconhecidas, registrando-as através da escrita. Após esses registros, discutiram-se os significados, exemplificando-os, mediados pela Libras com a participação do instrutor surdo.

Durante esse encontro, novamente apresentou-se a fábula escrita em Língua Portuguesa, e orientando-as para uma nova leitura e a busca do significado das palavras desconhecidas no Dicionário da Língua Portuguesa. Após concluírem essa atividade, explicou-se o sentido de cada palavra no contexto do texto trabalhado. Essa explicação aconteceu na Língua Brasileira de Sinais.

Foi explicado o sentido das palavras no texto, e as alunas contaram, em Libras, a compreensão que tiveram da fábula *A cigarra e as formigas*. Percebeu-se que as palavras que foram destacadas eram

desconhecidas, tanto quanto a grafia como também o significado. Porém, ao buscarem o significado no dicionário, perceberam que as mesmas estavam representadas na narrativa, e nesse momento tomaram conhecimento dos referidos conceitos, sempre mediados pela Língua Brasileira de Sinais, facilitando, assim, a compreensão. Em seguida, reescreveram as palavras anteriormente desconhecidas, que não foram elencadas por não serem consideradas relevantes.

No terceiro encontro foi feita a rerepresentação da fábula em DVD, e solicitada a sua reescrita pelas três meninas em um único texto, o que não foi possível pela dificuldade que ainda apresentavam em escrever sem o auxílio da Libras. Então a fábula foi contada em Libras pelo instrutor surdo e escrita à medida que ele mesmo sinalizava.

Maria: *A cigarra e a formiga?*

*A Cigarra formiga passear Todo o sol cantando
Entodo a formiga Com sua grãos. Quanto o frio, A
formiga vem a casa da formiga Para que desse que
comre, A formiga então resp A sua: - eo que você
fez todo o?Eu cantra. - is a cigarra E a formiga
resp: E Sua: - eo que você fez todo o?-, Eu contra -
is a cigarra. E a formiga resp:
- muito bom, agora dança:*

Joana: *A cigarra e a formiga? A cigarra passeou
Todas a voar cantada, a formiga com seu grãos
alimento folha. Quando o frio, a formiga à casa da
formiga para lhe desse o comada que. A formiga
então responde a seus: - lo Que você fez verdade
todas o voar?- verdade o voar, eu cantada. - valar
-a formiga e a responde: - muito bom, hoje?*

Leticia: *A cigarra e a formiga?*

*A cigarra passou todo o inverno cantora, enquanto
a formiga com seu grãos. Quando chega o inverno,
a cigarra vem à casa da formiga peça peça que lhe
dese o que comer. A formiga então responta a dele:
- E o que você fez sempre todo o inverno?- Sempre
o inverno, eu cantora. - disse a cigarra: E a formiga
respondo:- muito bem, agora danço!*

Com a mediação da Libras, elas puderam grafar as palavras em uma sequência próxima da história relatada, o que reforça a importância da construção do conhecimento primeiro na sua língua natural, para depois aprender a Língua Portuguesa escrita como L2, a partir do sentido que as palavras passam a ter para elas.

No quarto e último encontro foi feita a reescrita do texto individualmente pelos sujeitos pesquisados, e então orientados para a leitura por cada um em sua língua natural. Após essa leitura, analisaram-se os textos escritos, observando a sequência lógica e a ortografia, quando se percebeu que palavras antes grafadas de forma incorreta, apesar da complexidade das mesmas, foram corretamente registradas depois.

Maria: *A cigarra formiga*

*Fez grãos arroz folha formiga passar viu sim comer
pão café bom gostoso mim casa amiga três amiga
formiga passar verão bom viu gosta muito amiga
rir folha comer gostoso viu bom fez grão trabalho.
Três amigas passou a cigarra formiga passar verão
viu bom farto mim fez casa comer.*

A Cigarra formiga

*Mulher ha ha ha burra Folha trabalho não nada
Café pão folha fome mulher nada chuva mulher
chuva triste fome nada tatau.*

Joana: *O cigarra e a formiga*

*O cigarra e passou Sou menina três filha muito e
comida ver melhor cantada ver verão arvore voar
eu não atenção trabalhar gosta flor muito cigarra
minha passear jogar eu não chuva verão não
“chauac” cigarra não. Hi HI HI rir começa “chauac
vai casa dois comida grão café que luz ciagrra eu
recombem – dos aqui como ciagrra quer comida
pão quer comia dorim menina comversa falar re-
combendos que verão não outros lugare chacau.
La O ciagarra e a fomiga
Cigrra muito filha fomiga gosta brevida amiga
muito feliz.*

Letícia: *Cirgarra e formiga. Três vamos trabalho,*

olhar ela não nada trabalho. Cigarra ei chamava você três não gosta de passarei, cantora..., formiga fala primeiro passarei depois agora trabalho. Cigarra gosta passeira, outra procura casa, eu pensa não pricesa, formiga fala o seu problema. Thacu. Cigarra thac e ah, ah ... eu não gosta passei cantor eiera deixe. Tempo, inverno Cigarra tem n inguém, fome, frio, Cigarra já sei o eu fui casa formiga. Casa do cozinha de formiga olha luz pisou formiga quem? Formiga vai olha formiga andar porto de cigarra conhece-me, formiga sim. Zombra cigarra é verdade. Cigarra pedir pão, água... formiga volta outra. Formiga você volta que cigarra fala caiu tem contra. Formiga fala você vem casa não formiga fala, você procura outra casa. Formiga thac!

Considerando que a fábula é um gênero textual narrativo ficcional, alegórico, com personagens representadas por animais, plantas personificadas, e sempre contendo uma lição de moral, analisou-se a presença dos elementos linguísticos próprios da narrativa nos textos das três alunas, ao tempo em que se observou a evolução da interlocução nas produções individuais. A seguir, tem-se, no Quadro 1, uma visão geral de alguns elementos linguísticos e textuais que os sujeitos pesquisados marcaram nas suas produções.

QUADRO 1 - Comparativo entre as alunas pesquisadas

Alunas	1ª. produção	2ª. produção	3ª. produção
Maria	Palavras descontextualizadas, mas há a presença de: ação na palavra trabalho; personagem com as palavras fobriga, mulher.	Observa-se uma sequência na narração de ações. A presença de alguns elementos da narrativa como a marcação de tempo nas construções: “todo o sol”, “quando o frio”; o tempo verbal “fez” no pretérito “ - e o que você fez...? O uso do discurso direto.	No reconto há a manutenção dos elementos como as personagens, o tempo e o espaço são marcados com as palavras trabalho, casa.

Joana	A presença de personagem com o uso do pronome “EU” e do substantivo “MENINA”, a ação é marcada com os verbos trabalhar, conversar, passear, o tempo não aparece, mas o espaço se caracteriza no substantivo casa.	As ações marcadas pelos verbos “passeou”, “voar”, da personagem “formiga”, do pronome pessoal “EU”, do pronome indefinido “Todas” e a presença de tempo na expressão “quando o frio”, no tempo verbal pretérito “fez”, no advérbio “hoje”.	A presença de personagem está no uso dos substantivos “cigarra, menina e filhas”. O tempo é marcado pelas palavras “verão” e “chuva”. Ações como voar, passear, jogar.
Leticia	Usando do discurso indireto, marca a presença dos elementos da narrativa como a personagem nos pronomes “você, ela”, recorrentes do substantivo “cigarra”, ações caracterizadas pelos verbos “pedi, cantar, falar”. O espaço sempre marcado pelo substantivo “casa” e o tempo só é percebido na palavra “depois”.	Discurso direto. O tempo é marcado pelo verbo “passou”, advérbios “quando, e agora”. Os personagem são marcados pelos substantivos “cigarra, formiga”, pronomes “dele, você”, sendo o substantivo casa a marca de lugar.	O reconto traz todas as marcas da narrativa fábula como as personagens “cigarra e formiga”, tempo e espaço nas palavras inverno e casa respectivamente, e a estrutura textual deixa claro um discurso misto, isto é, direto e indireto.

Fonte: entrevista com alunos durante a pesquisa

Considerações

Atualmente, há uma preocupação muito grande com a educação de surdos, principalmente no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pois estes encontram muitas dificuldades para desenvolvê-la enquanto segunda língua. Mas essa preocupação precisa ser validada com mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas, visto que as escolas trabalham um currículo para ouvintes e, assim, fica o aluno surdo sem acesso à Língua Portuguesa escrita,

pois, para que esse aluno aprenda a segunda língua, não basta o tradutor/intérprete, mas que o contexto escolar esteja apoiado na educação bilíngue que, para Fernandes (2008), a educação nesta abordagem aceita que o surdo seja portador de características culturais próprias. Portador não, porque só portamos aquilo que escolhemos para levar e/ou trazer, mas é evidente que o surdo possui características culturais próprias, e a cultura o constitui enquanto indivíduo.

Reafirma-se que a educação fundamentada no bilinguismo, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, permitirá que o aluno surdo interaja com seus pares, pois, mesmo sendo filho de pais ouvintes, o que lhe garante a convivência com a Língua Portuguesa, essa relação de pais e filhos não garante a aquisição desta língua de forma natural, uma vez que não compartilham do mesmo sistema linguístico, ou seja, a criança surda não acessa a língua de modalidade oral-auditiva. Portanto, na maioria das vezes, essa função está delegada à escola, que deverá colocar o aluno surdo frente às duas línguas para que, adquirindo uma, possa aprender a outra.

A pesquisa ratifica que práticas ancoradas na abordagem bilíngue possibilitam ao surdo a aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Portanto, faz-se necessário o uso dessa abordagem, que não se substitui pela presença do tradutor/intérprete, mas se complementa por ambientes que contextualizem as ações praticadas no dia a dia da escola, bem como requeiram do professor um planejamento de suas práticas didáticas, de modo que reconheçam a presença do aluno surdo e atendam suas especificidades linguísticas e culturais.

Constatou-se que os sujeitos pesquisados têm dificuldades para elaborar textos, habilidade adquirida com a prática constante, mas que essa inabilidade está associada ao pouco contato com textos diversos no contexto escolar.

Percebeu-se, também, que à medida que as oficinas aconteciam com a fábula mediada pela Libras, as dificuldades e limitações encontradas iam sendo minimizadas, podendo ser observado, nos textos produzidos pelas alunas e analisados no QUADRO 1, que os elementos principais de uma narrativa, na tipologia tex-

tual da fábula, foram garantidos de maneira evolutiva.

Diante dessa realidade, propõe-se a criação de um espaço interlocutivo, através de textos do gênero fábula para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Contudo, sabemos que é necessário refletir acerca da transformação em espaços escolares bilíngues para todos os alunos.

Neste breve estudo, procurou-se mostrar que iniciativas simples podem ajudar a desenvolver as potencialidades que são dificultadas pela ausência desses espaços na escola. Embora saibamos que é necessária a realização de estudos mais aprofundados, tendo fábulas diversas como recurso mediador da interlocução, que permita relatar todas as possibilidades de melhoria da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, tem-se nesse primeiro momento um resultado sinalizador para pesquisas mais aprofundadas.

Acredita-se que a grande e desejada contribuição desta pesquisa é apresentar, ratificando, através dos resultados, mais um caminho para o acesso e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo, bem como dar pistas ao professor quanto ao uso deste gênero textual como facilitador da aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/hm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/13629/decreto-n-6.571-de-17-de-setembro-de-2008>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais**. Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: [s.n.], 2008.

CARDOSO, Flávia Pieretti; NANTES, Maria Sylvia Padial. O ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo no contexto da sala de aula comum. **Diálogos Educacionais em Revista**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 75-88, nov. 2010. Disponível em: <<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/9>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilingüismo**: leitura de mundo e mundo da leitura. [S.l.: s.n., [21--]]. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/inês_livros/13/13_principal.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letamentos+surdos_2006.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2013.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 3.ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus editora, 2007.

LODI, Ana C. B; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas. Princípios para a educação de alunos surdos. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, jan.-jun. 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação de surdos**. São Paulo: Summus, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Discutindo a leitura de alunos surdos. São Paulo: DERDIC-PUCSP, 2004.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2013.

PEREIRA, Maria Cristina da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.