

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS, USUÁRIOS DA LIBRAS

Tania Maria dos Santos (UNISINOS)
taniamarialibras@gmail.com
Joaquina Maria Portela Cunha Melo (UNISINOS)
Joaquina.cunha@ifpi.edu.br
Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)
catiaaf@unisinios.com

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos a partir das orientações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente em relação ao Ensino Médio. Em adição a isso, pretende analisar as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, por meio da Análise Linguística, em consonância com a BNCC. O Ensino Médio é uma etapa escolar da qual faz parte um público variado, com diferentes perspectivas de vida, inclusive alunos surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que, na maioria das vezes, encontram obstáculos de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Isso leva a uma defasagem deste componente curricular e, conseqüentemente, aos demais componentes que compõem a BNCC. Este trabalho é resultado de uma reflexão teórica, fundamentada nos estudos de Fernandes (2006), Mendonça (2006) e Suassuna (2014), os quais direcionam nosso foco à BNCC (2018a). A Análise linguística (AL) viabiliza uma reflexão sobre a língua a ser aprendida e, se lhes for oferecido o ensino, em concordância com suas particularidades, os alunos surdos serão potencialmente favorecidos pelo uso desse prisma linguístico nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, para a BNCC, considera-se a língua em uso, oportunizando ao aprendente situações de interações comunicativas que viabilizem o aprendizado partindo de várias formas de manifestação da linguagem, sejam elas verbais (oral, escrita ou sinalizada), sonora, corporal, visual e, mais recentemente, a digital. É preciso, contudo, dar atenção às necessidades do aluno surdo, tendo em vista sua história de escolarização e o fato de que a Libras é a língua necessária para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Análise Linguística. Aluno surdo.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa suscita debates que questionam uma abordagem de ensino baseada exclusivamente na gramática normativa. Alguns pesquisadores, dentre eles Fernandes (2006; 2010) e Freire (2010), reiteram que esta abordagem nem sempre contempla todos os alunos. Nesse contexto, surge a Análise Linguística (AL), uma proposta de ensino que favorece o uso da língua e da linguagem

como práticas linguísticas de interações comunicativas essenciais ao desenvolvimento ou estabelecimento de relações. A AL voltada ao ensino de línguas no Ensino Médio contribui para a ampliação e aprofundamento das práticas de linguagem orais, escritas ou sinalizadas. Esta abordagem pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos, desde que suas experiências linguísticas sejam exploradas e valorizadas.

A Lei 10.436, de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a forma de comunicação e expressão a ser utilizada pela comunidade surda brasileira, garantindo seus direitos linguísticos, mas também condiciona o uso dela ao estabelecer a obrigatoriedade do português escrito. (BRASIL, 2002). Em outras palavras, a Libras pode ser usada por seus usuários, porém não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, sobretudo em ambientes acadêmicos. Diante dessa prerrogativa, na escola regular, o ensino é voltado aos alunos ouvintes, mesmo quando há alguns alunos surdos. Os ouvintes, ensinados em sua própria língua, a princípio, têm mais facilidade de aprender, enquanto, para os alunos surdos, é um desafio lidar com duas línguas com modalidades distintas.

Tomando por base as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o currículo da educação básica, composto pela base curricular e por itinerários formativos, acredita-se que é possível um ensino coerente com as especificidades dos alunos surdos, uma vez que este documento propõe que, no Ensino Médio, seja observado o público alvo desta etapa de ensino a fim de que sua formação volte-se ao atendimento de suas necessidades, especialmente no que diz respeito a sua permanência no espaço escolar. Para isso, as competências e habilidades da base curricular estão organizadas de modo a dar suporte aos alunos, percebendo suas peculiaridades, tomando por referência o que se entende com base no que se assume diante do conceito de “juventudes”. Quanto aos itinerários formativos, a BNCC orienta à formação diversificada, de acordo com o interesse do aluno, inclusive no tocante à aprendizagem de outras línguas, como línguas indígenas e a Libras, por exemplo.

Com base nas considerações deste cenário de ensino e pesquisa, pretendemos responder à seguinte pergunta: como as orientações da BNCC podem direcionar o ensino e Língua Portuguesa a alunos surdos, usuários da Libras? Para tanto, buscamos, no âmbito deste texto, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa

a alunos surdos a partir das orientações dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente em relação ao Ensino Médio, e analisar as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa a alunos surdos, por meio da Análise Linguística, em consonância com a BNCC.

Segundo o exposto na BNCC, o ensino do português escrito a alunos surdos pode se concretizar de maneira mais adequada. Conforme o documento, a linguagem é concebida como uma atividade de práticas humanas. Portanto, insere-se a Análise Linguística (AL) como uma ferramenta capaz de facilitar o processo de produção escrita, oral e por que não sinalizada, pois não foca somente no ensino da gramática normativa, mas em outros elementos que constituem uma língua.

Visando ao alcance dos objetivos elencados, este texto apresenta, na seção seguinte, uma reflexão sobre a BNCC e ensino de língua portuguesa no ensino médio. Na sequência, falamos sobre o ensino tradicional de língua portuguesa e a análise linguística, e o ensino de língua Portuguesa a alunos surdos e, por fim, apresentamos as considerações sobre o tema.

2 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A BNCC do Ensino Médio visa ao desenvolvimento das competências gerais da educação básica, tendo por objetivo “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania”. (BRASIL, 2018a, p. 471). Na área de linguagens e suas tecnologias, visa à ampliação da autonomia, do protagonismo e autoria nas práticas a serem desenvolvidas. O aluno precisa ser capaz de estabelecer relações e participar de variadas manifestações artísticas e culturais usando a criatividade também por meio de diferentes mídias. Sob essa perspectiva, a área de linguagens no Ensino Médio

[...] tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018a, p. 482).

É possível perceber que esta área é essencial ao desenvolvimento linguístico do educando e considera o uso de vários de tipos de linguagens, não delimitando apenas a linguagem verbal. Contudo, buscando que estas ações sejam concretizadas e valorizadas, velhos conceitos e velhas práticas precisam ser repensados, como o caso do ensino de Língua Portuguesa com foco na gramática normativa.

2.1 O ensino Tradicional de Língua Portuguesa e a Análise Linguística

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, atende adolescentes, jovens e adultos. Esses alunos, pela faixa etária correspondente, requerem alguns cuidados, principalmente quanto à permanência no ambiente escolar, sendo um público com diferentes olhares e expectativas de vida. Então, para responder a esta demanda, a escola deve possibilitar o “acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2017), intentando, pelo menos, minimizar as dificuldades encontradas por esta parcela de estudantes e permanecerem estudando.

Com isso, as escolas enfrentam um desafio quanto à organização de um currículo que seja capaz de satisfazer às necessidades desses alunos, a partir do seu egresso no Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC vem ao encontro de outros documentos norteadores e normativos que pensam na educação integral. A preocupação em conceber o público alvo do Ensino Médio de maneira a contemplar suas expectativas e perspectivas é muito importante, não existe uma juventude e sim juventudes, representam uma diversidade de culturas juvenis, e esse olhar diferenciado faz com que este público seja protagonista do seu processo educativo, tendo em vista seu projeto de vida em todas as áreas de convivência de que faça parte.

De fato, as escolas precisam se adequar ao que este público necessita, e um Ensino Médio baseado em um ensino fragmentado precisa ser repensado pela linha da BNCC, pois, Mendonça (2006) assevera que esta é a última etapa da educação básica, com um peso significativo sobre à escolha dos objetos de ensino (conteúdos e habilidades). É a fase em que se adotam estratégias para dar conta do que não foi estudado e das falhas do Ensino Fundamental, além do foco na preparação ao

trabalho e/ou ao vestibular, seguindo os destaques da autora. No ensino de gramática para o 1º ano do Ensino Médio, Mendonça (2006) explica que é abordada a análise fonética e morfosintática (revisão do 6º e 7º anos do ensino fundamental); no 2º ano, é introduzida a análise sintática de períodos em orações reduzidas (revisão do 8º e 9º ano); o 3º ano é uma revisão geral de tudo o que foi estudado, além de treinamento ao vestibular, principalmente em escolas privadas.

Observando esta organização, como diz Mendonça (2006), são ignorados dois aspectos fundamentais: “o primeiro deles é fato de que a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em texto e contextos de interação específicos e não da palavra isolada”. (MENDONÇA, 2006, p. 203). Por ser um ensino fragmentado, não favorece uma aprendizagem do componente Língua Portuguesa no Ensino Médio de modo a contemplar seu público. Suassuna (2014) apresenta algumas práticas recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa que culminam, muitas vezes, em uma não aprendizagem pelos alunos, ou que não permitem que os alunos atinjam os objetivos propostos pelos professores. Dentre essas práticas, há aulas de leituras reduzidas à decodificação, sem que haja uma produção de sentidos além daquela já existente na superfície do texto. Em adição a isso, a escrita é pouco requisitada e quando o é, a proposta se volta a temas cristalizados e aleatórios. Por fim, acrescenta-se o fato de que, na gramática, há o predomínio da forma normativa e prescritiva.

Outro aspecto a destacar é que o ensino baseado na gramática normativa “ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua”. (MENDONÇA, 2006, p. 204). A BNCC traz que as práticas devem ser guiadas pelo uso da língua de maneira a ser manifestada nas diferentes linguagens, além de não indicar conteúdos a cada série. Essa “decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola”. (BRASIL, 2018a, p. 485).

Nesse viés, a BNCC oferece outro olhar ao que deve ser trabalhado em sala de aula, considerando que, em muitos casos, a preparação para o vestibular dispensa muitos saberes, pela tendência de “valorizar as habilidades e competências de leitura e escrita (saber fazer), em detrimento de conhecimentos metalinguísticos (saber sobre), sendo auxiliares àquelas”. (MENDONÇA, 2006, p. 205). Em muitos casos, acontecem treinamentos para a resolução de certas questões, atendendo um objetivo

específico, geralmente cobradas em vestibulares e similares, o que não é suficiente para mostrar o quanto o aluno realmente compreende a Língua Portuguesa. Já a BNCC orienta a uma prática mais consciente sobre a língua, em que o aprendente consiga estabelecer conexões entre suas experiências construídas na vida social e o ensino da língua na conjuntura escolar.

Segundo a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio objetiva aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, porquanto considera-se que os alunos já dominam certos gêneros textuais, bem como já têm condições de participar de práticas de linguagem de forma significativa. Os textos verbais e multissemióticos são analisados através da leitura, escuta e produção, de modo que os jovens possam se reconhecer socialmente nos aspectos da cidadania, trabalho e estudos. As práticas de linguagem, por sua vez, estão relacionadas a:

Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018a, p. 71).

Pelo exposto, na BNCC, as práticas de linguagem envolvem muito mais que o uso de regras gramaticais expostas na modalidade oral da língua e registradas de forma escrita, embora sejam as práticas mais realizadas e essenciais ao aprendizado da língua, especialmente, uma língua oral. O uso dessas práticas de linguagem aponta que a análise linguística (AL) é fundamental no enquadramento da BNCC, considerando que esta perspectiva surgiu para “denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre o uso da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais textuais e discursivos”. (MENDONÇA, 2006, p. 205). Esta autora ainda esclarece que essa perspectiva não exclui a gramática das salas de aula; a AL seria uma possibilidade, com paradigma diferente e não com a exclusão da gramática, como muitos pensam, até porque “não há línguas sem gramática”. (MENDONÇA, 2006 p. 206).

Outra questão abordada pela autora é que, além dos conflitos gerados pela prática pedagógica dos docentes (“novas” ou tradicionais), os alunos questionam por que devem aprender isso ou aquilo relacionado à gramática, e “o problema não é o

surgimento das perguntas, desejáveis para aprendizagem, mas a ausência de respostas convincentes na grande maioria dos casos”. (MENDONÇA, 2006, p. 201). Isso mostra, consoante a autora, uma alienação por parte dos docentes, presos a um ensino tradicional. Considerando este aspecto, Suassuna (2020, p. 7), se referindo a estudos de Ruiz e Dias (2016), diz que:

[...] as tentativas de transformação da prática docente são feitas de modo entrelaçado com movimentos de resistência, chegando-se, às vezes, a situações de impasse, quando os professores, ao mesmo tempo, pretendem aderir às novas propostas e não abandonam antigas concepções. (SUASSUNA, 2020, p. 7).

A língua não se resume a apenas regras e normas a serem seguidas, é, igualmente, a interação comunicativa que os usuários estabelecem entre si no desenvolvimento das relações sociais, permitidas pelo uso da língua. “Por isso, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos”. (MENDONÇA, 2006, p. 206). Esta autora assegura que a AL é uma ferramenta potencializadora das habilidades de leitura e escrita. E, para Suassuna (2014, p. 74), a análise linguística se configura em “ação mediadora entre leitor e o texto, por meio da qual professor e alunos constroem os sentidos dos textos lidos e produzidos”.

Desse modo, as práticas de análise linguística se constituem e se constroem no dia a dia da sala de aula através de uma reflexão permanente e necessária no uso da língua em suas manifestações e modalidades, em que alunos e professores compartilham experiências linguísticas que possibilitem a inserção de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento linguístico, bem como das competências assinaladas pela BNCC para a concretização do projeto de vida dos educandos, o que necessariamente passa pelo uso da língua(gem) nas situações em que o público do Ensino Médio está inserido.

Público este que se manifesta de várias formas, devido as suas peculiaridades. Peculiaridades que podem ou não estar associadas às condições físicas, psíquicas ou sensoriais. Por exemplo, alunos surdos, usuários da Libras, que por sua condição precisam de um ensino de língua portuguesa baseado em metodologias visuais, ou seja, o uso da perspectiva da análise linguística/semiótica apresentada pela BNCC

favorecem o aprendizado da escrita de uma língua oral, que efetiva-se por meio da língua de sinais constituída por parâmetros visuais.

2.2 O ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos

O ensino de Língua Portuguesa é um desafio enfrentado pela maioria das escolas brasileiras, visto que o que é proposto nas atividades pelos professores nem sempre é alcançado pelos alunos. Tal aspecto se ampara em resultados de aulas baseadas na gramática, “a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa base do ensino de gramática na escola apresenta inconsistências teóricas, além de não descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea”. (MENDONÇA, 2006, p. 199-200). Ou seja, a língua é ensinada apenas com o objetivo de estruturar sentenças gramaticais perfeitas, não sendo observadas as vivências dos alunos, seus pontos de vista, como salienta a BNCC.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa a alunos com surdez, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o quadro é um pouco mais grave, haja vista que nem sempre esse aluno alcança proficiência na “outra” língua. Fica, então, na memorização e, no máximo, em uma decodificação de palavras soltas, isoladas de contexto. Fernandes (2010, p. 60) afirma que:

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de língua portuguesa que a separam de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção, constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas.

Para muitos alunos surdos, as propostas de ensino de Língua Portuguesa que lhes são apresentadas são tão abstratas que muitos desistem de aprendê-la. Essas propostas não conseguem alcançar as necessidades dos alunos e lhes parece difícil memorizar regras e normas, porque é assim que, muitas vezes, a língua é apresentada. Esse quadro é agravado pelo não conhecimento da língua de sinais pela maioria dos ouvintes, além do fato de o currículo da disciplina de Língua Portuguesa ser pensado ao ensino de alunos ouvintes. Alunos surdos, usuários da Libras, na maioria das vezes não têm oportunidade de manifestar suas aprendizagens, posto

que a modalidade em que podem expressar a Língua Portuguesa é a escrita, forma muito diferente da língua de sinais. Isso compromete o entendimento dos ouvintes sobre suas produções. Fernandes (2010, p. 66) diz que:

A língua de sinais organiza, de forma lógica, a ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas. Como consequência, teremos produções textuais imensamente distantes daquelas que são tidas como padrão de normalidade, muitas vezes encaradas como dados patológicos de linguagem, que justificam a marginalização dos surdos no contexto escolar.

A língua de sinais favorece o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e possibilita a aprendizagem da Língua Portuguesa e, por ser de modalidade diferente, depende de metodologias diferenciadas oportunizadas pela escola e não tenha apenas por parâmetro uma produção escrita semelhante à do aluno ouvinte, por exemplo. Fernandes (2006, p. 6) afirma sobre a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos que “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”.

A Libras dispõe de uma estrutura diferente da língua portuguesa. Por ser a primeira língua dos surdos, precisa ser aprendida naturalmente e, por conseguinte, é a língua pela qual os surdos têm suas experiências linguísticas, comunicam-se com seus pares e conseguem assimilar conteúdos escolares. Desde seu reconhecimento, em 2002, pela Lei 10.436, favorece e facilita a aprendizagem dos alunos surdos, por terem a opção de sinalizar em qualquer ambiente em que estejam. Antes da referida lei, era muito mais difícil aos surdos serem ensinados em Libras, pelo menos em escolas regulares.

É por isso que a Análise Linguística (AL) pode contribuir para uma participação ativa do jovem surdo matriculado no Ensino Médio. “Surge como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que perpassam os usos linguísticos”. (MENDONÇA, 2006, p. 204). Consequentemente, isso contribui não só ao entendimento do uso da língua portuguesa, mas à adequação da língua de sinais ao português escrito. De acordo com as competências estabelecidas pela BNCC e as respectivas habilidades a serem alcançadas pelos

alunos, é importante que a escola se adéque às necessidades desses educandos, possibilitando aprendizagens condizentes com suas perspectivas e suas escolhas acadêmicas. Na BNCC (BRASIL, 2018a), a primeira competência da área de linguagens e suas tecnologias é:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018a, p. 491).

Esta competência diz respeito ao entendimento das diferentes linguagens que o aluno de Ensino Médio deve ter para conseguir avançar nos estudos. Não diferencia, no entanto, se o aluno é surdo, cego, cadeirante ou ouvinte. Logo, cabe à escola oportunizar situações em que o alunado, de maneira geral, seja contemplado com essa compreensão de modo a se desenvolver integralmente. A esta competência estão atreladas cinco habilidades que se completam. Como efeito de amostra, observam-se as habilidades 1, 3, e 5, exemplos não exclusivos às pessoas surdas, entretanto, que possibilitam uma reflexão sobre o processo de ensino para esse público:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais);
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018a, p. 491).

O modo como essas habilidades estão organizadas pode possibilitar o avanço educacional dos jovens do ensino médio público. Todavia, não depende só da escola, e sim de um conjunto de fatores que facilitam ou atrapalham o processo. No que diz respeito aos alunos surdos, por exemplo, verifica-se dificuldades que se arrastam desde a educação infantil, que são disfarçadas pelo próprio aluno, sendo uma estratégia de sobrevivência no ambiente escolar. Fernandes (2006) declara que “a simulação da aprendizagem é uma estratégia de “sobrevivência” em sala de aula e

revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território linguístico compartilhado no contexto escolar”. Essa simulação é resultado de um processo de ensino de língua portuguesa baseado na gramática normativa, sem considerar a peculiaridade do aluno surdo que, no ambiente acadêmico, precisa ser bilíngue para que haja o entendimento pleno do uso e das práticas de linguagens que satisfaçam as condições estabelecidas por cada uma das línguas envolvidas.

Diante disso, mais uma vez, chamamos a atenção ao uso da AL, não para deixar a gramática de lado, mas para que as produções orais, sinalizadas ou escritas, tenham mais sentido aos alunos surdos. Fernandes (2006, p. 20) defende que

[...] Sabe-se que é prioritariamente pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

A exploração do aspecto visual na construção de conhecimento por alunos surdos está de acordo com as orientações da BNCC no que diz respeito à semiose que, concebida como um sistema de signos, se coordena de maneira própria, é importante que os alunos ao explorarem os recursos disponíveis nas várias linguagens

[...] possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2018a, p. 486).

A análise dos elementos discursivos, composicionais e formais favorecem ao aluno e ao professor possibilidades de desenvolvimento das competências e habilidades dispostas no currículo do Ensino Médio, composto pela base comum e os itinerários formativos, conforme mencionado. A base está organizada em cinco áreas, sendo a primeira delas, Linguagem e Suas Tecnologias. Respeitando as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), as áreas devem ser contempladas sem que haja prejuízo da integração e articulação entre elas. A implementação dos itinerários formativos “possibilitou opções de escolha aos

estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área de conhecimento, na formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2018b, p. 477). Considerando as áreas do conhecimento dispostas na BNCC, o itinerário referente às linguagens e suas tecnologias objetiva ao:

aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018b).

Mesmo a Libras compondo o itinerário formativo e não a área da formação básica, observamos uma preocupação por parte do poder público para esta parcela da população que está nos bancos escolares e que merece atenção e respeito quanto à língua que utiliza. É por meio dela que tem acesso aos bens culturais, artísticos construídos socialmente. A esse respeito, Fernandes (2006, p. 16) enfatiza que: “a ÚNICA via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, aprender a escrita significa aprender língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA”. Assim, é primordial que esta língua esteja inserida na comunidade escolar de forma mais evidente.

Sendo a língua de sinais usada e aceita para fins comunicativos, é de suma importância sua viabilização no espaço da escola regular, uma vez que os alunos surdos também estão nesses ambientes. Freire (2010, p. 30) diz, “todas as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua instrumental voltada para as habilidades de leitura e produção escrita tendem a fazer uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução”. O ensino de língua portuguesa não deve ser isolado da língua de sinais, pois alunos surdos, usuários da Libras, tendem a elaborar hipóteses primeiro em sua língua para, posteriormente, transferir seus conhecimentos à escrita, além do uso de uma pedagogia visual que valoriza o canal de percepção desses alunos. Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 185) dizem que

uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos da de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade.

Desse modo, as imagens podem representar uma realidade e a partir daí os alunos podem construir sentido ou mesmo dispor de opinião sobre qualquer tema a ser abordado.

O uso exclusivo da gramática normativa para o ensino de alunos surdos que se valem apenas da Libras podem não alcançar os objetivos esperados, na medida em que não seja assimilada e/ou internalizada pelos alunos, que, por sua deficiência sensorial, deixam de perceber elementos da língua portuguesa, devido à diferença de modalidade. “Geraldi (2010) sustenta que a proficiência em uma língua resulta mais do convívio com um padrão – na leitura, da escrita, na produção - que do conhecimento de normas”. (SUASSUNA, 2014, p. 83). Os alunos surdos precisam interagir com práticas de linguagens que possibilitem manifestações visuais inerentes a sua primeira língua para depois se envolver em “outra” língua e, assim, se concretizar a proposta de educação bilíngue para surdos, possibilitando um melhor desempenho escolar e interação por meio das línguas envolvidas (Língua Portuguesa e Libras). Nesse sentido, a “língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser inserida no currículo bilíngue como segunda língua dos surdos, incluindo métodos de ensino focados na sua característica visual e na sua cultura”. (FRONZA; MUCK, 2012, p. 99).

Considerando esse aspecto, a Análise Linguística pode contribuir para uma boa aprendizagem, não pela falta de gramática, e sim por considerar as estruturas linguísticas, sem ter foco específico na gramática, com regras e normas. A AL é:

Parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 211).

A reflexão proporcionada pela prática da análise linguística direciona a uma abordagem mais abrangente ao estudar a língua portuguesa e contribui ao desenvolvimento das competências e habilidades expostas pela BNCC, em razão de que analisa todos os elementos que compõem uma língua, inclusive aspectos gramaticais. Porém, não se prende às regras e normas que quase sempre se fazem

mais presente nos planejamento dos professores e no livro didático, desmitificando o que geralmente acontece na escola, que “ em geral está presa ao texto didático como caminho único para apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula”. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p. 188).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC aponta que o Ensino Médio é uma continuação do ensino fundamental quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades. Destarte, dá ênfase ao ensino que considere as práticas de linguagem como efetivo exercício da construção do conhecimento, dado que este se dá pelas manifestações culturais, artísticas e interações comunicativas que acontecem por meio de uma língua.

A Língua Portuguesa compõe a área das Linguagens e Suas Tecnologias e perpassa toda a educação básica. O modo que é ensinada pode contribuir com o desenvolvimento linguístico ou não do aluno, pois, se o ensino for fragmentado, a aprendizagem também será. Por isso, as orientações da BNCC contribuem para o entendimento de que a escola precisa conceber os alunos do ensino médio como uma diversidade, procurando atender às juventudes imersas no ambiente escolar.

Vislumbrando essa diversidade e compondo uma juventude específica estão os surdos, usuários da Libras, presentes nas escolas regulares. Esses alunos precisam conviver com duas línguas distintas, Libras e Língua Portuguesa, ou seja, se comunicam por uma e evidenciam suas aprendizagens por outra. Os alunos surdos têm suas experiências baseadas em uma língua visual-espacial, mas, na escola, têm que usar a modalidade escrita de uma língua com a qual geralmente não têm boas experiências comunicativas. Se o ensino da Língua Portuguesa continuar tendo por parâmetro a homogeneidade, que é um foco na gramática normativa e na perspectiva apenas do aluno ouvinte, não conseguirá alcançar este público.

A análise linguística torna-se um suporte essencial ao desenvolvimento das competências e habilidades expostas na BNCC, considerando a aprendizagem como um processo e não momentos fragmentados, como se os alunos não tivessem vivências e situações passíveis de análises. A partir do envolvimento dos alunos nas

aulas, a Língua Portuguesa vai sendo aprendida e posta em prática quando da necessidade linguística que os alunos surdos precisam superar a cada texto proposto, ou para a escrita ou a leitura.

Pelo exposto, percebemos que a perspectiva da análise linguística pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo em relação à língua portuguesa, quanto à própria Libras, facilitando, dessa forma, a prática bilíngue desses sujeitos. Em ambas, há a necessidade de reflexão, fato que falta a muitos alunos, sejam surdos ou ouvintes, havendo, muitas vezes, uma distinção do que é ensinado na escola e o que é usado cotidianamente em contextos sociais diferenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **PARECER nº 5, de 9 de agosto de 2017**. Consulta acerca do controle de frequência em atividades não presenciais nos cursos técnicos de nível médio. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70631-pceb005-17-pdf/file>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 59-82.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. A aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. *In*:

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. v. 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 25-34.

FRONZA, Cátia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda e Libras**. Unisinos, 2012. p. 78-107.

LACERDA, Cristina Bloglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, Cristina Bloglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2018. p. 185-200.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio; DIAS, Anair Valênia Martins. Gramática e gênero de discurso: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241-266, jun. 2016.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (org.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 69-94.

SUASSUNA, Livia. O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 57-78, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4258>. Acesso em: 23 jun. 2020.