

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GLÁUCIA XAVIER DOS SANTOS PAIVA

**PORTUGUÊS PARA SURDOS:
uma via de mão dupla**

Goiânia
2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Gláucia Xavier dos Santos Paiva		
E-mail:	Glaucia.paiva2@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:		UF:	
		CNPJ:	
Título:	Português para surdos: uma via de mão dupla		
Palavras-chave:	Surdez; Língua de sinais; Ensino; Língua Portuguesa.		
Título em outra língua:	Portuguese for the deaf: two-way street		
Palavras-chave em outra língua:	Deafness; Sign Language; Teaching; Portuguese.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	22/08/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Agostinho Potenciano de Souza		
E-mail:	apotenciano@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

GLÁUCIA XAVIER DOS SANTOS PAIVA

**PORTUGUÊS PARA SURDOS:
uma via de mão dupla**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: LP6. Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Goiânia
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

P149p Paiva, Gláucia Xavier dos Santos
Português para surdos: uma via de mão dupla [manuscrito] / Gláucia
Xavier dos Santos Paiva.– 2014.
105 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras, 2014.

Bibliografia: f. 90-93

1. Surdos – Educação – Língua portuguesa 2. Surdos – Interação social
3. Língua portuguesa – Estudo e ensino 4. Língua brasileira de sinais I.
Título

CDU: 376.33

GLÁUCIA XAVIER DOS SANTOS PAIVA

PORTUGUÊS PARA SURDOS: uma via de mão dupla

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, área de concentração Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, defendida e aprovada em 22 de agosto de 2014, diante da banca examinadora constituída pelos seguintes professores: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza (Presidente da Banca, UFG), Prof.^a Dr.^a Daniele Marcelle Grannier (Membro externo, UNB) e Prof.^a Dr.^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Membro interno, UFG).

Dedico

**aos alunos surdos que no início de minha carreira me
motivaram a enveredar pelos caminhos da
investigação,**

aos professores de Língua Portuguesa e

**a todos os surdos a quem de alguma forma este
trabalho possa trazer contribuições.**

AGRADECIMENTOS

Senhor, Deus meu, graças te darei para sempre. (Salmos 30:12b)

Neste momento em que mais uma etapa da minha jornada acadêmica se finda, sou inteira
gratidão...

Ao meu Deus, autor da minha vida e da minha fé, meu sustento e guia em todos os momentos;

Aos meus pais, Francisco e Tereza, minha inspiração e exemplo de força, persistência e fé;

Ao Jonas, meu esposo, por seu amor, cumplicidade e incentivo incondicionais;

Ao meu pequeno João Fernando, filho amado, minha grande motivação para prosseguir;

Aos meus irmãos Marcelo e Saulo pelo carinho, a credibilidade e apoio constantes; As minhas
cunhadas Danielly e Rosenir pelo companheirismo e amizade;

À professora Mariângela Estelita cuja visão ampla e o engajamento na causa surda me
abriram as portas da pós-graduação;

Ao professor Agostinho Potenciano cuja disposição para ajudar, desejo de conhecer o novo e
humildade para também aprender me sustentaram no caminho da investigação;

Às professoras Daniele Grannier e Eliane Marquez que leram meu trabalho e trouxeram
relevantes contribuições;

Aos professores e aos colegas do curso de Letras: Libras – UFG, com os quais muito tenho
aprendido;

À grande amiga Cristina Aurélia, companheira desde a época da minha primeira graduação
(Letras: Português/ Inglês - UEG);

Aos queridos Daniel Carvalho, Luatane Cardoso e Rondiney Oliveira (da graduação em
Letras: Libras) que me acudiram nas horas de dificuldade;

A Flaviane Miranda, Raquel Araújo, Layssa Gabriela e Aline Silva, importantes colegas da
pós, que em diversos momentos me ajudaram a recobrar o ânimo;

À Prof^ª. Sonja Lacerda, subsecretária na regional de Anápolis que gentilmente concedeu-me
anuência para adentrar as escolas estaduais que estão sob seu comando;

Aos professores e surdos egressos do Ensino Médio que prontamente aceitaram participar
deste estudo;

Às professoras Eliane Anderi e Mirza Seabra (UEG) pelo acolhimento e incentivo;

E a todos os demais que de alguma forma contribuíram para que eu conseguisse chegar até
aqui. Que Deus os recompense grandemente!

... mudanças nocionais nem sempre têm o efeito desejado no curto prazo porque o peso de ideias cristalizadas, que se expressam em atitudes aparentemente banais do cotidiano, denuncia o quão poderosa é a força do preconceito. Sabemos que, evidentemente, mudanças não se realizam com “palavras de ordem” ou por decreto de lei – formações discursivas são histórica e ideologicamente construídas. De fato, registros da história da humanidade não escondem a dificuldade de compreensão entre os humanos, de aceitação de diferenças – o que permite entender, de certa forma, o porquê do preconceito em relação às pessoas com alguma deficiência.

Balieiro *et al.*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos egressos da escola regular, refletindo criticamente sobre as impressões por eles manifestadas. O que justifica tal empreitada é o fato de que ter acesso à língua é direito de todos, entretanto muitos surdos se veem privados desse direito e acabam por não ter acesso real à palavra (falada/ sinalizada/ escrita). O estudo foi realizado em seis escolas estaduais da Subsecretaria Regional de Anápolis-Goiás) com proposta inclusiva e também em um ambiente acadêmico da Universidade Federal de Goiás. Os participantes foram: nove professores de português que ministram aulas em salas compostas por surdos e ouvintes; oito surdos egressos do Ensino Médio. Sob o ponto de vista teórico esta investigação se baseia nos pressupostos do humanista Mikhail Bakhtin (2006), e em outros pesquisadores, da língua, da linguagem e da surdez como Orlandi (2010), Carlos Skliar (2005), Daniele M. Grannier (2007; 2014), Márcia Goldfeld (2002) e Ronice M. Quadros (1997). A concepção de linguagem que nos orienta é a da interação social, na qual a língua se configura como instrumento de construção do discurso que possibilita a interação entre as pessoas, a construção de sentidos e a constituição do sujeito. Sob o ponto de vista metodológico, este trabalho se constitui um estudo de campo, no qual os dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da Pesquisa Qualitativa e Interpretativista de cunho comparativo, segundo a teoria proposta por Steban (2010), Moreira e Caleffe (2008), dentre outros. Por meio da análise dos dados, percebemos que na concepção dos participantes desta pesquisa o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos ainda encontra-se aquém do esperado. Percebemos que a ausência de orientação adequada, a falta de contato com a LS em tempo oportuno e a exposição do aluno à LP que ocorre de forma precária, sem as devidas adaptações, são alguns dos fatores que têm gerado transtornos nesse processo. Nossas considerações finais demonstram que os discursos dos professores e dos alunos são opostos, mas se complementam; e pretendem contribuir para o crescimento qualitativo da compreensão do processo investigado.

Palavras-chave: Surdez. Língua de Sinais. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the process of teaching-learning of Portuguese for deafs in the school teachers perspective and former students from the regular school, critically reflecting on the impressions expressed by them. What justifies such an enterprise is the fact that access to language is right for everyone, however many deaf people find themselves deprived of that right and end up not having access to the real word (spoken / signed / written). The study was conducted in six state schools in the Regional Secretariat for Anápolis-Goiás) with inclusive proposal and also in an academic environment, Federal University of Goiás Participants were nine teachers who teach in Portuguese composed of deaf and hearing rooms; eight deaf high school graduates. From the theoretical point of view this research is based on assumptions of humanistic Mikhail Bakhtin (2006) and other researchers, of language and deafness as Orlandi (2010), Skliar Carlos (2005), Daniele M. Grannier (2007, 2014), Marcia Goldfeld (2002) and Tables Ronice M. (1997). The conception of language that guides us is the social interaction in which the language is configured as a tool for construction of discourse that allows interaction between people, the construction of meaning and the constitution of the subject. From the methodological point of view, this work constitutes a field study in which data were collected and analyzed following the principles of qualitative research and interpretive of comparative nature, according to the theory proposed by Steban (2010), Moreira e Caleffe (2008), among others. Through the analysis of the data, we noticed that participants in the design of this research about teaching-learning Portuguese for the deaf is still below expectations. We realize that the absence of proper guidance, lack of contact with the LS and timely exposure of the student to the LP that occurs precariously without appropriate changes, are some of the factors that have caused inconvenience in this process. Our final thoughts are intended to contribute to the qualitative growth of understanding of the process investigated.

Keywords: Deafness. Sign Language. Teaching. Portuguese.

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CO	Criança Ouvinte
CS	Criança Surda
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LP	Língua Portuguesa
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Português Escrito
SE	Surdo Egresso

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Distâncias entre a L1 e a Língua Portuguesa a ser ensinada (L2)	53
Quadro 1	Principais Abordagens de Ensino e Natureza da Aprendizagem	54
Quadro 2	Principais Características dos Estágios da Interlíngua	56
Quadro 3	Níveis de Leitura	57
Figura 2	Vocabulário – Alimentação.....	60
Figura 3	Texto – Os Alimentos	61
Figura 4	Atividades sobre o Texto.....	63

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A Biografia de Francisco Xavier dos Santos	96
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE	99
Apêndice C Questionário 1	100
Apêndice D Questionário 2	101
Apêndice E Autorização para uso e Imagem	103
Apêndice F Entrevista Estruturada	104

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Lei 10.436/02	106
---------	---------------------	-----

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE APÊNDICES	11
LISTA DE ANEXOS	12
INTRODUÇÃO À DIFERENÇA	15
1 EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
1.1 Educação de Surdos: flashes históricos	26
1.2 L1 e L2: a escolha do bilinguismo	30
1.3 Surdez x Aquisição da Linguagem	33
2 EXPLORANDO O CAMPO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	37
2.1 Situação de Pesquisa	38
2.2 Contexto e Participantes	40
2.3 Instrumentos.....	41
2.4 Ações desenvolvidas na coleta de dados	42
3 PORTUGUÊS PARA SURDOS: A DUPLICIDADE DA SITUAÇÃO	44
3.1 A Linguagem como Produto das Interações Sociais	46
3.2 Linguagem e Produção de sentidos	49
3.3 Português como L2 e Português para surdos	53
3.4 Exemplos Práticos	58
3.5 Professor e Aluno	64
3.5.1 Alunos	65
3.5.2 Professores	75
CONSIDERAÇÕES ABERTAS PARA FUTUROS DIÁLOGOS	84
BIBLIOGRAFIA	90

APÊNDICES	94
ANEXO.....	104

INTRODUÇÃO À DIFERENÇA

Por que razão o mundo me odeia,
De mim zombando com audaz desdém?
E ignorando o que minha alma anseia,
Supõe não ser eu digno de alguém?
Será o problema da enfermidade
Que me condena a padecer assim?
O eu não ver do sol a claridade,
Me causa dor e tristeza sem fim!
(SANTOS, 1997, p. 30).

O tema desta pesquisa, português para surdos, tem suma importância e interessa a todos aqueles, pesquisadores ou não, que de alguma forma estejam envolvidos com temas ligados à surdez e/ou à comunidade surda. Isso porque apesar de o surdo brasileiro fazer parte de uma comunidade linguística minoritária, usuária da Libras, ele convive diariamente com falantes da Língua Portuguesa (LP). Geralmente, é por meio dessa língua que a maioria dos acontecimentos cotidianos se apresentam a ele.

A fala e os discursos produzidos pela grande maioria da população brasileira são formulados em LP. Assim, ela figura como o principal código utilizado em praticamente todos os livros, programas de TV, na internet, nas mensagens de texto do celular, nos anúncios publicitários, nas caixas e bulas de remédios, nas embalagens e manuais dos mais diversos produtos de consumo, nos ambientes formais e informais, de ordem jurídica, acadêmica, religiosa, enfim nos mais diversos contextos.

Nas últimas décadas, os estudiosos da área vêm se desdobrando para investigar o processo na tentativa de compreendê-lo, descrevê-lo e aprimorá-lo. Ronice M. Quadros (1997), Heloísa M. M. L. Salles, *et al* (2004) e Daniele M. Grannier (2007; 2014) são alguns exemplos que demonstram o crescimento do interesse dos pesquisadores no campo da Surdez e no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Os resultados das pesquisas vêm apontando para a necessidade de se conhecer mais sobre o assunto e também de torná-lo mais acessível à comunidade em geral.

Contudo, ainda são incipientes as pesquisas sobre como acontece tal processo de ensino-aprendizagem, baseadas em concepções de ensino de segunda língua que sejam diferenciadas das pesquisas de aquisição de línguas orais-auditivas (SILVA, 2008, p. 42). É iminente a necessidade de encontrar pistas, indícios capazes de fornecerem informações sobre o processo

de ensino-aprendizagem de português como L2, uma língua oral-auditiva, a surdos usuários da Libras, uma língua espaço-visual.

Um outro motivo de ter decidido investigar o assunto está mais intimamente ligado a minha vivência pessoal e profissional. Roger Chartier disse, em entrevista a Isabel Lustosa (2004), que a nossa trajetória de vida não é original, singular e pessoal, é antes de tudo o resultado de “experiências coletivas, compartilhadas com as pessoas pertencentes a uma mesma geração”, assim me vejo como fruto das experiências que vivenciei.

Desde muito cedo, convivi com a deficiência e por isso tive que aprender a lidar com as barreiras impostas pelo preconceito que acredito ser gerado principalmente pela falta de informação, pela impossibilidade de acesso ao conhecimento: sou filha de um cego.

Quando criança, percebia a estranheza com que meu pai (filho da Ana Viúva, mãe de oito filhos, dos quais quatro são cegos) era recebido em certos ambientes e ficava sem entender por quê. Aquele que em casa era minha principal referência de sabedoria, honestidade, garra e persistência, lá fora, diante da sociedade, precisava se desdobrar diariamente para provar sua idoneidade, inteligência e capacidade para trabalhar e cuidar da família. Não foram poucas as vezes em que o vi se safar de situações embaraçosas e de perguntas indiscretas que com certeza jamais lhe teriam sido feitas se ele se enquadrasse nos padrões de normalidade vigentes. Em uma de suas várias composições lembrada na epígrafe ele questiona sua condição social (para mais detalhes consultar o *Apêndice A¹*).

Meu querido pai, sempre hábil com as palavras, enfrentou tudo de cabeça erguida e ao lado de minha extraordinária mãe, trabalhou, construiu casa, criou os filhos e hoje abre a boca com orgulho para relatar as batalhas que travou contra o preconceito e os êxitos que logrou. A palavra, arma de poder inquestionável, quando bem manejada, foi o principal recurso que ele usou para vencer na vida. Foi justamente a dificuldade de acesso a essa arma tão valiosa o que despertou meu interesse pela pessoa surda.

Aos dezenove anos, mais precisamente no ano de 2001, ingressei no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis e comecei a lecionar em uma Escola Estadual em Corumbá de Goiás. Lembro-me bem que em uma das minhas turmas havia um garoto surdo. Muito esperto e alegre, ele procurava estabelecer contato com professores e colegas, utilizando gestos e uns poucos sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que havia aprendido na época

¹ Resolvi escrever pequena biografia de Francisco Xavier dos Santos para mostrar o lugar social de onde vieram meus interesses em buscar conhecimento sobre a discriminação e a força de lutar pela igualdade de direitos. Este trabalho de pesquisa é um dos modos de me posicionar perante essas condições históricas que vivi e vivo.

das chamadas salas especiais².

Não tinha intérprete, o menino copiava tudo com atenção e letra bonita, mas demonstrava não entender o significado daquele amontoado de desenhos riscados no livro ou no quadro-negro. Como eu trabalhava em regime de contrato temporário, fiquei à frente daquela turma apenas por alguns meses que foram suficientes para que me desse conta de que o domínio da palavra, falada, escrita ou sinalizada, é essencial para o homem. Inúmeras transformações podem ocorrer no modo de pensar e agir do ser humano a partir desse domínio.

Anos mais tarde, quando já havia concluído a graduação e me tornado professora efetiva, deparei-me novamente com um surdo matriculado em uma turma de alunos ouvintes. Era um rapaz de dezoito anos que cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série). Seus olhos vivazes e ávidos por conhecimento, tentando captar tudo a sua volta, me trouxeram à memória o garoto que conheci outrora, no início de minha caminhada profissional. Seis anos haviam se passado, contudo a realidade parecia não ter sido alterada.

Esse surdo, a exemplo do outro que mencionei, procurava estabelecer contato com professores e colegas utilizando gestos e uns poucos sinais da Libras que havia aprendido na época das salas especiais. Não tinha intérprete, copiava tudo com atenção e letra bonita, mas também demonstrava não entender o significado daquele amontoado de desenhos riscados no livro ou no quadro-negro.

Diante daquele triste cenário, não consegui fechar os olhos ou cruzar os braços. Matriculei-me em um curso de cento e oitenta horas e dois meses depois me vi atuando como intérprete daquele aluno, sob a justificativa de que eu era a única que conseguia estabelecer comunicação com ele na escola. Nós dois pouco sabíamos da Língua de Sinais Brasileira (LSB)³, todavia estávamos à frente dos demais alunos e professores daquela instituição que nada sabiam.

Trabalhei, estudei e cresci junto com ele durante quase um ano, no contexto escolar. Embora tenha sido um período curto, o aprendizado e as descobertas para ambos foram significativas. Ele era um aluno esforçado que andava de bicicleta diariamente sonhando com o dia em que terminaria os estudos e conquistaria a carteira de motorista. A mulher que morava em sua casa (era assim que ele se referia à mãe) havia dito que só podiam obter a CNH (Carteira

² As salas especiais existiram até meados da década de 1990, nelas esperava-se preparar os surdos para serem integrados em classes regulares em todas as atividades (integração total) ou apenas em algumas delas (integração parcial). A escola se mantinha inalterada, os alunos é que precisavam se adequar a ela (BALIEIRO, 2008, p. 69).

³ LSB é a sigla internacionalmente usada para a Língua Brasileira de Sinais (no Brasil: Libras).

Nacional de Habilitação) aquele que terminavam o Ensino Médio, por isso ele se esforçava tanto. Tentei explicar que importante mesmo era ter dezoito anos ou mais e saber ler e escrever, até hoje não sei se consegui convencê-lo.

Certa vez, durante uma aula de Matemática, disciplina em que ele se destacava como “o melhor aluno da sala”, descobri que suas habilidades para as quatro operações dependiam exclusivamente da máquina de calcular, instrumento sem o qual ele não sabia quanto eram $2+2$. Conversei com a professora responsável pela disciplina e juntas conseguimos ajudá-lo a se desvencilhar da calculadora, lembro-me do quanto ele ficou encantado quando entendeu a lógica do processo.

Outra descoberta que não me sai da memória ocorreu em uma aula de Ciências cujo tema era o ser humano e sua sexualidade. Fiquei desconcertada ao vê-lo afirmar que jamais iria se casar e que sempre usaria preservativo com suas namoradas porque se tivesse um filho ou se unisse legalmente a alguém perderia o benefício correspondente a um salário mínimo que todo mês recebia do governo. Argumentei de todas as formas que pude, contudo creio não ter conseguido alterar aquelas convicções tão habilmente plantadas, segundo ele, por sua progenitora.

Durante o tempo em que o acompanhei, precisei me desdobrar para cumprir a tarefa de transmitir-lhe os conteúdos ministrados pelos professores sem deixar de dar atenção a suas histórias. Ele sentia necessidade de conversar sobre coisas corriqueiras, desabafar, falar sobre o futuro. Recordo-me com pesar do dia em que avisei para ele que meu esposo iria trabalhar em outra cidade e que por isso iríamos nos mudar, foi a primeira vez que vi seus olhos perderem o brilho. Expliquei que a escola providenciaria um substituto, que ele não ficaria sozinho, mas não houve argumento que banisse a tristeza de seu olhar. Apesar de suas mãos dizerem que estava tudo bem, que ele entendia, que não havia problema, seus olhos me transmitiam um misto de decepção e mágoa.

Naquele instante, fiquei pensando que muitos surdos poderiam estar vivenciando a mesma situação, isolados num mundo de silêncio quase infinito, “vendo vozes” que lhe são inacessíveis e portanto, não lhe são inteligíveis; sem ter com quem se comunicar realmente, dependendo do acaso ou da caridade de pessoas que os consideram doentes inválidos; dominando apenas uma linguagem rudimentar, ignorando a existência das várias línguas de sinais do mundo; sem conhecer a cultura e a comunidade surda; com nenhuma ou pouquíssimas noções da Libras, sem cogitar da possibilidade de escrita dessa e de qualquer outra LS (Língua

de Sinais) através, por exemplo, do Signwriting⁴ ou da ELiS⁵. Percebi, naquele instante, a extrema necessidade de uma socialização mais completa dessas pessoas.

Entendi que essa possibilidade só se concretizará de fato a partir primeiramente da tomada de consciência da sociedade (governo, família, professores, pessoas em geral), seguida da criação de condições adequadas para a real inserção do surdo no meio em que ele vive.

Entre as privações sensoriais, a surdez detém a condição de candidata mais forte a ocupar o posto de principal promotora de exclusão pelo simples fato de que se erige como barreira ao acesso do sujeito a uma língua (BALIEIRO et al., 2008, p. 66). Por isso, pesquisas sobre essa temática se fazem cada vez mais necessárias, para que essa barreira seja lançada por terra de uma vez por todas.

Descobri então que somente assim, haverá concretas possibilidades de alteração da realidade linguística desses educandos que em casos não muito raros, chegam à escola sem conhecer a Libras e o Português e sem conhecer direito a cultura do meio que o cerca; passam por todas as séries contando com tratamento assistencialista ou paternalista, no sentido estrito da palavra; e, finalmente, quando recebem um certificado de conclusão do Ensino Médio, sem que de fato lhes tenha sido ofertado um ensino de qualidade, saem da escola sem conhecimento satisfatório tanto de sua L1 (Libras) quanto de sua L2 (Português escrito).

Naquele momento, decidi buscar caminhos para entender o ensino de português como segunda língua para surdos, na certeza de que o domínio da escrita da língua falada no Brasil tem muito a contribuir para a inserção social dos surdos brasileiros. É inadmissível que ainda ecoem pelos corredores da escola enunciados do tipo (que me cansei de ouvir): “Ah, eu não me preocupo mais em fazê-lo aprender, ele não vai conseguir mesmo, o importante é que ele esteja na escola em contato com outras crianças!” e “Não, não podemos exigir muito dele, afinal ele é surdo, não é como os outros alunos!”.

A escola não pode se contentar com um desenvolvimento mínimo quando o aluno tem capacidade para ir muito além. Ter acesso à língua é direito de todos, entretanto muitos surdos se veem privados desse direito e acabam por não ter acesso real à palavra (falada/ sinalizada/ escrita), isso é o que justifica nossa investigação.

⁴ Sistema de Escrita Visual Direta de sinais que surgiu do Signdancing criado pela bailarina americana Valerie Sutton na década de 70 para registrar todo e qualquer movimento. Pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarquesa perceberam a possibilidade de escrever os sinais a partir de tal método.

⁵ A Escrita da Língua de Sinais (ELiS) foi criada pela Prof.^a Dr.^a Mariângela Estelita Barros, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de um sistema de escrita inovador devido a sua base alfabética e linear, organizado a partir dos estudos de Willian Stokoe, realizados na década de sessenta, sobre os parâmetros dos sinais. Na dedicatória de nossa pesquisa, há uma amostra dessa escrita.

A concepção de linguagem que nos orienta é a da interação social, na qual a língua se configura como instrumento de construção do discurso que possibilita a interação entre as pessoas, a construção de sentidos e a constituição do sujeito. O arcabouço teórico deste estudo é constituído por pesquisadores da língua, da linguagem e da surdez como Mikhail Bakhtin (2006), Lev S. Vygotsky (2005), Carlos Skliar (2005), Márcia Goldfeld (2002), entre outros.

Dessa forma, este trabalho tem o *objetivo geral* de investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos surdos egressos da escola regular.

Na tentativa de dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos no processo, nos propomos, de modo mais *específico*, a:

- Levantar aspectos da concepção que os professores têm sobre o ensino de português para surdos;
- Verificar qual a visão dos alunos surdos sobre a aprendizagem do português escrito;
- Comparar o posicionamento dos professores e dos alunos mediante o ensino e a aprendizagem de LP que têm sido promovidos nas salas de aula da escola regular/inclusiva.

Para alcançarmos essas metas pretendemos responder às seguintes perguntas:

- Que aspectos evidenciam a concepção que os professores têm sobre o ensino de português para surdos?
- Que lembranças evocadas pelos surdos, no que se refere às aulas de português, revelam sua visão sobre o processo de aprendizagem dessa língua?
- O que há em comum nos dados fornecidos pelos professores e pelos alunos?

Esclarecemos que não temos a pretensão de condenar veementemente as práticas que têm sido desenvolvidas nas escolas investigadas, tampouco nos propomos a apontar soluções milagrosas para sanar as dificuldades encontradas durante o processo investigativo. Reiteramos que o foco de nossa pesquisa é o ensino de português escrito para surdos que, independentemente da escola em que for ofertado (especial, inclusiva ou bilíngue), deverá estar pautado, na nossa visão, em metodologias inovadoras que realmente atendam às necessidades dos alunos surdos.

Para demonstrar de forma sucinta como o presente trabalho foi estruturado e construído, esclarecemos que ele está organizado em três capítulos além da Introdução, das Considerações

Finais, das Referências, Apêndices e Anexo. No capítulo 1, “Educação de Surdos”, tecemos um breve histórico da educação de surdos no mundo, apresentamos um panorama geral dos debates promovidos atualmente no contexto brasileiro e esclarecemos aspectos importantes entre surdez, língua e linguagem.

No segundo capítulo, intitulado “Explorando o Campo do Ensino e da Aprendizagem de Português para Surdos”, descrevemos o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados, e as ações desenvolvidas durante a coleta e a análise dos dados. Também registramos alguns empecilhos com que nos deparamos durante a realização deste estudo.

Já o capítulo 3, “Português para Surdos: a duplicidade da situação”, se divide nos seguintes tópicos: A linguagem como produto das interações sociais; Linguagem e Produção de sentidos; Português como L2 e Português para surdos; Exemplos Práticos; Professor e Aluno. Nas “Considerações Abertas para futuros Diálogos” os assuntos discutidos no trabalho são brevemente retomados e são apresentadas as conclusões obtidas. Nas “Referências Bibliográficas” encontram-se as obras consultadas e que alicerçaram esse trabalho.

Nos “Apêndices” inserimos uma pequena biografia de Francisco Xavier dos Santos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a Autorização para uso de imagem, os dois questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa e as perguntas feitas aos surdos egressos durante as entrevistas. Finalmente, no “Anexo” incluímos a Lei 10.436/02 que reconhece e oficializa a Libras como meio legal de comunicação no Brasil.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO DE SURDOS

... a humanidade poderia existir sem a audição, sem o paladar e sem o olfato, quer dizer, sem nenhuma noção do ruído, do sabor e do odor. Se tivéssemos, portanto, alguns órgãos a menos, ignoraríamos coisas admiráveis e singulares, mas, se tivéssemos alguns órgãos a mais, descobriríamos em torno de nós uma infinidade de outras coisas de que nunca suspeitaríamos por falta de meios de constatar-las (MAUPASSANT apud SALLES, et al., 2004, p. 36.)

Guy de Maupassant, autor da epígrafe que abre este capítulo, foi um importante escritor e poeta francês. Ele, ao tecer considerações a respeito da tese de Montesquieu de que um órgão a mais ou a menos no ser humano faria surgir nele uma outra inteligência, concluiu que não se pode delimitar nem a grandeza nem a pequenez, o que torna falsas todas as nossas ideias de proporção. Nesse sentido, a inexistência ou a ausência de algum dos cinco órgãos do sentido não é empecilho para a sobrevivência humana, mas provoca modificações no modo de vida de cada ser. Apesar disso, predomina na sociedade ainda nos dias atuais, a visão patológica que constantemente transforma qualquer uma dessas ausências em enfermidade e incapacidade.

Entre os ditos “deficientes” há os que buscam se adequar aos padrões impostos pela sociedade composta em sua maioria por pessoas “normais”⁶ e há também aqueles que procuram se inserir no meio social buscando serem respeitados na sua diferença, para isso travam constantes e por vezes desiguais batalhas. Os surdos, historicamente ignorados pela sociedade, alvos de brincadeiras de mau-gosto, igualados aos débeis, só nas últimas décadas tiveram, por força de movimentações sociais de inclusão, especialmente pelo acesso aos bens da educação, uma língua própria reconhecida.

Nota-se na atualidade uma crescente preocupação com a aprendizagem das pessoas com surdez e cada vez mais é possível perceber um aumento da atenção dispensada às questões aí imbricadas. De fato, essa é uma questão intrigante, complexa e, portanto, digna de investigações científicas aprofundadas. A criança surda não pode, por motivos óbvios, adquirir naturalmente

⁶ O sentido do termo “normal”, neste trabalho, está ligado à não ausência de um membro do corpo ou dos sentidos da audição e da visão.

a língua oral e o caminho para a aprendizagem desta modalidade linguística geralmente é bem tortuoso, cansativo e, por vezes, traumático. Por isso, diversos pesquisadores atestam que a melhor opção é a aprendizagem da modalidade escrita.

O atual estado de conhecimento sobre esse assunto aponta para uma necessidade social urgente: precisamos aprender como compreender o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno como segunda língua (DUARTE e BENASSI, 2013). Ou seja, ainda estamos aquém do conhecimento necessário, que, a julgar pelas atuais pesquisas, encontra-se em criação/produção.

O processo de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) tem sido há tempos alvo de pesquisas que apontam principalmente o uso de metodologias adequadas como fator crucial para que se alcancem resultados satisfatórios. Entende-se por primeira língua (L1) a língua materna, ou seja, aquela falada no seio familiar. Já a segunda (L2) é compreendida como a Língua de outra comunidade.

Desse modo, no contexto em que se insere nosso estudo, seria a LM o português (caso os pais fossem ouvintes) e no caso do surdo uma L0 (Língua zero) até que fosse incluído em uma comunidade de surdos com sua língua de sinais – e essa LS seria a sua L1 – como sua comunidade maior é da língua portuguesa, essa seria sua L2. É preciso ressaltar a importância da LS na vida do surdo, pois ela

anula a deficiência linguística, consequência da surdez, e permite que os surdos se constituam como membros de uma comunidade linguística minoritária diferente e não como um desvio da normalidade. Por ser uma língua visual-espacial, a Língua de Sinais permite que o surdo a adquira na interação com usuários fluentes, preferencialmente surdos. Uma vez adquirida, ela vai possibilitar ampliação de conhecimento de mundo e de língua, com base nos quais os alunos surdos vão aprender a Língua Portuguesa (BALIEIRO et al., 2008, p. 71).

Isso não significa que a língua de sinais será uma ponte, um pretexto para a aquisição/aprendizagem do português, assim como o português não é uma ponte para o brasileiro aprender inglês, por exemplo. Pelo contrário, a LS é o meio pelo qual o surdo irá interagir, significando e produzindo sentidos no mundo. É essencial para o surdo, pois as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (ORLANDI, 2010, p. 21). Muitos têm sido os desafios tanto no tocante à aquisição da Libras, quanto no ensino de português na modalidade escrita para pessoas com surdez.

Ao longo de nossa experiência profissional, temos percebido a dificuldade encontrada pelos surdos no uso da Língua Portuguesa escrita. Tal dificuldade foi observada cotidianamente em diversos ambientes (escola, igreja, faculdade, por exemplo) nos quais estabelecemos contato com surdos de idades variadas, ao longo de alguns anos.

Ter acesso à Língua oficial do país (Língua Portuguesa) é um direito assegurado a todos os brasileiros, no caso dos surdos esse direito se refere à modalidade escrita da língua, juntamente com o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) – ver *Anexo A*. Apesar dessa garantia, muitos se veem privados desses direitos. Diante disso, nos propomos a investigar o ensino de português nas escolas sob a ótica do professor e também dos surdos, importantes agentes no processo de ensino-aprendizagem.

O que pretendemos, conforme já mencionamos, é fazer uma investigação do processo de ensino-aprendizagem de português para surdos sob a ótica de professores regentes e alunos egressos da escola regular, refletindo criticamente sobre as impressões por eles manifestadas na tentativa de traçar um panorama ilustrativo do processo.

Começamos então por esclarecer o sentido por nós adotado para o termo “surdo”. Não o temos como sinônimo da expressão deficiente auditivo, cujo emprego julgamos ser mais adequado aos casos em que houve perda da audição em consequência de algum acidente ou doença, no período pós-linguístico. Surdo, aqui, significa a pessoa que nasceu assim ou que ainda no período anterior à aquisição da linguagem teve perda severa ou profunda da capacidade de ouvir, para quem provavelmente o fato de não ouvir seja natural e que por isso, não se considera deficiente.

Compartilhamos da ideia de que ser surdo é diferente de ser ouvinte, não se trata necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, por isso muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva (SALLES, 2004). Corroboramos com a concepção socioantropológica, na qual a surdez não é vista como uma deficiência que impõe ao surdo inúmeras limitações, mas como uma diferença na forma como ele terá acesso às informações do mundo (BALIEIRO et. al., 2008; SKLIAR, 1997).

Nesse sentido, entendemos que a diferença básica entre o surdo e o ouvinte é o canal utilizado para captar essas informações, a visão para um, a audição para o outro. E é devido a essa diferença que defendemos um ensino diferenciado. Conforme BALIEIRO *et al.* (2008),

pensar a surdez apenas como mera diferença cultural ou tratá-la como uma patologia que “deve ser curada”, são posições que não têm contribuído para o debate da inclusão social do surdo. [...] Pessoas com deficiência de audição,

adquirida depois do desenvolvimento da linguagem, necessitam de intervenção para auxiliá-las a enfrentar as dificuldades de comunicação decorrentes das limitações relacionadas à audibilidade dos sons da fala. Já, nas situações em que a perda de audição é congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida, o maior impacto da deficiência auditiva incide sobre o desenvolvimento da linguagem oral, tendo, como consequência diversos outros desdobramentos (BALIEIRO *et al.*, 2008, p. 75).

Enfatizamos que a temática do nosso trabalho se enquadra nessa segunda situação, em que há incidência negativa no desenvolvimento da linguagem oral. Apesar de refletirmos sobre a surdez do ponto de vista da diferença, não somos extremistas, entendemos que cada situação precisa ser cuidadosamente analisada, pois há características diferentes que exigem diferentes posturas.

Assim, parafraseando Oliver Sacks (2010), ainda que jamais tenhamos esquecido a condição médica dos surdos, somos então levados “a vê-los sob uma luz nova, étnica, como um povo⁷, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias” (SACKS, 2010, p. 10). Não se trata de ignorar ou rejeitar essa condição médica, mas sim de enxergar a surdez sob outra ótica, a educacional.

Logo no início do século XXI, mais precisamente no ano de 2002, o Brasil aprovou a Lei 10.436/02 (*Anexo A*), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação dos surdos brasileiros e determina, em seu parágrafo único, que ela não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Daí se conclui que os usuários da Libras também buscarão competências para o uso da modalidade escrita da Língua Portuguesa, sendo esta considerada sua segunda língua (L2), ou seja, o surdo deve ser bilíngue.

O que não se pode esquecer é que “considerar a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo significa que os conteúdos escolares devem ser trabalhados por meio dela e que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, será trabalhada como disciplina, com base em técnicas de ensino de segunda língua” (BALIEIRO *et al.*, 2008, p. 72). Contudo, isso ainda não acontece na grande maioria das escolas brasileiras.

Optamos por dividir este capítulo em três seções para apresentar com maior clareza importantes registros históricos da Educação de Surdos, um panorama geral das discussões que permeiam esse tema na atualidade e também alguns aspectos básicos sobre surdez e aquisição de linguagem importantes para o melhor entendimento deste estudo.

⁷ Esclarecemos que não concordamos com o uso da palavra “povo” nessa tradução por perceber que ela tem um sentido mais amplo que não se encaixa no conceito aqui aplicado. Entendemos que o vocábulo “pessoas” seria mais adequado.

1.1 Educação de Surdos: flashes históricos

A luta dos surdos para se afirmarem na sociedade como pessoas que possuem características que as diferenciam dos ouvintes, apesar de não ser muito recente, soa no Brasil como novidade para muitos que ainda hoje acreditam que eles são incapazes de se desenvolver da mesma forma que os demais. Tal pensamento parece ter resquício histórico, de acordo com o relato que ilustra o tratamento dado aos surdos no século XVIII:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 2010, p. 24).

Conforme Audrei Gesser (2009), datam do século XVI as primeiras referências aos educadores de surdos. Girolamo Cardano, Pedro Ponce de Leon, Charles Michel de L’Epée, Samuel Heinick e Thomas Hopkins Gallaudet são alguns dos nomes que entraram para a História devido as suas contribuições para o ensino de surdos. Outro nome que ficou registrado por suas relevantes pesquisas é o de William Stokoe, linguista americano responsável pelos estudos que, na década de 1960, reconheceram o status linguístico da língua de sinais.

Cardano agiu de forma revolucionária ao mencionar, ainda no século XVI “a possibilidade de dar ao surdo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] percebendo que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras” (SACKS, 2010, p. 25-26). Mesmo assim, apesar dos significativos avanços alcançados no decorrer dos séculos, a realidade cultural, linguística e social do surdo ainda é pouco conhecida pelos ouvintes e em alguns casos até pelos próprios surdos que muitas vezes são educados como se ouvissem.

Três importantes filosofias educacionais permeiam a história da educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. De acordo com Lima (2008), essa divisão é apenas didática e as duas primeiras abordagens se configuraram como fases distintas que podem ser definidas com maior clareza, já a terceira pertence à atualidade e não se encontra plenamente constituída, ou seja, está em processo de construção.

O Oralismo tem como um de seus principais objetivos o fornecimento de condições para o desenvolvimento da língua oral. No passado não havia preocupação em inserir o surdo à sociedade, na verdade o que existia de fato era “um interesse político-econômico, pois o importante era ler e escrever para assinar a herança” (PEREIRA, 2008, p. 4). Essa filosofia atesta a importância da fala no processo de integração da criança surda na comunidade de ouvintes.

Goldfeld (2002) explica que para vários profissionais adeptos a essa filosofia, a noção de linguagem está diretamente ligada à fala oral, que deve ser o único meio utilizado na comunicação entre as pessoas surdas.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p.31).

Esse processo de reabilitação para a integração da criança surda se baseia em técnicas de oralização (audiofonatória, aural, acupédico etc) bastante distintas em seus pressupostos teóricos e aspectos práticos, contudo estão unidas pela crença de que “a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Acredita-se que, através da audição, as crianças ouvintes, imitando seus interlocutores, descubrem as regras gramaticais da língua e chegam às transformações, estando assim aptas a organizar seus pensamentos e a expressá-los (COUTO, 1991 *apud* GOLDFELD, 2002). O oralismo ainda predomina em diversos ambientes escolares do mundo, gerando uma espécie de normalidade falsa. Tais ambientes acabam se transformando, nas palavras de Maria do Socorro C. Lima, em “um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte” (LIMA, 2006, p. 2).

A respeito dessa Filosofia, Goldfeld (2002) argumenta que a maior falha está na adoção de uma visão simplista da língua, que é entendida como um conjunto de regras abstratas que têm como função a comunicação, ou seja desconsidera os falantes e o processo discursivo.

A Comunicação Total, por outro lado, destaca que somente o uso das técnicas de oralização não garante o pleno desenvolvimento da linguagem do surdo. Sendo necessário, dessa forma, lançar mão de qualquer recurso linguístico (gestos, língua oral, língua de sinais, códigos manuais) para promover a aprendizagem da língua oral, (LIMA, 2006). Goldfeld (2002) explica que esta filosofia, apesar de se preocupar com aprendizagem da língua oral pela criança surda, defende que aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser desconsiderados visando exclusivamente o aprendizado da modalidade oral.

À Comunicação Total pertence o mérito de ter ampliado a visão sobre o surdo, ajudando no processo em prol da utilização de códigos espaço-visuais. “O aspecto negativo dessa filosofia é o fato de ela ter propiciado o surgimento de diversos códigos que não podem ser utilizados em substituição a uma língua” (GOLDFELD, 2002, p. 97). Ou seja, a maior preocupação não é o aprendizado de uma língua, mas sim privilegiar a comunicação e a interação.

O Bilinguismo baseia-se na ideia de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais como L1 e a língua oral que for oficial em seu país como L2. Defendida por vários pesquisadores como sendo o método mais adequado para efetivar a educação de surdos, a filosofia bilinguista passou a ser estudada no Brasil a partir da década de 1980 e tornou-se uma importante tendência na Educação de Surdos (GOLDFELD, 2002).

A base dessa filosofia está na aceitação da surdez, “os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias” (GOLDFELD, 2002, p. 39). Assumindo-se, assim, a surdez, descarta-se a necessidade de tentar igualar os surdos aos ouvintes, dessa forma

A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p. 39).

No entanto, o que se percebe é que nas escolas ainda existem muitas barreiras que têm dificultado a prática do ensino bilíngue. Talvez uma das justificativas para tais dificuldades seja o fato de que muitas crianças surdas chegam à idade escolar sem conhecer de fato a língua de sinais, ou seja, chegam à escola sem conhecer nenhuma língua. É possível constatar, sem muitas dificuldades, que no Brasil há crianças surdas que não têm contato com usuários da Libras, e

que portanto não a adquirem logo na primeira infância (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 1997; BALIEIRO *et al.*, 2008; PEREIRA, 2008).

Historicamente, a relação sociedade X deficiência pode ser dividida em quatro etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Novamente, a divisão assume um caráter didático, pois essas fases não são estanques. Na realidade há forte ligação entre elas, de forma que, apesar de teoricamente estarmos vivenciando a fase da inclusão, ainda é possível encontrarmos resquícios das três primeiras fases. De acordo com Márcia Honora e Mary Lopes E. Frizanco (2008), a exclusão reflete um período difícil no qual a pessoa que tinha qualquer tipo de deficiência era considerada inválida, inútil ficando à margem da sociedade.

Com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de assistir a esses excluídos e foram criadas grandes instituições para abrigá-los em regime de internato, visando seu bem-estar. Iniciava-se aí a fase conhecida como segregação, período meramente assistencialista. Posteriormente, na fase denominada integração, as pessoas com deficiência eram estimuladas ao máximo de esforço possível para se adaptarem ao meio, caso obtivessem sucesso seriam integradas; contudo, se a tentativa fosse frustrada, continuariam à mercê da sorte.

Recentemente, por volta da década de 1980 (LOPES e FRIZANCO, 2008), surgiu a ideia da inclusão que ressalta a importância da sociedade se adaptar às necessidades de cada pessoa. Na inclusão, o sujeito é visto como alguém que pode se desenvolver exercendo sua cidadania com liberdade e autonomia, desfrutando da igualdade de direitos e deveres (GOLDFELD, 2002). Infelizmente, a prática parece não acompanhar a teoria, a falta de informação e o preconceito são visíveis no cotidiano, a realidade ainda se mostra bastante excludente.

1.2 L1 e L2: a escolha do bilinguismo

Ao contrário do que alguns podem pensar, a surdez não é, em grande parte dos casos, uma opção de vida, mas sim uma condição à qual muitas pessoas estão sujeitas. Conforme os dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5,1% da população brasileira possui deficiência auditiva. São mais de 9 milhões de pessoas, sendo que destas, pelo menos 344 mil são surdas e quase 2 milhões têm grande dificuldade para ouvir. Apesar dos avanços da ciência, os tratamentos ainda não são capazes de amenizar todos os problemas, tampouco podem solucioná-los.

No âmbito educacional não é diferente, existe grande carência de metodologias capazes de atender satisfatoriamente essas pessoas, ou seja, levando em conta suas especificidades.

Referindo-se aos problemas enfrentados no campo educacional, Carlos Skliar (2005) afirma que vários fatores como, por exemplo, a dificuldade de compreensão e produção de sentidos, o grande número de analfabetos e a falta de qualificação profissional, têm gerado justificativas inadequadas para o fracasso na educação de surdos. O autor alega também que, sob a ótica de diferentes perspectivas qualitativas, a afirmação de que a educação de surdos fracassou é incoerente, pois devido aos mecanismos e às relações de poderes e saberes atuais os resultados seriam totalmente previsíveis.

De acordo com Márcia Goldfeld (1997), a escolarização do surdo é complexa, a autora atesta que o aprendizado escolar e, conseqüentemente o desenvolvimento da criança surda sofrem graves prejuízos devido ao atraso de linguagem que ocorre em grande parte dos casos. “Geralmente a maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes, por isso, só aprende Libras quando entra na creche ou na pré-escola” (NADAL, 2010, p. 01). Contudo, ainda é comum encontrarmos muitos surdos em idade escolar que desconhecem a língua de sinais e enfrentam dificuldades no aprendizado da língua portuguesa.

É notável como a ausência de LS impede que o surdo tenha contato efetivo com a linguagem e portanto com a história e com as ideologias presentes no meio em que ele vive; atrapalha a escolarização desse indivíduo, principalmente no que tange ao aprendizado da LP; e dificulta sua real inserção na sociedade como cidadão imbuído de direitos e deveres.

Os problemas referentes à educação de surdos, inclusive no tocante ao ensino/aprendizagem do português, não são recentes, ainda assim, pesquisadores, demais profissionais da educação, familiares e até mesmo os próprios surdos não conseguem entrar em um acordo sobre a melhor maneira de resolvê-los. Escola Especial, Escola Inclusiva ou Escola Bilíngue? Qual dessas seria a mais adequada para a educação de surdos e mais especificamente para o ensino de português como L2?

Ainda hoje, não há um consenso, muita polêmica e debates giram em torno das pesquisas sobre esse assunto. Os que defendem as salas especiais afirmam que nelas o professor tem melhores condições de atender às particularidades do aluno surdo, porém são contestados por aqueles que apoiam a escola inclusiva sob o argumento de que reimplantar o ensino especial seria um retrocesso, uma volta à fase da segregação.

Para Mirlene Damázio (2005), o agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois suprime o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças. A autora afirma que a melhor opção para pessoas com surdez é a escola comum com proposta inclusiva que, segundo ela, tem enfrentado problemas devido a uma “deturpação do conceito de inclusão, entendido por muitos

como uma inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola” (DAMÁZIO, 2005, p. 110, 111). De fato, essa compreensão inadequada tem gerado consequências negativas para o desenvolvimento do aluno surdo.

Dessa forma, nota-se uma possível negligência da escola inclusiva, pois o modo como a inclusão vem ocorrendo na prática tem tornado a escola comum excludente. Em grande parte dos casos, as especificidades do aluno surdo não são levadas em conta, ocorrendo apenas a integração escolar de caráter adaptativo, fato que não é ignorado pelos que levantam a bandeira da inclusão, conforme mencionado anteriormente (DAMÁZIO, 2005).

Recentemente, parte da comunidade surda brasileira vem se mobilizando em prol da implantação do ensino bilíngue em escolas específicas para surdos. Pesquisadores de renome como Márcia Goldfeld (2002), Ronice M. Quadros (1997) e Carlos Skliar (2005), que vêm realizando importantes estudos no campo da Surdez e da Educação de Surdos há pelo menos duas décadas, apontam para a importância do ensino bilíngue. Eles acreditam que a criança surda só poderá alcançar sem maiores dificuldades – além daquelas normais, que toda criança enfrenta – o desenvolvimento linguístico e cognitivo se estiver em contato com uma língua que pode ser aprendida (adquirida) de forma espontânea – a Língua de Sinais (LS) –, com a chamada cultura surda⁸ e também com sua cultura, em L2.

De acordo com Goldfeld (1997), a educação bilíngue traz grandes contribuições à criança surda porque permite que ela se desenvolva plenamente. Não restam dúvidas disso. No nosso entendimento, a proposta bilíngue pode auxiliar no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança surda, mesmo que ela seja aplicada na escola inclusiva. É importante, contudo, esclarecer que a implementação do ensino bilíngue por si só não será suficiente.

O bilinguismo é um direito assegurado pela Lei 10.436/02 que garante ao surdo o acesso à sua Língua Natural (Libras) e à Língua Portuguesa na modalidade escrita. Contudo, esse modelo de escola tem sofrido duras críticas, pois, na visão de alguns pesquisadores, como Damázio (2005), por exemplo, corre o grande perigo de, em nome do respeito à diferença, dar continuidade às velhas práticas de segregação: “Lutar contra a inclusão é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneizam a educação escolar” (DAMÁZIO, 2005, p.109). Não discordamos

⁸ A expressão “cultura surda” tem sido amplamente utilizada para se referir a algumas características peculiares da comunidade surda (SKLIAR, 2005; QUADROS, 1997). Contudo, já presenciamos alguns debates em que se levantaram argumentos atestando a inadequação do uso desse termo.

totalmente dessa afirmação, contudo acreditamos que lutar a favor de uma inclusão que tem se mostrado ilusória, também não gera aspectos positivos.

O Estado de Goiás não tem ficado alheio a essas discussões. A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) investe no trabalho com a educação especial por meio da Gerência de Ensino Especial. Segundo a página oficial da SEDUC (2014) na internet, há uma rede de Apoio à Inclusão formada pela Equipe Multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Intérpretes e Instrutores) e pelos Professores de Atendimento Educacional Especializado e Apoio à Inclusão. O governo mantém também alguns núcleos para atendimento em diversas áreas. O que trabalha com a surdez é o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Conforme consta no site um dos objetivos desse centro é capacitar os profissionais da educação por meio de suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos.

Mesmo assim, a comunidade surda goiana (formada por surdos e ouvintes) está engajada na luta em prol das escolas bilíngues e juntamente com pessoas de outros estados tem realizado manifestações, abaixo-assinados e também tem participado de Audiências Públicas. Segundo informações disponibilizadas no site da Associação de Surdos de Goiânia (ASG, 2014), no ano de 2011, houve uma grande manifestação em Brasília solicitando a criação de Leis em todos os níveis (nacional, estadual e municipal) para a implantação da escola bilíngue.

Em 2013, foi criado o Fórum Estadual em Defesa da Escola Bilíngue Libras/Português Escrito, composto por Surdos e Ouvintes. Esse grupo de pessoas criou uma proposta de Lei que foi entregue à Câmara Municipal de Goiânia e à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Em junho de 2014, foi realizada mais uma Audiência Pública em que foram discutidas as ideias que compõe esta proposta de Lei.

O panorama aqui exposto revela a tensão que permeia as discussões sobre a educação dos surdos. Conforme já foi mencionado, até meados do século XV o surdo, a exemplo de cegos, surdocegos, deficientes mentais e outros, eram tidos como pessoas incapazes de aprender, eram excluídos e a preocupação com sua educação fazia pouco ou nenhum sentido (SACKS, 2010). Desse modo, as ideias que acabamos de expor, apesar de serem conflitantes, representam um considerável avanço.

1.3 Surdez x Aquisição da Linguagem

Apesar de não ser o foco deste estudo, achamos por bem apresentar, de forma breve,

algumas considerações sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas para melhor demonstrar a complexidade da relação entre estas e a língua oral na modalidade falada e até mesmo na escrita. Surdez, “uma alteração orgânica e funcional, é sinônimo de perda total ou parcial da capacidade de receber informações acústicas da fala pelo órgão auditivo (devido a problemas no ouvido externo, médio e/ou ouvido interno)” (BALIEIRO et al, 2008, p 75). Ao abordarmos a aquisição da linguagem pelas crianças surdas, não podemos desconsiderar o fato de que aspectos cognitivos, religiosos, políticos, sociais, culturais, psicológicos, educacionais, dentre outros, podem exercer influência sobre o processo.

De início, esclarecemos que, na representação mental do conhecimento linguístico, há semelhança entre a aquisição da língua de sinais pela criança surda (CS) e a aquisição da língua oral pela criança ouvinte (CO), (SALLES, 2004). As diferenças começam a ocorrer na fase em que a CO para de balbuciar e começa a pronunciar palavras e a CS intensifica a gesticulação/apontação (QUADROS, 1997).

Logo nos primeiros momentos de vida, o ser humano entra em contato com a linguagem, há indícios de que mesmo antes do nascimento a criança já é capaz de percebê-la. No caso do surdo, esta estreita relação que se inicia (ou pelo menos deveria iniciar-se) ainda no ventre da mãe pode tornar-se tão complexa a ponto de transformar-se num grave problema capaz de gerar grandes traumas:

[...] os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. (SACKS, 2010, p. 19).

A criança surda e também em alguns casos a que tem deficiência auditiva encontram, por motivos óbvios, muitas dificuldades no aprendizado da língua oral e ficam expostas ao perigo de se tornarem pessoas isoladas em um mundo de silêncio ou de ruídos indecifráveis, rodeado pela incompreensão e pelo preconceito.

De acordo com Rachel Pereira, “a criança que, ao nascer, não percebe os sons, sofre uma grande perda, já que o conhecimento do mundo sonoro é que possibilita a conquista natural da

comunicação” (PEREIRA, 2008, p. 28). Não corroboramos com esse pensamento, por entendermos que mesmo sem perceber os sons, a criança que tem contato e motivação satisfatórios com o mundo visual pode perfeitamente conquistar pelos meios naturais (visuais) a comunicação quando adquire a Língua de Sinais:

A aquisição da língua de sinais, desde os primeiros anos de vida, possibilita competências comunicativas fundamentais. Através dela surdos podem organizar e expor pensamentos, usar criatividade com todos os tipos de linguagem (poesia, metáforas, piadas, gírias, etc.) logo, maiores são as possibilidades do desenvolvimento da faculdade da linguagem dos sujeitos surdos (SILVA, 2008, p. 40).

Infelizmente, muitos pais desconhecem a importância da LS, outros acreditam erroneamente que ela deve ser apresentada apenas à criança que está em idade escolar. Os que assim pensam ignoram o fato de que “o surdo não necessita de aulas de Libras e sim de conviver com indivíduos que tenham fluência nessa língua” (PEREIRA, 2008, p. 8).

É comum que nas famílias compostas por filho surdo e pais ouvintes, sejam criados códigos para facilitar o desenvolvimento das atividades cotidianas, são os chamados sinais caseiros.

As crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma maneira. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora (GOLDFELD, 2002, p. 59).

O ponto negativo disso, conforme mencionado pela autora, é a precariedade na qual se desenvolve o processo comunicativo com a família, que se fixa no plano do concreto dificultando a compreensão “de conceitos mais abstratos de maior nível de generalização”, podendo acarretar prejuízos ao desenvolvimento social e cognitivo da criança surda.

Tal atitude acaba por dificultar a vida da criança e transferir à escola a responsabilidade do ensino de uma língua social propriamente dita:

Uma vez que a grande maioria de surdos é filha de pais ouvintes que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral, à qual o surdo não tem acesso, é no espaço escolar que ele terá a oportunidade de encontrar um ambiente linguístico que possibilite a aquisição de sua primeira língua, a Língua de Sinais (BALIEIRO *et al.*, 2008, p.71).

Nesse sentido, pesquisadores concluem que essa responsabilidade iria além do espaço familiar, se estendendo a outros âmbitos da sociedade. Dessa forma

as creches e escolas tornam-se importantes locais para a aquisição de primeira língua para surdos, em razão disso, os movimentos surdos, se mobilizam com reivindicações e debates para a conquista de um espaço propício ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural para os surdos. Espaço esse almejado, repleto de profissionais surdos, nativos da língua de sinais, conhecedores da cultura surda (SILVA, 2008, p. 41).

Em países como a Venezuela e a Suíça essas reivindicações já são atendidas, todavia no Brasil, as atuais políticas educacionais parecem seguir na contramão do processo pendendo para o fechamento de alguns espaços que de certa forma se especializaram e se tornaram referência na educação de surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na verdade, essa questão tem gerado muita polêmica e informações desencontradas. Existe um projeto de Lei que pretende que até 2015 todos os alunos cegos e os surdos das escolas especiais estejam incluídos em Instituições de Ensino Regular e também prevê dupla matrícula para eles que, segundo o ex-ministro da Educação Fernando Haddad, poderiam estudar nessas Instituições especializadas e também na escola regular. Apesar da alteração na meta 4, do Plano Nacional de Educação que já foi aprovada na Câmara dos Deputados e seguiu para o Senado, o então ministro garantiu em reunião com os diretores do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em junho de 2011, que as escolas especiais não seriam fechadas (WEBER; VICTOR, 2011).

A grande polêmica é que, segundo os debates calorosos que incendeiam, desde então, as redes sociais, o texto da resolução assinada pelo ministro em 2010 dá brecha para o fechamento, se não total, pelo menos parcial, pois recomenda que os alunos sejam matriculados na rede

regular de ensino e o atendimento especializado ocorra de forma complementar (WEBER; VICTOR, 2011). Infelizmente não encontramos informações mais atualizadas sobre o assunto.

Capítulo 2

EXPLORANDO O CAMPO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Santín Esteban (2010) afirma que os seres humanos, através de suas experiências, constroem o conhecimento em vez de descobri-lo. Assim, podemos afirmar que o termo pesquisa pressupõe a construção de novos conhecimentos e também de novas formas de compreensão dos conhecimentos já existentes. No âmbito educacional, a principal intenção dos estudos é possibilitar a ocorrência de mudanças e melhorias na prática escolar.

Embora sofra grande influência da visão de mundo que o pesquisador assume, “a pesquisa permite, por seus resultados, a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que, por sua vez, ajudam a melhorar a prática pedagógica” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 39). Isso, segundo os autores, torna essencial a iniciativa de realização de estudos.

A pesquisa qualitativa que também já foi denominada pesquisa interpretativa, tem suas raízes históricas fixadas no século XIX, porém foi ao longo do século XX que ela se configurou de fato. Sabe-se que essa modalidade de pesquisa não é desenvolvida apenas no campo educacional, ela está incluída em várias disciplinas. Apresentar uma definição exata do que é uma pesquisa qualitativa torna-se tarefa complicada, certamente é mais fácil descrevê-la (ESTEBAN, 2010).

“Inicialmente, o termo pesquisa qualitativa foi utilizado como sinônimo de indagação naturalista que tem como uma de suas principais características a valorização da pessoa como ‘instrumento’ de obtenção de informação em ambientes naturais” (ESTEBAN, 2010, p. 123). Posteriormente, adquiriu vários usos e sentidos conforme as diversas disciplinas, justamente por isso há dificuldade de se elaborar uma definição.

Contudo, podemos entendê-la como um tipo de pesquisa de caráter interpretativo, cujos resultados não são fruto de procedimentos quantitativos, mesmo que alguns dados o sejam. Uma de suas principais características é a busca pela compreensão dos fenômenos de maneira contextualizada (ESTEBAN, 2010). “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). Grande parte das pesquisas educacionais da atualidade segue esta abordagem.

É exatamente no contexto da pesquisa qualitativa que o presente trabalho se enquadra, visto que buscamos realizar um estudo de campo com análise reflexiva e comparativa, segundo os paradigmas interpretativos e críticos. A pesquisa de campo permite que o pesquisador obtenha dados de várias fontes e de diversas maneiras (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Assim, este estudo constitui-se uma pesquisa de campo com viés exploratório.

Muitas são as classificações dadas à pesquisa nos livros de metodologia, uma das categorizações utilizadas denomina a pesquisa como exploratória, descritiva e explicativa, tomando como base seus objetivos. Como já dissemos, este trabalho tem as características da pesquisa exploratória que procura proporcionar maior familiaridade com o tema, desenvolvendo, esclarecendo e modificando conceitos e ideias, com o intento de levantar hipóteses pesquisáveis para posteriores estudos (GIL, 2008).

2.1 Situação de Pesquisa

Esta investigação ocorreu entre os anos de 2012 e 2014. Inicialmente, pretendíamos observar algumas aulas na tentativa de identificar as metodologias utilizadas para o ensino de português nas salas com alunos surdos e ouvintes. No entanto, descartamos essa ideia ao verificarmos que a presença da pesquisadora seria inconveniente, causando possíveis constrangimentos e significativas modificações no ambiente. Dessa forma, não seguimos nosso propósito.

Tal constatação se deu logo na primeira escola em que tentamos empreender esse intento. Ao apresentarmos os objetivos da pesquisa à coordenadora, ouvimos o seguinte questionamento: “É sempre assim, vocês vêm, observam, interrogam, fazem anotações e vão embora. O que a escola ganha com tudo isso?” Conseguimos convencê-la a autorizar nossa entrada na Instituição sob a alegação de que as pesquisas podem contribuir para mudanças práticas e ainda sob a promessa de, no final do trabalho, fornecer o feedback, através de palestras ou oficinas.

Pretendemos cumprir esse compromisso firmado com a escola em questão, assim que esta dissertação for defendida e aprovada. Sentimos também que temos o dever de estender essa promessa às demais escolas pesquisadas, para que de alguma forma possamos retribuir os professores de português pela ajuda que nos deram fornecendo os dados ao nosso trabalho.

Outra dificuldade que enfrentamos, ainda referente ao nosso intento inicial, foi tentar convencer uma professora regente de que o nosso objetivo durante a observação das aulas não

era vigiá-la, julgá-la, nem condenar suas atitudes. Inicialmente, mesmo desconfiada, ela concordou com a presença da pesquisadora em sala, entretanto sentiu-se mal instantes antes do início da aula e foi levada a um hospital. No segundo dia, solicitou que a pesquisadora não entrasse na sala, que retornasse posteriormente, visto que não havia planejado uma “boa aula para ser observada”.

Não obtivemos sucesso na tentativa de mostrar-lhe que nosso desejo era menos assistir uma aula “ensaiada” que verificar e descrever as metodologias utilizadas no cotidiano escolar na tentativa de verificar fatores positivos e negativos que talvez nos permitissem propor melhorias para o ensino. Para evitar novos e maiores constrangimentos, optamos por descartar a observação percebendo que seria pertinente nos atermos a outros meios de coleta de dados.

A partir daí a pesquisa tomou rumos um tanto diferentes. Durante idas e vindas a algumas escolas, acabamos por ter contato mais próximo com uma professora de apoio e três intérpretes que nos forneceram dados interessantes sobre suas experiências no trabalho com surdos. A referida professora trabalha na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxilia, além de surdos, alunos que têm distúrbios de comportamento, síndrome de Down, autismo, baixa visão, baixo rendimento escolar, entre outros. Os intérpretes atuam na sala de aula, auxiliando os alunos surdos.

Todas as informações que obtivemos junto a esses profissionais, inclusive até um livro usado para ensinar português aos surdos, são bastante significativas. Contudo, a análise desses materiais - com exceção do livro do qual trataremos, ainda que de forma breve, no capítulo 3 - não será apresentada neste trabalho. Percebemos que o estudo desses materiais ampliaria por demais nosso foco de análise, inviabilizando a realização da pesquisa devido, entre outros motivos, às características do gênero que lhe serve de suporte e também à falta de tempo hábil para a realização dessa empreitada.

Diante disso, então, percebemos que seria mais coerente dar voz aos sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo: professores e surdos. Entendemos que antes da análise de qualquer material ou da tentativa de propor ações que julgássemos plausíveis, seria mais adequado verificar as impressões desses sujeitos frente ao processo em questão.

2.2 Contexto e Participantes

O contexto formulado fixou-se em seis escolas estaduais da Subsecretaria Regional de Educação de Anápolis-Goiás e também em um ambiente acadêmico frequentado por surdos.

Cinco dessas escolas estão localizadas em Anápolis, em bairros próximos ao centro da cidade e atendem uma clientela pertencente, em sua maioria, à classe média e classe média baixa. Anápolis, município goiano situado no planalto central brasileiro, distante 50 Km da capital do estado e 140 Km da capital federal, é um importante polo industrial.

Os alunos da outra escola que fica na histórica Corumbá de Goiás, também são de classe média e classe média baixa. Corumbá de Goiás é uma cidade interiorana, próxima a Anápolis, por isso as escolas pertencem à mesma regional. O município dista 112Km de Goiânia e 122 Km de Brasília.

Os participantes foram: nove professores de português (doravante PP) que ministram aulas em salas compostas por surdos e ouvintes. A idade desses profissionais varia entre 28 e 50 anos, três deles possuem ensino superior completo, quatro são especialistas e dois são mestres, sete mulheres e apenas um homem. O tempo de experiência profissional vai de cinco a quinze anos.

É preciso registrar que dois respondentes do primeiro questionário não foram encontrados na época da aplicação do segundo, por isso outros dois foram convidados para substituí-los. É importante registrar também que dois professores, um na primeira etapa, outro na segunda, não devolveram os questionários respondidos à pesquisadora, sob várias alegações de falta de tempo para responder e também esquecimento. Para evitar maiores constrangimentos, estes foram dispensados da obrigação e o convite para participar da pesquisa foi feito a novos professores.

Optamos por coletar dados junto a surdos egressos do Ensino Médio por entender que eles, por não conhecerem os PP mencionados acima, teriam a imparcialidade necessária para fornecer informações mais consistentes e condizentes com nossos objetivos. Nesse caso, oito Surdos Egressos (doravante SE) com idade entre 22 e 39 anos, quatro homens e quatro mulheres, aceitaram participar da pesquisa. Inicialmente foram realizadas nove entrevistas registradas pela câmera de um celular, contudo uma foi descartada porque a imagem ficou tremida e desfocada.

Nenhum dos participantes terá o nome revelado, a identificação será feita pelas siglas PP e SE seguidas pelo número correspondente à ordenação dos dados, feita para proceder a análise. Achamos mais pertinente nesta pesquisa o uso de números em vez da primeira letra do nome dos participantes, como é costume. No caso dos SE, utilizaremos as letras E para entrevista e T para texto escrito (ao final de cada entrevista, solicitamos que o SE deixasse registrado em pelo menos um parágrafo algum comentário sobre sua experiência com a aprendizagem de LP).

2.3 Instrumentos

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a sua disposição várias técnicas para coletar, registrar e analisar os dados. Para a realização deste estudo, optamos pela utilização de dois instrumentos: questionário e entrevista estruturada. O objetivo principal na escolha desses instrumentos foi possibilitar que os participantes pudessem se expressar com tranquilidade e segurança. Pretendemos também lançar mão da observação, agregando aos dados coletados, informações que os complementam ou confirmam. Essas informações são provenientes de nossa experiência profissional que nos dá sustentação para fazer certas considerações.

O questionário é um dos instrumentos mais conhecidos na etapa da coleta de dados, que pode ser usado em pesquisas de pequena e de grande escala. Nas pesquisas de pequena escala, como é o caso da nossa, tal instrumento oferece algumas vantagens referentes à economia de tempo e à possibilidade de não identificação do respondente, por exemplo. Contudo, há também algumas limitações no uso do questionário como a tendência que o dado tem de descrever ao invés de explicar o porquê das coisas e a possibilidade de o dado ser superficial (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

Cientes dessas vantagens e desvantagens, optamos pela aplicação de dois questionários aos professores participantes em momentos distintos da pesquisa. A aplicação do primeiro questionário ocorreu no segundo semestre de 2012, trata-se de um documento misto (*Apêndice C*) contendo quatorze perguntas (quatro fechadas e dez abertas). O segundo, com onze questões, foi aplicado no primeiro semestre de 2014 (*Apêndice D*). Dois dos professores pesquisados participaram apenas dessa última etapa, em substituição a outros dois que responderam o questionário inicial e depois não foram mais localizados.

O outro instrumento, a entrevista, também é usado com frequência na pesquisa educacional e tem sido uma técnica fundamental na coleta de dados. A entrevista vai muito além de uma simples conversa: “É conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio de interrogatório do informante, dados para a pesquisa” (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 46). Trata-se de uma interação social complexa e aspectos como, por exemplo, “as características do pesquisador, do entrevistado e a natureza da relação pesquisador/pesquisado precisam ser levados em conta” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.183).

Os autores afirmam que os tipos mais comuns de entrevista são: a entrevista estruturada, a não-estruturada e a semiestruturada. A primeira tem um modelo com perguntas fixas, a segunda é o oposto desta e a terceira sugere o meio-termo. Realizamos entrevistas estruturadas semelhantes ao questionário, pois perguntas e respostas são estruturadas.

Nas situações em que pesquisador e participantes não são usuários fluentes da mesma língua, esse tipo de entrevista é mais recomendado que o questionário (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Assim, as entrevistas foram feitas em Libras e depois transcritas para o português a partir das gravações.

Optamos pelo uso desse instrumento com os participantes surdos para que eles pudessem se expressar tranquilamente em sua própria língua, sem se sentirem constrangidos ou limitados. Contudo, no final das entrevistas, cada participante foi convidado a redigir um pequeno parágrafo em português sobre as experiências vivenciadas durante sua trajetória escolar até a conclusão do Ensino Médio para que pudéssemos ter contato com a escrita deles.

2.4 Ações desenvolvidas na coleta de dados

A parte inicial deste estudo compreendeu as fases comuns a pesquisas dessa mesma natureza. Após a escolha e a delimitação do tema, definimos os objetivos, formulamos o problema e traçamos o plano a ser desenvolvido. Este contemplava entre outros aspectos, o levantamento bibliográfico, o cadastro e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa, a coleta e a análise dos dados.

Posteriormente, foram feitas as leituras do material teórico e as visitas ao campo delimitado no item 2.1. As visitas, é claro, ocorreram sob a anuência da subsecretária regional de Anápolis e com o consentimento dos coordenadores das escolas. Em cada escola, após breve explicação sobre o motivo da visita, a pesquisadora foi apresentada aos professores de português que tinham alunos surdos em suas turmas.

Os docentes foram abordados individualmente e o projeto bem como seus objetivos foram explicados de forma sucinta, os detalhes da pesquisa foram expostos apenas àqueles que pediram maiores explicações. Todos os que concordaram em fornecer as informações solicitadas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*Apêndice B*). Nenhum deles respondeu às perguntas na presença da pesquisadora, fato previsto na aplicação de questionários (CERVO e BERVIAN, 2002). A tarefa seguinte consistiu na organização dos dados obtidos, os questionários respondidos foram enumerados, lidos, estudados e depois analisados criticamente à luz da teoria.

A outra parte deste trabalho, diz respeito à coleta de dados junto a sujeitos surdos. Como essa fase ocorreu na Faculdade de Letras da UFG, ambiente no qual a pesquisadora está inserida, havendo certa intimidade com os participantes, não foi necessária autorização prévia.

A conduta da pesquisadora diante desses participantes foi semelhante à descrita anteriormente, com a diferença de que, nesse caso, após os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, os que concordaram em participar assinaram também a Autorização para uso de imagem (*Apêndice E*).

Feitas as entrevistas (*Apêndice F*), procedeu-se a transcrição das respostas em folhas numeradas e realizados os procedimentos de leitura e análise crítica dos dados, em comparação com os outros questionários analisados anteriormente. Após a conclusão e a defesa deste trabalho, pretendemos enviá-lo por e-mail a todos os participantes, além de disponibilizá-lo na biblioteca da UFG, em meio impresso e também digital.

Capítulo 3

PORTUGUÊS PARA SURDOS: A DUPLICIDADE DA SITUAÇÃO

O objeto, porém, nunca se manifesta totalmente, nunca é inteiramente transparente. Por outro lado, não somos capazes de perceber tudo aquilo que se manifesta e nem nos é possível estar de posse plena do objeto de conhecimento; quando muito, podemos conhecer os objetos por suas representações e imagens. Por isso, nunca conhecemos toda a verdade, a verdade absoluta e total (CERVO e BERVIAN, 2002, p. 13).

Ensinar uma língua para quem a desconhece completamente realmente não é tarefa de fácil realização para quem ensina, assim como também não é, para quem aprende, compreender uma língua de base fônica sem ter meios auditivos para captá-la. Por isso, o ensino de português para surdos e a aprendizagem desta língua pelos surdos, constitui-se um grande desafio, porque, “por mais contextualizado que seja o ensino da língua oral para crianças surdas, será sempre artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua” (GOLDFELD, 2002, p. 86). Apesar de a autora tratar do processo se referindo a crianças, acreditamos que isso se aplica também aos adultos surdos.

Paula Nadal (2010), em texto publicado pela Revista Escola, escreve sobre o desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos e oferece sugestões que, segundo ela, podem facilitar o trabalho do professor. Contudo, ao afirmar que os estudantes com deficiência auditiva precisam participar de todas as aulas, mesmo que não alcancem resultados iguais aos obtidos pelos alunos ouvintes, a autora deixa transparecer, em nossa opinião, um pensamento perigoso e até certo ponto preconceituoso.

Isso dá margem para o professor acreditar que seu aluno “deficiente” não é capaz de se desenvolver plenamente, incorrendo no erro de se contentar com um mínimo de progresso porventura alcançado, acomodando-se e deixando de estimulá-lo na busca pelo crescimento intelectual.

O ensino de português, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2008), tendo como base as concepções de Bakhtin, deve ter os gêneros discursivos como unidades de ensino. Segundo Brait (2000), os organizadores dos parâmetros apresentam a questão baseada em certa concepção de linguagem e língua, apresentando os conceitos de texto, discurso e gênero. Porém, mais adiante, acabam por mesclar gênero discursivo e tipologia

textual, estabelecendo uma confusão entre os dois.

Para a referida autora, as propostas dos PCNs têm vários aspectos coerentes e produtivos, contudo “afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento” (BRAIT, 2000, p. 24). Talvez isso esteja colaborando para que ocorram problemas como os que foram identificados nesta pesquisa e que apresentaremos adiante. Pela complexidade desse objeto – ensino-aprendizagem de línguas -, tanto surgem posicionamentos teóricos-críticos variados sobre o ensino da L1, quanto do ensino da L2, que é o objeto específico desta pesquisa.

Bakhtin (2006) afirma que a língua é produto da interação do indivíduo com o meio, não podendo assim ser entendida como um conjunto de normas imutáveis das quais o indivíduo se apropria em situações artificialmente produzidas. Todavia, grande parte das escolas brasileiras ainda insiste nas velhas práticas de um ensino pautado pela internalização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Alunos com dificuldades de leitura, escrita e interpretação são alguns dos resultados desse ensino, por vezes camuflado, que prefere o estudo sobre a língua ao estudo da língua em uso, propriamente dita.

Isso acarreta prejuízos para todos os alunos, entretanto, temos fortes razões para afirmar que o caso das crianças surdas pode ser ainda mais complicado, pois muitas chegam à idade escolar sem ao menos dominar sua língua natural (LS), como demonstramos, e se veem convidadas a estudar em uma língua que não pode chegar ao seu cérebro pelos meios sonoros.

Inseridos em salas de aula compostas em média por trinta e cinco alunos, sem a mínima estrutura para que se desenvolvam e com professores que se dizem mal-orientados a respeito das especificidades do ensino de surdos (e a nosso ver, são mesmo), esses alunos geralmente enfrentam dificuldades no entendimento dos conteúdos escolares, justamente por não dominarem o português, língua na qual é ministrada a maioria das aulas (exceto, supomos, as de língua estrangeira, questão não abordada neste trabalho).

Assim, torna-se evidente a existência do risco de que esses estudantes passem a vida escolar sem compreender efetivamente a língua oficial de seu país, tornando-se apenas copistas e saiam da escola sem dominar satisfatoriamente a sua própria língua (LS), o que, no nosso entendimento, é incalculavelmente pior e mais desastroso.

Certos de que não apreendemos o objeto em sua totalidade, dada a sua complexidade, iniciamos esta seção tecendo algumas considerações sobre a linguagem e as interações sociais, depois discorreremos brevemente sobre o processo de ensino-aprendizagem de português como L2 e, de modo mais específico, sobre português para surdos. Por último expomos nossa análise feita a partir das contribuições dos professores e alunos que julgamos poderem revelar um pouco

mais sobre suas concepções a respeito desse processo.

3.1 A Linguagem como Produto das Interações Sociais

Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975) são teóricos que investigam o desenvolvimento da linguagem tendo como ponto de partida as relações entre o individual e o social. A visão de Vygotsky é sócio-interacionista, para ele a linguagem não é somente um meio de comunicação, é antes de tudo, fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois tem uma função reguladora do pensamento (VYGOTSKY, 2005; GOLDFELD, 2002). Os fundamentos dos estudos Vygotskyanos consistem na investigação da relação entre pensamento, linguagem e suas origens (VYGOTSKY, 2005).

Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem é fator determinante na inserção do indivíduo no meio social, é também por meio dela que esse apreende conhecimentos e organiza seus pensamentos, sendo então necessária uma participação ativa do aprendiz nos diversos ambientes de sua convivência. Fernandes (2007) explica que a consciência individual, de acordo com Vygotsky, é construída pela linguagem (instrumento psicológico), pois é a partir dos significados apreendidos na interação social que o indivíduo estabelece sua concepção do mundo.

Contudo, conforme alerta Bronckart (2006), do modo como essa corrente teórica se apresenta, - principalmente na obra de Vygotsky (2003; 2005) um de seus mais conhecidos representantes – pode ser vista de forma a reduzir a responsabilidade pelo desenvolvimento das capacidades humanas apenas ao nível social, desconsiderando o lado biológico e/ou cognitivo, quando realmente haveria o entrelaçamento desses fatores. Na verdade, essa teoria trata de “reconhecer o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas” (BRONCKART, 2006, p. 122).

O humanista Bakhtin (2006) realiza uma reflexão filosófica sobre a linguagem, a partir da visão marxista sobre a criação ideológica, afirmando que tudo o que é ideológico é um signo e possui um valor semiótico. Ele destaca também o valor ideológico da palavra, que desempenha o importante papel de instrumento da consciência e é justamente por isso que ela acompanha e comenta todo ato ideológico.

Em sua concepção, historicamente, todos os acontecimentos sociais estão fortemente ligados. Segundo Fernandes (2007), para esse teórico as formas de dizer construídas pelos seres

humanos socialmente organizados não resultam de criatividade subjetiva, mas sim das trocas de ideias e ideais socialmente constituídos e partilhados por meio da palavra (instrumento) que geram formas discursivas no processo de comunicação. “Essas formas discursivas construídas em conjunto refletem uma postura ideológica daquela sociedade” (FERNANDES, 2007, p. 34).

A ideologia, nessa linha teórica, representa um entrecruzamento entre signo e valor, todo signo ideológico é reflexo e é também um fragmento da realidade. Sendo assim, não é possível pensar a consciência como produto individual, pois a pessoa só toma consciência quando absorve signos carregados de determinados valores que ela pode perfeitamente refletir, ajudando a preservar o contexto em que vive, ou refratar provocando alterações nesse contexto.

O signo é, assim, o produto ideológico resultante da interação entre indivíduos na sociedade, ou seja, provém de um consenso entre eles. O tema e a forma do signo têm forte ligação e a palavra é capaz de refletir “as imperceptíveis alterações da existência social” (BAKHTIN, 2006).

A teoria bakhtiniana concebe então a linguagem como um processo dialógico resultante das interações sociais marcadas por ideias pelas quais a sociedade se constitui (ideologias). Assim sendo, para que se consiga explicar a relação entre a realidade e um fenômeno qualquer é necessário que este seja analisado em seu contexto ideológico. Uma observação fora desse contexto não tem valor social.

Dessa forma, esclarece Fernandes (2007), para Bakhtin a comunicação humana é um diálogo contínuo (corrente evolutiva ininterrupta), cuja verdadeira substância encontra-se no fenômeno social da interação verbal (dialogismo). Ele mantém uma compreensão profunda acerca das forças sociais e históricas na constituição do homem, cuja consciência não é proveniente de aspectos fisiológicos ou biológicos, mas sim dos acontecimentos sócioideológicos (FERNANDES, 2007).

Ora, se o ser humano é produto social e sua consciência não se desenvolve individualmente, mas a partir da interação com os demais indivíduos, constatamos a extrema importância da Libras e da LP escrita para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo brasileiro. Entendemos que é por meio da linguagem que o indivíduo tem acesso direto ao mundo e aos conhecimentos que se formam nele, é devido a essa interação que a língua é viva.

Sendo assim, muito nos preocupa a situação dos surdos que se encontram, de certa forma, isolados do meio em que vivem, devido à falta de acesso à língua em uso nesse meio. Mais preocupante nos parece ainda, a situação daqueles surdos que não têm contato com outros e que muitas vezes acabam por desconhecer a Libras, desenvolvendo apenas uma linguagem bem rudimentar. Um importante alerta sobre isso é feito por Oliver Sacks (2010, p. 10), cujas

ideias parecem estar em consonância com as de Bakhtin:

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – *não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica*; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza (grifo nosso).

A sociedade está em constante mudança, por isso a língua também acaba por se transformar e evoluir juntamente com ela. Como, então, pode-se dar a interação efetiva entre uma criança surda e seus pais ouvintes que, ainda hoje, na melhor das hipóteses, são orientados apenas a providenciar tratamento médico para o filho, em vez de também buscar conhecimento sobre a língua de sinais, para interagir socialmente com a criança?

A comunidade surda tem, nas últimas décadas, tentado direcionar o foco dos debates para a questão da diversidade social e cultural, contudo apesar de todos os avanços, ainda hoje parece haver o predomínio da visão patológica:

Os surdos são pessoas que não adquirem a língua oral de seu país espontaneamente como uma primeira língua, por isso, terapias fonoaudiológicas persistem na exploração de um elemento não-essencial aos surdos, a audição, buscando a todo custo a cura da surdez, como se fosse uma doença (SILVA, 2008, p. 40).

Bakhtin (2006) atesta que no plano da palavra é mais fácil observar o processo de integração da realidade na ideologia. Ter acesso à língua é direito de todos, entretanto muitos surdos se veem privados desse direito e acabam por não ter acesso à palavra (falada/ escrita/ sinalizada) e a esses valores ideológicos. Esse não é um dado novo, há relatos de que na antiguidade os surdos tinham as mãos amarradas e eram obrigados a oralizar em aulas que se assemelhavam a verdadeiras sessões de tortura.

Tais práticas eram sustentadas por uma ideologia que fazia os surdos sofrerem, por conta de crenças e valores que justificariam essas ações. Na visão bakhtiniana, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação, isso mostra quão delicada é a situação das

crianças surdas que são filhas de pais ouvintes e que não têm um contato adequado com a LS, ficando privadas de um meio de comunicação eficaz.

A situação se agrava ainda mais quando essas crianças vão à escola para aprender uma segunda língua, sem ao menos dominarem sua língua natural. Desconsidera-se, assim, que a aprendizagem de uma L2 apresenta certo grau de dependência do domínio que o sujeito tem da L1 (MELLO, 2004). Dessa forma, podemos afirmar que sem a aquisição da LS, a aprendizagem da LP fica totalmente comprometida. Goldfeld (2002) alerta que para os surdos que não têm acesso a língua alguma percebe-se que

a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem a partir das características culturais de sua comunidade e com isto desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes (GOLDFELD, 2002, p. 51).

Nesse sentido, percebe-se que “a aquisição de uma língua de sinais é a prioridade linguística máxima de uma criança surda (CS) para poder ter acesso a um sistema linguístico pleno, com o qual ela possa desenvolver-se cognitivamente e comunicar-se satisfatoriamente com outras pessoas” (GRANNIER, 2007, p. 203). Como se vê, a situação é delicada e reclama soluções urgentes e eficazes.

3.2 Linguagem e Produção de sentidos

Eni Puccinelli Orlandi (2010), na obra “Análise de Discurso: princípios e procedimentos” apresenta os fundamentos básicos da análise que, segundo a própria autora, não têm a pretensão de fazer do leitor um especialista em análise de discurso, mas pode ajudá-lo a situar-se “melhor quando confrontado com a linguagem e, por ela, com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos, com a história” (ORLANDI, 2010, p. 11).

Esses princípios e os procedimentos analíticos também nos servem para confrontar a linguagem, os sentidos e a história que permeiam os discursos formulados pelos participantes desta pesquisa.

Desse modo, fazemos uma exposição sucinta sobre alguns dos conceitos trabalhados por

Orlandi (2010) que julgamos essenciais à nossa análise dos dados. As palavras geralmente apresentam significados múltiplos que variam de acordo com o contexto podendo ou não ser aplicados em determinadas situações. Os diversos sentidos produzidos constituem o homem e sua história ao mesmo tempo em que por eles são constituídos. De acordo com a autora, é justamente essa capacidade de significar e significar-se que faz do homem um ser tão complexo e diferenciado. A tarefa de investigar esses sentidos produzidos pela língua em uso do ponto de vista do significado, do simbólico pertence à Análise do discurso (AD). Percebe-se o discurso na prática da linguagem, ou seja, na palavra em movimento. Dessa forma então,

a análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. [...]. Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer (ORLANDI, 2010, p. 15e 16).

Os estudos discursivos não apagam a historicidade do homem e buscam refletir “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2010, p. 16). Desse modo, segundo a autora, tais estudos analisam a relação língua-discurso-ideologia por compreenderem que a ideologia se materializa pelo discurso e que este, por sua vez, se materializa pela língua e se define como o efeito de sentidos entre locutores.

O processo de análise do discurso (AD) implica considerar as contribuições do materialismo histórico, “conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica” (p.19). Nesses estudos, forma e conteúdo são indissociáveis e a língua é compreendida como um acontecimento e não apenas como uma estrutura.

Dessa forma, “reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (p. 19). Ocorre também o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, constituído na relação com o simbólico, na história. O real da língua juntamente com o real da história afetam o sujeito e este, por sua vez, não detém o poder de controlar o modo como é por elas afetado, assim, é pelo

inconsciente e pela ideologia que o sujeito discursivo funciona (ORLANDI, 2010).

Nesse sentido, para a AD, os elementos da comunicação não são estanques nem lineares, comunicar não significa apenas transmitir informação. Orlandi (2010) lembra que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar, de modo que os sujeitos e os sentidos que de alguma forma se relacionam pela linguagem, estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação cujos efeitos são múltiplos e variados. Assim, não se trata de pensar em

alguém que fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. [...] no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2010, p. 21).

Segundo Orlandi (2010), os discursos se constituem a partir de certas condições de produção que funcionam de acordo com os seguintes mecanismos: relação de sentidos, antecipação e relação de forças. Ela explica que na relação de sentidos “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (p. 39). Ou seja, todo e qualquer discurso está relacionado com outros discursos.

O fator da antecipação tem a função de regular a argumentação, pois “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras” (p. 39). Dessa forma, prevendo ao antevendo os sentidos que suas palavras podem produzir, ele escolhe dizer de uma forma ou de outra conforme o efeito que imagina produzir. Já no mecanismo da relação de forças, a autora esclarece que a fala do sujeito é constituída pelo lugar a partir do qual ele fala.

A autora explica ainda que esses mecanismos de realização do discurso pertencem às formações imaginárias. Por isso, “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções” (p. 40). Com base em Orlandi (2010), retomando os mecanismos das condições de produção pretendemos desconsiderar os locutores empíricos, os sujeitos físicos que forneceram os dados deste estudo. No momento da análise eles serão pensados como sujeitos representantes de instâncias sociais diferentes em relações de força (professor/aluno; ouvinte/surdo), cujos discursos podem revelar as ideologias predominantes nessas instâncias. Objetivamos ater-nos à posição que eles ocupam, pois é essa que valida ou significa seus dizeres.

Partindo do mecanismo de antecipação, temos, por exemplo que: nossos sujeitos de pesquisa, antes de responderem o questionário proposto ou às perguntas feitas durante a entrevista, formularam uma imagem que a pesquisadora poderia ter daquilo que eles iriam dizer. Por isso, cremos que seus dizeres estão ajustados, nas palavras de Orlandi (2010), a seus objetivos políticos no trabalho desse jogo de imagens. Contudo, como a autora explica “Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (p.42). Nesse sentido, a verdade nem sempre é o que foi dito. Eis aí a importância da análise do discurso que “não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (p.59).

Tudo o que já foi dito sobre surdos e ensino está de certo modo significando na fala dos participantes deste estudo, por meio do interdiscurso (memória). Ou seja, os discursos produzidos anteriormente em outros lugares e até mesmo em outros tempos produzem um efeito sobre a fala dos nossos sujeitos de pesquisa. Quando a memória é pensada em relação ao discurso ela assume certas características “nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso [...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (p. 31).

Assim, com bases nos estudos da AD, entendemos que quando algum participante faz alguma afirmação, por exemplo, sobre sua vida acadêmica ou profissional, ele retoma experiências passadas, recorrendo ao interdiscurso, ou seja, à memória discursiva. Dessa forma seu discurso não é original e tem estrita ligação com o social, a histórico e o ideológico.

Com base nos estudos de Orlandi (2010), podemos pensar aí os sentidos da “exclusão” e os seus efeitos produzidos tanto nos surdos quanto nos ouvintes, por meio da repetição (paráfrase) e da diferença (polissemia). Esses sentidos que “falam” nesses sujeitos, por meio do interdiscurso, mesmo sem que haja consciência disso, vêm se constituindo ao longo da história desde os tempos mais remotos, aos quais já não temos mais acesso. Esses sentidos significam e (re)significam produzindo novos sentidos. Todo indivíduo para ser sujeito do que diz deve ocupar uma “posição”, um “lugar”, Orlandi (2010) comenta que assim é pensado o sujeito discursivo na AD. Pode-se afirmar a partir disso que não é o professor ou o surdo falando, é a sua posição.

3.3 Português como L2 e Português para surdos

Como já dissemos, o português para o surdo é uma segunda língua. Grannier (2014), ao discutir o ensino de português como L1 e L2 atesta que as abordagens do ensino de português

como segunda língua (L2) devem ser diferenciadas do ensino de português como primeira língua (L1), apesar de reconhecer que há algumas questões em comum. Ela esclarece que “as diferenças nas abordagens e nas metodologias, para o ensino de português em diversos contextos, se devem essencialmente a quanto o aprendiz já sabe da língua portuguesa (e da cultura na qual ela se insere)” (GRANNIER, 2014, p. 1).

A autora menciona que é comum a crença, no ensino de uma L2, de que o segredo da aprendizagem é conseguir traduzir as palavras da L1 para a L2. Quando na verdade é bem mais que isso, “... implica dominar também suas [dos itens lexicais] propriedades gramaticais como o gênero ou a regência e as relações semânticas entre itens relacionados, sejam elas paradigmáticas ou sintagmáticas” (GRANNIER, 2014, p. 2).

Assim, para a definição das abordagens e das metodologias, é necessário, entre outros, considerar fatores como a idade dos aprendizes e também verificar qual o grau de conhecimento da língua que o aprendiz tem, refletindo sobre a distância entre a(s) língua(s) que ele fala e a língua portuguesa. O que depende, segundo ela, de “quanto sua L1 compartilha com a língua portuguesa, seja no que diz respeito ao vocabulário, seja no que diz respeito à gramática” (GRANNIER, 2014, p. 5). Reproduzimos abaixo a figura elaborada pela autora para demonstrar as distâncias entre algumas línguas e o português:

Figura 1 – Distâncias entre a L1 e a língua portuguesa a ser ensinada (L2)

MENOR DISTÂNCIA			MAIOR DISTÂNCIA			
1	2	3	4	5	6	7
Português variedade urbana	Português variedade não urbana	Espanhol	Italiano Francês Romeno etc.	Inglês Alemão Holandês etc.	Árabe Japonês Xavante etc.	Libras ASL etc.

Fonte: O ensino de português como L1 e como L2 (GRANNIER, 2014, p. 6)

As línguas de sinais estão no último grupo, ou seja, são as que mantêm uma distância maior em relação ao português. Assim, as pessoas que têm uma língua de sinais como L1, se encontram mais distantes do português a ser aprendido como L2, isso porque “além de falarem uma língua sem parentesco com o português e tipologicamente muito diferenciada, utilizam um canal de comunicação visuo-espacial, constituindo o caso de distanciamento máximo entre a língua do aprendiz e a língua portuguesa” (GRANNIER, 2014, p.7).

Outro fator lembrado pela autora é que aprender uma língua não significa necessariamente estudar e memorizar regras gramaticais, mas sim estar em contato com a língua em uso: Ele [o aprendiz] pode “saber a nova língua ou a nova variedade de língua, apropriando-se dessa habilidade pela prática, de modo a usá-la sem precisar recorrer conscientemente a regras gramaticais” (p.03).

Essas observações são esclarecedoras e justificam um ensino de português diferenciado para os surdos, voltado para as suas especificidades e desvinculado de memorizações de normas que, por si só, não se configuram na aprendizagem da língua alvo.

Nesse mesmo sentido, Salles et al. (2004), no livro “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica”, reservam um espaço para tratar as “Aplicações da Teoria Linguística ao Ensino de Línguas”. O objetivo central é a apresentação dos pontos fundamentais das principais abordagens e métodos utilizados, neste século, no ensino de segunda língua/língua estrangeira (L2), “apontando ainda as vantagens da abordagem interacionista no ensino de língua portuguesa para surdos” (SALLES et al., 2004, p. 96). Inicialmente, é apresentado o conceito de abordagem que é compreendida como um “conjunto de suposições teóricas acerca da natureza da língua, da natureza da aprendizagem de uma língua, e da aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico” (SALLES et al., 2004, p. 97).

As três abordagens de que trata o texto, estruturalista, funcionalista e interacionista, se desenvolveram a partir do século XX e concebem a língua de maneira bastante distinta.

Expomos a seguir um resumo que pretende esclarecer as diferenças entre essas abordagens:

Quadro 1 – Principais Abordagens de Ensino e Natureza da Aprendizagem

Abordagem	Concepção de Língua	Natureza da Aprendizagem
Estruturalista	Sistema de elementos relacionados estruturalmente que serve para codificar e decodificar o significado.	Corresponde ao domínio desse sistema, cujos elementos se dividem em unidades fonológicas, unidades gramaticais, operações gramaticais e itens lexicais.
Funcionalista	Meio que possibilita a expressão de significados funcionais.	Enfatiza as dimensões semântica e comunicativa, assim o conteúdo é distribuído em categorias de significados e funções.
Interacionista	Instrumento que permite a realização de relações interpessoais e o desenvolvimento de trocas sociais entre as pessoas.	Compreende que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre os indivíduos, por meio da construção do discurso.

Adaptado de: Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. (SALLES et al., 2004, p. 99-103).

A partir dessas abordagens, abandonando duas delas, as autoras atestam que:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (SALLES *et al.*, 2004, p. 115).

Assim, o texto escrito deve ser usado como contextualizador, sem se limitar a transmitir informações estruturais e lexicais. Devem ser enfatizados os aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais. Dessa forma, a abordagem indicada por elas como sendo a mais adequada para o ensino/aprendizagem de português por escrito para surdos é a abordagem interacionista.

As autoras ainda sugerem a utilização da internet como recurso que pode contribuir para melhor desenvolvimento do processo. Isso porque, segundo elas, a internet possibilita que o aluno participe buscando textos e imagens que sejam de seu interesse, dialogando por escrito com outras pessoas, utilizando um discurso mais próximo do falado devido à dinamicidade, à temporalidade e à reciprocidade imediata.

Quadros e Schmiedt (2006), na obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, assinalam que a aprendizagem de português como segunda língua apresenta variações de uma pessoa para outra em relação aos objetivos, às estratégias usadas pelos próprios aprendizes, ao processo em si e também ao seu sucesso, sendo possível também que fatores afetivos influenciem. Elas alertam que:

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o Português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua em que haja significação (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Nesse sentido, compreendemos a grande importância do contato com a Língua de Sinais (L1) logo nos primeiros meses de vida para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Isso possibilitará ao surdo melhores condições de aprendizagem do português escrito, tão importante também para sua convivência social, no contexto brasileiro. O verdadeiro processo de aprendizagem só ocorrerá “no momento em que o sujeito, em sua totalidade, for incluído no processo de aquisição de saberes, inclusão esta constituída pela historicidade, cultura, ideais e principalmente pela língua do sujeito em questão” (DUARTE e BENASSI 2013, p. 2).

Quadros e Schmiedt (2006), explicam que a segunda língua apresenta vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, “as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” (p. 34).

Segundo elas, na interlíngua existem hipóteses e regras que, aos poucos, vão constituir uma outra língua diferente da primeira língua do aprendiz de L2. São mencionados – com base nos estudos de Brochado, 2003 - três estágios da interlíngua no caso de alunos fluentes em língua de sinais que se encontram em fase de aquisição de L2 escrita. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese das suas principais características.

Quadro 2 – Principais Características dos Estágios de Interlíngua

Estágios de interlíngua em crianças surdas		Características
Interlíngua I (IL1)	Predomina o uso de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2).	Estrutura gramatical de frase com poucas características do português; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); ausência ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposições, conjunções); uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau.
Interlíngua II (IL2)	Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.	Estrutura da frase ora com características da Libras, ora com características gramaticais do português; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo; uso de elementos funcionais nem sempre adequado; nem sempre é possível apreender o sentido do texto, sem o conhecimento anterior da história ou do fato narrado.
Interlíngua III (IL3)	Emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático.	Predomínio de estruturas frasais SVO; emprego maior e mais adequado de palavras funcionais; flexão dos nomes e dos verbos com maior adequação; emprego dos verbos de ligação (ser, estar e ficar) com maior frequência e correção.

Adaptado de: Brochado (2003), apud Quadros e Schmiedt (2006, p. 34-36)

Ao discorrerem sobre a alfabetização do aluno surdo em português, as autoras atestam a importância do ensino contextualizado, a partir de textos compreensíveis e interessantes para o mesmo. Daí a importância do professor mediador que usa estratégias para despertar a curiosidade e o interesse do aluno pelo tema do texto a ser lido. Para elas o professor, ao planejar atividades de leitura, precisa ter em mente que tipo de leitura almeja que seja realizado pelo aluno - aquela que dá uma ideia ampla do assunto apresentado no texto ou a que capta informações mais específicas – para que ele saiba por que e para que vai ler. Nesses momentos de contextualização a LS pode perfeitamente ser utilizada:

O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto para dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Lembrando que “compreensão precede produção” e “leitura precede a escrita”, Quadros e Schmiedt (2006) descrevem os níveis pelos quais o aluno surdo passa no desenvolvimento da leitura:

Quadro 3 – Níveis de leitura

1) Concreto – sinal	Ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
2) Desenho – sinal	Ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
3) Desenho – palavra escrita	Ler a palavra representada por meio do desenho relacionado com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho na palavra.
4) Alfabeto manual – sinal	Estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
5) Alfabeto manual – palavra escrita:	Associar a palavra escrita ao alfabeto manual.
6) Palavra escrita no texto	Ler a palavra no texto.

Adaptado de: Ideias para ensinar português para alunos surdos (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 42-43).

A partir dessa descrição percebemos não se tratar de um processo simples - como também não o é a aprendizagem da leitura pelas crianças ouvintes – por isso, é importante que

o professor domine técnicas específicas para ensinar português como L2 para crianças surdas. Não se pode esquecer que os momentos iniciais de produção precisam ser “atraentes e desafiadores, pois o objetivo maior é levar o aluno a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 44). Assim, o ensino de LP precisa conseguir atrair o interesse do aluno e criar situações desafiadoras que o motivem a ir sempre além.

3.4 Exemplos Práticos

A título de ilustração, para que partindo de tudo o que expomos acima sobre o ensino de LP para surdos, tenhamos uma ideia de como tem ocorrido a prática pedagógica, apresentamos três excertos do livro usado nas aulas de reforço de LP para os surdos de uma das escolas visitadas. Pretendemos demonstrar mais diretamente como tem se dado o trabalho prático do processo, porque cremos que isso permite melhor entendimento da análise dos dados fornecidos pelos professores e surdos egressos, bem como maior compreensão da condição linguística e social em que o surdo brasileiro se encontra.

Não conseguimos confirmar se esse livro é amplamente utilizado nas escolas da rede. Porém, nas informações fornecidas pelos surdos egressos, encontramos indícios de que material semelhante tem servido de apoio para a alfabetização de surdos há mais de duas décadas, a julgar pela idade dos surdos que participam deste estudo. A informante de pesquisa SE1, de 25 anos, relata o uso de imagens e palavras soltas (referentes à figura) nas aulas da alfabetização em LP. A participante SE8, que tem 38 anos, menciona a lembrança de que estudava em um livro com figuras e seus nomes escritos em português. Sua tarefa ao que nos parece era associar a imagem ao nome, decorando a forma escrita.

O livro é intitulado “Descobrimo as palavras – Letramento de Surdos”, lançado em 2007, contendo 175 páginas e disponível gratuitamente na internet. Não encontramos muitos dados sobre a formação acadêmica da autora, Marilda de Oliveira Stutz, que no livro se identifica como especializada em educação de surdos.

O título chama atenção principalmente por conter a palavra letramento e cria expectativas positivas, no sentido de que o material possa apresentar conhecimentos que embasem de forma coerente o trabalho do professor. Logo no início da obra, há um “Encaminhamento metodológico para o uso do material didático” em que são apresentados o objetivo, algumas instruções e esclarecimentos, a dinâmica na sala de aula e a forma de

avaliação recomendada. O objetivo é que o aluno surdo seja apresentado ao vocabulário da Língua Portuguesa como forma de preparação para alcançar condições de apropriação da leitura e da escrita de expressões ligadas ao seu cotidiano.

Stutz (2007) enfatiza a importância da realização de um trabalho conjunto pautado pela interação aluno/ professor/ família. A autora lembra da importância de a família e o professor dominarem a Libras, por ser esta, segundo ela, o código de interação conceitual. Observe que fica implícito aí o pressuposto de que o aluno já tenha domínio desta língua. A autora ressalta que a família deverá participar efetivamente do processo:

A família terá a tarefa de acompanhar a aquisição do vocabulário, mostrando objetos e proporcionando interação e contextualização do vocabulário no ambiente natural de convivência do aluno. As pessoas que interagem de forma sistemática com o aluno devem aproveitar o momento de ensino para trabalhar a oralidade, transmitindo o modelo das palavras e os pontos articulatórios para a emissão dos fonemas, respeitando a individualidade de cada criança. Por isso, este trabalho deve ser desenvolvido de forma natural, sem cansar ou forçar a criança que não apresenta disposição para oralidade. (STUTZ, 2007, p.7).

Notamos a partir da citação acima a presença de princípios oralistas, que, como dissemos no primeiro capítulo, objetivam normalizar o surdo, como se esse fosse um ouvinte com defeito de fábrica que naturalmente necessita ser consertado. As considerações da autora comprovam a não extinção da filosofia oralista, conforme atesta Lima (2006). Quanto ao processo avaliativo, a autora esclarece que: “a avaliação deve ser realizada através da observação do grau de motivação, da intensidade de participação, da emissão de expressões de leitura e escrita, da ilustração de idéias, da extrapolação durante as atividades e do empenho no processo de ensino-aprendizagem” (STUTZ, 2007, p. 8).

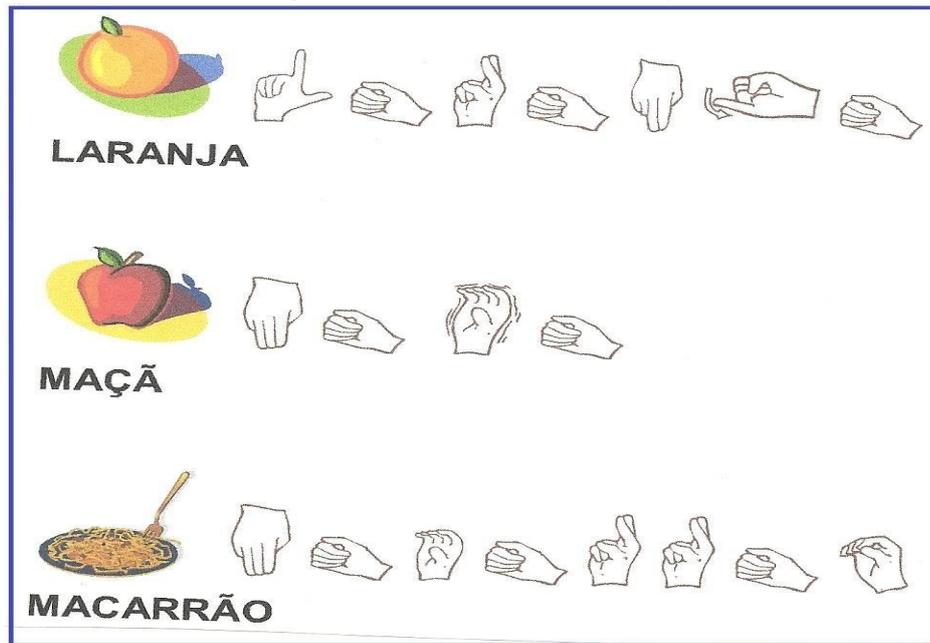
Pelas informações contidas no sumário, é possível perceber que a disposição dos conteúdos obedece uma sequência lógica: vocabulário, focando em cada etapa uma letra do alfabeto; vocabulário, contemplando grupos semânticos (frutas, cores, família...); texto para leitura e realização de atividades de fixação; e exercícios de revisão. Em alguns momentos essa ordem é modificada, mas mantém-se a estrutura básica.

Escolhemos uma sequência de conteúdos para exemplificar como são desenvolvidos os exercícios que visam melhorar o desempenho linguístico dos surdos no que tange à aprendizagem de português como L2. Nosso intuito, nessa análise não é tecer críticas pessoais

à autora, pelo contrário, interessa-nos realizar uma exposição sobre a forma como o ensino de português está sendo proposto na obra.

O trecho das páginas 77 a 85 têm como primeiro tema a alimentação. Começa com a exposição de dez palavras pertencentes a esse grupo semântico. A disposição delas aparece em ordem alfabética: alface, arroz, banana, carne, feijão, laranja, maçã, macarrão, sanduíche e tomate. A reprodução abaixo ilustra a disposição do conteúdo:

Figura 2 – Vocabulário: Alimentação



Fonte: Descobrindo as palavras – Letramento de Surdos, (STUTZ, 2007, p. 78).

Como se pode observar, as palavras escritas em português vêm acompanhadas pela imagem do que significam e também da representação datilológica feita por meio do alfabeto manual. Assim, quando aparece, por exemplo, a palavra “laranja” vemos a imagem, a escrita em português e a datilologia, que nada mais é que a representação manual das letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Ou seja, as letras que formam a palavra aparecem grafadas e sinalizadas. Trata-se de exposição de palavras soltas, descontextualizadas.

Apesar de a autora ter enfatizado inicialmente que o uso da Libras é essencial, em nenhuma parte do livro aparecem ilustrações para demonstrar a execução, a realização prática dos sinais nessa língua (se houvesse e se estivessem contextualizados, poderiam facilitar o entendimento do aluno).

Não há também menção dos parâmetros utilizados para a realização desses sinais. Dessa forma, o sinal só será utilizado na conversação se o professor dominar a Língua Brasileira de Sinais e acreditar que essa pode contribuir para a aprendizagem de português como L2.

Na página 79, inicia-se a seção denominada “Hora de revisar” na qual as figuras apresentadas anteriormente aparecem fora de ordem, assim como as palavras que as nomeiam. Não há um enunciado indicando o que deve ser feito, mas deduzimos que o aluno precisa conseguir ligar as imagens às palavras, num exercício que depende de memorização. O exercício seguinte consiste em escrever as palavras à frente das imagens apresentadas.

Em ambos, as atividades propostas são mecânicas e não visam explorar o conhecimento prévio nem a criatividade do aluno. Notamos que as estratégias de ensino se baseiam em dois aspectos: repetição constante do vocabulário e cópia do mesmo, deixando clara a insistência para a memorização. Técnica de alfabetização considerada ultrapassada por utilizar palavras soltas, descontextualizadas.

A seção seguinte (p. 81) intitulada “Leitura e atividades” é formada por um texto e quatro exercícios que analisamos por partes. O texto é bem curto, como, aliás, o são todos os que compõem o livro, por isso, o expomos na íntegra:

Figura 3 - Texto: Os Alimentos



Leitura e atividades:





OS ALIMENTOS

OS ALIMENTOS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA A NOSSA SAÚDE. NÓS DEVEMOS COMER ALIMENTOS QUE SÃO BONS PARA O NOSSO CORPO. DEVEMOS COMER VERDURAS, FRUTAS, CARNES, LEITE ETC. DOCES, SORVETES E CHOCOLATES NÓS DEVEMOS COMER SÓ UM POUCO.

É IMPORTANTE LAVAR AS MÃOS E OS ALIMENTOS ANTES DE COMER.

É MUITO IMPORTANTE CUIDAR DA ALIMENTAÇÃO.

Marilda de O. Stutz

Fonte: Descobrimo as palavras – Letramento de Surdos, (STUTZ, 2007, p. 82).

Texto, segundo a teoria de Halliday, é “uma passagem de qualquer comprimento que forma um todo unificado, pensando a linguagem em uso” (ORLANDI, 2010, p. 18). Observamos que existe mais um conjunto de frases dispostas uma após a outra do que um texto propriamente dito. Não há o uso de um conectivo ou elemento coesivo sequer, tornando explícita uma concepção de língua que foge completamente àquela mencionada por Bakhtin

(2006). Notamos que são frases, em princípio irreais, usadas como pretexto para o estudo do vocabulário, não há preocupação com a construção de sentidos.

Isso é preocupante, porque geralmente, quando vamos realizar algum exercício de escrita, recorremos aos modelos apreendidos durante as leituras que já realizamos. Naturalmente, se o surdo só tiver acesso a esse modelo de texto com frases desconexas, sem um sentido real, sua escrita não poderá ser muito diferente disso.

Bakhtin (2006) afirma que apesar de a língua de determinado país possuir certa unidade, seu caráter e as formas de seu uso são variadas. A linguagem é utilizada em todas as diversas áreas da atividade humana. Para ele, existem conjuntos de enunciados próprios em cada uma dessas áreas, são os chamados gêneros discursivos/ textuais que, assim como a sociedade, estão em constante transformação.

Conteúdo temático, estilo e construção composicional formam os enunciados que são específicos a cada campo da comunicação. O elemento expressivo é parte do enunciado, diferentemente das palavras e orações o enunciado tem autor e destinatário (BAKHTIN, 2006). O humanista aponta algumas peculiaridades do enunciado como sua relação com o próprio falante, por exemplo. Para ele a palavra e a oração só adquirem entonação expressiva quando se tornam expressão da posição do falante em uma situação concreta, ou seja, quando se tornam enunciados.

Nesse sentido, supomos que desenvolver o processo de ensino-aprendizagem pautado no estudo contextualizado dos gêneros pode ser mais produtivo e coerente do que levar o aluno a decorar uma meia dúzia de palavras soltas que, provavelmente, devido à falta do uso, são apagadas da memória com facilidade.

Sabemos que é importante conhecer e dominar bem os diversos gêneros textuais (charge, bilhete, história em quadrinhos, carta, texto jornalístico...) para empregá-los livremente, pois não adianta dominar apenas a língua. No caso dos surdos, é possível realizar o trabalho com os diversos gêneros em Língua de Sinais e também em Língua Portuguesa. Contudo, levar ao conhecimento do aluno diferentes gêneros textuais não é o foco da obra analisada.

Dowlz e Schneuwly (2004) indicam que o ensino da comunicação oral e escrita deve ocorrer de forma sistemática articulada através das sequências didáticas para confrontar o aluno com gêneros textuais, levando-o a reconstruí-los, apropriando-se deles. Levando em conta nessa reconstrução três fatores importantes: as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino.

As quatro atividades propostas depois do texto mantêm o mesmo padrão daquelas que

analisamos anteriormente, valorizando a cópia e incentivando uma postura mecânica de uso da língua, como se pode ver na próxima figura.

Figura 4 Atividades

<p>1. COMPLETE:</p> <p>A. OS _____ SÃO IMPORTANTES PARA A _____.</p> <p>B. DEVEMOS COMER _____, _____, _____, _____ ETC.</p> <p>2. AS PESSOAS DEVEM COMER BALA, CHOCOLATE, CACHORRO-QUENTE E BEBER COCA-COLA TODOS OS DIAS? () SIM () NÃO</p> <p>3. DESENHE:</p> <table border="1"> <tr> <td>A MAMÃE FAZ COMIDA GOSTOSA.</td> <td>EU LAVO AS MÃOS ANTES DE COMER.</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>		A MAMÃE FAZ COMIDA GOSTOSA.	EU LAVO AS MÃOS ANTES DE COMER.	 	
A MAMÃE FAZ COMIDA GOSTOSA.	EU LAVO AS MÃOS ANTES DE COMER.				
<p>4. É FRUTA OU DOCE?</p> <p>O ABACAXI É _____</p> <p>O ABACATE É _____</p> <p>O COCO É _____</p> <p>O CHOCOLATE É _____</p> <p>A BALA É _____</p>	<table border="1"> <tr> <td>DOCE</td> <td></td> </tr> <tr> <td>FRUTA</td> <td></td> </tr> </table>	DOCE		FRUTA	
DOCE					
FRUTA					

Fonte: Descobrimo as palavras – Letramento de Surdos, (STUTZ, 2007, p. 81).

A primeira frase do último exercício, se não for bem trabalhada, pode causar ao aluno certa confusão, pois o abacaxi além de ser fruta, também pode ser doce. Basta nos atermos ao fato de que o vocábulo “doce” não é usado somente para nomear, mas também para qualificar.

Conforme mencionamos no início deste tópico, o livro analisado tem um título bastante sugestivo. Contudo, basta um olhar mais detalhado para constatar que letramento mesmo, só aparece no nome. O conteúdo apresentado em nada remete ao verdadeiro conceito de letramento, concebido como “a condição ou estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (SOARES, 2004, p.36-37).

Na verdade, o que ocorre é uma confusão do conceito de letramento com o de alfabetização no sentido tradicional da palavra (ensino de leitura e escrita, codificação/decodificação). É bem provável, ainda, que esteja sendo feito um trabalho que não consegue considerar um ponto de partida básico:

O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. *O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo*, o que remete ao processo psicolinguístico de alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada (SALLES *et al.*, 2004, p. 77 – grifo nosso).

Pelo visto, a preocupação com o “acesso à representação gráfica”, para que ocorra a aprendizagem de português como L2 por pessoas surdas, tem gerado o surgimento de adaptações do ensino de português como L1 para o ensino de português como L2. Talvez, isso não tivesse um caráter tão negativo, se tais adaptações não se fundamentassem no estudo descontextualizado da língua e em técnicas pouco adequadas “à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada”, práticas condenáveis até para o ensino de ouvintes.

Nessa obra a língua é trabalhada enquanto sistema abstrato, desconsiderando-se as diversas maneiras de significar, os processos e as situações de produção da linguagem. As atividades sobre os textos têm a mesma estrutura no livro todo. Nenhuma dessas atividades tem sequer o objetivo de levar o aluno a fazer a análise do conteúdo e extrair os sentidos na tentativa de entender “o que o texto quer dizer”. Muito menos existe intenção de despertar no aluno a percepção de como os textos produzem sentidos.

3.5 Professor e Aluno

É comum aos seres humanos o fato de que situações novas ou desconhecidas façam despertar sentimentos variados como surpresa, desconforto, insegurança, estranheza, desconfiança, rejeição entre outros. Normalmente, esses são os sentimentos que brotam no sujeito surdo quando este se depara no ambiente escolar com a obrigatoriedade no processo de aprendizado da Língua Portuguesa. Tais sentimentos são inatos, porém, incompreendidos tanto pelo próprio sujeito quanto pelo par mais avançado, o educador (DUARTE e BENASSI, 2013).

Acreditamos que o professor também possa muitas vezes se sentir assim, tomado por sentimentos que demonstram ao mesmo tempo seu desejo de realizar um bom trabalho, sua dificuldade em lidar com o assunto e provavelmente sua falta de preparo. Esse último item aqui não é sinônimo de incompetência, está relacionado à natureza da formação de professores de

Língua Portuguesa oferecida pela maioria dos cursos de licenciatura no Brasil. Geralmente, esses profissionais são preparados para ensinar português como L1, ou seja, para lidar com alunos que já chegam à escola sabendo português, que não é o caso dos surdos.

Diante disso, antes de qualquer tentativa pessoal nossa de tecer ou formular teorias sobre o assunto, decidimos passar a palavra para aqueles sujeitos que estão envolvidos nesse processo de forma mais direta: professores de português e surdos egressos do Ensino Médio. Esses egressos não foram alunos dos docentes pesquisados, contudo entendemos que esse detalhe mais acrescenta que diminui nesta pesquisa.

Isso porque a palavra, na concepção bakhtiniana, é uma ferramenta ideológica, é o meio pelo qual as concepções apreendidas no mundo exterior são trazidas para a consciência humana, não sendo dessa forma produto individual (FERNANDES, 2007). O discurso dos professores e alunos não pertencem a eles próprios, na realidade refletem uma realidade sócio-histórica e ideológica, pois “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (p.32). Todas essas considerações nos levam a crer que ao esmiuçarmos as falas desses sujeitos, teremos acesso à uma compreensão mais abrangente do nosso objeto de estudo: o processo de ensino-aprendizagem de português como L2 para surdos.

3.5.1 Alunos

Primeiramente, apresentamos nossa análise dos dados fornecidos pelos surdos egressos (SE), na tentativa de, perceber o que eles pensam sobre a aprendizagem do PE (português escrito) e o quanto eles sabem dessa língua. Nosso ponto de partida, nas entrevistas⁹ e no texto escrito¹⁰ foram as lembranças evocadas pelos participantes sobre as situações de aprendizagem da Libras e do Português.

Todos os participantes demonstram concordar que a LP é necessária e útil, nas suas falas aparecem diversas expressões que comprovam seu interesse pela língua e a ciência da sua relevância.

(1) Eu acho importante... para ajudar a comunicar com pessoas... (SE 1-T)

⁹ As entrevistas foram realizadas em Libras e transcritas para a Língua Portuguesa.

¹⁰ Os textos (T) dos participantes surdos são apresentados neste estudo, do modo como foram escritos.

- (2) ... o Português é muito importante para nos comunicarmos com os ouvintes, lermos documentos... (SE 3-E)
- (3) ... é muito importante de utilizar para o veículo poderoso de minha comunicação..., ajuda-me de desenvolver o meu cognitivo seja melhor de ser bilíngue do que o monolíngue... (SE 4-T)
- (4) ... me ajuda a vivencia melhor por causa comunicação geral no meio da convivência ou na sociedade ouvinte. (SE 8-T)

Em todos os trechos supracitados são recorrentes expressões que demonstram a clareza das ideias dos participantes no que se refere ao valor e à utilidade da LP para os surdos. Na visão deles, a comunicação, que é chamada pelo SE 4 de “veículo poderoso”, é o que melhor justifica a aprendizagem do PE (português escrito). Porém, o domínio deste, pode representar mais que isso, pois, conforme Quadros (1997), no caso dos surdos, “a leitura e a escrita são as possibilidades de ter acesso às informações de forma independente em uma sociedade onde eles fazem parte de uma comunidade diferente” (p.116).

Ao destacar o valor social do registro, a autora afirma que “a aquisição da leitura e da escrita é enfatizada no ensino de L2 para surdos porque atende à necessidade do aluno de forma mais autêntica perante a sua própria comunidade e a sociedade de forma geral” (p.116). De fato, “falar” com as mãos (Libras) e também por meio da escrita (LP) permite que o surdo tenha sua dignidade preservada e se torne mais humanizado em meio à sociedade.

No final de sua fala, o SE 4 afirma que é melhor ser bilíngue do que ser monolíngue. Ele está coberto de razão e seu discurso está em consonância com o de alguns pesquisadores, como por exemplo, Quadros (1997), Grannier (2007) e Mello (2004). Esta última afirma que seus estudos parecem mostrar que “há mais vantagens em se olhar o ensino-aprendizagem de L2 do ponto de vista do bilinguismo do que do monolinguísmo” (MELLO, 2004, p. 236) e também que “os repertórios linguísticos dos bilíngues se complementam para produzir um tipo de competência bi(multi)língue que inclui tanto a competência em L1 quanto em L2” (COOK, 1999 e KACHRU, 1994, apud MELLO, 2004, p. 236). Dessa forma, entendemos que a aquisição da Libras não pode de maneira nenhuma acarretar prejuízos à aprendizagem do português - crença antiga cujos vestígios são facilmente encontrados ainda hoje - ao contrário traz grandes contribuições.

Constatamos que o processo de ensino-aprendizagem da LP vivenciado por esses informantes de modo geral, não promoveu independência na apreensão das informações. Isso ficou evidenciado pelas reclamações sobre a dificuldade de compreensão do significado que as palavras assumem em diversos contextos.

- (5) ... quando preciso escrever um texto é difícil para eu entender a forma como devo me expressar, como crio uma frase, se ela tem coerência, se estou utilizando os verbos de forma correta. Acho mais fácil um diálogo em Libras. (SE 3-E)
- (6) Eu pegar [pego o] dicionário palavra conhecer, significar. Agora esquecer pouco português. (SE 6-T)
- (7) por que não sabe [sei] língua português a aprende só cada palavras não significado. Ex: verbo, sub. gramatica não [é] fácil também futuro, passado, presente, frases. (SE 7-E)
- (8) Também é muito complicado de entender os vocabulários quando está sentido o contexto nas frases ou nos parágrafos, porque o dicionário não ajuda a meu compreensão. (SE 8-T)

Percebe-se, nessas falas, uma grande preocupação com o uso “correto” da LP (Ex.: “se estou utilizando os verbos de forma correta”; “...verbo, sub. gramatica não [é] fácil também futuro, passado, presente, frases”). Outro ponto importante a ser observado é a falta de adequação dessas frases à estrutura padrão da LP, o que denota terem ficado várias lacunas no processo de alfabetização e letramento desses surdos.

Hipoteticamente, todos esses problemas parecem estar ligados a pelo menos dois fatores básicos: aquisição tardia da Libras e aulas de português como L1 e não como L2.

- a) Aquisição tardia de L1 - dos oito SE participantes deste estudo, nenhum teve contato com a Libras desde os primeiros meses de vida, conforme se pode observar no quadro 4, na página seguinte.
- b) Aulas ministradas em LP como L1 - de acordo com os relatos, as aulas de português aconteciam em salas com maioria ouvinte e os professores usavam a língua oral, com escassos recursos visuais para facilitar a compreensão dos surdos que nem sempre contavam com o apoio de intérpretes.

Quadro 4 – Aquisição da Libras (L1)

Participante (Sexo)	Idade atual	Contato com a Libras	Participante (Sexo)	Idade atual	Contato com a Libras
SE 1 – F	25 anos	7 anos	SE 5 - M	28 anos	4 anos
SE 2 – F	23 anos	4 anos	SE 6 – F	25 anos	16 anos aproximadamente
SE 3 – M	22 anos	5 anos	SE 7 - M	39 anos	9 anos aproximadamente

SE 4 – M	21 anos	2 anos ¹¹	SE 8 – F	38 anos	7 anos
----------	---------	----------------------	----------	---------	--------

A grande problemática no ensino para o surdo é que a língua de sinais geralmente não é a língua usada pelos professores nas salas de aula:

O ensino de português nas escolas regulares ainda é concebido para os alunos ouvintes que, quando chegam à escola, já são falantes da língua portuguesa. Esse ensino é totalmente inadequado para os surdos e essa é a principal causa da precariedade da competência em português da maioria dos surdos na vida adulta. Por isso, a implantação de um ensino de português como segunda língua, com metodologia e materiais didáticos especialmente preparados para eles, torna-se imprescindível. Igualmente imprescindível é o preparo dos professores para esse tipo de ensino (ARAÚJO e GRANNIER, 2014, p. 01).

Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) atestam que estão se reproduzindo iletrados em sinais, o que coloca em risco a eficácia do processo de ensino-aprendizagem do português escrito. Segundo elas, “... ainda a criança surda brasileira deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais” (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 30). Essa afirmação, vem ao encontro de todas as que temos feito, desde o início desse trabalho, no intuito de confirmar a lastimável realidade do surdo brasileiro.

Para melhor demonstrar que a combinação desses fatores pode comprometer seriamente tanto o ensino quanto a aprendizagem dos surdos em relação à LP escrita, vamos nos ater de forma mais detalhada às informações cedidas por dois informantes sobre seu contato com a Libras e com a Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que esses relatos foram feitos em Libras, durante a realização das entrevistas. Esses participantes foram escolhidos por terem quase a mesma idade e por terem estudado em escola especial.

O participante SE 7 conta que nasceu em uma família de ouvintes e a comunicação entre eles era muito difícil. Não tem certeza de quando ocorreu seu primeiro contato com a Libras, mas acredita que tenha sido por volta dos nove anos de idade, quando conheceu “boas pessoas surdas” em uma escola especial. A partir da ajuda desses surdos, conseguiu aprender a Libras. Só aos dezesseis anos (também tem dúvidas se de fato era essa a sua idade), quando iniciou a

¹¹ O SE 4 afirma que aos 2 anos aprendeu apenas alguns sinais básicos. Só aos 19 anos, começou a aprender os sinais mais profundos e conviveu com surdos usuários da Libras.

5ª série do Ensino Fundamental, é que teve aulas de LP.

Segundo ele, nessa época, todas as aulas eram em PO (português oral), o professor era ouvinte e não havia adaptação alguma do conteúdo, a única língua presente no ensino era o Português. Sua percepção das aulas se dava através de apontamentos e algumas ilustrações usadas pelo professor, só uns dois anos depois é que ele passou a ter intérprete.

Esse SE se queixa de que nunca teve “uma aula de Português em Libras”, sua reclamação para nós é bastante pertinente, pois acreditamos que “a L1 deve ser vista como um recurso discursivo mediador que possibilita a interação, sobretudo, nos momentos em que há uma quebra na comunicação” (MELLO, 2004, p.237). Infelizmente, ele não teve acesso a aulas que se valessem desse recurso que certamente poderia ter imprimido resultados mais positivos na sua experiência com o PE, assim descrito por ele:

- (9) Português eu nada sei. Leio as palavras, acho legal, mas não entendo seu significado. Alguns objetos eu consigo identificar quais palavras os representam, como por exemplo, avião e dado. Porém os verbos não consigo entender. Identifico as palavras, mas não consigo entender seus significados em uma frase. (SE 7-E)

O texto é carregado de expressões com sentido negativo. O SE 7 considera que seus conhecimentos sobre o PE não equivalem a saber a língua (nada sei, não entendo, não consigo), na verdade ele parece mesmo estar em estágio inicial de interlíngua. As informações por ele fornecidas demonstram pouca intensidade na interação com o meio, o que pode justificar suas dificuldades em relação à escrita, leitura e compreensão da LP. Isso porque, conforme os pressupostos Vygotskyanos, a aprendizagem não é construída individualmente, pelo contrário, ela resulta de um processo coletivo, ou seja, se dá por meio da interação social.

Seguindo os princípios da AD, Orlandi (2010) atesta que “os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (p.30) e mais: “Há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (32). Para a autora, os discursos se estabelecem num processo contínuo e nós, ao nascermos passamos a fazer parte desse processo.

Ela apresenta uma distinção entre a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. A inteligibilidade refere o sentido à língua, de modo que para que um enunciado seja inteligível basta que o sujeito saiba a língua. A interpretação é o sentido pensado a partir do co-texto e do contexto. Já a compreensão está muito além, “compreender é saber como um objeto simbólico

(enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos” (p.26). É notável que a aquisição tardia da Libras e o ensino descontextualizado da LP têm dificultado, a esse e a outros participantes surdos, o processo de (re)significação.

A participante SE 8 também é filha de pais ouvintes e inicialmente estudou em uma escola especial. Ela afirma ter aprendido Libras escondido, quando tinha mais ou menos sete anos de idade. Nessa época, há mais de trinta anos, o uso da Libras era proibido, de acordo com seu relato, porque o PO (português oral) era mais importante, assim ela e os amigos surdos conversavam/sinalizavam escondido.

Dessa forma, sua comunicação com a família ocorria de forma precária, com gestos ou apontamentos. Na escola, diz ter aprendido apenas “algumas palavras muito básicas”, se lembra de um livro antigo cheio de desenhos e palavras soltas, descontextualizadas, menciona também nunca ter tido auxílio de intérpretes em toda a sua carreira estudantil. Expomos abaixo parte de seu depoimento em que ela descreve como se sentia em relação ao aprendizado de português.

- (10) Depois [que] entrei em uma escola particular, eu sofri muito. Chorava porque não conseguia organizar as palavras de forma correta em uma frase. Mas minha mãe sentava junto comigo para me ajudar a fazer as atividades. Eu lia os lábios da minha mãe e escrevia, mas sozinha não conseguia. Também precisava aprender a oralizar palavras, acompanhar o ditado labial e escrever as palavras. Português é muito difícil de aprender. Eu queria muito aprender Português, chorava muito, porque queria entender o que estava a minha volta. Por exemplo, em casa queria saber falar corretamente: pão, macarrão, leite, várias coisas. Eu só apontava para os objetos que queria. Eu ficava muito triste por não saber os nomes, sentia raiva porque queria que me ensinassem de forma mais clara, porém não havia professor de Português para mim, minha mãe é professora de Português, mas possuía dificuldade de me ensinar. Então ela me mandou procurar um professor particular para me ensinar e até hoje estudo Português com um professor, porque estudar Português é tão necessário para mim quanto ginástica, preciso estudar sempre. (SE 8-E)

Há também nesse caso, a exemplo do primeiro, a presença de diversas construções de caráter negativo (sofri muito, chorava, muito difícil, muito triste) que conotam revolta, decepção, raiva pela dificuldade de interagir com o meio e por não encontrar alguém que lhe ensinasse com clareza. O uso do adjetivo “sozinha” em “sozinha não conseguia” demonstra que essa pessoa “viveu na pele” e descobriu na íntegra (não pelo contato, mas pela falta) o importante papel desempenhado pelo “outro” em seu desenvolvimento cognitivo, denotando saber que não é possível viver (normalmente) desintegrada, à parte da sociedade estando nela inserida.

O desenvolvimento humano é produto social e a língua é viva devido às interações que ocorrem entre as pessoas e o mundo que as cerca (BAKHTIN, 2006). Essa participante compara

a necessidade de saber português com a de fazer ginástica, ou seja, é algo extremamente importante para ela que conclui: preciso estudar sempre.

Ambos os casos evidenciam o contato tardio com a Libras, apesar disso o SE 7 e a SE 8 demonstram fluência nesta que se configura sua L1. Com certeza, isso se deve ao fato de que esse contato se deu de forma intensa, com uso real e em ambiente natural, ou seja, com situações cotidianas e em meio a usuários surdos com maior experiência linguística. Contudo, essa aquisição tardia, aliada a aulas ministradas em PO, conforme eles próprios mencionam, podem ter sido agravantes para o déficit na falta de aprendizagem efetiva da L2.

Outro fator negativo que encontramos nesses relatos é a total desconsideração do valor da L1 para a aquisição da L2 e até sua proibição. O que pode gerar resultados desastrosos, principalmente no caso do PE, pois as palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no Português, isso acontece na língua de sinais. Assim, “a escrita do Português é significada a partir da língua de sinais” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33). Infelizmente, pelo que temos observado até agora, a escola tem desconsiderado esse detalhe essencial à aprendizagem dos surdos.

No trecho a seguir a SE 1 relembra como eram suas aulas de português quando iniciou seus estudos em uma cidade do interior de Goiás:

- (11) Estudava com alunos surdos entre 6 e sete anos. Nós víamos uma imagem, por exemplo, a imagem de uma vaca e a palavra vaca. Então aprendíamos as palavras somente. No ensino médio o Português era mais difícil, as palavras eram muito grandes e eu não sabia seu significado. Então perguntava para minha família e intérprete e eles me ajudavam. (SE1-E)

Não temos como saber detalhadamente sobre como foram as aulas de LP a que cada participante foi exposto, o fato é que tanto nas entrevistas, quanto nos parágrafos escritos, todos os informantes surdos desta pesquisa denunciam o ensino e a aprendizagem deficitários, que lhes foram oferecidos. Saltam aos nossos olhos palavras que denotam desencanto, frustração, tristeza, dificuldades, e, enfim, revelam como os surdos se sentem em relação à LP. Um dos participantes mostra o recurso que utiliza quando precisa ler um texto em LP:

- (12) Quando vou ler um texto, se não conheço a palavra pulo, mas quando termino de ler, não sei explicar corretamente seu significado. (SE 5-E)

Fica claro que esse SE percebe perfeitamente que as palavras que ele “pula” durante a leitura, trazem prejuízos à compreensão. Apesar disso, ele parece acreditar que realmente leu o texto, deixando transparecer a crença, por vezes recorrente, de que ler é apenas decodificar ou

decifrar as palavras impressas no papel, quando, na verdade, é muito mais que isso.

Concebemos o ato de ler como a capacidade que a pessoa letrada tem de compreender, significar e (re)significar o mundo a sua volta. Letramento é o “estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (SOARES, 1998, 36-37). Assim, a leitura é uma atividade de construção de sentidos, na qual dialogam o discurso do “eu” e o do “outro”, remetendo mais uma vez à interação social (Vygotsky) e ao dialogismo linguístico (Bakhtin).

Ao reconhecerem suas dificuldades com relação à LP, alguns dos surdos informantes as atribuem às metodologias utilizadas no ensino e às características próprias dessa língua que se difere bastante da Libras.

- (13) ... a escola não motivam os surdos aprendem a L2. Precisa mudar as propostas das escolas principalmente os professores mudar as suas metodologias.(SE 1-T)
- (14) O formato dos textos em português e em Libras é um pouco diferente. Algumas palavras em português eu não conheço, assim não consigo adaptar para a Libras e entender o significado, pois eu não tenho um conhecimento aprofundado em português. (SE 5- E)
- (15) A Libras é visual eu consigo entender mais rápido, mas o problema é que na Libras não tem nome para todos os objetos. Por exemplo: fusca. Não se fala o nome em Libras, diz-se que é um carro com o capô arredondado. Eu entendo mas não sei o nome do carro em Português. Outro exemplo: ‘Regras juiz mandar três alunos presos’. Perguntei qual o nome dessas regras, alguém me disse que o nome correto é “restrição jurídica”. Então entendi qual o nome em Português. Em Libras ficou claro o que significava, mas em Português o nome é diferente. Não existem explicações para entender como é na Libras e como é no Português, os dois são diferentes. (SE 8-E)

Realmente o Português e a Libras são línguas com estruturas bastante distintas e esse aspecto precisa ser levado em conta durante o tempo em que o surdo estiver estudando o português. No que se refere à motivação por parte da escola em relação ao surdo e ao uso de metodologias mais adequadas ao ensino de L2 para surdos, a SE 1 tem razão, contudo há ainda escassez de pesquisas sobre essas questões. Apesar disso, os estudos que já foram realizados apontam para a necessidade de mudanças significativas no contexto escolar (QUADROS, 1997; GRANNIER, 2007, 2014; SALLES et al., 2004; SKLIAR, 2005).

É comum encontramos nos parágrafos escritos por esses aprendizes, diversas construções linguísticas que mostram que esses surdos ainda têm certa dificuldade na escrita da LP, ou seja, apesar de terem entrado em contato com essa língua desde as séries iniciais (uns mais cedo, outros em idade um pouco mais avançada) a maioria deles não atingiu de fato a

aquisição da língua alvo, permanecendo apenas em diferentes fases de interlíngua (IL). Não é nosso objetivo fazer uma análise profunda sobre a escrita deles, mas discorreremos brevemente a esse respeito para demonstrar, ainda que superficialmente, a complexidade da questão.

Nos trechos abaixo, é possível perceber algumas expressões típicas de usuários não nativos linguisticamente falando e que ainda se encontram na fase inicial de interlíngua (IL1). Geralmente, nessa fase, a preocupação maior é que o surdo “consiga expor seu pensamento”, não havendo necessidade de preocupação extrema com a estruturação das frases na língua portuguesa (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

- (16) era tinha sofrer [sofrimento] porque ouvir não [não ouvia] [...] não conhece idndade [identidade] de surdo cultura por isso dificuldade [de] comunicar [comunicação] (SE 5-T)
- (17) Quando passado minha família com não comunicado difícil, começou 9 idade conhece bom surdos pessoais [boas pessoas surdas] tem libras escola espacio [especial] [...] já aprender pouco palavras língua Portuguesa (SE 7-T)

Juntando os dois exemplos, temos 35 palavras (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes e advérbios). E, apenas quatro elementos funcionais, dentre os quais: nenhum artigo; duas preposições (de, com), uma delas inclusive usada de forma totalmente inadequada (com); uma conjunção e uma locução conjuntiva (porque, por isso). Os verbos também são usados no lugar de nomes, como em “tinha sofrer” em vez de “tinha sofrimento”, “dificuldade comunicar” em lugar de “dificuldade de comunicação”.

Essas e outras características são muito comuns na escrita de surdos que estão no início do processo de alfabetização, o que não é o caso dos surdos participantes deste estudo, que já concluíram o Ensino Médio. Desse modo, fica evidente que a alfabetização desses surdos egressos não se deu de forma progressiva ou crescente, alguns deles parecem estar estabilizados nesse estágio inicial.

Encontramos também nos textos dos surdos construções com características das outras fases de interlíngua (IL2 e IL3), em que a organização das frases está mais próxima da língua alvo:

- (18) Assim que já me *acostumo de* ler os livros literários que aprendendo e conhecendo ao novo mundo das palavras... (SE 4-T)
- (19) Eu gosta das professores explicam sobre as matérias um cada são diferentes, muito ruim Mas não gostei dos professores não estavam preocupando de mim... (SE 2-T)

- (20) Eu aprender português a minha mãe me ensinou palavras, imagem, ela me *obrigatória* ler livro... (SE 6-T)
- (21) A escrita é uma língua que *há rigorosa de saber as gramaticais e os sequências* com as ideias dos textos, argumentos e etc. [...] A escrita de Língua Portuguesa é pra mim uma rosa é compara como difícil de pegar os significados da vida. (SE 8-T)

Nesses exemplos, o uso dos verbos apresenta variações: no infinitivo, (aprender); flexionados adequadamente (começou, explicam, gostei, ensinou); flexionados de forma inadequada (eu gosta, eu aprender); verbos de ligação de modo adequado (estavam, é); a expressão “me *obrigatória* ler livro” em substituição a “me *obrigava* a ler livros”. Notamos ainda que o uso dos elementos funcionais aparece com maior adequação (*Mas não gostei dos professores*), apesar de ainda existirem alguns desajustes (conhecendo *ao* novo mundo, preocupando *de* mim).

De certa forma, há maior equilíbrio na escolha desses elementos e de palavras de conteúdo, bem como maior consistência no uso dos pronomes (eu, ela, me, minha). De modo geral, podemos afirmar que esses participantes conservam em sua escrita desvios da língua alvo que provavelmente já teriam sido praticamente eliminados se o processo de alfabetização e letramento tivesse saído a contento.

Na parte final do excerto 21, a SE 8 escreve metaforicamente, referindo-se à língua portuguesa como uma rosa: “A escrita de Língua Portuguesa é pra mim uma rosa é compara como difícil de pegar os significados da vida”. A rosa geralmente tem uma beleza notável que atrai a atenção das pessoas, mas é certo que também tem espinhos que podem ferir as mãos de alguém que não saiba lidar com ela, por isso é “difícil de pegar”. Suas pétalas são distribuídas de forma harmoniosa e sua sobreposição revela alguns detalhes e esconde outros.

O aprendizado da LP pode representar o despertar de uma rosa que aos poucos deixa à mostra o miolo, a essência. Assim também são os significados que geralmente estão entrelaçados a diferentes contextos que precisam ser esmiuçados para uma compreensão mais clara.

Quando o assunto é a Libras, a conversa adquire um tom mais colorido, bem diferente do tom obscuro notado anteriormente:

- (22) Libras parece ser natural, me sinto livre para utilizá-la. (SE 3-E)
- (23) Para mim é um prazer me expressar em Libras, é muito legal, a comunicação é bem melhor, posso me expressar através do meu corpo, contar piadas, tenho liberdade ao usar a Libras. (SE 7-E)

- (24) A Libras é gostosa para conversar, bater papo, para me expressar, não existem cobranças ou esforço, fico relaxada. (SE 8-E)
- (25) Eu gosto das duas línguas. Porque eu sinto que tenho minha identidade enquanto sujeito surdo bilíngue, pois ser bilíngue é muito importante me sinto solto, livre para comunicar-me com quem quiser. As pessoas me veem, não pensam que sou inferior a elas, mas igualmente capaz. *As duas línguas me ajudam a pensar e abrir minha mente, desenvolver meu cognitivo.* Internalizei as duas línguas e elas ajudam no meu desenvolvimento. (SE 4-E)

Eles demonstram mais empolgação, maior liberdade, o que é perfeitamente natural, visto tratar-se de sua L1. Contudo, um dos participantes demonstra gostar bastante do português também (excerto 25). Ressaltamos a importância de que os surdos percebam as vantagens do bilinguismo e também que a escola alcance meios para efetivar esse ensino o mais rápido possível.

Os comentários feitos durante as entrevistas deixam transparecer além de tudo o que já foi mencionado, um detalhe que não pode passar despercebido. É notável que as experiências vivenciadas na escola deixaram um rastro de ressentimento e mágoa na vida desses surdos. A falta de contato efetivo com os professores é entendida como descaso, falta de interesse e discriminação.

As informantes SE 2 e a SE 3 relatam que gostavam apenas de alguns professores, porque a maioria não dava atenção para os surdos, não se preocupava com eles. Na visão da SE 2 a frieza ou o distanciamento dos docentes se deve à surdez dela. Ela assegura que muitos professores não se preocupavam com ela só por ser surda e reclama “precisamos de professores [para nos ensinar] ensinar para mim, é muito importante ensinar p/ [para] surda”. A SE 3 esclarece que gostava de ir para a escola porque tinha muitos amigos legais e também o intérprete “sempre me fazia animada”. Tudo o que expomos até aqui demonstra que a escola precisa repensar com urgência suas estruturas e as práticas que nela se inscrevem.

3.5.2 Professores

Daqui em diante, passamos a tecer considerações sobre os dados obtidos junto aos professores de português que, de modo geral, demonstram não haver diferença no ensino de LP para surdos e para ouvintes. Com exceção é claro, da presença do intérprete, a salas inclusivas com alunos surdos não apresentam muitas novidades em relação às demais.

Reiteramos que nosso intuito em relação aos professores é buscar evidências que revelem suas concepções sobre o ensino de LP para surdos. Assim, decidimos questioná-los inicialmente sobre como se sentiam lecionando em salas compostas por surdos (S) e ouvintes

(O), para compreender melhor o posicionamento de cada um.

Quatro deles afirmam não se sentirem bem diante dos S, sob alegação de que a dificuldade de interagir e estabelecer comunicação mais direta com eles gera insegurança, constrangimento e frustração.

(26) ...a sensação é de que o meu trabalho não está sendo bem feito. (PP4)

Os outros quatro professores, apresentam uma postura oposta, demonstrando tranquilidade, sob diferentes justificativas.

(27) *Tranquila*, embora eu sinta que deveria estar melhor preparada para interagir com os mesmos. (PP 3)

(28) Não tenho *nenhuma dificuldade*, pois a aluna é acompanhada por uma intérprete. (PP 6)

(29) Não costumo fazer *nenhuma diferença*, para mim como profissional, *é como qualquer outro aluno* e juntamente com a intérprete, ofereço o suporte necessário. (PP 7)

(30) *Não vejo problemas nenhum*, pois fui de certa forma, preparado na graduação. (PP 9)

No excerto 26, a resposta da PP 3 nos soa contraditória, quando afirma ter tranquilidade, apesar de reconhecer que não está devidamente preparada. Como é possível um professor se sentir tranquilo sabendo que o trabalho não está sendo realizado a contento? Acreditamos que na realidade, não há a percepção das consequências que acompanharão seu aluno por toda a vida.

O PP 6 e o PP 7 também despertam nossa atenção, pois sorrateiramente deixam transparecer a crença de que o processo de ensino-aprendizagem de língua oral pelo surdo e pelo ouvinte são iguais e ainda a crença de que a presença do intérprete na sala é suficiente para que o aluno aprenda a ler e escrever com competência. Eles parecem enxergar o intérprete como peça chave para o bom funcionamento do processo, não atentando assim para a necessidade de repensar sua prática enquanto docentes.

Podemos deduzir que eles não se veem de fato como professores do aluno surdo e atribuem essa função ao Intérprete. Isso é muito grave, pois, como o próprio nome diz, o papel desse profissional limita-se ao ato de interpretar o que é dito pelo professor, a quem cabe, no nosso entendimento, a tarefa de promover e mediar a busca e a construção do conhecimento.

A PP 8, mantém um posicionamento diferente dos demais, percebe que está diante de um grande desafio e que a presença do intérprete não é suficiente, na sua visão o professor

precisa adotar uma postura diferenciada, direcionando-se aos alunos surdos sem estigmas, lançando perguntas e verificando sua compreensão. Até aí, seu raciocínio condiz com as teorias que mencionamos no tópico anterior sobre o ensino de P para surdos.

Entretanto, ela afirma, posteriormente, que o professor deve ser maleável com as questões que são inviáveis à aprendizagem desses alunos. Tal pensamento reflete a crença de que o surdo tem alguma limitação cognitiva e por isso não é capaz de assimilar certos conteúdos, o que já não faz mais sentido. Já temos provas suficientes de que as dificuldades enfrentadas pelos surdos têm origem linguística e não intelectual ou cognitiva.

Sentimos ser necessário verificar se os professores tinham conhecimentos mais específicos sobre a surdez e o ensino de PE para surdos. Dessa forma, indagamos se já haviam participado de algum curso ou palestra que discutisse essa temática. A PP 8 afirma já ter assistido a uma aula sobre o assunto quando fez o curso básico e intermediário de Libras. Ela atesta que

- (31) “o importante é saber que o Português não é a língua materna e sim uma 2ª língua para o surdo, e que sua aprendizagem fica comprometida, limitada”. (PP 8)

Essa opinião contradiz as teorias formuladas sobre o assunto que demonstram que o comprometimento e a limitação não são gerados por incapacidade resultante da surdez, mas sim pela não utilização de estratégias coerentes, bem fundamentadas.

O PP5 menciona que participou de um evento realizado pela subsecretaria regional de Educação, em que intérpretes e instrutores (professores surdos) deram sugestões para os professores. Todavia, pelo que pudemos inferir, tais sugestões tiveram um caráter mais geral, não tratando especificamente do ensino de português. E o PP 9 disse ter participado de eventos relacionados ao tema durante o período de graduação.

Com relação à eficácia de eventos que visam auxiliar o professor no ensino da língua portuguesa para surdos, esses participantes concordaram ao afirmar sua relevância, apesar de que cinco deles disseram nunca terem participado desses modos improvisados de formação. O PP 8 considera positiva a realização de eventos desse tipo afirmando que

- (32) ... assim o professor fica mais inteirado do problema que é, para o surdo, receber uma 2ª língua que ele, dificilmente irá utilizar em suas práticas cotidianas. (PP 8)

Ou seja, para ele, além de nortear as ações do professor, tais eventos permitem que o profissional fique inteirado do problema que é para o aluno surdo receber uma 2ª língua, que

difícilmente irá utilizar em suas práticas cotidianas. Essa afirmação soa contraditória - porque o surdo brasileiro convive diariamente com falantes do português, se conectam às redes sociais, trocam mensagens de texto, etc. – e pode explicar as práticas assistencialistas que empurram o aluno, ano após ano, para a série seguinte, sem a devida preocupação com seu real aprendizado.

Constatamos que apenas um participante, o PP 2, avaliou que não há a eficácia pretendida por esses eventos, porque ocorrem raramente e geralmente quando são realizados, o professor não recebe apoio para participar. Ainda nesse sentido o PP 9 diz que esse tipo de evento é inacessível aos professores depois que concluem a graduação.

Quanto ao plano de aula, perguntamos se os professores, ao fazerem o planejamento, levam em consideração a presença do aluno surdo na sala e suas necessidades linguísticas. Seleccionamos algumas respostas que apresentamos a seguir.

- (33) Procuo sim, com o auxílio do intérprete, planejar para que eu possa me sentir um pouco aliviada em saber que estou tentando. Só que na maior parte das vezes, como sendo “a professora” eles se dirigem até mim tentando se comunicar e eu não consigo atendê-los como deveria. Muitos deles têm dificuldade com a própria língua de sinais. (PP 2)
- (34) Considero sim, mas não trabalho atividades diferenciadas, uma vez que temos a intérprete e é função dela repassar o que é solicitado. É bom ressaltar que são deficientes auditivos, mas com habilidades (competências de compreensão). (PP 3)
- (35) Não. Geralmente o meu planejamento não é diferenciado o que acaba visando só os alunos ouvintes. (PP 4)
- (36) A minha aluna participa das mesmas atividades que os demais, às vezes tem melhores resultados, não tenho necessidade de fazer um plano diferenciado. (PP 7)
- (37) Na verdade, apenas para aqueles que apresentam alguma dificuldade a mais, além da surdez, as atividades são planejadas e aplicadas de forma diferenciada. Aos que não possuem outra limitação, além da surdez, as atividades aplicadas são as mesmas, por mais que algumas questões possam ser deixadas em branco, então a nota é recalculada. (PP 8)

Diversas contradições podem ser encontradas nessas falas, com exceção do PP 2 e do PP 4 que reconhecem seu despreparo, os demais parecem realmente não ter ciência das particularidades do surdo na aprendizagem de uma língua oral. “O fato de os surdos não apresentarem diferenças físicas em relação às crianças ouvintes parece provocar, nos professores das escolas regulares, reações paradoxais” (BALIEIRO et al., p. 68). Esses participantes passam a impressão de não estarem enxergando esse aluno em sala ou de pensarem que ele não pode ir além e se desenvolver de forma plena.

A falta de conhecimento sobre o assunto e a apatia são gritantes: essas falas refletem a crença de que não há necessidade de realizar um trabalho diferenciado com esse aluno porque

ele só é surdo, ou seja, não percebem a surdez como fator determinante para a escolha da metodologia a ser aplicada nas aulas. Apesar disso, em outro momento, a PP 8 nota que o surdo sofre perda do conhecimento mais amplo, pois sua atenção se perde rapidamente se a aula for em língua portuguesa (entendemos que ela se refere a aula expositiva, visto que todas as aulas são em português). Essa observação é para nós forte indício de que o trabalho com os surdos precisa ser diferenciado, deve-se pensar em uma aula que seja atraente também para esses alunos.

Balieiro *et al.* (2008) lembram que a surdez exclui o sujeito surdo da língua usada na escola, na sociedade, e se impõe como obstáculo à realização da meta escolar: “o sujeito surdo não pode apreender os conteúdos visados pela Escola porque ele, simplesmente, *não ouve* a língua que o circunda, que circula na escola e na comunidade de falantes em que vive” (BALIEIRO, *et al.*, 2008, p. 67-68). Não é difícil imaginar porque o surdo não presta a devida atenção às aulas de português: provavelmente, do modo como elas acontecem (LP como L1), não fazem sentido para ele.

Quanto à participação do surdo nas aulas de português, três concordam que só é boa quando há a presença do intérprete em sala. Um professor afirma que a participação se torna mais significativa quando este profissional não se limita a apenas transmitir o que é falado pelo professor regente, mas o ajuda a adaptar as atividades colocando-o a par das reais necessidades desse aluno. Alguns professores nos deram detalhes mais alarmantes:

(38) Quase não há participação e sim cópiação. (PP 4)

(39) Eles ficam um pouco perdidos... (PP 5)

(40) O discente é apático, resistente e não gosta de estar na escola. É repetente e muitos docentes são também resistentes. (PP 9)

Uma professora (PP 8) descreve como normalmente o surdo “realiza” o processo de leitura e de escrita:

(41) Quando a aula envolve textos muito longos, a intérprete lê primeiro e depois faz a interpretação da mensagem aos alunos. Se é curto, ela faz interpretação simultânea. Os alunos fazem a maioria das atividades propostas, só algumas produções de texto é que deixam de lado”. (PP 8)

Ora, essa descrição nos leva a indagar: se não há necessidade de desenvolver atividades diferenciadas com o aluno surdo, por que então é preciso que o intérprete leia o texto e faça a

interpretação em Libras? Esse aluno não deveria ser capaz de ler o texto assim como os demais? Entendemos que essa atitude do intérprete seria desnecessária se o ensino promovido estivesse alcançando verdadeira e coerentemente o aluno surdo.

Em outro momento, o PP 6 atesta que a leitura e o reconhecimento das palavras e seus significados ainda são entraves. O aluno não tem autonomia. Há consonância entre essa afirmação e o relato de um surdo (SE7), retomado aqui, que pode até certo ponto explicar essa falta de autonomia:

- (42) O Português para mim são palavras e mais palavras que esqueço por não saber seu significado, porque no passado *o intérprete digitava [datilologia] as palavras em português para mim, mas não me explicava seu significado, eu nada entendia*. Quando escrevia algo, ia inserindo palavras, uma pessoa ouvinte lia e não entendia nada, me dizia estar tudo errado. (SE 7 - E)

Temos aqui mais uma prova do ensino artificial e descontextualizado que ignora a historicidade. Esse ensino parece desconsiderar o fato de que “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2010, p.33). O aluno tinha que decorar palavras cujo significado ele desconhecia, numa língua da qual ele era aprendiz, sem estar devidamente imerso na cultura dos usuários dessa língua. Isso é óbvio, não tem a menor lógica, por isso ele até hoje tem dificuldade para lembrar as palavras da LP.

“As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2010, p. 43). Esse pode ser um dos pontos que justificam a dificuldade de compreensão das palavras da LP mencionada pelo sujeito surdo. Se ele não domina efetivamente a língua e não está devidamente inserido na comunidade ouvinte, logicamente não tem acesso a essas formações ideológicas que determinam os sentidos. Por isso, pouco adianta ele ficar tentando decorar algumas palavras ou regras da LP, pois conforme Orlandi (2010), as propriedades da língua não têm à mínima condição de predeterminar os sentidos.

Quanto à atitude da escola de permanecer aplicando metodologias e estratégias que não consideram o aluno surdo nas suas características específicas, Nogueira e Machado(2007) alertam que

A escola não deve se limitar apenas a "traduzir", para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a se preocupar em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos. O que não se pode deixar de considerar

é que o surdo não ficará livre das restrições impostas pela surdez apenas com a aceitação da sua peculiaridade linguística e cultural. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiência do surdo. Mais do que o ouvinte, o surdo precisa de um "método ativo" de educação para compensar a ausência de um canal importante de contato com o mundo (p. 590).

O problema é que as investigações sobre essas novas e tão necessárias metodologias ainda são escassas. Os estudos, no Brasil, sobre a surdez do ponto de vista educacional na atualidade, já não são tão raros como eram há algumas décadas. Contudo, observamos que ainda faltam maiores investimentos e divulgação. Alguns órgãos institucionais responsáveis pelo desenvolvimento e pela propagação das novas descobertas, parecem não ter se dado conta da extrema necessidade de aprofundar os estudos sobre o surdo, sua língua e sua forma de aprendizagem.

Sobre o processo avaliativo, todos os participantes surdos disseram que as atividades não eram diferenciadas. Oito PP afirmaram aplicar as mesmas avaliações para surdos e ouvintes por entenderem não haver necessidade de adaptações. O que já era previsível, pois se muitos deles acreditam que não há necessidade de aplicar um planejamento diferenciado e se há dificuldades nas estratégias de ensino para alcançar o "método ativo", as avaliações, logicamente também não seriam educativamente pensadas de forma diferente para ouvintes e surdos.

(43) ... a surdez não os torna incapazes de compreensão. (PP 3)

(44) ... as atividades aplicadas são as mesmas, por mais que algumas questões possam ser deixadas em branco, então a nota é recalculada. (PP 8)

Concordamos com o argumento apresentado pela PP 3, contudo temos percebido que as oportunidades de acesso ao conhecimento oferecidas a esses alunos têm sido desiguais, sendo por vezes injustas. Silva (2000) *apud* Balieiro (2008), em sua pesquisa sobre a representação que professores de escola regular tinham a respeito da surdez e do aluno surdo, percebeu que "apesar de tentarem sustentar o dizer de que os alunos surdos têm condições suficientes para serem incluídos porque são inteligentes, aprendem e se comportam bem, eles são tratados como excluídos, pois se exige menos e se tolera muito mais deles do que dos outros alunos" (SILVA, 2000 *apud* Balieiro et al., 2008, p. 68).

Agora, quatorze anos após a realização dessa pesquisa, em um contexto diferente, parece que nossos dados nos levam a fazer constatação semelhante, o que mostra que as mudanças não

foram significativas, se é mesmo que elas ocorreram.

Entendemos que independente de qualquer questão ligada a condição física ou financeira, raça, sexo, religião, entre outras, todos os alunos precisam ser tratados com respeito e igualdade, isso inclui banir as práticas assistencialistas que por vezes camuflam a exclusão. Todos os alunos têm direito a oportunidades de aprendizagem significativas, que não desconsiderem suas particularidades e que respeitem suas diferenças, pois:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

É nessa linha que concebemos o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos, num processo que construa sentidos. Os dados analisados neste estudo, suplicam o abandono a essas velhas práticas que negam a diferença em nome de uma igualdade falsa e que ao longo dos tempos têm reproduzido e perpetuado as desigualdades.

Nossa experiência profissional, nos permite afirmar que esse esquema de recalculando a nota quando algumas questões são deixadas em branco, é prática recorrente nas escolas. Todavia, reiteramos: o aluno surdo precisa de apoio e não de assistencialismo. Ele não é incapaz, mas apresenta diferenças, principalmente na percepção dos valores socialmente partilhados, devido à falta do sensor necessário para captar as línguas orais-auditivas que são maioria no cenário das interações humanas. Diferenças essas que parecem estar sendo desconsideradas, segundo os relatos dos PP e dos SE, e têm contribuído, ao nosso ver, para a produção e a reprodução das desigualdades.

Não se pode esquecer que, de acordo com Bakhtin (2006), o desenvolvimento humano é produto social, por isso reiteramos que o ensino de português para surdos deve ser concebido em uma via de mão dupla. A interação entre os surdos e os demais indivíduos no contexto escolar (e muito provavelmente em todos os outros também), conforme demonstramos, não tem ocorrido de forma plena, pois a LS e as características específicas dos surdos na aprendizagem da LP escrita não têm sido devidamente valorizadas.

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o

sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não *se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos* (Orlandi, 2010, p. 49).

Isso reforça a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o ensino e a aprendizagem dos surdos. Essas pessoas estão sob o risco iminente de não conseguirem se constituir verdadeiramente como sujeitos de sua própria, pois quando não se estabelece uma comunicação adequada, então não há troca verdadeira dos valores socialmente constituídos. Isso, no nosso entendimento, explica parte dos problemas gerados pela dificuldade de submissão à língua e à história, percebidas neste estudo.

CONSIDERAÇÕES ABERTAS PARA FUTUROS DIÁLOGOS

[...] todo discurso fica incompleto, sem início absoluto nem ponto final definitivo (ORLANDI, 2010, p. 10-11)

Nossa investigação, em consonância com a epígrafe acima, teve como ponto de partida outras que já foram realizadas com as temáticas “Ensino de Surdos” e “Português para Surdos” e que nos serviram de base. Da mesma forma, este trabalho pode vir a suscitar novos questionamentos e talvez servir de base a futuros estudos.

Percebemos que o papel da escola tem sido alvo de muitas pesquisas que geram inúmeros e infundáveis debates, o ensino de Português tem sido assunto polêmico. Geralmente, discute-se muito sobre como deve ocorrer o ensino de língua materna, não faltam argumentos sobre qual é a metodologia mais adequada. Entretanto, percebe-se que o fosso que separa o ensino real do ideal ou, pelo menos, aceitável ou satisfatório, ainda é profundo. Algumas contradições e desencontros permeiam tanto a teoria quanto a prática.

Ester Scarpa (2006), no final de seu artigo sobre a aquisição da linguagem, afirma que existem grandes polêmicas na área do ensino de português, segundo ela, restam ainda muitos pontos obscuros, como por exemplo, a natureza do conhecimento linguístico vinculado ou não ao conhecimento do mundo. A conclusão a que ela chega é a de que existe, apesar de todas as polêmicas, uma certeza: “Quando a criança chega à escola, já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da fala/ linguagem, dentro e fora da escola” (SCARPA, 2006, p. 229). Nossa pesquisa demonstrou, de certa forma, que infelizmente essa certeza não se aplica a muitas crianças surdas que atingem a idade escolar sem terem percorrido de maneira satisfatória esse caminho de elaboração da linguagem e também sem terem proficiência em sua L1.

Cientes de que o corpus desta pesquisa pode suscitar outras análises, dar margens a outras discussões, optamos por ater-nos às informações que serviam para o alcance do propósito nesse momento: investigar o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos na perspectiva de professores regentes e alunos surdos egressos da escola regular. Assim, retomamos agora as questões levantadas no início de nosso trabalho para respondê-las de acordo com as constatações que fizemos:

- Que aspectos evidenciam a concepção que os professores têm sobre o ensino de português para surdos?
- Que lembranças evocadas pelos surdos, no que se refere às aulas de português, revelam sua visão sobre o processo de aprendizagem dessa língua?
- O que há em comum nos dados fornecidos pelos professores e pelos alunos?

Algumas das imagens que a sociedade tem do professor é a de alguém que luta pela educação, pela igualdade de direitos e deveres, pelo crescimento intelectual de seu aluno. Desse modo, a posição que esse sujeito (professor) ocupa na sociedade não lhe permite dizer explicitamente que o surdo não consegue se desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa como os demais alunos ouvintes.

Reproduzir esse discurso não “pega bem”, pois, socialmente falando, é inaceitável que um professor não acredite no potencial de seu aluno. Ou seja, a posição discursiva que esse sujeito ocupa não lhe permite produzir ou propagar ideias preconceituosas. Contudo, esse sujeito - que antecipa a imagem que seu locutor poderá fazer dele e que, ao mesmo tempo não tem total controle sobre seu dizer – reproduz, mesmo sem querer ou sem perceber, as ideologias que entendem a surdez como uma ausência negativa e que impõe limitações aos surdos em todos os aspectos.

Entre o que foi dito pelos docentes, temos discursos de apoio à inclusão e de aceitação da diferença. Nenhum desses sujeitos afirmou que o surdo é incapaz. Todavia, esse não dito está claramente presente nos dizeres analisados. Entre as manifestações favoráveis ao aluno surdo, os professores revelam o preconceito de que esse aluno é incapaz.

Em outras palavras, o sujeito na posição de professor acredita que o surdo é normal, porém não entende o que é falado durante as aulas; tem dificuldades em relação à Língua Portuguesa, não sabe produzir textos, não é capaz de ler sozinho, mas é um bom aluno; deixa algumas questões em branco nas provas, entretanto com um “empurrãozinho” passa de ano; no final das contas ele é deficiente, mas é normal! Nesse caso, o jogo entre o dito e o não dito escancara a lastimável condição do ensino de português para surdos nas escolas que se dizem inclusivas.

Há uma forte contradição nos enunciados que aqui se apresentam. Apesar do alegado conhecimento de que o surdo pode se desenvolver plenamente mesmo em sua diferença, apresentado anteriormente, esses sujeitos de pesquisa reconhecem que desenvolvem atitudes assistencialistas, por exemplo, quando recalculam a nota do aluno para que alcance o resultado desejado. Vemos, nessas atitudes, características historicamente arraigadas que remetem ao já

dito e revelam marcas ideológicas que colocam o surdo em uma posição inferior, de dependência da boa vontade alheia.

Em todo o trabalho buscamos esclarecer aspectos importantes sobre a escolarização dos surdos e também sobre sua condição linguística. Ressaltamos que a criança surda não pode, por motivos óbvios, adquirir naturalmente a língua oral e o caminho para a aprendizagem desta modalidade linguística geralmente é tortuoso, cansativo e traumático. Por isso, diversos pesquisadores atestam que a melhor opção é a aprendizagem da modalidade escrita.

Contudo, em alguns momentos, notamos diversos indícios de que o processo de ensino-aprendizagem de português para surdos tem focado o ensino sobre a língua – quando o foco deveria ser o ensino da língua -, não contemplando amplamente a visão dialógica da linguagem apontada por Bakhtin, nem os pressupostos teóricos da interação social, na qual o professor atuaria como mediador (por exemplo: os surdos afirmam que aprendiam palavras soltas, os professores acreditam que o intérprete resolve o problema, eles mencionam que o surdo não faz produções textuais, não lê).

O trabalho com leitura e produção de textos parece não estar em primeiro plano, o que pode, de certa forma, acarretar sérios comprometimentos ao desenvolvimento cognitivo e social do surdo, visto que a comunicação entre as pessoas é feita por meio de textos que contemplam determinados gêneros. No caso do surdo, é apenas pela produção de texto escrito e pela leitura de texto escrito que ele irá interagir em Língua Portuguesa.

De modo geral, os dados obtidos durante este estudo demonstram que todos os participantes reconhecem a importância do português escrito (PE) na vida do surdo. Contudo, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade linguística ainda carece de aperfeiçoamento. A questão principal é que no modelo de escola que temos hoje, o foco está no ensino e na aprendizagem de LP como primeira língua. Assim, não atendendo às especificidades do ensino-aprendizagem de segunda língua, esse modelo de escola deixa os surdos aquém do processo (GRANNIER, 2007).

No tocante ao ensino de LP para surdos, encontram-se no meio acadêmico, embora não em grande quantidade, algumas publicações de trabalhos que trazem relevantes contribuições, todavia percebemos que falta maior divulgação dessas pesquisas junto aos professores que atuam nas escolas regulares.

Outro ponto significativo é que as respostas dos participantes desta pesquisa (professores de português e surdos egressos) se complementam em diversos aspectos. Os professores se mostraram inseguros e constrangidos perante os surdos alegando principalmente a dificuldade

de interação linguística. Estes, por sua vez, revelaram sentir um certo descaso por parte dos docentes.

A situação é embaraçosa e delicada: o distanciamento é entendido como desinteresse, quando na verdade parece mesmo ser consequência da insegurança. Como resultado, temos a falta de interação entre esses sujeitos, o que nada tem de positivo, porque o desenvolvimento da experiência discursiva individual ocorre a partir da interação com os enunciados individuais dos outros (Bakhtin, 2006).

Seguindo essa linha, observamos que os termos utilizados pelos PP para caracterizar o modo como se sentem ao lecionar para surdos dão um tom quase sempre ameno à questão, o que demonstra certa discrepância em relação à escolha das palavras feitas pelos SE para expressarem seus sentimentos em relação à LP e aos professores. Notamos que há forte oposição nas expressões, de um lado percebemos dor, revolta de alguém, em posição inferior que se sente oprimido. Do outro, alguém que é colocado como opressor e sequer percebe que oprime, que demonstra não perceber o impacto causado pelas suas ações ou pela falta delas.

Na verdade, entendemos que esse “professor opressor” é mais uma vítima no processo. Ele atua com o ensino de L1, no entanto se depara com sujeitos que carecem do ensino de L2. Mesmo que demonstrasse perceber a condição do aluno surdo, como um excluído dentro da escola inclusiva, ele se veria diante de uma dificuldade: como fazer para ensinar português como L1 e L2 em um mesmo contexto? Será possível, em uma mesma sala de aula, atender aos surdos e aos demais (ouvintes, cegos, autistas...) levando em conta suas especificidades? Acreditamos que a possibilidade de sucesso, nesse caso, é praticamente inexistente. Por isso, defendemos a ideia de que as aulas de português como L2 devem ser exclusivas para surdos.

Os relatos dos surdos deixam transparecer dificuldades com a escrita da LP e sentimento de revolta, inconformismo com sua situação linguística e frustração. Em alguns momentos eles afirmam saber a LP, todavia em outros deixam a sensação de que concebem a escrita dessa língua como algo idealizado, distante, quase inatingível (eles dizem que é difícil usar corretamente os verbos, os substantivos). Isso parece indicar que na concepção do ensino a que esses SE tiveram acesso, a língua é apenas um conjunto de regras abstratas que só podem ser aprendidas de forma sistemática, o que vai contra o dialogismo linguístico apontado por Bakhtin (2006).

Reiteramos que “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2010, p. 49). Entendemos então que se um indivíduo não dominar nenhuma língua, ele provavelmente não terá acesso mais profundo à

história e a linguagem não lhe produzirá muitos sentidos. Assim, sua capacidade de (re)significar(-se) ficará comprometida.

A autora atesta que “é na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. [...] o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia” (p. 38). As lembranças evocadas por esses participantes denotam as trágicas consequências impostas ao sujeito que é desrespeitado na sua condição ou no seu direito linguístico, desrespeitado e afetado pelas relações de forças e ideologias que no decorrer da história o concebem como incapaz ou limitado.

Orlandi (2010) menciona ainda que o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história e que se ele não “sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos” (p. 49). Por isso a língua de sinais é tão importante para o surdo, pois é por meio dela que ele poderá significar(-se).

Parece-nos evidente que a ausência de orientação adequada, a falta de contato com a LS em tempo oportuno e a exposição do aluno à LP que ocorre de forma precária, sem as devidas adaptações, são alguns dos fatores que têm gerado transtornos nesse processo. Somos levados a crer que os resultados poderiam ser bem melhores, se esses surdos tivessem tido acesso a um ensino de L2 consistente e coerente, ou seja, um ensino de LP que levasse em conta as particularidades dos aprendizes, um ensino pensado a partir de metodologias para o ensino de L2.

Doze anos já se passaram desde que foi aprovada a Lei que reconhece o direito do surdo brasileiro de ser bilíngue. No entanto, as mudanças que ocorreram de lá para cá não foram capazes de modificar qualitativa e significativamente a vida desses surdos. Apesar das fortes evidências de que o processo de ensino aprendizagem de português para surdos caminha na contramão, a voz desse sujeito ainda não ganhou o peso necessário para provocar maiores mudanças. Assim, a fala do professor - que acredita não haver necessidade de alterações no ensino - tem tido maior peso (tem significado mais) que a do aluno, pois na sociedade em que vivemos as relações são hierarquizadas.

A escola inclusiva que afirma promover a inclusão do surdo na sociedade, (re)produzindo o discurso moralista de que todos são iguais e merecem as mesmas oportunidades é a mesma que ainda sustenta práticas discriminatórias para com esse aluno, e que por vezes o tem tornando ainda mais excluído em aulas de LP que seguem completamente na contramão do processo.

Enfim, não tivemos a mínima pretensão de esgotar o tema. Visamos apenas lançar-nos no campo das discussões, na tentativa de contribuir de alguma forma para a ampliação dos

conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de português para surdos. Continuaremos nossas reflexões, certos de que a caminhada é longa e que muito ainda há para ser investigado.

E, cientes disso, sugerimos a realização de outras pesquisas que, sem desconsiderar as já existentes, descubram, inovem, construam e agreguem mais conhecimentos aos saberes que ora temos. Nós, particularmente, temos o propósito de futuramente investigar melhor as estratégias e os materiais para o ensino de LP como L2 para, quem sabe, ajudar na capacitação de professores e oferecer maiores contribuições ao crescimento qualitativo desse processo. Trabalhos que se ocupem de analisar o modo como o surdo escreve em LP, as possibilidades de que esse aluno aprenda a escrita da sua língua, por meio, por exemplo, da ELiS, e também o processo de letramento em Libras e em Língua Portuguesa, também são essenciais.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, M. N. O. e GRANNIER, D. M. O que revelam as dificuldades na produção escrita de surdos. In: SOUZA, S. L. (org). *O Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas*. Curitiba: CRV, 2014. p.109-121.

ASG. Associação de Surdos de Goiânia. *Escola Bilíngue parte 2*: vídeo com aviso superimportante para todos os participantes da Comunidade Surda (Surdos e Ouvintes). Jun. 2014. Disponível em: <www.asgoiania.org.br> Acesso em: 27 jul. 2014.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALIEIRO, C. R; FICKER, L.; PEREIRA, M. C.; VIEIRA, M. I. A inclusão de surdos: uma discussão em dois tempos. In: SOUZA, A. M.; NASCIMENTO, M.; S. DAHER. (Coord.). *Caminhos da Inclusão*. Goiânia: Kelps, 2008. p. 63-82.

BENASSI, C. A; DUARTE, A. S. *Reamec1: Linguística e Ciências Biológicas Dialogando numa Perspectiva Bakhtiniana*. 2013. Disponível em: <http://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/reamec-linguistica-e-ciencias-biologicasdialogando-numa-perspectiva-bakhtiniana.pdf>. Acesso em: 20/jan./2014.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade. In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DAMAZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: *Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 108-121.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ESTEBAN, M. P. S. Tradições na pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Trad.: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 145-191.

FERNANDES, E. M. F. *A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de aprendizagem da produção de texto*. Goiânia: UFG, 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Departamento de Estudos Linguísticos, UFG, 2007.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. A Jornada Linguística do Surdo da Creche à Universidade. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (org). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 199-216.

_____ O Ensino de Português como L1 e como L2. In: SOUZA, S. L. (org). *O Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas*. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-32.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LIMA, M. S. C. Algumas Considerações sobre o Ensino de Português para Surdos na Escola Inclusiva. In: *Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 03 - n.05 - 2º Semestre de 2006*. Disponível em: <http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>. Acesso em: 02/ mar/2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. IN: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

LUSTOSA, Isabel. *Conversa com Roger Chartier*. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/conversa_com_roger_chartier> Acesso em: 03/ dez/ 2012.

MELLO, H. A. B. *L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na Aquisição da L2*. In: *Signótica, Goiânia*, v. 16, n. 2, jul./dez. 2004. p. 213-242.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. Elaboração e Uso de Questionários. In: _____. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 95-133.

NADAL, P. *O desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos*. Publicado em: Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacaoespecial/desafio-ensinar-lingua-portuguesa-alunos-surdos-613092.shtml>> Acesso em: 12/07/2012.

NOGUEIRA, C. M. I; MACHADO, E. L. *Surdez, língua de sinais e cognição: análise de mútuas implicações*. Brasília: RBEP, v 88, n. 220. p. 574-591, set/dez 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 19. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PEREIRA, R. C. *Surdez – Aquisição de Linguagem e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos - A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. e SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, R. H. O Artigo Jornalístico e o Ensino da Produção Escrita. In: ROJO, R. (org). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das letras, 2000.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula*. 2000. p. 27-38.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad.: Laura Teixeira Motta. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, v.2. p. 203-232.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, B. S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, F. X. *Perguntas ao Senhor*. In: SANTOS, F. X. *Dádiva de Deus*. Anicuns: 1977. p. 33.

SEDUC. *Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Gerência de Ensino Especial*. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/ensino/especial/> Acesso em: 27 jul. 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. G. L. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 121.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. *LETRAMENTO um tema em três gêneros*. 2. ed. 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STUTZ, M. O. *Descobrimo as palavras – Letramento de Surdos*. 2007. Disponível em: Site: <http://www.descobrimoaspalavras.com/pmwiki.php> Acesso em: 25

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

WEBER, Demétrio; VICTOR, Duilo. *Ministro recomendou escola regular para surdos*. In: *O Globo*. Nov. 2011. Disponível em: <oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendar-escola-regular-para-surdos-2801493> Acesso em: 27/jul/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Biografia

FRANCISCO XAVIER DOS SANTOS

Filho de Ana Pedro dos Santos e José Benedito dos Santos, Francisco Xavier dos Santos é o sexto entre oito irmãos. Nasceu em 1951, na cidade de Pirenópolis, Goiás, onde imediatamente foi constatado que ele era deficiente visual (o terceiro filho com este problema, mas o único que nasceu totalmente cego. Os outros perderam a visão gradativamente, dois na adolescência e um na idade adulta), não se sabe ao certo se por motivos genéticos ou complicações no parto (nasceu com o cordão umbilical enrolado no pescoço, a parteira foi a própria mãe).

Aos quatro anos de idade veio, juntamente com a família, para a cidade de Corumbá de Goiás, época em que o pai faleceu em consequência de um infarto. Depois desse acontecimento, a família que já era pobre, passou a enfrentar ainda mais dificuldades. Os irmãos mais velhos contam que desde cedo a família teve problemas com relação à aceitação da sociedade, mas isso não foi empecilho para que todos se encaminhassem na vida.

Os filhos maiores (um deles, inclusive, cego), trabalhavam na roça para ajudar no sustento da casa e na criação dos irmãos. Minha avó, além da lida na roça, era doceira e também lavava roupa “pra fora”. Era guerreira, não tinha tempo para ficar se lamentando pelos problemas da vida, nem para superproteger seus meninos cegos (ainda bem!). Criou-os como se não tivessem nenhum problema, levou-os a acreditar que poderiam fazer tudo que desejassem e que nada seria impossível para eles. Quando ela estava fora de casa, quem se encarregava dos afazeres domésticos e cuidava dos menores era a filha (cega também) que precocemente aprendeu a lavar e a cozinhar. Não demorou muito para que também se tornasse uma doceira muito conhecida na região, a exemplo da mãe.

Francisco, contam, nasceu com alma de artista, com inteligência e sensibilidade muito afloradas. Ainda menino, ganhou uma flauta de bambu. Um conhecido da família ensinou-lhe algumas notas musicais. Daí em diante, sozinho, foi percebendo a altura das notas e descobrindo novos acordes, gostava muito de cantar também. Seus conhecimentos musicais se aprofundaram cada vez mais, da flauta passou ao acordeom (sanfona) e ao violão. Aos dez anos, converteu-se ao evangelho na Igreja Cristã Evangélica. Aos quatorze escreveu e musicou “Conselho ao crente”, composição de cunho religioso que tem como ponto forte a riqueza tanto da letra quanto da melodia.

Certo dia, chegou naquelas bandas um pastor (Joatã Moreira Guimarães) que desenvolvia

um trabalho itinerante. Viajava, muitas vezes a pé ou a cavalo, pregando o Evangelho pelas fazendas da região. Percebendo que aquele garoto tinha talento, convidou-o para participar do trabalho de evangelização. Os dois se tornaram bastante conhecidos e tiveram seus nomes cravados nos anais da história da Igreja Evangélica em algumas cidades goianas, como Corumbá, Cocalzinho, Goianésia e Uruaçu.

Aos dezenove anos, ele descobriu na cidade de Uberaba o Instituto de Cegos do Brasil Central, uma instituição espírita na qual estudou em regime de internato. Lá, conheceu o braile e além das disciplinas comuns do currículo (português, matemática...) teve aulas de música (teoria e prática), aprendeu a tocar piston e tornou-se integrante da banda. Estudava, trabalhava na igreja e fazia publicidade nas ruas utilizando um amplificador portátil. Permaneceu em Minas Gerais por seis anos, onde também trabalhou como vendedor de discos e literaturas evangélicas.

Em 1974, então com vinte e três anos, gravou o LP "O Cântico do Desamparado" pela gravadora ALFA contendo doze canções, sendo nove de sua autoria. As quatro mil cópias do LP foram vendidas em pouco tempo, ficando ele mesmo sem nenhum exemplar. Viajou por diversas cidades de Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Pará, Bahia e Espírito Santo. Em 1977, publicou um hinário contendo trinta canções e uma poesia, vinte delas de sua autoria. Mil cópias foram vendidas.

Voltando a Goiás, no ano de 1979 sofreu um grave acidente automobilístico. O carro em que viajava foi fechado em uma ponte por um caminhão e caiu no rio. Ele lembra que um volume de sua Bíblia em braile não sofreu nem um dano, sequer teve uma página molhada, para sua felicidade porque não seria fácil conseguir outro naquela época. No carro estavam também: o Pastor Joatã (o motorista), a esposa e a filha caçula do casal. A criança não teve um arranhão e meu pai foi o que se feriu mais gravemente: teve fratura exposta no braço e na perna. Levou mais de um ano para se recuperar. O acidente o deixou, por uns tempos, impossibilitado de viajar e também de tocar acordeom e violão, contudo não o impediu de trabalhar em um programa da Rádio Educadora de Uruaçu- GO.

Devido à grave lesão que sofreu no braço direito, muitos deram por encerrada sua carreira musical. Naquela época, os serviços de fisioterapia não eram tão acessíveis como hoje. Então, a única saída que lhe restou foi fazer da sanfona sua fisioterapeuta e da persistência seu remédio diário. Com muita dificuldade, conseguiu recuperar a agilidade dos dedos e foi além, aprendendo (sozinho) a tocar teclado, escaleta, arriscando-se também no piano e no órgão.

Casou-se no ano de 1980, com Tereza das Graças dos Santos, com quem teve três filhos: Gláucia Xavier dos Santos (formada em Letras); Marcelo Xavier dos Santos (Educação Física); Saulo Xavier dos Santos (Matemática). Sempre foi um pai bastante participativo, daqueles que

trocam fraldas, dão banho, mamadeira, e colocam os filhos para dormir ao som de histórias e canções de ninar. A esposa é que sofria quando ele viajava, porque os filhos estranhavam sua ausência, sentiam sua falta e davam um trabalho danado!

Regeu corais nas Igrejas Assembleia de Deus e Presbiteriana, igreja na qual também trabalhou como Evangelista nas cidades de Cocalzinho, Ceres e Campinorte. Daí tirou o sustento da família e construiu sua casa. Em 2004, regravou seu disco em Cd. Atualmente, reside em Corumbá e é aposentado, mas ainda atende a convites para participar de festas realizadas nas igrejas.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é Gláucia Xavier dos Santos Paiva, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Letras/ Linguística.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Fica garantido o seu direito de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, bem como o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso ocorram. Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e também lhe garantimos sigilo absoluto para assegurar sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Informamos que todos os dados obtidos na pesquisa serão mantidos no anonimato e guardados durante 5 anos pelo próprio pesquisador, em local seguro, sem o acesso de outras pessoas. Garantimos que o local escolhido para a aplicação do questionário será confortável e possibilitará que a sua privacidade, bem como a dos demais participantes seja mantida.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos telefones: (062) 9159 2097 ou (062) 8189 8485 (inclusive a cobrar). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: "O Ensino De Português Em Uma Sala De Aula Inclusiva Com Alunos Surdos"

Pesquisadora Responsável: Gláucia Xavier dos Santos Paiva

Pesquisador Orientador: Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Descrição da pesquisa: esta pesquisa visa observar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de Português em uma sala de aula inclusiva com alunos surdos. Para a realização da mesma, os dados serão coletados através de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____/
CPF _____, n.º de matrícula na Universidade Federal de
Goiás _____, abaixo assinado, concordo
em participar do estudo sobre "O Ensino De Português em uma Sala de Aula Inclusiva com Alunos Surdos", como participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Gláucia Xavier dos Santos Paiva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE C - Questionário 1

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para a pesquisa "O Ensino de Português para Surdos". A intenção é perceber como o trabalho com os gêneros textuais tem sido desenvolvido em algumas salas inclusivas da rede estadual de educação nas cidades de Anápolis e Goiânia (GO), verificando como os professores têm percebido o desempenho dos surdos na aprendizagem da língua. Respondendo ao questionário, você estará colaborando para o sucesso da pesquisa. Desde já, agradecemos sua disponibilidade.

O preenchimento e entrega desta significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas, nesta pesquisa para fins de escrita artigos e ou dissertação. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam prejudicar a sua identificação.

- 1) Sexo: Feminino Masculino
- 2) Idade: até 28 anos de 29 a 39 anos de 40 a 50 anos
 Acima de 50 anos
- 3) Escolaridade: Superior mc.() Sup. Compl. Esp.
 Mestre Doutor
- 4) Experiência Profissional: até 5 anos até 10 anos
 até 15 anos até 20 anos acima de 20 anos
- 5) Das turmas nas quais você leciona, quantas têm alunos surdos? ____
- 6) Qual é o número total de alunos nesta(s) sala(s)? Quantos destes alunos são surdos?
- 7) Há um intérprete de Libras em cada sala de aula inclusiva onde você trabalha? Como você avalia a presença desse profissional?
- 8) Você recebeu alguma instrução ou treinamento antes de iniciar o trabalho com alunos surdos? Que diferença isto fez?

¹ Pesquisa realizada por Gláucia Xavier dos Santos Paiva, aluna da Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

I

9) Você costuma trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula? Por quê?

10) Que importância tem para você a relação entre os gêneros textuais e o ensino de Português?

11) Cite algumas das atividades que você propõe a seus alunos no trabalho com os gêneros. Dê que forma os surdos participam das mesmas?

12) Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos que você percebe no trabalho com os gêneros na sala de aula inclusiva?

13) Como você avalia o desempenho dos alunos surdos nas aulas de português? (O verso da folha poderá ser utilizado).

APÊNDICE D - Questionário 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a), as informações contidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma pesquisa que está sendo realizada na Pós-Graduação em Letras e Linguística, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás. Assim, a veracidade das respostas é imprescindível. Qualquer dúvida dirija-se à entrevistadora. Obrigada pela sua participação. Gláucia Xavier dos Santos Paiva.

Nº de surdos nas suas turmas: _____ C.H. Semanal da disciplina: _____

1) Qual tem sido a posição da sua escola em relação à inclusão? O que você pensa a respeito?

2) Como você se sente ao lecionar em salas de aula compostas por surdos e ouvintes?

3) Você já trabalhou em sala de aula com aluno surdo e intérprete? Se sim, qual é a função do intérprete? Que relação o professor deve estabelecer com o intérprete?

4) Você já participou de alguma palestra, curso ou congresso sobre o ensino de português para surdo? Em caso afirmativo, qual? Dos ensinamentos transmitidos, quais você considera mais importantes?

5) Como você avalia a eficácia desses eventos no auxílio ao professor de língua portuguesa?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



6) Em turmas com alunos surdos, você planeja suas aulas levando em consideração a presença desses alunos e suas necessidades linguísticas? Como você desenvolve as atividades nessas turmas?

7) Na sua opinião, quais são os pontos positivos e os negativos da inclusão de alunos surdo em salas de aula comuns?

8) Você já teve alguma experiência ruim com algum aluno surdo? Em caso afirmativo, pode nos relatar?

9) De que forma os surdos interagem com os demais alunos? E com o professor?

10) Como é a participação dos surdos nas aulas de língua portuguesa?

11) Como você realiza o processo de avaliação dos alunos surdos? Eles fazem as mesmas atividades que os demais ou existem exercícios específicos para eles? Como você avalia o rendimento escolar dos surdos?

APÊNDICE E - Autorização para uso de imagem**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Eu, _____, RG _____
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre “O Ensino De Português em uma Sala de Aula Inclusiva com Alunos Surdos”, como participante por meio de entrevista gravada. Autorizo o uso e a reprodução das informações por mim fornecidas e também das imagens sobre as quais possuo os direitos de propriedade autoral para os fins de análise, exemplificação e apresentação da pesquisa.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Gláucia Xavier dos Santos Paiva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE E – Entrevista estruturada

Entrevista Estruturada com os Alunos Egressos

Idade: ____ Sexo: ____

- 1 Com que idade você aprendeu Libras? Onde?
- 2 Com que idade você aprendeu Português? Onde?
- 3 Você lembra como eram as aulas de Português? Como você se sentia?
- 4 Como eram feitas as avaliações? O conteúdo era adaptado?
- 5 Você sempre teve intérprete?
- 6 Você considera que sabe Português escrito? Sente alguma dificuldade?
- 7 No cotidiano você usa com mais frequência o português ou a Libras?
- 8 Sua comunicação com a família ocorre em Libras ou em Português escrito?
- 9 Em qual das duas línguas você tem mais liberdade para se expressar?

ANEXO

ANEXO A - LEI 10.436/02**Presidência da República Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.**

Regulamento Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza