



FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA TRICORDIANA DE EDUCAÇÃO
Decretos Estaduais n.º 9.843/66 e n.º 16.719/74 e Parecer CEE/MG n.º 99/93
UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES/MG
Rede credenciamento e-MEC 200901929
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

ADRIANA PRYSCILLA DUARTE DE MELO

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA
LÍNGUA AOS ALUNOS COM SURDEZ NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE
TRÊS CORAÇÕES - MG**

**TRÊS CORAÇÕES
2013**

ADRIANA PRYSCILLA DUARTE DE MELO

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA
LÍNGUA AOS ALUNOS COM SURDEZ NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE
TRÊS CORAÇÕES - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Linguagem Cultura e Discurso – da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sueli Maria Ramos Silva

**Três Corações
2013**

Ao meu amado pai, hoje fisicamente ausente; porém, presente para todo o sempre em meu coração e a minha amada mãe, grande amiga a quem devo a vida.

*"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida,
aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade
em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.
(Mário Quintana)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pois está à frente de todas as coisas.

Aos meus pais, pelo que hoje sou.

Ao João, por acreditar em mim.

À orientadora, professora Sueli, pelas contribuições, sem as quais não teria conseguido.

Aos professores do programa, com os quais aprendi muito, em especial Paulo, Ana e Eliana.

Aos colegas, principalmente a Marcos, Ana Paula e Marcelo, grandes parceiros.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação.

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem como objetivo principal abordar questões relativas ao ensino e aprendizagem de alunos com surdez inseridos nas escolas comuns, tendo como fundamentação teórica as concepções de Letramento e de Interação. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscamos identificar as concepções e as propostas de ensino de alunos surdos do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de língua portuguesa (entendida como segunda língua do aluno surdo), denominadas aulas de L2. Em nossa proposta, ressaltamos a relevância da contribuição do uso de Libras (entendida como a primeira língua do aluno surdo) através de análises de como são desenvolvidas algumas das atividades propostas no Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), nestas aulas de Língua Portuguesa (L2). A metodologia utilizada - por meio de análises de produções de alunos inseridos nesse contexto - busca identificar a relação entre as concepções de desenvolvimento e as propostas de intervenções educacionais na educação Inclusiva. Devido à experiência como alfabetizadora, na função de professora de L2 e diante das inúmeras dificuldades encontradas no ensino da segunda língua aos alunos surdos, de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis de aprendizagem, surge o problema de pesquisa que orienta este trabalho: buscar compreender como se daria o ensino de língua portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado. A sistematização de um breve histórico dos processos de ensino dos alunos surdos aponta para as relações entre a visão de desenvolvimento, de deficiência e de intervenção pedagógicas no processo de ensinar e aprender. A perspectiva do diálogo entre línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita) na relação dos surdos e a linguagem, é enfatizada por pesquisas que evidenciam as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado. As discussões acerca do papel do AEE nos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita dos surdos indicam a contribuição do uso de Libras (entendida como a primeira língua do aluno surdo, L1, portanto) nas aulas de L2. Os resultados apontam para a educação dos alunos surdos como um desafio que não pode mais ser ignorado. O reconhecimento de que vivemos no mundo das diferenças exige o reconhecimento de que todos podem e devem ter acesso aos ambientes sociais e educacionais. A constituição do direito à educação pode ser localizada na legislação internacional e nacional da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Libras; Português.

ABSTRACT

This work has as main goal dissertative address issues relating to the teaching and learning of students with deafness inserted in the common schools, with the theoretical conceptions of literacy and Interaction. Through a literature review, we seek to identify the concepts and proposals for teaching deaf students of Educational Service Specializing in Portuguese language classes, called L2 classes (understood as a second language of deaf students). In our proposal, we emphasize the importance of the contribution of the use of Libras (understood as the first language of deaf students) through analysis of how developed are some of the activities proposed in the Specialized Educational Service (now ESA), these classes of Portuguese Language (L2). The methodology - through analysis of student productions entered this context - aims to identify the relationship between the concepts of development and the proposed educational interventions in education Inclusive. Due to her experience as literacy, the role of teacher and L2 on the numerous difficulties encountered in teaching a second language to deaf students of different age groups and different levels of learning, the problem arises that guides this research work: try to understand as would the teaching of Portuguese as a second language at Educational Service Specialist. The systematization of a brief history of the teaching of deaf students points to the relationship between the development vision, disability and educational intervention in the process of teaching and learning. The prospect of Dialogue between languages in the relationship between language and the deaf, is emphasized by studies that show the possibilities of the Educational Service Specialist. Discussions about the role of ESA in the processes of teaching and learning written language of deaf indicate the importance of using Libras (understood as the first language of deaf students, L1, so) in L2 classes. The results point to the education of deaf students as a challenge that can no longer be ignored. The recognition that we live in the world of differences requires the recognition that everyone can and should have access to social and educational environments. The establishment of the right to education can be found in international law and national inclusive education.

Keywords: Inclusive Education, Educational Service Specialist; Libras; Portuguese.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 09 |
| I. Os surdos e a linguagem..... | 15 |
| 1.1 - Breve histórico dos processos de ensino de alunos surdos..... | 15 |
| II. Letramento – A mediação do professor como agente letrador no ensino de Língua Portuguesa para surdos..... | 19 |
| 2.1 - Diálogo entre línguas: Os surdos e a linguagem..... | 28 |
| 2.2 - O AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos..... | 37 |
| III. Aquisição da Linguagem Escrita por alunos surdos..... | 42 |
| 3.1 - Caracterização estrutural das Línguas de Sinais (L1)..... | 42 |
| 3.2 - A Língua Portuguesa como segunda Língua (L2)..... | 53 |
| IV. Análise das produções escritas dos alunos surdos realizadas no Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Três Corações..... | 65 |
| Considerações finais..... | 91 |
| Referências Bibliográficas..... | 93 |

INTRODUÇÃO

O artigo segundo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 02/2001) determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Essa lei apresenta a exigência de que é a escola quem deve se adaptar para atender o aluno, embora muito frequentemente perceba-se exatamente o contrário: a escola pronta, com seus moldes e métodos esperando que todos se encaixem em um padrão pré-determinado.

Na contramão desse padrão, o século XXI se inicia com uma grande quebra de paradigma: a escola para todos. Isso significou, entre outras coisas, que os alunos antes recolhidos em suas casas ou em instituições especiais ganharam o direito de estar onde todos “os outros” alunos estavam, ou seja, foi-lhes concedido o direito de estudarem na escola comum.

A partir daí, foi criado então o Atendimento Educacional Especializado destinado a atender àqueles que possuem deficiência¹ (física, intelectual, visual, auditiva e transtornos globais de desenvolvimento, como autismo e altas habilidades/superdotação) matriculados na escola comum. Dentre todos os casos de Atendimento Educacional Especializado, ressaltamos neste trabalho apenas aqueles alusivos à educação de jovens surdos.

Conforme os estudos de Skliar (2010) houve a necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar as expectativas a uma melhoria dos paradigmas dominantes na educação especial. Tal fato teve consequências, dentre as quais destacamos uma série de posicionamentos proferidos, ora em favor da inclusão, ora veementemente contra ela, da qual ressaltamos as seguintes afirmações: “a escola não está preparada”, “eles não se adaptam”, “não conseguem aprender” (SKLIAR, 2010, p.13). Entretanto, não há como e nem porque retroceder, a

¹ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2007, p. 9).

inclusão é um direito reconhecido e estabelecido na legislação de políticas públicas educacionais.

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2007, p. 1) ressalta que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

À sociedade não caberia tamanho retrocesso, as discussões são indispensáveis para a análise das propostas de educação inclusiva, a avaliação constante dos resultados em termos de desenvolvimento humano e a aprendizagem de formas de comunicação e uso da linguagem. As dimensões pedagógicas do processo educacional representam apenas uma das inúmeras questões analisadas pelas pesquisas atuais. Aceitar o desafio do aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só os surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados, repudiando quaisquer formas de discriminação ou de situação de desvantagem, seja por deficiência, seja por qualquer outra condição.

Com base nessas considerações, este estudo tem como objetivo abordar questões relativas ao ensino e a aprendizagem dos alunos com surdez inseridos nas escolas comuns, tendo como fundamentação teórica as concepções de Letramento e Interação. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram apresentadas algumas concepções e as propostas de ensino de alunos surdos do Atendimento Educacional Especializado nas aulas de Língua Portuguesa denominadas aulas de L2 (entendida como segunda língua do aluno surdo).

Em nossa proposta ressaltamos a relevância da contribuição do uso de Libras (entendida como a primeira língua do aluno surdo) através de análises de como são desenvolvidas algumas das atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), nestas aulas de Língua Portuguesa (L2).

Foi discutido na pesquisa qual seria a importância do diálogo entre línguas (L1 e L2) na relação entre os surdos e a linguagem e, diante disso, qual o papel atribuído ao AEE no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos.

O interesse pelo tema “Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com surdez” surgiu a partir de uma experiência como alfabetizadora, resultado do trabalho realizado com alunos surdos na rede municipal de Três Corações nas aulas de L2 (língua portuguesa para alunos surdos) do Atendimento Educacional Especializado, realizado no contra turno ao da escolaridade comum, durante o período de dois anos. A fim de que se possa contextualizar como esse atendimento é realizado, há de se ter em mente que o aluno surdo inserido na escola comum tem direito ao atendimento educacional especializado em três momentos de atendimento: 1. Em Libras; 2. De Libras; 3. Em L2 – Língua Portuguesa.

Devido à experiência como alfabetizadora, na função de professora de L2 e diante das inúmeras dificuldades encontradas no ensino da segunda língua aos alunos surdos, de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis de aprendizagem, o trabalho busca compreender como se daria o ensino de língua portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado.

A função desempenhada por esta pesquisadora no AEE, entre outras, era a de professora do denominado L2 (língua portuguesa escrita para os alunos surdos). Essas aulas aconteciam no contra-turno do período regular, nas próprias escolas em que os alunos estudavam, duas vezes por semana. Concomitantemente, os professores de L2 se reuniam semanalmente para a troca de experiências, estudo de casos e apresentação dos trabalhos realizados com os alunos. Dentre as discussões, eram sempre levantadas questões inerentes ao ensino realizado por nós professores e, em consequência, as orientações que vinham dos encartes orientadores do MEC em relação a esse modelo de ensino. Nessas orientações, detalhadas a seguir, preconizava-se que nas aulas de L2 não seria recomendado o uso da Libras, enquanto instrumento de mediação no ensino. Consistia aí o grande problema que nós, professoras de L2, enfrentávamos.

Com o passar do tempo, a experiência das aulas e a troca de ideias entre as professoras, nas quais se evidenciava a dificuldade enfrentada e os poucos avanços realizados pelos alunos nas aulas de L2, ficou decidido que faríamos uma tentativa, contrariamente às orientações dos encartes do MEC, de utilizar a Libras como mediadora nas aulas. Houve, a partir daí, uma grande evolução na aprendizagem dos alunos que passaram a compreender melhor os objetivos propostos, puderam se expressar com mais facilidade, discutir as atividades, além de melhorarem consideravelmente a compreensão e a escrita do português.

Em nossa hipótese, acreditamos que para que os processos de Alfabetização e Letramento dos alunos surdos nas aulas de L2, no Atendimento Educacional Especializado, se efetivem, é preciso partir de um ensino contextualizado com a utilização da Libras, considerada a primeira língua dos alunos com surdez. Destacamos, dessa forma, a necessidade de se pesquisar como se caracteriza o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos nas salas de AEE, bem como apontar como o uso da Libras contribui no aprendizado da língua portuguesa dos alunos surdos nas aulas de L2 do AEE.

Por meio da metodologia utilizada (revisão bibliográfica das propostas de tratamento do ensino de L2 para alunos surdos no AEE e por meio da análise de produções escritas desenvolvidas com os alunos surdos por uma professora do AEE da rede municipal de Três Corações), buscou-se discutir também a relação entre as concepções de Letramento, desenvolvimento e as propostas de intervenções educacionais na educação Inclusiva.

Letramento, segundo Magda Soares (2000, p. 38) é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. O que seria então, tornar-se letrado? A mesma autora (2000, p. 39) faz uma observação importante:

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade”.

Neste sentido, os alunos surdos poderiam estar apropriando-se da escrita ou simplesmente adquirindo uma tecnologia? Para responder tal indagação é preciso entender que, conforme aponta Soares (2000, p. 39), um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o letrado é aquele que vive em estado de letramento, ou seja, que usa socialmente a leitura e a escrita.

Angela Kleiman (1998) diz que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Tal afirmação destaca assim o papel do professor como importante mediador neste processo.

A sistematização de um breve histórico dos processos de ensino dos alunos surdos aponta para as relações entre a visão de desenvolvimento, de deficiência e de intervenção

pedagógicas do processo de ensinar e aprender. A perspectiva do diálogo entre línguas na relação entre os surdos e a linguagem é enfatizada por pesquisas que evidenciam as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado. As discussões acerca do papel do AEE nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita dos surdos indicam a contribuição do uso de Libras nas aulas de L2. Os resultados apontam para a educação dos alunos surdos como um desafio que não pode mais ser ignorado, o reconhecimento de que vivemos no mundo das diferenças exige o reconhecimento de que todos podem e devem ter acesso aos ambientes sociais e educacionais, como garante a legislação internacional e nacional da educação inclusiva.

Para responder às questões propostas, procuramos organizar estruturalmente a dissertação como se segue:

Capítulo I: Propomos por meio deste capítulo, apresentar um breve histórico das políticas educacionais e processos de ensino para alunos surdos. Nesse capítulo, será sistematizada a história do ensino de alunos surdos, pois, assim, é possível entender como a educação dos surdos foi construída e vista em diversos tempos.

Capítulo II. Ressaltamos as aplicações da Teoria Linguística, concernentes à Alfabetização, Letramento e Interação no ensino de Língua Portuguesa para surdos no que tange a diferentes proposições teóricas, das quais ressaltamos abordagens de base estruturalista e interacionista.

Capítulo III. Retratamos a aquisição da linguagem escrita por alunos surdos. Primeiramente, elaboramos uma caracterização estrutural das Línguas de Sinais (L1) para, em seguida, apresentarmos a Língua Portuguesa como uma segunda língua nesse processo de aquisição (L2).

Capítulo IV. O último capítulo propõe estabelecer um diálogo entre línguas (L1 e L2). Serão identificados os argumentos sobre a importância do diálogo entre línguas na relação entre os surdos e a linguagem, ou seja, como se estrutura a relação entre os sujeitos com surdez e a linguagem. Procurou-se, assim, dar resposta à questão norteadora desse trabalho: como os surdos aprendem a língua escrita, ressaltando a influência que a Libras estabelece nesse processo. Para tanto, procedemos à análise das produções escritas desenvolvidas com os alunos surdos por uma professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Três Corações, mediante dois processos educacionais diferenciados: com mediação pela Libras e sem mediação por ela. Procuramos elaborar uma discussão a respeito dos diversos níveis de letramento dos alunos com base na influência positiva ou negativa que a Libras exerce nessa interação. Fato esse que será

observado mediante a análise de algumas produções de alunos nas aulas de língua portuguesa escrita. Pretende-se demonstrar como a mediação pela Libras produz resultados positivos no que diz respeito a aquisição de L2 por meio das análises a serem realizadas no capítulo IV desta dissertação.

Por fim, ressaltamos como se caracteriza o AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos. Será examinado o papel do Atendimento Educacional Especializado nesses processos, com destaque para as discussões sobre a importância do uso da Língua de Sinais – Libras – nas intervenções pedagógicas na escola.

I. Os surdos e a linguagem

1.1 - Breve histórico dos processos de ensino de alunos surdos

Muito tem se discutido na contemporaneidade sobre as questões educacionais ligadas aos alunos surdos, uma discussão necessária quando o que se quer é uma educação de qualidade para esses alunos. Contudo, é importante conhecer a trajetória da educação dos surdos para que se possa compreender em que contexto histórico e quais os fundamentos dessas indagações e propostas educacionais.

Segundo Paulo César Machado e Vilmar Silva (2006), em 1760, em Paris, houve a criação da primeira Escola Pública para Jovens e Adultos surdos, o Instituto *Abbé de L'Epée*, movida pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa². A criação dessa escola apontou para um aspecto determinante na história da educação dos surdos no mundo, pois nela foi percebido que os gestos tinham as mesmas funções da fala, representando, assim, o primeiro passo para o reconhecimento de uma língua de sinais.

Para Moura (2000) *apud* Damázio (2010, p. 14), o trabalho de *L'Epée* destacou-se não só pela criação de novos métodos para a educação de pessoas com surdez, mas também por outros fatores, tais como: a humildade de se aprender a Língua de Sinais com as próprias pessoas com surdez; a montagem do próprio sistema para educá-las e a possibilidade de passar do ensino individualizado para o coletivo, favorecendo o acesso de todos os alunos à escola.

Os resultados do trabalho do *Abbé de L'Epée*, segundo Skliar (1997, p.31), demonstraram que, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, bem como das artes de ofício e das atividades físicas.

Em 1866, pode-se destacar a fundação da Associação dos Surdos-Mudos, em Copenhague, e a Associação de Surdos em Berlim. Ainda para Machado e Silva (s.d.) o

² “Nesse período, a França era composta basicamente por três classes sociais. O Primeiro Estado e o Segundo Estado eram formados pelas classes privilegiadas: clero e nobreza. [...] O Terceiro Estado era a classe sem privilégios, ou seja, o povo, que na realidade representava mais de 95% da população dos 25 milhões de franceses. Porém, no Terceiro Estado, as diferenças de riqueza entre os sem privilégios eram enormes. Cerca de 250.000 constituíam a burguesia e estavam relativamente bem, em comparação com o restante da população do Terceiro Estado. Um outro grupo era de artesãos e seu número se elevava a 2 milhões e meio. E cerca de 22 milhões eram camponeses que trabalhavam na terra. Era com os impostos do Terceiro Estado que o clero e nobreza sobreviviam” (MACHADO e SILVA, 2006 p. 19).

objetivo principal dessas associações era de manter a qualidade de vida dos surdos em caso de doença, morte e desemprego, além de oferecer conferências nas mais diversas áreas do conhecimento.

Ainda com relação aos aspectos históricos, convém tratar do embate entre as diferentes concepções de ensino na história da educação dos surdos. Alves (2010, p.7) define que historicamente as concepções desenvolvidas sobre a educação de pessoas com surdez se fundamentaram em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo:

No Congresso de Milão, realizado em setembro de 1880, reuniram-se cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria, ouvintes, provenientes de vários países para discutirem a educação de surdos e analisarem as vantagens e os inconvenientes do internato e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, oral ou gestualmente. Neste Congresso, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declara que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos (MACHADO; SILVA, 2006, p. 23).

Impôs-se, assim, o método oralista, considerado por muito tempo como extremamente eficiente, o que trouxe sérias consequências para a educação das pessoas com surdez. Para Silva (2006, p.33) diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco foram transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passaram a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos e os profissionais ouvintes foram excluídos e os trabalhos pedagógicos coletivos transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria de modo direto a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral.

Segundo alguns historiadores, essa prática terapêutica, com ênfase no oralismo, não apontou para intervenções educacionais necessárias. As pesquisas e práticas educacionais têm sua perspectiva modificada para a comunicação total que, segundo Damázio (2010, p.18) é compreendida como se fosse a fala acompanhada de sinais livres. Também chamada de comunicação bimodal, ela se expandiu nos Estados Unidos e também no

Brasil até que as pessoas com surdez passaram a reivindicar o reconhecimento de sua língua gestual visual.

Fernandes (2006, p.4) acredita que embora o oralismo seja, veementemente, negado e banido nos discursos, suas concepções e práticas continuam a ser reproduzidas, tornando-o tão vivo quanto no passado.

Nessa perspectiva, entra em cena o bilinguismo, definido por Quadros (1997, p.27) como uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Isso garantiria aos alunos o direito de utilização da língua de sinais como sua língua natural e o acesso à língua oficial do país sem que uma estivesse em detrimento da outra.

De maneira geral, no Brasil, as mesmas tendências citadas acima marcaram a educação de pessoas surdas, com destaque para a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857, no Rio de Janeiro. De acordo com Damázio (2010, p.19-20) pressupõe-se que o trabalho educacional desse instituto tenha se iniciado com a combinação do método oral e da Língua de Sinais, passando pelas fases de asilo de pessoas com surdez até que em 1873 tornou-se obrigatório o ensino profissionalizante, a linguagem articulada e a leitura labial.

O Congresso de Milão, realizado em 1880, construiu demarcações teóricas e pedagógicas relacionados à educação de pessoas com surdez no Brasil. Apontou-se para a perspectiva oralista, com ênfase na deficiência e não no sujeito, este, aliás, era submetido a métodos cujo objetivo era falar, oralizar, se igualar o quanto possível àqueles ditos normais.

O uso de Libras – Língua Brasileira de Sinais – foi, senão condenado, esquecido pelos educadores que julgavam que os resultados negativos da aprendizagem dos alunos surdos resultariam de deficiências, pressupostas, dos próprios alunos e nunca do método utilizado. Os educadores e pesquisadores não identificam as consequências da ênfase oralista que não valoriza as manifestações do que seria sua língua natural. E com este cenário, ainda segundo Damázio (2010, p.23), a vida escolar das pessoas com surdez foi comprometida em decorrência da estrutura organizacional das escolas especiais e regulares, ambas falhas devido a não compreensão de princípios importantes que envolvem a educação destes sujeitos.

Atualmente, o cenário da educação dos surdos se desenha com o direito ao acesso à escola comum e ao reconhecimento de Libras. O que causou grande mobilização nos

órgãos educacionais, de pesquisa e nas políticas públicas. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, diz que:

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2007, p. 4).

Alunos com deficiência têm direito, não só ao acesso à educação escolar comum, mas ao Atendimento Educacional Especializado, que segundo o decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Esse atendimento pode ser considerado um marco na história da educação das pessoas com surdez, pois visa prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos, garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

É preciso reconhecer que, em termos históricos e legais, houve uma evolução no que se refere à educação das pessoas com surdez. Sabe-se, portanto, que não bastam os documentos e leis que regulamentem o direito dos alunos surdos de estarem nas escolas comuns e de usarem a Libras como sua língua natural. É preciso uma mudança profunda nos paradigmas arraigados por todo esse tempo, em todas as concepções que excluíram e impediram essas pessoas de se expressarem e de participarem efetivamente da vida social.

Neste contexto, o papel do professor também deve ser repensado. Não há mais lugar para visões segregacionistas, para olhares clínicos que desconsiderem a necessidade das intervenções educacionais. Afirmam Galuch e Bolsanello (2011, p.12) que o espaço escolar é, geralmente, a segunda experiência social desafiadora para a vida da criança. Nele, as crianças se relacionam com novos pares, estabelecem novos vínculos, se apropriam de novos conhecimentos. Portanto, a escola deve garantir a exclusão de toda e qualquer barreira no acesso aos conteúdos e isso implica o professor.

II. Letramento – A mediação do professor como agente letrador no ensino de língua portuguesa para surdos

“A linguagem verbal é marca constitutiva e, portanto, característica básica da espécie humana. Humanidade e linguagem verbal estão, assim, numa relação intrínseca de mútua dependência.”
(FARACO, 2012, p. 21)

É inadiável abordar quaisquer questões acerca do ensino de línguas para os sujeitos surdos sem conhecer as concepções inerentes aos estudos de linguagem e letramento existentes, pois são os conceitos teóricos que norteiam os estudos de letramento que podem esclarecer como os surdos se relacionam com a língua escrita, um de seus mecanismos de comunicação já que, na maioria dos casos, eles não utilizam a linguagem oral.

A intenção, neste estudo, não é encontrar exatamente uma única definição de letramento, mesmo porque essa é uma tarefa muito difícil. Como afirma Soares (2003), há uma dificuldade de definição precisa e universal do fenômeno de letramento, pois este cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Ou seja, o conceito de letramento envolve muitas complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Para Scribner e Cole (1981 apud KLEIMAM, 1995), letramento é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Entretanto, para Soares (2003), há duas dimensões de letramento, a individual, em que o letramento é visto como atributo pessoal e a dimensão social, em que o letramento é visto como um fenômeno cultural.

O conceito de letramento escolar também é abordado pela autora. Ele decorreria de critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, insuficiente para responder as exigências das práticas sociais que envolvem a língua fora da escola. Esse conceito provoca efeitos, nos países desenvolvidos, sistemas educacionais fortemente desenvolvidos que prescrevem padrões escritos e universais para aquisição progressiva de níveis de letramento. Já nos países em desenvolvimento, há um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola, o que gera padrões múltiplos de aquisição de letramento.

Em suas pesquisas sobre letramento e interação, Kleiman (1995) abordou a crescente marginalidade dos grupos sociais que não conhecem a escrita e procurou separar

os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização. Para ela, os estudos sobre letramento continuaram investigando as condições de uso da escrita a fim de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários e sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Contudo, os estudos já não pressupunham efeitos universais do letramento, mas que efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

É importante destacar nos estudos de Kleiman (1995) a discussão dos modelos de letramento autônomo e ideológico. No modelo autônomo de letramento, a escrita é um produto completo em si mesmo, desvinculado do contexto de produção. A escrita é seu parâmetro e a oralidade é desprezada. Há, nesse modelo, uma correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, e uma atribuição de qualidades e poderes à escrita e àqueles que a possuem.

Já no modelo ideológico de letramento, o modelo escolar é visto apenas como oportunidade de continuação de desenvolvimento linguístico de crianças que foram socializadas por grupos majoritários. No entanto, representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças de fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização. Há o que Kleiman (1995) chama de eventos de letramento, que são situações onde a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Dando continuidade a esta ideia e tomando como base a dimensão social, Soares (2003, p. 66) postula que “o letramento é visto como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita.” Rojo (1995) comunga desse pensamento quando argumenta que o processo de letramento tem a ver com o contato cotidiano que a própria criança tem com a leitura e a escrita. Este contato tem a ver com as brincadeiras, histórias lidas, com o faz de conta, com o brincar de desenhar e escrever, enfim, com práticas interacionais orais que permitem à criança perceber a função social da escrita e que o ato de ler é, portanto, outro modo de falar. A autora afirma que é preciso tentar compreender que letramento, mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que leitura e escrita façam sentido.

O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida

em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Esse é, portanto, um conceito que deve ser considerado na educação dos alunos surdos inseridos nas escolas comuns, pois é preciso enfatizar o uso que ele fará da escrita em sua prática social, em seu cotidiano. Kleiman (1996) destaca que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A escrita está em toda parte, mesmo aqueles que não fazem uso convencional dela, os não escolarizados, podem ser letrados, pois se comunicam, transitam pelos lugares, compram coisas, enfim, estão inseridos em uma sociedade onde a escrita está presente.

Em relação a letramento e alfabetismo, Rojo (2009) destaca a origem do termo *literacy* – que recobre ao mesmo tempo os termos alfabetização e letramento. Letramento seria o estudo sobre o impacto social da escrita; e alfabetização, competências individuais no uso e na prática da escrita. Ela aborda também a origem do termo alfabetismo funcional: “Termo cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda-Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares” (Idem, p. 97). Esse uso funcional indica a leitura e escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos e de trabalho.

Ainda distinguindo um termo do outro, Rojo (2009) diz que o alfabetismo teria foco individual, nas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares e valorizadas de leitura e escrita; e o letramento foco social, nos usos e práticas sociais da linguagem, envolvendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola).

Nesse sentido, apresentamos os estudos de STREET (1984) que denomina o enfoque autônomo como aquele que vê o letramento tratando-o de forma independente do contexto social. O próprio contato escolar com a leitura e a escrita, faz com que os indivíduos aprendam gradualmente habilidades que os levariam a estágios de desenvolvimento – os níveis de alfabetismo e o enfoque ideológico, que concebe as práticas de letramento ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes

contextos, variando através dos tempos e das culturas. Os estudos de Soares (2000) definem uma versão fraca de letramento, ligada ao enfoque autônomo e à adaptação às necessidades e exigências sociais do uso e da leitura escrita, em seu uso em sociedade. Essa versão está na raiz do termo alfabetismo funcional e em uma versão forte de letramento, próxima ao enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana da educação. Revolucionária e crítica, ela contribui, não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para a construção de identidades sociais.

Bakhtin (1986), já enfatizava a importância do social quando dizia ser o exterior que nos constrói, através da interação verbal ou não, ou seja, que é pela interação com o outro que significamos. Tal pensamento remete à prática escolar onde a interação é ou deveria ser o principal instrumento de aprendizagem e, em consequência, do letramento. Já para Kleiman, (1998, p 175, 176) “o letramento é hoje visto principalmente como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo”.

Para Rojo (2009), letramento seria um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita e utilizadas pelos indivíduos em seu contexto social, porém a escola dá ênfase à alfabetização (processo de aquisição de códigos numérico e alfabético), percebido enquanto necessário ao sucesso e promoção na escola. Contudo, a escola não é a única agência de letramento, há também outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua, o local de trabalho, entre outros. Assim como não há apenas um modo de ser letrado e superar essas ideias arraigadas, tidas como verdades absolutas, esse é só apenas um dos desafios concernentes ao tema letramento.

Em seus estudos, Goulart (2007) vem discutir aspectos da escrita na cultura, na história e na prática pedagógica, aprofundando a concepção de noção de letramento e investigando diferentes modos de ser letrado. A autora destaca a relevância da compreensão dos modos de inserção e uso da escrita nas sociedades letradas contemporâneas, incluindo o uso da escrita em novos suportes tecnológicos.

Para tal, ela aborda questões históricas e ideológicas ligadas ao surgimento da escrita, tomando para si o discurso de Bakhtin quando este destaca sua função social e a noção de gênero do discurso como tipo relativamente estável de enunciado que possui conteúdo temático, estilo e construção composicional próprios³. Para a autora, nos espaços

³ Bakhtin (1997), ao mencionar a questão dos gêneros, apresenta estes três elementos, caracterizando conteúdo temático como um conjunto de temas, assuntos abordados por cada gênero; estilo seria o léxico, o gramatical do gênero; e a construção composicional se refere à estrutura do enunciado.

pedagógicos a aprendizagem de diferentes gêneros do discurso amplia o conhecimento das áreas em que são criados ampliando as possibilidades de leitura do mundo. O fenômeno de letramento estaria, assim, diretamente ligado aos diferentes gêneros discursivos, já que os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros de forma intimamente relacionada às suas experiências, práticas e relações com o mundo.

Sabemos que o processo de ensino/aprendizagem concretiza-se nas relações entre alunos, objetos de conhecimento e professor, tendo como elemento central a construção de significados. Os conteúdos que a escola veicula – conceitos e princípios explicativos, procedimentos, valores, normas, atitudes – são criações culturais anteriores ao processo escolar. A construção do conhecimento deve, portanto, ser assumida numa perspectiva social. (SOBRAL, 2003, p. 1)

Assim, se todos os conteúdos que a escola veicula são criações culturais anteriores ao processo escolar seria importante abordar também a noção de polifonia, pois Goulart (2007) a julga elementar para a compreensão da noção de letramento, já que este está relacionado ao conjunto de práticas sociais, orais e escritas, à instituições e à inúmeras outras vozes (polifonia) que compõem os discursos de cada um. Assim, ela distingue o acesso à língua escrita enquanto tecnologia, do acesso ao mundo da linguagem escrita, como prática social.

Para Buzato (2007), o estudo da relação entre contexto e prática social para o campo do letramento é muito importante, bem como a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação nesse campo. Para ele, a relação entre contexto e prática social tem sido fundamental para os desenvolvimentos teóricos e metodológicos no campo dos estudos de letramento nas últimas décadas. A introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no escopo de interesse desses estudos tem revigorado a necessidade de revisão da relação contexto-letramento sobre a qual se apoiavam pesquisas anteriores, em face das novas possibilidades de interação à distância e da utilização de mundos virtuais que caracterizam certos tipos de práticas de leitura e escrita mediadas pelas TIC. Tais estratégias, embora possam ser úteis para a construção de pressupostos mais adequados sobre a relação prática-contexto, necessitam ser aplicadas à própria prática do pesquisador.

É preciso, então, de acordo com Sobral (2003, p. 1), refletir sobre o aluno, sobre a relação que se quer construir com ele, o que ele representa para o professor. Ao permitir que ele seja um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, os significados que

constrói são resultado da complexa rede de interações, intermediadas pela ação do professor.

Com referência aos letramentos escolares, Rojo (2009) faz uma revisão, demonstrando a vertiginosa intensificação e circulação da informação; a diminuição das distâncias espaciais e temporais; a multissemióse com as diversas possibilidades midiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e os letramentos influentes e valorizados na vida cotidiana, mas desvalorizados no ambiente escolar. A escola seria lugar de contato e conflito entre letramentos múltiplos, diferenciados, cotidianos, institucionais, valorizados, locais, globais, universais, vernaculares e autônomos.

Para a autora, deveria haver uma valorização e contato tanto dos letramentos valorizados e institucionais, quanto dos letramentos das culturas locais – que seriam os letramentos múltiplos. Com relação aos letramentos multissemióticos deveria haver uma ampliação do letramento no campo da imagem, música e outras semióticas, não exclusivamente da escrita. E, ainda, letramentos críticos em que a escola utiliza significados contextualizados e escolhas éticas.

Os letramentos múltiplos envolvem a multissemióse, a multimodalidade das mídias digitais: multiplicidade de práticas de letramento e a multiculturalidade. Numa perspectiva multicultural: multiletramentos nas diferentes culturas. O papel da escola seria o de potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Rojo (2009) também destaca a informatividade visual nos gêneros textuais escritos: variações num contínuo como nos hipertextos, hipermídias, webjornalismo; gêneros textuais escritos mais visualmente informativos ou menos visualmente informativos; uso de infográficos (criação gráfica que utiliza recursos visuais -desenho, fotografia, tabelas -, conjugados a textos curtos, de forma a apresentar as informações de forma atraente).

A partir das colocações desses autores, convém abordar qual seria o papel da escola, mais especificamente do professor, frente ao desafio de alfabetizar/letrar; como organizar tal multiplicidade de práticas e quais eventos de letramento, textos e atividades devemos selecionar?

Para tentar buscar respostas, Rojo (2009) diz que há letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos e que o letramento possui uma versão forte e fraca, na perspectiva autônoma e ideológica. Ela também questiona as crenças e os pré-conceitos concernentes a letramentos globais, escolares e valorizados, apresentando, assim, uma

proposta de diálogo entre os letramentos já apropriados pelo aluno e os utilizados na escola.

Na obra “A importância do ato de ler”, Freire (1982) declara que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, quando conta sua experiência dos primeiros anos, de suas primeiras leituras em casa, rodeado de árvores e animais. A leitura de mundo foi fundamental para compreensão da importância do ato de ler e escrever, transformando-o numa prática consciente.

Entretanto, a realidade que se apresenta é, muitas vezes, bem diferente. Conforme aponta Kleiman (1995), o modelo autônomo é o escolhido para as práticas de linguagem na escola. Trata-se de práticas de letramento determinadas, que encaminham o aluno por trilhas determinadas em função da classe social e/ou etnia do aluno e não em função de sua inteligência ou potencialidade. Essas trilhas reproduzem as desigualdades do sistema. O objeto da escola é a escrita – definida através de suas diferenças formais com o texto oral. O “iniciado”, portanto, pode ir se adentrando num universo informacional cada vez mais restrito àqueles iniciados, onde a intertextualidade, as referências, explícitas ou não, a outros textos escritos servem como mecanismo de exclusão de grandes grupos.

Há pouco ou quase nada de espaço para a interação se o modelo de letramento adotado é um modelo autônomo e é inegável a importância da interação no processo de letramento e alfabetização de qualquer sujeito. Faraco (2012) afirma, com relativa certeza, que a criança não domina a língua apenas por imitação. Se assim fosse, só produziria enunciados já ouvidos. A criança, claramente, não apenas absorve o que ocorre fora dela. Ela se mostra um ser cognoscente ativo.

Apesar de tal afirmação, o autor não afasta a importância da interação, ao contrário:

Obviamente não podemos descartar a relevância, neste e em todos os demais processos cognitivos, da interação da criança com os adultos e crianças mais velhas. A interação pode não ser inteiramente suficiente para a dinâmica cognitiva, mas é absolutamente necessária, como demonstram, por exemplo, os estudos do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores feitos pelo psicólogo russo Lev Vygotsky. (FARACO, 2012, p. 31)

Corroborando com essa ideia da importância da interação, Gumpers (1991) afirma que o ensino e a aprendizagem devem ser tratados como processos interativos que exigem a participação ativa dos professores e estudantes para garantir que as informações sejam transmitidas como uma pré-condição para o aprendizado.

Kleiman (1998, p. 178) vai além quando afirma que “a presença de um professor extremamente sensível às diferenças culturais, tanto para fazer a leitura e a interpretação do discurso do aluno, quanto para criar os suportes necessários para a compreensão mútua, é condição necessária para a aprendizagem”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2010, p. 16):

Na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a leitura é denominada arquicompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar. O conhecimento na escola é compartimentado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. No entanto, no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. A leitura é, pois, um processo sintetizador. Decorre daí que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna.

A partir dessa colocação, fica claro que não é tarefa apenas do professor de língua portuguesa trabalhar com a leitura e também com a escrita dos alunos, pois todos têm seu papel na alfabetização e no letramento destes sujeitos. A leitura e, em consequência, a escrita não está vinculada apenas à língua materna, já que, na escola, o aluno está inserido num universo de saberes muito maior, nem seu mundo fora da escola pode ser ignorado. Ainda de acordo com Borttoni-Ricardo (2010), o caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe falta conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, mas sim de todos os componentes curriculares, cujo domínio lhe ficou precário, principalmente, porque esse não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações.

Decorre, assim, a importância do papel do professor alfabetizador no processo de alfabetização e letramento. Um papel fundamental, pois é ele quem está em contato direto com o aluno na sala de aula, ele é o mediador, muitas vezes, desse processo de aquisição da linguagem, não só da alfabetização vista como aquisição da tecnologia de ler e escrever, mas do letramento como prática social que se manifesta em diversas situações, inclusive de leitura e de escrita.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 51) destaca o papel do professor como agente letrador quando propõe a leitura tutorial, proposta em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão. Ele atua fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. A autora destaca a necessidade de um modelo dinâmico de aprendizagem, que possa ser capaz de contemplar não só o conhecimento, mas também a sua aplicação na vida real.

Para tanto, a autora (2010, p. 28) analisa várias atividades de mediação de professores. Numa delas, a professora pesquisadora interage durante todo o evento com o leitor, desenvolvendo uma sequência de intervenções de mediação, a saber:

MODELO DE PROTOCOLO DE LEITURA

1. P – Eu estou aqui com A., nosso primeiro encontro esse ano, não é? No dia 30 de março, hoje. E nós vamos ler, que texto nós vamos ler?
2. A – “A regressão da redação”.
3. P – “A regressão da redação”. Foi esse que a sua professora leu?
4. A – Foi.
5. P – Este aqui, não? (Aponta outro texto)
6. A – Não. Ela pulou este texto.
7. P – Pulou qual?
8. A – Este, texto 2.
9. P – Então vamos trabalhar com o que ela pulou. Tá bom? Ok, então vamos trabalhar com este texto que você já leu sozinho em voz baixa há pouco. Qual é o título?
10. A – “Os estudantes leem, mas não entendem.”

Figura 1 – Modelo de protocolo de leitura.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 28) chama atenção para o fato de que do turno (1) ao (10) a professora está motivando o aluno para a leitura e chamando sua atenção para o título. Nos turnos que se seguiram, 11 e 12, ela questionou o aluno se ele tinha ideia sobre

o que se tratava o texto e este respondeu que era sobre a maioria dos estudantes brasileiros que leem textos e não entendem. Segundo a autora, a estratégia surtiu um bom efeito, pois o aluno foi capaz de parafrasear o título acrescentando uma informação específica ao informar que se tratava de estudantes brasileiros.

Em todas as outras análises de atividades realizadas, a autora focaliza a ação do professor, que atua como um agente letrador na tentativa de fazer com que o aluno compreenda as propostas e evolua gradativamente na realização delas. É este o papel que se espera também de um professor que atue com alunos surdos. E para tal, a comunicação entre professor e aluno não deve estar reduzida ao uso da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais.

2.1 - Diálogo entre línguas: Os surdos e a linguagem

Compreender como um indivíduo constrói a aprendizagem da língua escrita sempre foi um desafio aos educadores alfabetizadores. Mas, compreender como um indivíduo surdo constrói essa aprendizagem pode parecer um desafio ainda maior já que o surdo se expressa de uma maneira particular.

Mas o que é afinal a expressão? Bakhtin diz que “sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 1981, p. 81). Seria todo e qualquer tipo de exteriorização do pensamento. Para os indivíduos falantes, esse código de signos exteriores poderia ser a fala e para os surdos os gestos, sinais e a escrita.

Ao chegar à escola, crianças trazem consigo um contato com a língua de onde estão inseridas. Em seus estudos, Vygotsky já afirmara que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (1998, p. 110).

Diante disso, Vygotsky define dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] E a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, p. 111-112, 1998)

Com estes estudos, o autor demonstrou que as crianças podem possuir “tempos” diferentes de aprendizagem, ou seja, aprendem em momentos e de maneira diversas. Compreender isso é fundamental para que entendamos que a aprendizagem do surdo também está relacionada aos aspectos: tempo e níveis de desenvolvimento. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Com relação ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita, objeto desta pesquisa, não é diferente. Ela se dá, conforme descrito por Vygotsky, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras e, antes ainda, desse “desenho de coisas” há uma infinidade de gestos de que a criança se vale para comunicar-se. Ainda segundo Vygotsky (1998), o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural dos gestos, do desenho à escrita.

Entretanto, o que se sabe é que nem sempre essa transição se dá tão facilmente e tão naturalmente. Como demonstra o próprio Vygotsky (1998, p. 156): a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, deve ter significado para as crianças e deve ser ensinada de maneira natural, nunca imposta.

No universo das pessoas com surdez, de maneira geral, não há a fala. Como se daria então a comunicação? Santana (2007, p.14) diz que “entre as áreas de conhecimento relacionadas com a surdez sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos”. Nessa disputa, dividem-se, de um lado, os preconizadores da base oralista e de outro os adeptos do bilinguismo.

Não excluindo, sob nenhum aspecto, a importância de possíveis contribuições da área da saúde para o bem estar das pessoas com surdez, é a área pedagógica nosso universo de investigação.

A abordagem pedagógica é imprescindível para esclarecer as possibilidades de aprendizagem do surdo e as devidas condições de organização do atendimento educacional especializado. No histórico da educação escolar dos surdos, foi apontado indícios de que, durante muito tempo, permaneceu a crença de que as pessoas com surdez possuíam dificuldade de abstração. A origem deste equívoco é localizada por Botelho (2010, p. 53):

Reforçada por influentes psicólogos das décadas de 60 e 70, circulou a crença na natureza diferente do pensamento do surdo, tomado como concreto, menos ou nada abstrato, comparativamente ao pensamento dos ouvintes. Os reflexos desse equívoco geraram estigma até a atualidade e quando o surdo apresenta dificuldades para ler, escrever ou não se oraliza como o esperado, recorre-se à explicação da concretude de seu pensamento.

Ainda segundo a autora, “as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias. Não há nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez” (BOTELHO, 2010, p. 53). Portanto, pode-se dizer então que o que falta às pessoas com surdez é maior acesso à língua? Para tentar resolver tal questão, é necessário entender a relação do aluno surdo com a língua.

As questões educacionais relacionadas à aprendizagem da língua escrita pelo aluno surdo estão vinculadas às abordagens: clínico-terapêutica e socioantropológica. De maneira geral, essas duas abordagens fundamentam o entendimento da educação e da aprendizagem das pessoas com surdez. A abordagem clínico-terapêutica vê o surdo como um deficiente que necessita de cuidados e medidas para curar-se ou normalizar-se. Essa abordagem estrutura algumas concepções educacionais relacionadas que valorizam o “oralismo” como solução e proposta de inclusão. Já a abordagem sócio antropológica considera a pessoa com surdez como diferente e não como deficiente e essa perspectiva estrutura a proposta de “bilinguismo”.

Strobel (2007, apud ALBUQUERQUE, 2011, p. 27) apresenta um quadro comparativo entre as representações da surdez geradas pelas duas abordagens.

| Abordagem clínico-terapêutica | Abordagem socioantropológica |
|--|---|
| Deficiente | “Ser surdo” |
| A surdez é deficiência na audição e na fala. | Ser surdo é uma experiência visual. |
| A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-patológico e de reabilitação. | A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural. |
| Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos. | As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas. |
| A língua de sinais é prejudicial aos surdos. | A língua de sinais é manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos. |

Figura 2 – Quadro comparativo de representações sobre a surdez

De acordo com a pesquisa sobre a construção da linguagem dos surdos de Finau (2006, p. 219), assim como o ouvinte, o surdo precisa interagir com e sobre seu conhecimento linguístico e, para isso, a interação com os pais e a família deve ocorrer o

mais rápido possível, pois a linguagem é importante para estabelecer e solidificar laços sociais e pessoais.

Diante disso, e tomando como base a abordagem socioantropológica, para a qual a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1)⁴ da pessoa com surdez, porque, *a priori*, ela não pode valer-se da fala para se comunicar, já que não ouve. A língua portuguesa é considerada como segunda língua (L2)⁵, já que o surdo é participante de uma sociedade que a utiliza. Assim, tem-se no bilinguismo, talvez, o melhor caminho para a aprendizagem da pessoa com surdez. Ainda para Finau,

Em síntese, portanto, o bilinguismo de língua de sinais e oral (na modalidade escrita) é a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o acultramento dentro de ambos os grupos sociais. Esse é o caminho para que o surdo tenha realmente linguagem. (FINAU, 2006, p.220).

Adotar uma educação bilíngue pode pôr fim ao impasse de ter que optar entre um tipo de comunicação ou outra para a criança surda, já que o bilinguismo, por si só, gera maiores possibilidades. Conforme afirmam Silva e Endrisse (2011, p. 20), a proposta bilíngue de educação de surdos, assumida pelas políticas educacionais oficiais no Brasil e por parcela expressiva de educadores de surdos, corresponde a um grande salto na história da educação dessa minoria linguística.

No Brasil, a língua de sinais é a Libras, uma língua espaço-visual diferente das línguas orais e, por isso, com sistemas linguísticos próprios, passada por gerações de pessoas surdas. De acordo com Alves (2010, p. 15) é direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado de Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, desde a educação infantil para que o processo de conhecimento da língua seja natural e ao longo das demais etapas da educação básica.

Segundo Santana (2007, p. 68), vários pesquisadores têm estudado em detalhes as diferenças entre crianças surdas que aprenderam a língua de sinais na infância e aquelas que aprenderam em idade mais avançada. Grande parte dos estudiosos concluiu que os que aprenderam a língua de sinais na infância possuem mais “proficiência linguística”. Porém, para a autora, muitos desses estudos não consideram as interações sociais vivenciadas

⁴ L1 – Primeira língua da pessoa com surdez. No Brasil, é a Libras.

⁵ L2 – Segunda língua da pessoa com surdez – língua portuguesa – por se tratar da língua da sociedade em que o surdo está inserido.

pelos surdos e, por isso, não se pode afirmar que estes que adquiriram a língua de sinais mais tarde não sejam proficientes.

Sendo a Libras a língua um (L1) da pessoa surda, faz-se importante saber como se desenvolve a aquisição de uma segunda língua (L2). Entretanto, segundo a pesquisa de Quadros (1997, p. 67) os conhecimentos sobre o processo de aquisição de segunda língua não podem ser transferidos diretamente para o ensino da língua portuguesa para surdos, pois os estudos sobre a aquisição da linguagem estão diretamente ligados às abordagens sobre esta aquisição.

Quadros (1997, p. 67-68) define como três essas abordagens:

- Abordagem comportamentalista (Skinner, 1957) - que tem como premissas básicas (a) o interesse pelos aspectos observáveis do comportamento, (b) a procura de condições (estímulos) que predizem o aparecimento de respostas, (c) o enfoque na performance e não na competência, valorizando o reforço, condicionamento, treino e imitação;
- Abordagem linguística (Chomsky, 1957) – a língua tem uma gramática ou estrutura independente do uso da linguagem, a aquisição da linguagem se dá pela descoberta das regularidades da língua;
- Abordagem interacionista – que possui dois enfoques, o cognitivista, que considera a linguagem como consequência do desenvolvimento cognitivo e o enfoque sócio interacionista, baseados em Vygotsky, concordam que a linguagem tem uma estrutura, enfatizam o papel do ambiente e consideram as experiências linguísticas das crianças. (QUADROS, 1997, p. 67-68)

Conhecer esses estudos pode ser fundamental no entendimento do processo de aquisição de uma segunda língua já que é através da linguagem que a criança toma contato com o mundo que a cerca e se desenvolve linguisticamente e cognitivamente. Porém, é preciso lembrar que as crianças surdas têm contatos diferentes com o mundo, algumas são filhas de pais surdos, outras de pais ouvintes, com pouco ou muito contato com a escrita, enfim, uma série de fatores que influenciam seu desenvolvimento. As pesquisas educacionais contribuem com estas reflexões:

Com relação à educação de surdos, é preciso que os esforços sejam direcionados à busca de estratégias eficientes para levar educandos surdos a desenvolverem suas complexas funções cognitivas e, conseqüentemente, a conquistarem sua autonomia intelectual e social. A conquista da autonomia intelectual e social do surdo está diretamente ligada ao domínio da língua escrita, majoritariamente adotada pelo grupo social de convivência de cada sujeito surdo. Nos limites do território nacional essa conquista corresponde ao domínio da língua portuguesa escrita. (SILVA e ENDRISSE, 2011, p. 20).

Para essas autoras, a língua escrita é uma ferramenta social bastante eficiente para promover o desenvolvimento do pensamento, imprescindível para o registro, sistematização e armazenamento de ideias, valores, conceitos, formas de ser e agir. A escrita também proporciona o acesso ao conhecimento por meio da prática da leitura. O sujeito surdo, por conviver em uma cultura grafocêntrica, assim como os demais integrantes do grupo social, necessita da escrita como ferramenta do pensamento: “O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento para a apropriação pelos surdos” (SILVA; ENDRISSE, 2011, p. 21).

A apreensão da língua escrita pela criança surda deveria dar-se então por meio de práticas de letramento mediadas pela língua de sinais que é a língua natural do aluno, com a mediação do professor que compreende e valoriza essa particularidade dos alunos surdos. Como enfoca Bortoni-Ricardo (2010, p. 52), todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler faz parte da aprendizagem, devendo, por isso, fazer parte de todas as atividades. A leitura, por integrar saberes e contribuir para a construção de novos saberes, tem um papel importante na escola e também para o aluno surdo, cujo foco da aprendizagem é na escrita, entretanto, para tal, é necessário que ele compreenda os textos e isso se dará através da leitura.

Sendo assim Bortoni-Ricardo (2010, p. 52) postula que:

Dada, então, a concepção de que todo professor deve ser professor de leitura e tendo em vista as especificidades que cada texto de cada disciplina apresenta, sugerimos propostas de atividades de leitura consideradas estratégias determinadas e níveis de compreensão leitora.

Para explicar o que seria “compreensão leitora”, a autora (2010, p. 53) demonstra que é preciso considerar a existência de diferentes níveis de letramento. Se o letramento tem relação com a capacidade de apropriar-se da leitura e da escrita nas práticas sociais, deduz-se que não é possível dividir pessoas em dois grupos, os que sabem ler e escrever e os que não sabem. A autora demonstra uma ideia relevante para essa dissertação, quando diz que na verdade, as pessoas, em função das relações sociais e do modo de vida, participarão da sociedade e utilizarão o conhecimento escrito de diversas formas.

A segunda língua apresentará, segundo Quadros (2006, p. 34), 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. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. Para compreender os estágios dessa interlíngua, Quadros (2006) apresenta os estudos de Brochado (2003):

Estágios de Interlíngua em crianças surdas

Brochado (2003)

INTERLÍNGUA I (IL1)

Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- *predomínio de construções frasais sintéticas;*
- *estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);*
- *aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;*
- *predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);*
- *falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- *uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;*
- *emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;*

- *uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;*
- *falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;*
- *pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;*
- *falta de marcas morfológicas;*
- *uso de artigos, às vezes, sem adequação;*
- *pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;*
- *pouco uso de conjunção e sem consistência;*
- *semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.*

Figura 3 – Interlíngua I (Quadros 2006, p. 34, 35)

INTERLÍNGUA II (IL2)

Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- *justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;*
- *estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;*
- *frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;*
- *emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;*
- *emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);*
- *às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;*
- *emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;*
- *emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;*
- *uso de algumas preposições, nem sempre adequado;*
- *uso de conjunções, quase sempre inadequado;*
- *inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;*
- *muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente,*
- *sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.*

Figura 4 – Interlíngua II (Quadros 2006, p. 35, 36)

INTERLÍNGUA III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- estruturas frasais na ordem direta do português;
- domínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1^a e 3^a pessoas), de número (1^a e 3^a pessoas do singular e 1^a pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Figura 5 – Interlíngua III (Quadros 2006, p. 34, 35)

Quadros (2006, p. 34) enfatiza que essa interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.

“O uso de uma língua é imprescindível para o acesso à escrita, sendo que esta, para o aluno surdo, será sua segunda língua” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 36). Dessa forma, acredita-se que para a criança surda ter acesso ao português escrito e evolua nessas interlínguas é necessário que ela faça uso de Libras. Este é um ponto fundamental que será retomado a seguir, onde se discutirá qual o papel do Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com surdez incluídas nas escolas comuns.

2.2 - O AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo, incluído nas escolas comuns, segundo Damázio (2007, p. 25) deve acontecer em três momentos didático-pedagógicos:

- Em Libras: momento em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor preferencialmente surdo.
- De Libras: momento no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente dos termos científicos. Esse trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra.
- Ensino da língua portuguesa: no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Esse trabalho é realizado todos os dias, à parte da aula comum, por professores de língua portuguesa, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa.

Essas diretrizes constam no livro Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez (2007), que, conforme o prefácio da Secretaria de Educação Especial do MEC faz parte de diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos com deficiência visando à complementação da sua

formação e não mais a substituição do ensino regular⁶. Como é o objeto de pesquisa deste trabalho, é no terceiro momento didático-pedagógico que nos ateremos a seguir.

Ainda segundo Damázio (2007, p. 38 e 39), o momento didático pedagógico acontece em horário diferente ao da sala comum na sala de recursos multifuncionais que deverá ser organizada didaticamente respeitando os princípios, como riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da língua portuguesa; amplo acervo textual em língua portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação e dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos diferentes de usos diferentes.

O livro-diretriz do MEC trata ainda do papel do professor, que deve focalizar o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático, semântico-pragmático e em parceria com os professores da sala comum e de Libras, realizar estudos dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando toda fonte de pesquisa bibliográfica possível, em especial, dicionário ilustrado e livros técnicos. Para isso, Damázio (2007, p. 45) define que:

No Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa, o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa. Desta forma, os alunos precisam ficar atentos a todas as pistas oferecidas para compreenderem a mensagem. O atendimento nessa língua contribui enormemente para o avanço conceitual do aluno na classe comum.

Se a autora diz que o canal de comunicação específico nas aulas de L2 é a língua portuguesa, pode-se pensar que o uso da Libras – Língua de Sinais do surdo, segundo Damázio, não seria recomendado para o ensino da segunda língua – língua portuguesa?

Numa versão mais atualizada do encarte do MEC, Alvez (2010)⁷ pretende esclarecer que o ato educativo relativo ao contexto da escola para o aluno com surdez, no

⁶ Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promoveram o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta da Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O curso oferece fundamentos básicos para os professores do AEE que atuam nas escolas públicas e garante o apoio aos 144 municípios-pólo para implementação da educação inclusiva.

⁷ A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

que diz respeito ao cotidiano pedagógico, precisa ser redirecionado, construindo novas possibilidades. A autora (2010, p. 18) ainda afirma que a proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como língua de instrução destes alunos. Sendo assim, na educação dos alunos surdos, na perspectiva bilíngue, alunos e professores utilizariam as duas línguas nas diversas situações escolares.

Contudo, é preciso saber que:

a construção dos sentidos pelas crianças surdas decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. Em seu processo de letramento ele passará de uma língua de uma língua não alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominado como a de ‘leitores não alfabetizados. Isso significa que são leitores competentes sem uma primeira língua não alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer o som de suas grafias. (SÁNCHEZ, 2002 *apud* Fernandes, 2006, p. 6).

Segundo Fernandes (2006, p. 6), vem daí a opção pela denominação letramento para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos. Nesse processo, leitura e escrita se complementam e estão inseridas em práticas sociais significativas. Entretanto, essa leitura não ocorrerá no âmbito fonológico, recorrendo às relações letra-som e nem deve se restringir à identificação e sinalização de palavras isoladas. Isso é um equívoco no ensino dos alunos surdos. Conforme Fernandes (2006, p. 8), um processo de leitura mecânica não possibilita a compreensão, mas tão somente a identificação de palavras no texto.

Talvez decorra deste processo de leitura mecânica, a impressão de que alunos surdos possuem dificuldade de leitura, interpretação e escrita do Português. Para sanar este problema, Fernandes (2006, p.10) sugere que a leitura inicial envolva apenas palavras e expressões que o aluno já conheça; estímulo à ampliação do “zoom” do olhar do aluno para unidades de significado mais amplas (exemplo: “colher de pau” em vez de “colher”) e a eliminação da apresentação de textos no quadro de giz, estes devem ser apresentados em seu formato original como circulam socialmente.

Possíveis caminhos começariam a ser delineados no processo de letramento dos alunos surdos: interação, textos significativos e a utilização da primeira língua no ensino da segunda língua. É o que sugere Quadros (1997, p. 84) quando afirma que a Libras é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, conseqüentemente, essa deveria ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa

ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, Quadros (1997) diz que, na verdade, o processo de aquisição de L2 não é um processo natural para a pessoa surda. As características intrínsecas à forma escrita impossibilitam dar a ela o mesmo tratamento da forma da língua sinalizada. Segundo ela, as discussões quanto à introdução formal de L2 estão relacionadas com os tipos de conhecimento envolvidos no processo de ensino: “o conhecimento explícito” (consciente/dedutivo) e o “conhecimento implícito” (inconsciente/indutivo). O conhecimento explícito facilitaria o processo de aquisição e seria desenvolvido através da instrução dirigida no contexto de ensino formal.

Ellis (apud Quadros, 1997, p. 88-89) “conclui que a prática controlada pode facilitar a aquisição da L2 se estiver inserida num processo comunicativo, ou seja, com foco na natureza do significado.” É, portanto, papel do professor de L2 oferecer possibilidades significativas de comunicação aos alunos para que eles construam significado a cerca da segunda língua. E para tal, o ensino da língua deve priorizar algumas práticas, como as três destacadas por Geraldi (1993): leitura de textos; produção de textos; análise linguística. O autor propõe que tais práticas não podem ser tomadas como atividades estanques, mas devem interligar-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do aluno.

Na obra *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, Quadros (2006, p. 24) deixa claro que a criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua.

Sendo assim, o professor de língua portuguesa do AEE deve ter como objetivo “desenvolver nos alunos a competência gramatical ou linguística, bem como textual, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas” (REIS, 2010, p. 1). Indo além, mais do que simplesmente gerar sequências linguísticas, ler e escrever se torna quase indispensável para o convívio igualitário no meio social.

Quanto ao espaço de interação do AEE nesse momento didático-pedagógico de ensino da segunda língua, Reis (2010) destaca que este deve estar preparado com um

amplo acervo textual em língua portuguesa, para que os alunos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.

Entretanto, é importante destacar que a postura defendida neste trabalho se baseia na concepção de que não bastam todas estas práticas se o aluno não puder se comunicar em sua língua natural – a Libras.

Para Karnopp (2002, p. 106):

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem. Aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender.

Se a proposta é bilíngüe, a Libras não pode estar restringida a esta ou àquela situação, é preciso que esteja inserida em todos os ambientes de interação da pessoa com surdez. Nesse sentido e, ao contrário do que propõe o encarte orientador de Damázio, Fernandes (2006 apud BORTOLOTTI, 2007, p. 16) afirma que:

a aprendizagem da escrita pelos surdos ocorrerá exigindo uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação da língua de sinais, a fim de que o aprendiz a compreenda como novo sistema simbólico cuja apropriação lhe permitirá estabelecer novas relações de significado com seu meio social.

Essa é a posição defendida neste trabalho: utilizar a língua de sinais como mediadora do processo de aprendizagem pode ser uma maneira de garantir ao surdo o direito de comunicar-se conforme suas necessidades.

Gesueli (2003, p. 158) ressalta que o uso da língua de sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Nesse processo, a língua de sinais é fundante da aprendizagem da segunda língua, significando o mundo e a palavra.

III. Aquisição da Linguagem Escrita por alunos surdos

Falar de Letramento de pessoas com surdez no Brasil implica, obrigatoriamente, abranger os estudos de duas línguas, da Libras - Língua de Sinais Brasileira, uma das línguas faladas no Brasil destinadas aos surdos e a língua oficial do país, a Língua Portuguesa. Veloso (2011, p. 01) destaca a importância dessas duas línguas (Língua Portuguesa Brasileira – LP e Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS) na vida do surdo, uma vez que se trata de um indivíduo bicultural, ou seja, aquele que está inserido ao mesmo tempo em mais de uma cultura, neste caso, a cultura surda e a cultura do ouvinte.

Para a autora (2011, p.01) ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente, uma vez que o indivíduo surdo tem uma forma particular de apreender o mundo, já que compartilha de duas culturas, necessita saber se comunicar e se apropriar das linguagens que lhe permitiram interagir nessas culturas.

3.1. Caracterização estrutural das Línguas de Sinais (L1)

No trabalho com a educação de pessoas com surdez, é crucial conhecer a estrutura daquela que é considerada a primeira língua do surdo, a Libras. Segundo Gesser (2009, p. 10) é na e através da linguagem que estamos constantemente construindo representações, crenças e significados afirmados, consumidos, naturalizados e disseminados na sociedade, nos espaços escolares e familiares. Sendo assim, é preciso pensar na língua de sinais como algo intrínseco às formas de comunicação do sujeito com surdez.

Segundo Silva (2007, p. 25), no Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias. O Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum é aquele no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Esse trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra.

Nessa mesma linha de pensamento, Capovilla (2008) diz que a falta de uma linguagem tem grandes consequências para o desenvolvimento social, emocional e

intelectual do ser humano. Para ele, o valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais, e planejam a condução de suas vidas e a de sua comunidade.

Quando se trata da Língua de Sinais, Gesser (2009) destaca que uma das crenças mais recorrentes é que ela é universal, ele chama atenção de que essa crença está ancorada à ideia de que toda língua de sinais é um código simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral. Contudo, o autor questiona que nas comunidades de línguas orais, cada país, tem sua própria língua e, com a língua de sinais, não é diferente. Cada país tem sua língua de sinais própria, pois em qualquer lugar em que haja surdos interagindo haverá línguas de sinais.

Para Gesueli (2001, p. 01):

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento educacional de alunos surdos. Apesar de haver várias questões controvertidas perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, temos testemunhado uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho para a escolarização do surdo. Concretizá-lo é um desafio para os educadores, e entre os problemas postos por esse desafio está o modo pelo qual se pode lidar com a participação de duas línguas nas experiências escolares.

Analisando o cenário mais atual, vale salientar que não há mais tantas indefinições de propostas quando o assunto é o uso da Libras na educação de surdos. A Nota técnica nº 62 (2011) reafirma a importância da educação bilíngue nas escolas, o que já estava assegurado antes pelo Decreto 7.611/2011, a saber:

Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS.

Nesse sentido, o texto da nota técnica demonstra que as ações desenvolvidas pela educação especial vêm constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta

da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação.

Corroborando com essas ideias, Capovilla e Raphael (2009) demonstram que com certa decadência da Comunicação Total⁸, não tardou a surgir a expectativa de que a própria Língua de Sinais natural da Comunidade Surda, e não mais a língua falada sinalizada, poderia ser o veículo mais apropriado para a educação e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. Logo emergiu a posição de que a filosofia da Comunicação Total deveria ser substituída pela filosofia do Bilinguismo⁹.

Bakhtin (1997) diz que os sujeitos não recebem a língua pronta. Eles penetram na corrente da comunicação verbal; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar. Assim, não é formalmente, através da escola, por exemplo, que os sujeitos adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência:

A língua materna – a composição de seu léxico e a sua estrutura gramatical – não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas (BAKHTIN, 1997, p.301).

Para Potting (2010), não há clareza quanto ao conceito de língua materna empregado para sustentar a tese de que a língua de sinais é a língua materna de todos os sujeitos com surdez, pois a língua materna é aquela que a criança aprende no seio familiar. Sabendo-se que cerca de 95% de sujeitos com surdez nascem de pais ouvintes, dizer que a língua de sinais é a língua materna desses sujeitos é partir de uma condição ideal, imaginária e não real acerca dos contextos de surdez. Se tomamos como base que a língua materna é aquela aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe, ou ainda,

⁸ Como o objetivo maior da filosofia educacional oralista era permitir o desenvolvimento da linguagem e como ela nunca chegou a realizar satisfatoriamente este objetivo, passou a tronar-se cada vez mais atraente a ideia de que aquele mesmo objetivo de permitir ao Surdo a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderia vir a ser alcançado por uma outra filosofia educacional que enfatizasse, não a linguagem oral, mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais. A filosofia educacional da Comunicação Total (Ciccione, 1990; Denton, 1970; Raymann, & Warth, 1981) advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais.

⁹ Filosofia em que o objetivo é levar o Surdo a desenvolver habilidades, primeiramente em Língua de Sinais natural e, subsequentemente, na língua escrita do país a que pertence.

a primeira língua que o indivíduo aprende, em geral ligada ao seu ambiente, os sujeitos com surdez filhos de pais ouvintes não têm a língua de sinais como língua materna. A língua de sinais é a língua materna de sujeitos com surdez, filhos de pais também com surdez, caso estes sejam usuários da língua de sinais.

Entretanto, se o sujeito surdo irá utilizar a língua de sinais como forma própria de comunicação, mesmo que seus pais sejam ouvintes, esta deveria ser considerada sim como a primeira língua destes sujeitos. As próprias ações e políticas públicas atuais fizeram da Libras uma obrigatoriedade nas escolas, pois foi constatada a importância da educação bilíngue na formação educacional de alunos surdos. Assim é necessário ter claro o que caracteriza, então, a língua de sinais como primeira língua dos alunos com surdez, em foco, aqueles que frequentam a escola comum.

Gesser (2009, p. 13) traz os termos esperanto (língua oral) e gestuno (língua de sinais). O último, também conhecido como língua de sinais internacional. O nome é de origem italiana e significa “unidade em língua de sinais”, mencionado pela primeira vez no Congresso Mundial dos Surdos, em 1951. Ainda de acordo com Gesser, em meados da década de 1970, o comitê da Comissão de Unificação de Sinais propunha um sistema padronizado de sinais internacionais, tendo como critério a seleção de sinais mais compreensíveis, que facilitassem o aprendizado, a partir da integração das diversas línguas de sinais.

A LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, foi regulamentada pela lei LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. E diz em seu Artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão 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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 1997).

Antes, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) já havia decretado a Libras como um direito dos educandos surdos, em seu art. 26-B: “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”.

Não restando mais dúvidas quanto à legalidade do direito garantido ao surdo de aprender e se comunicar na Língua de Sinais, é importante salientar que de acordo com Veloso (2011) a LIBRAS é uma língua brasileira que, igualmente a língua portuguesa brasileira, vai além dos conteúdos linguísticos (estruturas gramaticais), trabalhando conteúdos históricos (história dos surdos e desenvolvimento da LIBRAS) e conteúdos sociológicos (identidade surda e visão de mundo).

No que concerne o aspecto gramatical, Gesser (2009, p. 13) demonstra que foi com Stokoe, em 1960, ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais, que as línguas de sinais ganharam status gramatical. Ele aponta três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os de configuração de mão, ponto de articulação e movimento. Mais tarde, na década de 70 os linguistas Robbin Battison (1974), Edward Klima e Ursulla Bellugi (1979) (apud GESSER, 2009, p.14) descreveram o quarto parâmetro: orientação da palma da mão.

No Brasil, Alves (2010) apresenta os parâmetros que estruturam a Libras como:

- Configuração das mãos: As mãos assumem diversas formas para a realização de um sinal. De acordo com estudos apresentados pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, são 63 posições diferentes, dos dedos e da mão. - Ponto de articulação, orientação/direção e região de contato: O ponto de articulação é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais se articulam. Orientação/direção: direção é a forma que a palma da mão assume durante o sinal; e orientação das mãos é a região de contato (parte da mão que entra em contato com o corpo). - Movimento: São diversos os movimentos e deslocamentos que a mão assume para realizar um sinal: internos da mão, do pulso e direcionais no espaço. - Expressão facial e corporal: São componentes não manuais muito importantes, que participam da composição da língua de sinais, constituindo elementos diferenciadores para expressar sentimentos e determinar significados (interrogação, exclamação, negação, afirmação). (ALVES, 2010, p. 15-16).

Santana (2007, p. 98) chama atenção para a importância das expressões faciais, pois elas procuram preencher a função de entonação (pedidos, imperativos etc). Por isso, a expressão facial corporal foi incluída como um parâmetro da Libras, que conta ainda com a datilologia¹⁰, que segundo Santana (2007, p. 98), é linear e segue a estrutura oral-

¹⁰ Gesser (2009, p. 27) diz que a língua de sinais não é, de forma alguma, o alfabeto manual, este, é utilizado para soletrar manualmente as palavras. É apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais, um código de representação das letras alfabéticas. Para o autor, acreditar que a língua de sinais é o alfabeto manual é fixar-se na ideia de que a língua de sinais é limitada. Seria cansativo e monótono travar uma conversa utilizando-se apenas deste recurso. A função da datilologia na interação dos usuários da língua de sinais é soletrar nomes próprios de pessoas e lugares, siglas e algum vocabulário que ainda não tenha sinal.

auditiva, diferente da língua brasileira de sinais, que é simultânea. Para a autora, a diferença básica entre uma língua oral-auditiva e uma visomanual não é o uso do aparelho fonador/mãos no espaço, e sim a organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais; e a simultaneidade, característica da língua de sinais.

Quadros (1997, p. 46) observa que em primeiro lugar as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaços-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. Nesse sentido, Potting (2010, p. 41) complementa que as línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de sujeitos com surdez. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Todas essas características remetem ao fato de que a Língua de Sinais possui uma gramática própria, conforme destaca Gesser (2009, p. 27), “se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade.” O autor explica que a primeira característica diz respeito à possibilidade de combinar unidades de forma ilimitada para formar novos elementos. A flexibilidade estaria nos diversos usos da língua que é versátil e arbitrária no sentido de que as línguas são convencionadas e regidas por regras específicas, não é possível saber o significado de uma palavra somente a partir de sua forma ou representação linguística.

Entretanto, Santana (2007, p. 99) ressalva que descrever os aspectos formais da língua de sinais apresenta-se como passo importante para a sua compreensão, mas ainda é apenas a “ponta do iceberg” no estudo, pois não existe uma língua de sinais brasileira sem variações, como diferentes sentidos para o mesmo sinal, como qualquer língua, a de sinais também difere em termos de proficiência – sujeitos não proficientes costumam não realizar a concordância e efetuam tradução literal da linguagem oral para a língua de sinais. Como exemplo, a autora traz o enunciado “Eu cuidei muito tempo”, um falante não proficiente utilizará os sinais de [eu] [cuidei] [muito] [tempo]. Já o proficiente dirá: [eu] [cuidei] [cuidei] [cuidei] com expressão facial que denote muito tempo muitas vezes.

Para tanto, é preciso diversificar as atividades, tornando o aprendizado mais lúdico. Quadros (2006, p. 25) apresenta que:

algumas investigações realizadas em escolas bilíngues americanas têm evidenciado a importância de explorar tais aspectos observando o nível de desenvolvimento da criança. Os relatos de histórias e a produção literária, bem como a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos por meio da língua de sinais devem incluir os aspectos que fazem parte desse sistema linguístico. A seguir, estão listados alguns dos aspectos que precisam ser explorados no processo educacional:

- estabelecimento do olhar
- exploração das configurações de mãos
- exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço)
- utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos
- uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação)
- exploração das diferentes funções do apontar
- utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e ideias para ensinar português para alunos surdos, relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.)
- exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais
- exploração do alfabeto manual
- estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês, etc.)
- exploração da orientação da mão
- especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural)
- jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes
- utilização de “feedback” (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando)
- exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele; relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que esta fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo)
- estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente
- exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo, os aspectos mencionados até então).

Além dessas orientações, outro aspecto de extrema importância a ser destacado é que a Língua de Sinais não se dá através da mímica. Sobre isso Quadros (1997) salienta que até recentemente os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas e assim como qualquer outra língua é possível produzir expressões metafóricas.

Defendendo essa posição, Gesser (2009, p. 19) apresenta um estudo de Klima e Bellugi (1979) que se deu a partir da observação de narrativas que necessitariam de pantomimas¹¹ durante a contação da história. Nesse estudo, a narrativa foi “O unicórnio no jardim” de James Thurber¹². Nela foram constatadas “invenções” de sinais para a

¹¹ Segundo o Dicionário *online* Priberam (2012, s.p), a palavra Pantomima possui o seguinte significado:

Pantomima (latim *pantomima*, -ae, mulher que representa com gestos) *s. f.*

1. Arte de exprimir os sentimentos, as paixões, as ideias, por meio de gestos e atitudes, sem recorrer à palavra. = MÍMICA.

2. Representação teatral em que os actores se exprimem unicamente por meio do gesto.

3. [Figurado, Popular] Conto ou história para enganar. = INTRUJICE, LOGRO

¹² Era uma vez, numa manhã de sol, um homem que estava sentado à mesa tomando seu café da manhã. Num momento, ele olhou dos seus ovos mexidos para fora da casa e viu um unicórnio branco com um chifre de ouro calmamente comendo as rosas do jardim. O homem subiu para o quarto onde sua esposa ainda estava dormindo e a acordou. "Tem um unicórnio no jardim," ele disse. "Comendo rosas." Ela abriu um olho, não muito amigável, e olhou para ele. "O unicórnio é uma besta mítica," ela disse, e deu-lhe as costas. O homem desceu vagarosamente as escadas e foi para o jardim. O unicórnio ainda estava lá; ele agora estava mastigando as tulipas. "Aqui, unicórnio," disse o homem, e ele pegou um lírio e o deu ao animal. O unicórnio comeu o lírio serenamente. Feliz da vida, porque havia um unicórnio em seu jardim, o homem subiu as escadas e acordou sua mulher novamente. "O unicórnio," ele disse "comeu um lírio." Sua esposa se sentou na cama e olhou para ele, friamente. "Você é insano," ela disse "e eu vou te mandar para o manicômio." O homem que nunca gostou das palavras "insano" nem "manicômio," e que gostava ainda menos de ouvi-las numa manhã de sol quando havia um unicórnio em seu jardim, pensou por um momento. "Veremos," ele disse. Ele andou em direção à porta. "Ele tem um chifre de ouro no meio de sua testa," ele disse para ela. Então ele voltou para o jardim para ver o unicórnio; mas este já se tinha ido. O homem sentou-se entre as rosas e caiu no sono.

Assim que seu marido foi para fora de casa, a esposa levantou-se e se vestiu o mais rápido que pôde. Ela estava muito excitada e havia um brilho doentio em seus olhos. Ela telefonou para a polícia e telefonou para o psiquiatra; ela disse para eles terem pressa em chegar a sua casa e para que trouxessem uma camisa de força. Quando os policiais e o psiquiatra chegaram eles se sentaram em cadeiras e olharam para ela, com grande interesse. "Meu marido," ela disse "viu um unicórnio esta manhã." Os policiais olharam para o psiquiatra e o psiquiatra olhou para os policiais. "Ele me disse que o animal comeu um lírio," ela disse. Os policiais olharam para o psiquiatra e o psiquiatra olhou para os policiais. "Ele me disse que o bicho tinha um chifre de ouro no meio da testa," ela disse. A um sinal solene do psiquiatra, os policiais levantaram-se dum pulo de suas cadeiras e agarraram a esposa. Eles tiveram muito trabalho para dominá-la, pois ela resistiu com muita força, mas eles finalmente a dominaram. Assim que eles a puseram dentro da camisa de força, o marido voltou para dentro de casa. "O senhor disse a sua esposa que viu um unicórnio?" perguntou um dos policiais. "Claro que não," respondeu o marido. "O unicórnio é uma besta mítica." "Era tudo que eu queria saber," disse o psiquiatra. "Levem-na. Sinto muito senhor, mas sua esposa está doida de pedra." Então eles a levaram, praguejando e gritando, e a trancaram num hospício. O marido viveu feliz para sempre, desde então. (Tradução: Denilo Santos)

palavra “camisa de força” – em inglês *straitjacket*. Embora, em alguns momentos, os surdos usuários de línguas de sinais lançassem mão desse recurso para sinalizar o conceito, e cada sinal tivesse um jeito, foi possível constatar que, no andamento da história, e mesmo em situações de sua recontagem, o conceito supracitado na sinalização continuava icônico. Entretanto, as investigações mostraram que houve uma simplificação e uma estilização nos movimentos – os sinais pareciam mais sistematizados e convencionados.

Desse estudo, Gesser (2009, p. 21) conclui que juntamente com a ideia de que a língua de sinais é mímica está implícito um preconceito muito grave segundo ele, que vai além da discussão sobre a legitimidade linguística ou mesmo sobre quaisquer relações que ela possa ter ou não com a língua de sinais. Ele representa a ideia de que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles.

A Libras, descreve Potting (2010, p. 46), como todas as línguas de sinais, carrega o status de língua pobre e fraca no ideário da comunidade majoritária. É destinada a essa língua uma concepção que a considera insuficiente ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com surdez por utilizar um canal perceptual diferente daquele utilizado pela língua do grupo hegemônico. Contudo, vários estudos demonstram a eficácia da língua de sinais para a organização do pensamento e na construção da subjetividade dos sujeitos com surdez. É uma língua completa, complexa, abstrata e rica, como qualquer outra língua oral, possui uma gramática de complexidade idêntica a das línguas orais, apresenta todos os planos de organização de uma língua e tem estrutura gramatical própria, independente da língua portuguesa, portanto não pode ser considerada uma língua primitiva.

A esse assunto caberiam ainda muitas discussões, entretanto o objetivo deste estudo é apresentar as principais características pertinentes à Línguas de Sinais que constituem um direito a qualquer indivíduo surdo e permite a esses sujeitos comunicar-se em todos os âmbitos da sociedade, sem qualquer prejuízo pautado em sua deficiência.

De acordo com os estudos de Brito (1997, p. 11) a LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. O autor vai além:

Estes elementos são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras. É dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. Estes princípios regem também o uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, isto é, permitem aos seus usuários usar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua (BRITO, 1997, p. 11).

Para melhor compreensão de como essas estruturas linguísticas dão à Libras esse caráter altamente interacional, é preciso confrontá-las com as estruturas linguísticas que concernem a língua portuguesa. No que diz respeito ao léxico, Brito (1997, p. 12) relata que o léxico, na língua portuguesa, pode ser definido como o conjunto de palavras de uma língua. No caso da LIBRAS, as palavras ou itens lexicais são os sinais. Pensa-se frequentemente que as palavras ou sinais de uma língua de sinais é constituída a partir do alfabeto manual como por exemplo em C-E-R-T-O, M-Y-R-N-A, C-H-O-P-P. Entretanto, não é este o caso. A soletração manual das letras de uma palavra em português, como no exemplo, é a mera transposição para o espaço, através das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral. Isto é, um meio de se fazerem empréstimos em LIBRAS. Assim, como temos a palavra “xerox” em português que é um empréstimo do inglês, os exemplos ilustram os inúmeros empréstimos da LIBRAS. A soletração do nome de uma pessoa, isto é, de um nome próprio em português ocorre porque os nomes próprios, em LIBRAS, são diferentes. Assim, quando uma pessoa quer apresentar alguém a alguém, primeiro soletrará seu nome em português (M-Y-R-N-A) e, se ele tiver um nome em LIBRAS, este será articulado em seguida.

Ainda de acordo com Brito (1997, p. 24) as palavras ou sinais em LIBRAS também podem ser formadas pelo processo de composição, isto é, pela adjunção de dois sinais simples em formas compostas. Por exemplo: CASA + CRUZ = IGREJA, MULHER + PEQUENO = MENINA e HOMEM + PEQUENO = MENINO.

Alguns sinais como SENTAR e CADEIRA são distintos quanto à forma para as categorias verbo e nome, porém, a maioria deles não se distingue quanto às categorias verbo, nome, adjetivo e advérbio. O que vai defini-las como tal é sua função na sentença.

Quanto ao aspecto verbal, a Libras apresenta características ainda mais particulares:

A LIBRAS, assim como várias línguas de sinais e orais, modula o movimento dos sinais para distinguir entre os aspectos pontual, continuativo ou durativo e iterativo. O aspecto pontual se caracteriza por se referir a uma ação ou evento ocorrido e terminado em algum ponto bem definido no passado. Em português, quando dizemos “ele falou na televisão ontem”, sabemos que a ação de falar se deu no passado, em um período de tempo determinado “ontem”. Em LIBRAS, temos um sinal FALAR para um contexto linguístico similar. Por exemplo, ELE FALAR VOCÊ ONTEM (=ele falou com você ontem). Entretanto, temos também o sinal FALAR-SEM-PARAR que se refere a uma ação que tem uma continuidade no tempo como no exemplo ELE FALAR-SEM-PARAR AULA (=ele falou sem parar durante a aula). O mesmo ocorre com o verbo OLHAR que pode sofrer alteração em um ou mais de seus parâmetros e, então, denotar aspecto durativo. A LIBRAS não tem em suas formas verbais a marca de tempo como o português. Algumas delas também se flexionam para número e pessoa. Dessa forma, quando o verbo refere-se a um tempo passado, futuro ou presente, o que vai marcar o tempo da ação ou do evento serão itens lexicais ou sinais adverbiais como ONTEM, AMANHÃ, HOJE, SEMANA-PASSADA, SEMANA-QUE-VEM. Com isso, não há risco de ambiguidade porque sabe-se que se o que está sendo narrado iniciou-se com uma marca no passado, enquanto não aparecer outro item ou sinal para marcar outro tempo, tudo será interpretado como tendo ocorrido no passado (BRITO, 1997, p. 26).

Os verbos chamados direcionais ou com flexão são apresentados por Ferreira (2010, p. 25), os quais fazem recurso à direção do movimento, marcando o ponto inicial, o sujeito, e o ponto final, o objeto. Esta incorporação equivaleria às flexões verbais da língua portuguesa, como no exemplo ₁EMPRESTAR₂ (=eu empresto para você), ₂EMPRESTAR₁ (=você emprestar para mim), ₂EMPRESTAR₃ (=você empresta para ele). A autora apresenta ainda outros verbos direcionais, como dar, perguntar, ensinar, etc.

Santos (2012, p. 6) afirma que é importante ressaltar que uma língua não está atrelada a outra, o que significa que a Língua Brasileira de Sinais não necessariamente precisa ter todos os tempos verbais que encontramos na língua portuguesa, e não precisamos tentar achar para cada tempo verbal em português a marcação não manual correspondente à conjugação na língua oral.

Convém ressaltar que para transcrever enunciados e textos em línguas de sinais usa-se, segundo Ferreira (2010, p. 207) o seguinte sistema de notação:

Letra maiúscula em português para conceito da LIBRAS. Ex.: HOMEM TRABALHAR MUITO. O verbo vem sempre na forma infinitiva, posto que não há flexão para modo e tempo verbal em LIBRAS. Também alguns determinantes que normalmente aparecem em português, como os artigos, não se fazem presentes nesta língua de sinais, não sendo, pois, representados na transcrição.

Quando duas ou mais palavras que em português são necessárias para traduzir o conceito que é representado por um único sinal em LIBRAS, elas devem vir ligadas por um hífen. Ex.: NÃO-QUERER, COMER-MAÇÃ.

É extremamente importante conhecer este sistema, pois ele esclarece muito da escrita do surdo quando este aprende a segunda língua. As línguas se relacionam com o aluno e entre si mesmas. Ferreira (2010, p. 208) mostra que os pronomes, por exemplo, são representados da seguinte forma: pro3 NÃO-GOSTAR pro1 (Ela/ele não gosta de mim). Como se pode observar, não há marcação de gênero nem nos verbos direcionais e nem nos pronomes. Assim, se a pessoa é do sexo feminino, esta informação deverá ser inferida através do contexto. No caso de ambiguidade, a autora diz que o enunciador pode utilizar o sinal de “feminino” ou “masculino” após, ou antes, do pronome.

Seria impossível, neste trabalho, apresentar todas as características estruturais da Libras, já que ela é uma língua, não simplesmente um código que pode ser decorado. É uma “língua viva”, em uso, altamente interativa e, como tal, com inúmeras particularidades que merecem ser estudadas com detalhes a quem interessar aprender uma nova língua.

3.2. A Língua Portuguesa como uma segunda Língua (L2)

É necessário salientar que a língua de sinais, no caso do Brasil – Libras - é chamada de L1, por se tratar da língua natural do surdo, e a Língua Portuguesa, língua oficial do país, é chamada de L2 por se tratar da segunda língua do surdo.

Como é de conhecimento quase geral, a língua portuguesa tem sua origem no latim¹³, entretanto, no Brasil sofreu muitas influências das línguas indígenas e africanas. Salles (2004, p. 22) diz que a formação da língua portuguesa ocorre com a mobilização para a expulsão dos árabes e a influência político-cultural associada à região noroeste da Península, que se tornou um polo de resistência e irradiação do cristianismo. Para a autora, esses são acontecimentos determinantes na formação das três línguas peninsulares - o galego-português, o castelhano e o catalão.

Atualmente, a mesma autora destaca, o Brasil é a maior nação de falantes da língua portuguesa e a situação da comunidade surda nesse cenário é particularmente interessante, em termos linguísticos, na perspectiva do bilinguismo. (SALLES, 2004, p. 24). Isto

¹³ O latim originou-se na região do Lácio, onde, em 711 a.C, fundou-se Roma, e pertence ao tronco linguístico originário do *indo-europeu*, uma língua falada pelos ários ou arianos, que teria surgido nas regiões da Europa central. (SALLES, 2004, p. 20)

porque, para ela, a língua portuguesa resulta, entre outros, de confrontos, alianças e de tensões com outras línguas e o ensino e aprendizagem exige uma compreensão de mundo variada, plurilíngue e multicultural.

Questionada por Salles (2004, p. 36), há a crença de que ser ouvinte é melhor que ser surdo, pois, na ótica ouvinte, ser surdo é o resultado da perda de uma habilidade 'disponível' para a maioria dos seres humanos. No entanto, a autora diz que essa parece ser uma questão de mero ponto de vista, pois não há limite entre grandeza e pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, ser surdo não é melhor, nem pior que ser ouvinte, mas diferente.

Na criança ouvinte e falante, por exemplo, Capovilla e Raphael (2008, p. 1492) demonstram que:

há uma continuidade entre os três contextos comunicativos básicos: A comunicação transitória consigo mesma (o pensar) e com outrem na relação face a face (o falar), e a comunicação perene na relação remota e mediada (o escrever). Com isto todo o seu processamento linguístico pode concentrar-se na palavra falada de uma mesma língua: Para pensar, comunicar-se e escrever, ela pode fazer uso das mesmas palavras de sua própria língua falada primária. Para ela há uma compatibilidade entre os sistemas de representação linguística primária (língua falada) e secundária (língua escrita alfabética). Assim, ao escrever, ela pode fazer uso intuitivo das propriedades formais (sonoras) das palavras da mesma língua que usa para pensar e se comunicar.

Os autores ressaltam que com a criança surda, no entanto, espera-se muito mais. Ela pensa e se comunica em sua língua de sinais primária na modalidade visual. Mas para escrever, espera-se que o faça por meio das palavras de uma língua falada estrangeira. O português não é apenas uma língua estrangeira, mas se dá na modalidade auditiva e fonoarticulatória, enquanto a de sua língua natural primária é visual e quiroarticulatória¹⁴.

A partir dessas ideias, poder-se-ia afirmar então que a língua portuguesa é uma língua estrangeira para o aluno surdo?

Em seus estudos, Camargo (2008, p. 02) demonstra que o ensino/aprendizado de uma língua estrangeira não é, e não pode nunca ser visto separadamente do ensino/aprendizado de fatores culturais e sociais dos falantes nativos desse idioma, já que exercem interferência, pois esses são parte da língua. E que as informações que são armazenadas em nossa mente através da linguagem trazem uma carga ideológica e cultural do contexto social de cada indivíduo e a tendência é que a cultura e as ideologias de cada

¹⁴ (quiro, do grego *cheiros*, mão; articulação de mão)

aluno prevaleçam sobre a cultura e as ideologias que compõem a língua estrangeira estudada.

Relacionando à aprendizagem do sujeito surdo pode-se dizer, a partir dessa ideia, que no aprendizado da língua portuguesa o surdo está inserido na cultura da língua portuguesa, principalmente por se tratar da língua oficial da sociedade brasileira, entretanto, a cultura e as ideologias de cada surdo também prevalecem sobre a cultura e as ideologias que compõem a língua portuguesa. Para a mesma autora,

A língua é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura. É preciso, pois, pensar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através da forma de expressar que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (CAMARGO, 2008, p.4)

Apesar das características comuns, é preciso considerar as diferenças entre um aluno surdo que aprende a língua oficial de seu país, que não possui as mesmas necessidades, nem os mesmo mecanismos de aprendizagem daquele ouvinte que aprende uma língua estrangeira.

Camargo (2008, p. 4) defende que certamente, cada um dos elementos integrantes da língua portuguesa, como um sistema, pode interferir no ensino/aprendizado de LPE (língua portuguesa estrangeira), pois são distintos de outros idiomas. Além dos fatores externos à língua, esses elementos podem dificultar a aquisição de LPE de diferentes formas aos falantes de diferentes línguas nativas. Ela destaca três dimensões: a morfológica, a sintática e a léxica, ressaltando cada uma delas como uma área geradora de dificuldades no ensino/aprendizado de LPE.

Sobre essas dimensões, é importante apresentar os estudos de Camargo (2008, p. 4 e 5):

- A morfologia em línguas estuda a palavra e suas formas. Tradicionalmente é centrada no estudo das classes de palavras, da formação e classificação das mesmas, demonstrando a flexibilidade da língua, que permite ao falante transferir palavras de uma categoria à outra. Uma análise morfológica estuda cada uma das diversas palavras em uma frase independentemente, visando sua classe gramatical.
- A sintaxe estuda os processos generativos ou combinatórios das frases das línguas naturais, tendo em vista especificar a sua estrutura interna e funcionamento. Os discursos são sequências lineares de morfemas e palavras. Obviamente, as palavras não se alinham no discurso ao acaso.

Existem regras para ordená-las de modo que o discurso faça sentido. A sintaxe se ocupa de estudar as palavras agrupadas em segmentos que cumprem funções específicas no discurso e as relações entre os segmentos.

- O léxico de uma língua engloba o conjunto de signos linguísticos, ou unidades significativas, por meio dos quais o homem não só se expressa e se comunica, mas também cria novos conhecimentos. É visto como parte viva da língua e está em constante movimento, incorporando palavras e expressões novas e registrando novos significados. Tudo o que faz parte das vidas dos seres humanos tem um nome, que é parte integrante do léxico. Ele abrange o saber linguístico partilhado pelos falantes de uma língua, é o conjunto de palavras e expressões de um idioma.

O surdo utiliza naturalmente a Libras, por se tratar de uma linguagem visual a que ele tem acesso. A Libras é uma língua específica e, como tal, tem suas regras próprias e modo de utilização diferenciado. Aprender o português é necessário para que ele possa participar da vida em sociedade, uma sociedade da qual ele faz parte que é falante da língua portuguesa. Aliás, mesmo não tendo a proficiência inicial, o surdo já está imerso na língua portuguesa, convive com ela e a utiliza de muitos modos. Portanto, não se pode considerar o aprendizado da língua portuguesa para ele como o mesmo de alguém que aprende o português como uma língua estrangeira.

Nesse sentido, Capovilla e Raphael (2008, p. 1492) demonstra que enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita, a criança surda não. Como a operação de sistemas de representação externa (escrita) é sempre feita a partir do sistema de processamento interno, é natural à criança surda procurar fazer uso de sua sinalização interna em auxílio à leitura e escrita. Enquanto a criança ouvinte recorre às propriedades formais (fonológicas) de sua fala interna, a surda recorre às propriedades formais (visuais e proprioceptivas) de sua sinalização interna.

Quadros (2006) também trata da aquisição da segunda língua por alunos surdos. Segundo ela, apresentam-se alguns aspectos fundamentais:

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua,
- (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;

- (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

A autora afirma 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 que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais. (QUADROS, 2006, p. 33)

Portanto, na perspectiva bilíngue, no Brasil, o Português é a segunda língua do sujeito surdo, pois ele está inserido em uma sociedade, cuja língua oficial é a língua portuguesa. Para Gesser (2009, p. 60), a língua portuguesa tem um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras.

O Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da língua portuguesa, segundo Silva (2007, pag. 25) é aquele no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Esse trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de língua portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa.

Gesser destaca que:

Os surdos vivem uma situação sociolinguisticamente complexa em que sua condição de indivíduos bilíngues lhes era negada por serem tratados como “deficientes”, expressando-se em uma língua que não era reconhecida como língua (língua de sinais) e em um português (escrito e oral) que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte. (GESSER, 2009, p. 60)

Tal afirmativa demonstra uma das posições principais deste trabalho sobre as questões educacionais que concernem à educação dos surdos e, nesse sentido, Gesser diz

ainda que para dar conta destas questões, é preciso inverter a lógica praticada até então nos ambientes escolares e afirmar: “os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a Libras para poderem educá-las.” (GESSER, 2009, p. 60).

Capovilla e Raphael (2008, p. 1492) apontam que é preciso dizer que todas as filosofias educacionais têm reconhecido a importância vital da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura maior de seu país e como principal ponte para o mundo dos ouvintes. Para os autores, a questão fundamental é como produzir uma melhor aquisição e domínio da leitura e escrita alfabéticas pela criança surda.

Sobre isso, Quadros (2006, p. 30) afirma que ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para a criança ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. A autora destaca ainda que pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. Este é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua.

Como exemplo a autora propõe que

as crianças não precisam dizer que uma sentença com oração subordinada é uma sentença complexa de tal ou tal tipo, mas elas precisam ter milhares de oportunidades de usar tais sentenças, pois esse uso servirá de base para o reconhecimento da leitura e elaboração da escrita com significado. São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto escolar do aluno surdo. (QUADROS, 2006, p.30)

Corroborando com a mesma ideia, Salles (2004, p. 47) diz que se uma criança surda puder aprender a língua de sinais da comunidade surda na qual será inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte. A possibilidade de ser plenamente multicultural é ter oportunidades nos dois mundos, surdo e ouvinte.

Assim, para a autora:

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades

educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa. (SALLES, 2004, p. 47)

Outra questão relevante, levantada por Salles (2004) na alfabetização de surdos, diz respeito à sua escrita. Em princípio, vem-se, há anos, no Brasil, alfabetizando surdos em língua portuguesa e reforçando a Escrita Surda numa interlíngua que apresenta, geralmente, a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa. Por que isso acontece? Acredita-se que, principalmente, devido às diferenças estruturais entre as duas línguas.

São essas diferenças que explicam, muitas vezes, as características da escrita dos surdos quando estes estão aprendendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Como não seria possível, neste trabalho, apresentar todos os aspectos estruturais presentes na língua portuguesa, a ênfase maior será dada àqueles que serão objeto na análise desenvolvida no próximo capítulo desta dissertação, como artigo, verbo e conjunções. Elementos de maior visibilidade na escrita, por se tratar justamente das categorias contempladas, quando da análise das produções dos alunos, por ser justamente estas ausentes na LIBRAS.

Cunha (2001, p. 205) postula que se dá o nome de artigos (definido e indefinido) às palavras *o* (com variações de feminino, masculino, singular e plural *a, os, as*) e *um* (com as variações *uma, uns, umas*), que se antepõem aos substantivos para indicar:

Que se trata de um ser já conhecido do leitor ou ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por objeto de um conhecimento de experiência, como neste exemplo: Levanta-se, vai **à** mesa, tira um cigarro **da** caixa de laca, acende **o** cigarro **no** isqueiro, larga **o** isqueiro, volta **ao** sofá. (F. Botelho, X, 183.).

Que se trata de um simples representante de uma dada espécie ao qual não se fez menção anterior: Vi que estávamos **num** velho solar, de certa imponência. **Uma** fachada de muitas janelas perdia-se na escuridão da noite. No alto da escada saía das sombras **um** alpendre assente em grossas colunas. (Branquinho da Fonseca, B, 21.) (CUNHA, 2001, P. 205).

“Conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.” Cunha (2001, p. 579) apresenta essa

definição de conjunção. Ele define que as conjunções que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas, elas se subdividem em aditivas (e, nem), adversativas (mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto), alternativas (ou, ora, quer, seja, nem, etc), conclusivas (logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim, etc) e explicativas (que, porque, pois, porquanto). As subordinativas são as que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra. Essas subdividem-se em causais (porque, pois, porquanto, como, pois que, por isso que, já que, uma vez que, visto que, visto como, que, etc), concessivas (embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, apesar de que, nem que, etc), condicionais (se, caso, contanto que, salvo se, sem que, dado que, desde que, etc), finais (para que, a fim de que, porque), temporais (quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, etc), consecutivas (que, de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que, etc), comparativas (que, do que, qual, quanto, como, assim como, bem como, como se, que nem, etc) e integrantes (que e se).

Elemento de extrema importância a ser considerado nesta pesquisa, o verbo é uma palavra variável, segundo Cunha (2001, p. 379), que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo, que pode variar, principalmente, em número (singular/plural), pessoa (eu/nós, tu/vós, ele, ela/eles, elas), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) e tempo (presente, pretérito, futuro).

Com relação à variação tempo, Cunha (2001, p. 381) diz que é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo. Os três tempos naturais são o presente, o pretérito (ou passado) e o futuro, que designam respectivamente, um fato ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala. O presente é indivisível, mas o pretérito, e o futuro subdividem-se no modo indicativo e no subjuntivo, como se vê do seguinte esquema:

| | | | |
|--------------|--|---|---|
| INDICATIVO | Presente | Estudo | |
| | Pretérito | Imperfeito: estudava | |
| | | Perfeito | Simples: estudei Composto: tenho estudado |
| | | Mais-que-perfeito | Simples: estudara Composto: tinha ou havia estudado |
| | Futuro | Do presente | Simples: estudarei Composto: terei ou haverei estudado |
| Do pretérito | | Simples: estudaria Composto: teria ou haveria estudado | |
| SUBJUNTIVO | Presente | Estude | |
| | Pretérito | Imperfeito: estudasse | |
| | | Perfeito: tenha ou haja estudado | |
| | | Mais-que-perfeito: tivesse ou houvesse estudado | |
| Futuro | Simples: estudar Composto: tiver ou houver estudado | | |
| IMPERATIVO | Presente | Estuda (tu), estude (você), estudemos (nós) | |
| | | Estudai (vós), estudem (vocês) | |

A importância de conhecer a temporalidade do verbo está presente no fato de que na Libras os verbos estão sempre no infinitivo. Essa diferença faz com que seja comum o aluno surdo escrever as frases no presente, passado e futuro com verbos no infinitivo.

Para exemplificar, segue uma atividade da aluna K, realizada em sala de AEE durante uma aula de L2. Para contextualizar, é necessário dizer que a atividade proposta foi realizada pela professora AC sem a mediação da língua de sinais, o que será retomado no

próximo capítulo. Nela, pode-se perceber que a maioria dos verbos está no infinitivo: “Eu **falar** com meu amiga”, “Eu acordei e espreguiçar” e “Meu vó **cochilar** 1 horas” e com exceção do verbo “acordei”, todos os outros não estão conjugados.

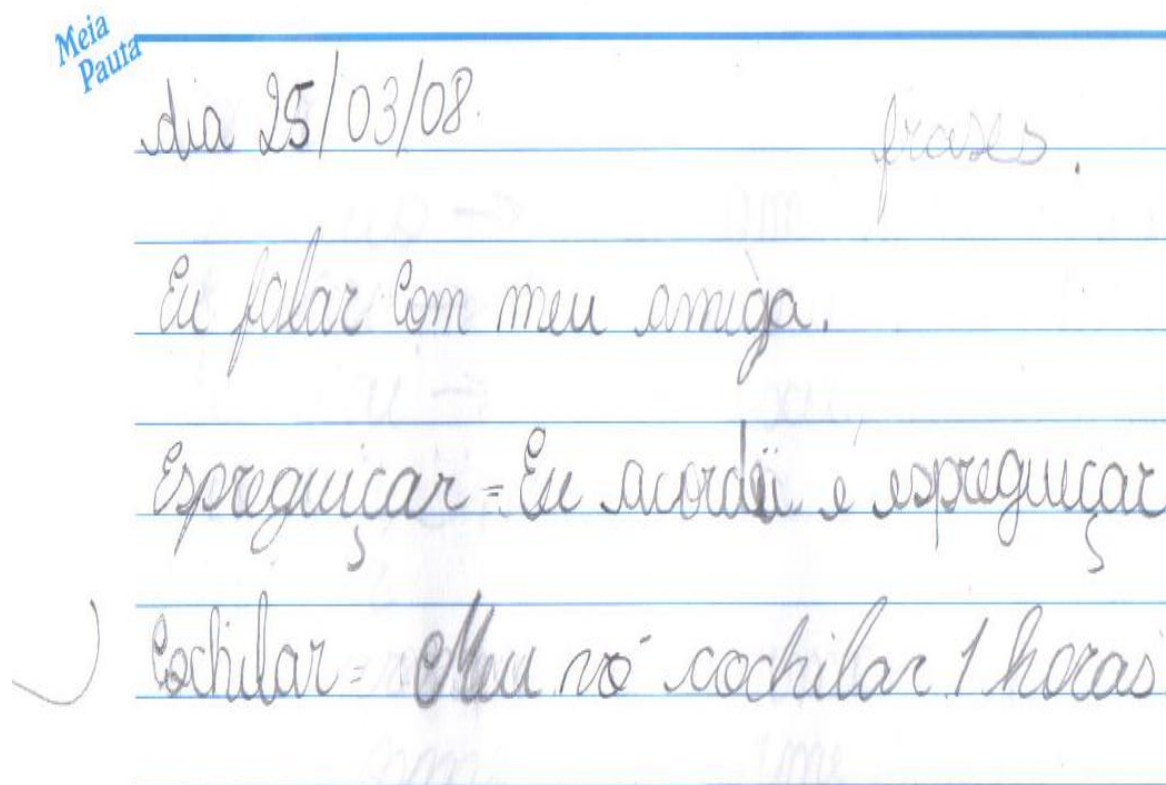


Figura 6 – Exemplo de atividade com verbo no infinitivo

Predomina nesse exemplo, o estágio de interlíngua I, tal como proposto por Brochado (2003) (apud Quadros, 2006), e apresentado no segundo capítulo dessa dissertação, no qual se observa a transferência de estratégias de transferência da Língua de Sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), do qual destacamos o predomínio de construções frasais sintéticas e o uso de verbos, preferencialmente no infinitivo.

Para Fiorin (2002, p. 143):

O tempo linguístico comporta suas próprias divisões, em sua própria ordem, independentemente do tempo crônico. No entanto, surgem dois problemas. O primeiro aparece quando a recepção não é simultânea à produção (por exemplo, uma carta). Nesse caso, um advérbio como *hoje* não é mais signo do presente linguístico em sentido estrito, pois o leitor não pode, a rigor, precisar quando foi proferido, já que, podendo ser dito em qualquer dia do calendário, aplicar-se-á indiferentemente a todo e qualquer dia.

Com relação aos tempos verbais, Fiorin (2002, p. 148) demonstra que estes se organizam em termos do sistema temporal, repartindo-se em tempos enunciativos e enuncivos. Os tempos enunciativos ordenam-se da seguinte maneira:



Figura 7 – Tempos enunciativos (FIORIN, 2002, p. 148)

O autor (2002, p. 149) postula que o presente marca uma coincidência entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente. Deve haver no presente uma tripla coincidência: $MA = MR = ME^{15}$. No entanto, é necessário precisar o que é a coincidência mencionada, já que o momento de enunciação é difícil de delimitar, na medida em que foge sem cessar. Já sobre os tempos enuncivos, Fiorin (2002, p. 154) demonstra que eles ordenam-se em dois subsistemas, um centrado num momento de referência pretérito e outro, num momento de referência futuro.

Quanto à flexão, Cunha (2001, p. 386) demonstra que o verbo pode ser regular, irregular, defectivo e abundante. Os regulares flexionam-se de acordo com o paradigma, modelo que representa o tipo comum da conjugação. O autor toma, como exemplo, *cantar*, *vender* e *partir* como paradigmas da 1ª, 2ª e 3ª conjugações, verifica-se que todos os verbos regulares da 1ª conjugação formam os seus tempos como *cantar*; os da 2ª, como *vender*; os da 3ª como *partir*.

Cunha (2001, p. 386) define ainda como irregulares, os verbos que se afastam do paradigma de sua conjugação, como dar, estar, fazer, ser, pedir, ir e vários outros. Os

¹⁵ MA= Momento do acontecimento; MR= Momento de referência; ME= Momento de enunciação.

defectivos são aqueles que não têm certas formas como *abolir*, *falir* e outros. E, finalmente, os abundantes são os verbos que possuem duas ou mais formas equivalentes. De regra, essa abundância ocorre no particípio. Assim, o verbo *aceitar* apresenta os particípios *aceitado*, *aceito* e *aceite*; o verbo *entregar*, os particípios *entregado* e *entregue*; o verbo *matar*, os particípios *matado* e *morto*.

Importante salientar também, nesta pesquisa, que conjugar um verbo, segundo Cunha (2001, p. 387) é dizê-lo em todos os modos, tempos, pessoas, números e vozes. O agrupamento de todas essas flexões, segundo uma ordem determinada, chama-se conjugação.

Há três conjugações em português, caracterizadas pela vogal temática. A 1ª compreende os verbos que têm a vogal temática –a-: estudar, ficar, remar. A 2ª abarca os verbos com vogal temática –e-: receber, dever, temer. À 3ª conjugação pertencem os verbos que têm a vogal temática –i-: dormir, partir, sorrir. O verbo, sem conjugação, é um verbo no infinitivo.

Como o aluno surdo se relaciona com essas e outras regras da língua portuguesa, como se dá, na prática, o processo de aprendizagem da língua escrita e ainda se é possível fazer como que os sujeitos surdos tenham verdadeiro acesso à língua oficial do país com proficiência são questões discutidas no capítulo de análise das produções escritas dos alunos surdos nas aulas de L2 do Atendimento Educacional Especializado.

IV. Análise das produções escritas dos alunos surdos da rede municipal de Três Corações nas aulas do Atendimento Educacional Especializado

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua Brasileira de Sinais, Capovilla e Raphael (2008, p. 1497) dedica-se à explicação do processamento linguístico subjacente aos erros de leitura silenciosa e de nomeação escrita, cometidos por crianças surdas, bem como a presença de mediação da sinalização interna durante a leitura do Português. Enquanto a criança ouvinte vale-se da leitura alfabética, convertendo letras em sons, a criança surda não tem esse mecanismo. Esses autores postulam que:

Como o código alfabético registra os sons da fala ao qual o Surdo não tem acesso, e não a forma do sinal com que ele pensa e se comunica, esse código é incapaz de falar à mente do Surdo como fala à do ouvinte. Ele é incapaz de evocar direta e naturalmente o pensamento do Surdo simplesmente porque, no Surdo, o pensamento se dá em sinais. Como a mecânica do código só é capaz de produzir a fala interna, mas não a sinalização interna, a escrita acaba consistindo para o Surdo num agregado complexo e mudo de traços visuais, cuja relação arbitrária com as coisas precisa ser aprendida por memorização descontextualizada e artificial. (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2008, p. 1498).

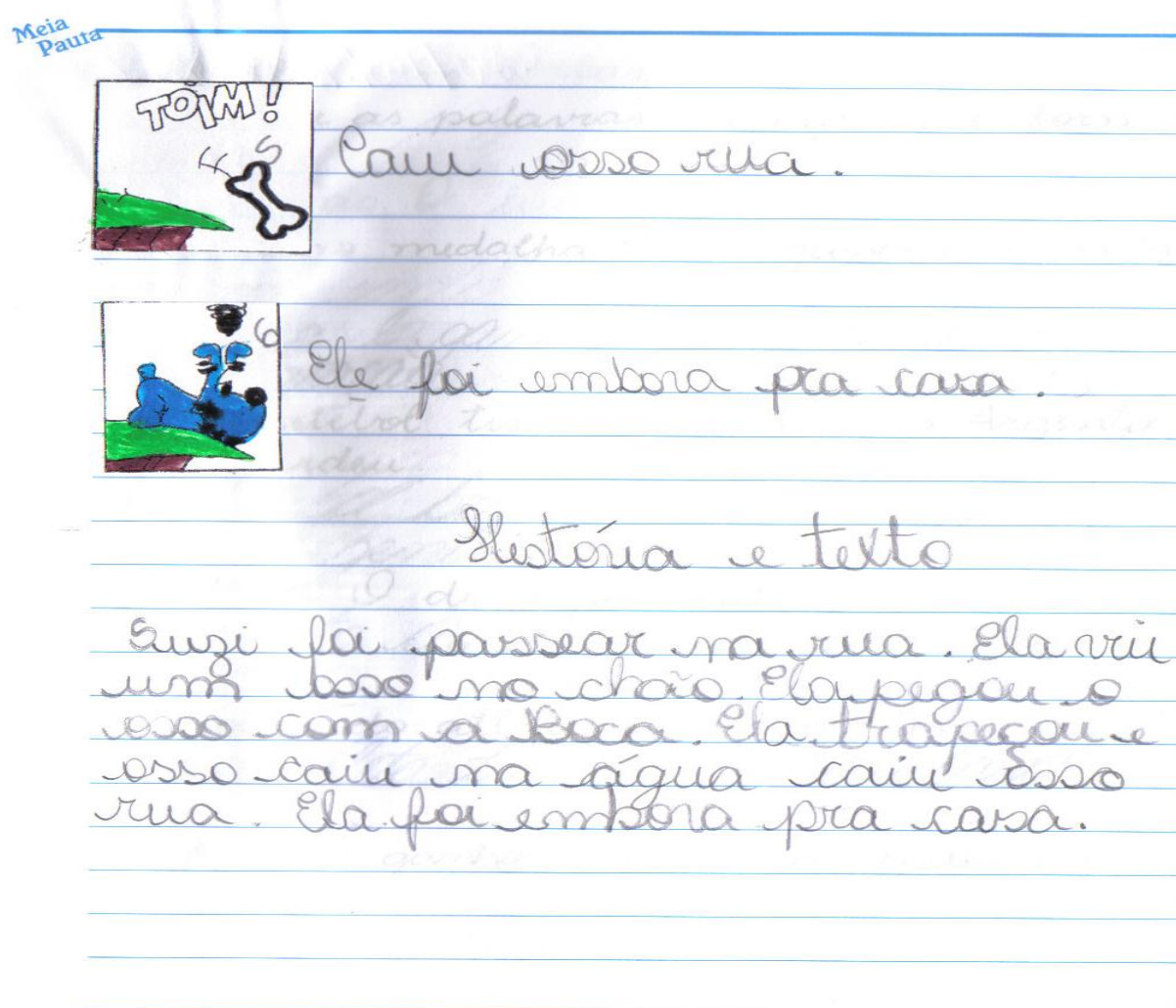
Saber como o Surdo se relaciona com a linguagem será esclarecedor neste capítulo, que pretende analisar produções escritas de três alunos surdos inseridos nas aulas de L2 (língua portuguesa na modalidade escrita) nas salas de Atendimento Educacional Especializado de escolas públicas municipais de Três Corações. As aulas foram ministradas por uma professora, formada em Letras como pede a legislação vigente, funcionária da prefeitura municipal, atuante no atendimento aos alunos surdos, nas aulas de L2 há cinco anos. Os textos selecionados são de alunos (um menino e duas meninas) na faixa etária entre 13 a 16 anos, matriculados na escola regular da rede municipal. A opção por estes alunos e por essa professora decorre do fato de que eles passaram pelos dois processos que queremos analisar, o ensino com e sem mediação pela Libras. A título de preservação da identidade dos sujeitos envolvidos nesta análise, serão usadas as iniciais de seus nomes. A professora será chamada de AC e os alunos, respectivamente de RO, RA e K.

Para iniciar, será feita a análise de uma atividade sem mediação pela Libras, cujos resultados, segundo a professora, foram de pouco avanço na aprendizagem. Após isso, será

apresentada a análise de uma atividade com mediação pelas Libras, na qual a professora alega ter tido grande avanço.

A atividade a seguir foi realizada pela professora AC com a aluna K nas aulas de L2 do AEE em uma escola municipal de Três Corações no horário inverso ao da escolarização comum, ou seja, no contra-turno ao das aulas comuns. Segundo a professora AC, em um primeiro momento, sem mediação pela Libras, ela seguia as orientações de não utilizar a língua de sinais nas aulas de L2, orientações essas, recebidas pelo curso de formação do AEE, que tinha como encarte orientador o livro de Damázio (2007), autora já citada no capítulo “2.3 - O AEE nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita dos surdos”. Damázio (2007) é uma das responsáveis, como já dito, pelo livro Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez (2007), que conforme o prefácio da Secretaria de Educação Especial do MEC faz parte de diretrizes e ações que norteiam o Atendimento Educacional Especializado oferecido em todo o país.

Meia
Paura



TOM!
K S

Cau osso rua.

Ele foi embora pra casa.

História e texto

Suzi foi passear na rua. Ela viu um osso no chão. Ela pegou o osso com a boca. Ela tropeçou e osso caiu na água caiu osso rua. Ela foi embora pra casa.

Figura 8 – Exemplo de atividade “História e texto” (Aluna K)

A proposta era que K primeiramente descrevesse as cenas e depois juntasse as frases para formar uma história. Na descrição, K escreve “Caiu osso rua” na primeira cena e “Ele foi embora pra casa” na segunda. Duas frases aparentemente desconexas que podem demonstrar que a aluna não atribuiu o sentido esperado às cenas, pela ausência de elementos conjuntivos e de ligação entre as frases. Desconexas por não demonstrar a completa proficiência da aluna com relação à língua portuguesa em sua modalidade escrita. Embora possa se ressaltar a falta ou a inadequação de termos funcionais como preposições e conjunções com em “Ø Caiu Ø osso na rua” – “O osso caiu na rua”, o exemplo em questão, ao partir da atividade de “história e texto” configura o estágio II de interlíngua, tal como propõe Brochado (2003, apud QUADROS 2006). Há uma superposição de elementos da L1 e da L2, com frases e sentenças justapostas e confusas, não resultando em efeito de sentido comunicativo.

Na obra *Formação do professor como agente letrado*, Bortoni-Ricardo (2010, p. 95) fazem a etnografia de uma prática de letramento científico e ressaltam a importância da interação nas práticas de letramento na escola. Na atividade apresentada, a professora apresenta as estruturas de participação, que ela chama de combinados. Esses combinados são configurações que a professora encontrou para definir regras e incluir os alunos no desenvolvimento das atividades.

Todo o atendimento educacional especializado em L2 é planejado com o aluno, segundo seus temas de interesse, o que torna as atividades mais atrativas e a aprendizagem mais significativa. Quadros (2006) diz que a leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

Muitas são as possibilidades de ensino para que os alunos surdos aprendam o português escrito. Entretanto, o ensino desta segunda língua, no caso do aluno surdo, não é tratado como o ensino de uma língua estrangeira, pois constituem contextos bem diferentes.

Para Sparano (2006, p. 150), poucas pesquisas, estudos e discussões têm ocorrido no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente por

crianças em período inicial de alfabetização. A autora aborda, de maneira crítica, as propostas dos PCN no que concerne o ensino de uma língua estrangeira. Para ela,

Ao elaborar os PCN, pensou-se em criar um documento em que a proposta educacional visasse à qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Nessa visão, o sistema educacional deve propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (SPARANO, 2006, p. 153)

Analisando esse fundamento, pode-se deduzir que este também norteia o ensino da segunda língua para os alunos surdos. Onde estaria então a diferença entre ensinar e aprender uma língua estrangeira da língua portuguesa para os alunos surdos?

Para responder tal questão é preciso, além de saber como se dá o ensino de uma língua estrangeira, como se dá o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

Camargo (2008, p. 5) demonstra que é evidente a importância de um texto como esse [PCN] para o ensino/aprendizado de LPE, exatamente para o enriquecimento do vocabulário ativo e de diferentes significações em expressões idiomáticas. Não apenas para o entendimento, mas também para uma comunicação mais natural e próxima de um nativo, e essa parece ser a verdadeira importância de um texto como esse, que reproduz um diálogo informal e cotidiano entre dois falantes de português, a utilização do conhecimento adquirido para efetivamente realizar a comunicação, o que é a intenção final do ensino/aprendizado de uma língua estrangeira.

Sparano (2006, p. 157) postula que o aprendiz de uma língua estrangeira deve utilizar os conhecimentos sistêmicos (morfológicos, sintáticos etc); seus conhecimentos de mundo (coisas que compõem seu dia-a-dia) e seu conhecimento de organização textual (convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam).

Estará aí uma importante diferença entre o ensino e aprendizagem das duas línguas: o aluno surdo não poderá contar com textos orais e/ou a pronúncia tão utilizados no ensino de uma língua estrangeira. E as diferenças não se findam neste ponto. Sparano (2006) corrobora que o estudo repetitivo de estruturas e palavras, as intermináveis listas de exercícios e a memorização das famosas listas de verbo passam a se configurar como instrumento de tortura e apatia nas mãos dos professores, e até mesmo de revolta nas mãos dos alunos.

Nessa perspectiva, o ensino da segunda língua de que trata esta pesquisa não é comparável ao ensino de uma língua estrangeira, pois o aluno surdo, como já dito, está inserido no universo da língua portuguesa, é seu usuário ativo, mesmo que ainda não de maneira sistêmica, em sua vida cotidiana, nas ruas, na escola, nos produtos que consome diariamente está a escrita.

Quadros (1997) afirma que no ensino da escrita da língua portuguesa, deve-se considerar que essa língua, além de ser a L2 dos surdos, é de modalidade gráfico-visual, ao contrário da Libras, que é visual-espacial. Assim, a autora demonstra que ela deve ser ensinada de forma diferente para as crianças surdas, mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas com a aquisição de sua primeira língua.

Após apresentar as particularidades do ensino de uma segunda língua para os alunos surdos e a importância do aspecto interacional que qualquer ensino e aprendizagem necessitam, convém mencionar que as aulas da professora AC eram pautadas em combinados feitos com os alunos. Nesses combinados, ficava claro o que ia ser realizado, como se daria todo o processo. Tal atitude demonstra como é importante incluir os alunos no planejamento, levando em conta seus interesses e fazendo com que eles sejam partes integrantes do processo, porém essa prática não era nada fácil sem a comunicação por mediação na língua de sinais.

Na hora de transformar as descrições em narrativas, a professora precisou intervir muito, pois a aluna demonstrava grande dificuldade de compreensão na realização da atividade. Percebe-se na atividade anteriormente demonstrada que, ao descrever as ações, a aluna tem dificuldade de estabelecer ligações entre as palavras, ela apenas nomeia o que vê.

Convém, nesse ponto, destacar que para Bortoni-Ricardo (2010, p. 53),

Há uma variação existente no que diz respeito a quanto cada um sabe e usa a escrita, observa-se que é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas.

A professora AC também teve grande dificuldade em explicar o objetivo e tirar dúvidas de K sem a mediação da Libras. Segundo ela, era muito difícil desenvolver atividades mais complexas com K sem utilizar a língua em que K se comunicava. Ela atribui a isso o pouco avanço demonstrado pela aluna na aprendizagem da língua portuguesa escrita nesse período.

Na mesma perspectiva, também sem mediação pela Libras, a fim de corroborar a hipótese desse trabalho, será retomada, a seguir, uma atividade da aluna K que utilizamos como exemplo no capítulo anterior dessa dissertação. Também não utilizando a Libras como mediadora, a professora apresentou imagens representantes de verbos e pediu para que a aluna escrevesse frases com os verbos que via. Os verbos propostos foram: “falar”, “espreguiçar” e “cochilar”.

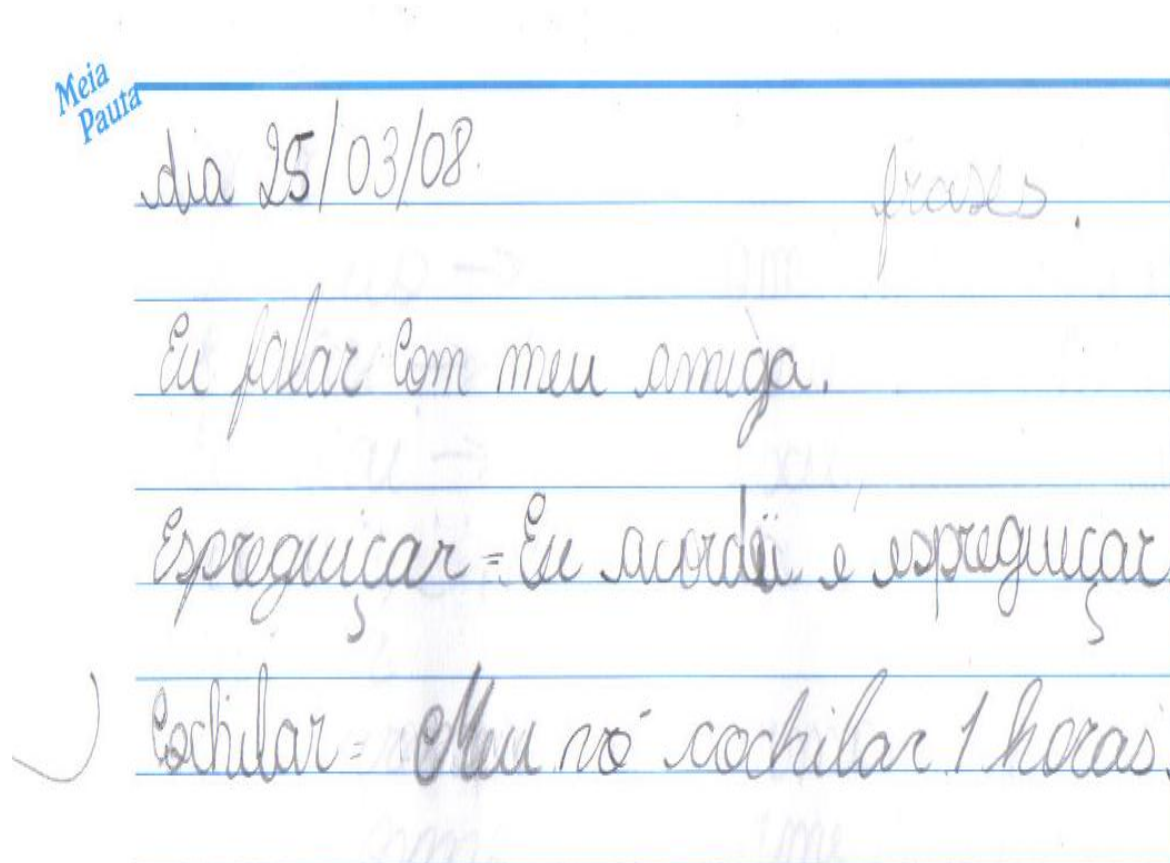


Figura 9 – Exemplo de atividade com verbo no infinitivo (Aluna K)

Como pode ser observado, a aluna deixou os verbos no infinitivo. Com exceção do verbo “acordei”, todos os outros não foram conjugados. O emprego de verbos, predominantemente no infinitivo, configura o estágio de interlíngua I (Cf. Brochado, 2003, apud Quadros, 2006). Esse estágio se destaca pelo emprego de estratégias de transferência

da língua de sinais (L1) para a língua portuguesa. É possível notar também a falta de concordância em outros elementos das frases, como em “Eu falar com **meu amiga**”, quando a norma padrão da língua portuguesa estabelece a concordância entre o pronome possessivo com o substantivo: “**Minha amiga**”, ou “**meu amigo**”. Na frase seguinte, “Eu acordei e espreguiçar”, sendo apenas o primeiro verbo dotado de conjugação “**acordei**”, é evidente a mescla entre as duas línguas (L1 e L2), denotando o estágio de interlíngua II, em que o aluno apresenta o uso de estruturas tanto da língua de sinais, quando da língua portuguesa, na tentativa desse de se apropriar da língua alvo.

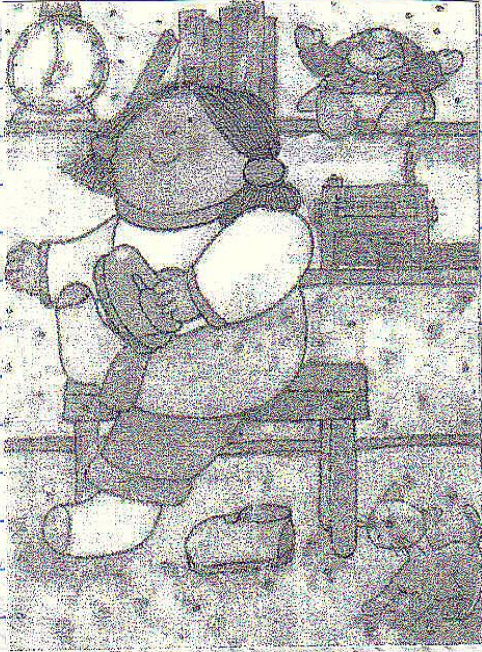
Esse segundo estágio de interlíngua também pode ser destacado na última frase da atividade. K escreve “Meu vó cochilar 1 horas”. Além do verbo não estar conjugado, há ainda a falta de concordância, que está tanto em “Meu vó”, quanto em “1 horas”. O que poderia mais uma vez denotar que se trata do estágio de interlíngua II.

Com o passar do tempo e devido ao resultado pouco satisfatório no aprendizado da língua alvo (L2), vivenciado nas experiências nas salas de aula do AEE, a professora AC começou a mudar a maneira como lidava com os alunos e o modo como ministrava as aulas de L2, passando a utilizar e permitir que eles utilizassem a língua de sinais, contrariamente ao que propunha o encarte orientador do MEC. A partir daí, houve uma evolução não só na aprendizagem dos alunos, como no desenvolvimento de práticas pedagógicas, que passaram a ser mais diversificadas favorecendo as condições para o letramento dos alunos, tais como histórias, criação de textos, desenhos, dramatizações e trabalho com vídeos, sempre utilizando a língua de sinais e incentivando os alunos.


A próxima atividade foi realizada a partir desta mudança de paradigma e de prática pedagógica, ou seja, com a mediação da Libras.

02.04.2009.

3- Coloque as figuras em ordem e escreva sobre cada uma:



Isabela trazer sampa,
colocar sapato biki
e gato.
A boneca está estante
O rádio toca música.
São sete hs. da
manhã.



Isabela pega livro
e colocar bolsa.
Janela aparece o
sol.

Figura 10 – Exemplo de atividade “Isabela” (Aluna K)

O objetivo da atividade era a construção de uma narrativa a partir de ações da personagem descritas nas imagens ao lado. A aluna deveria descrever em língua

portuguesa escrita o que via nas imagens, antes, porém, ela deveria colocar na ordem as ações da personagem. A atividade foi mediada pela língua de sinais, utilizada tanto pela professora para explicar o objetivo da atividade quanto pela aluna para tirar dúvidas e descrever as cenas em Libras antes da transcrição para o português.

Como afirma Quadros (2006, p. 41), 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 dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler.

Na primeira imagem, K escreve “Isabela trocar roupa, colocar sapato. Bibi é gato. O rádio toca música. São sete horas da manhã.” Percebe-se que, ao descrever as ações, a aluna não conjuga os verbos trocar e colocar. Isso acontece porque, tal como observamos na descrição da estrutura linguística e gramatical da Libras, os verbos estão sempre no infinitivo. Há, portanto, uma série de evidências do estágio de interlíngua II, dado pelo emprego de elementos de estrutura linguística das duas línguas, L1 e L2, das quais destacamos a presença, tanto de verbos no infinitivo, como “trocar” e “colocar”, quanto da conjugação de outros como “toca” – verbo “tocar”-, bem como de verbos de ligação com correção como “são” – verbo “estar” – “São sete horas da manhã”. Outro elemento notado na escrita da aluna e que evidencia o estágio II de interlíngua, pode ser destacado pela ausência de conjunções e artigos, como em “A boneca está Ø estante” e “Isabela pega livro e colocar Ø bolsa”. Podemos evidenciar, ainda, o emprego de artigos como em “A boneca está estante”, em que há a concordância com o nome que o acompanha.

Num estágio inicial de produção escrita, Quadros (2006, p. 44) afirma que o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa. Isto se dará mais adiante, quando a criança já estiver mais segura para se “arriscar” no mundo da escrita. A autora acredita que

a criança vai ler textos em português, além dos próprios textos produzidos por ela mesma, contudo deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer

que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados (QUADROS, 2006, p. 44).

Para Capovilla e Raphael (2008, p. 1498) sem o auxílio da decodificação fonológica, e contando apenas com a soletração digital, a leitura do código alfabético por decodificação das unidades semânticas (morfemas¹⁶) com a aplicação de suas regras de combinação é uma tarefa cuja complexidade acaba por limitar drasticamente o desempenho do aluno.

Para sanar este problema, Quadros (2006, p. 31) afirma que o professor precisa explorar ao máximo as descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança, pois quando a criança já registra suas ideias, histórias e reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua.

Abaixo está a continuidade da narrativa escrita por K.

¹⁶ Morfema, segundo Capovilla e Raphael (2008, p. 1498), consiste na menor unidade de significado de que se compõem as palavras.

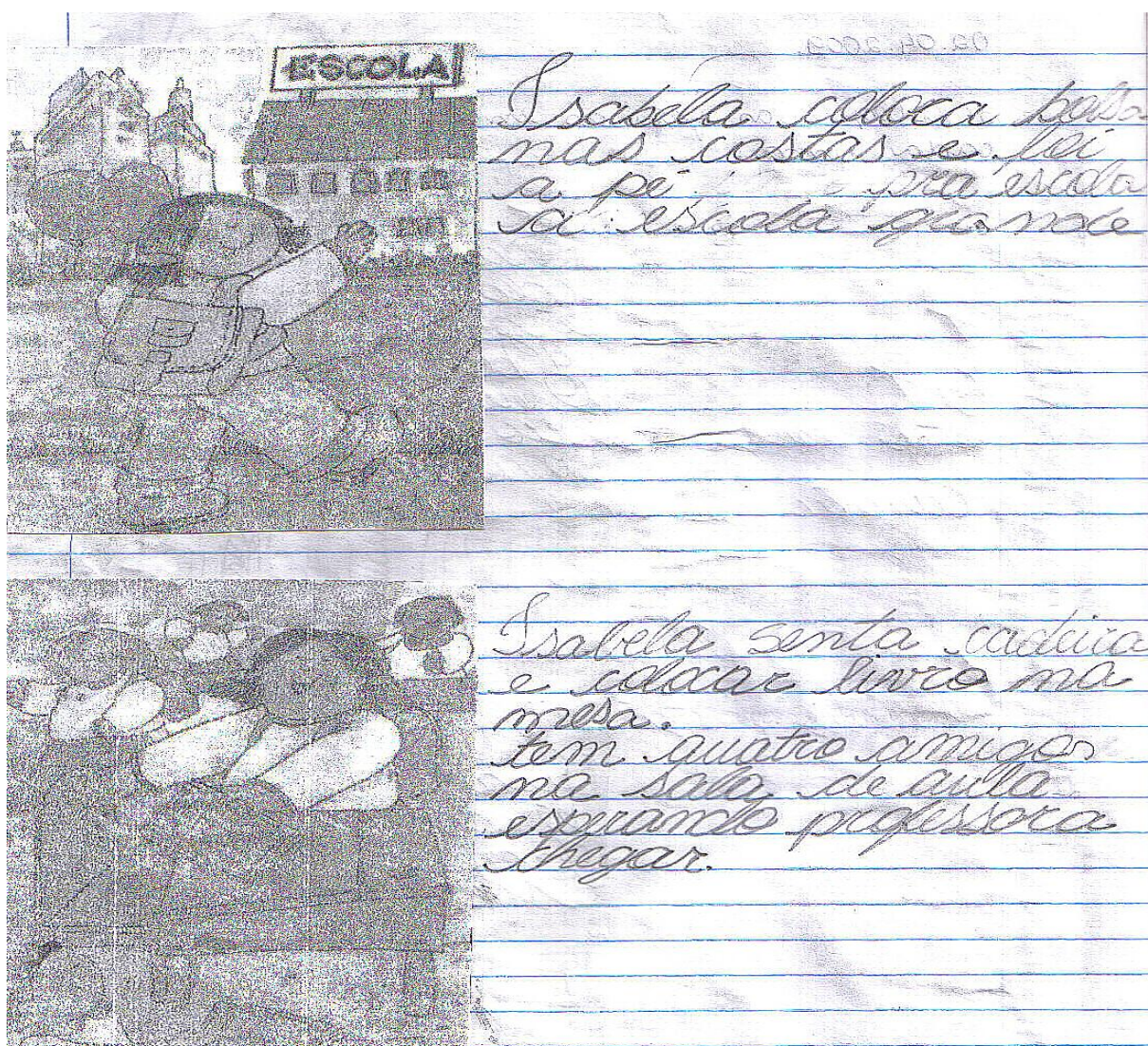


Figura 11 – Exemplo de atividade “Isabela” (continuação Aluna K)

Na atividade acima K segue descrevendo as cenas. Nota-se a falta de concordância de tempo verbal na frase “Isabela **coloca** bolsa nas costas e **foi** a pé”. Ainda denotando a mescla entre elementos linguísticos de L1 e L2, temos, ora estruturas gramaticais da língua de sinais, como em “Isabela senta na cadeira e COLOCAR livro na mesa”, ora estruturas gramaticais da língua portuguesa, embora haja a falta de artigo na frase “tem quatro amigos na sala de aula esperando Ø professora chegar”.

Após a descrição de cada cena, a professora AC propõe a construção de uma narrativa, ou seja, transformar em uma história as cenas descritas através das imagens, como pode se ver abaixo.

7/4/09

A Escola da Isabela

Isabela, troca de roupa, coloca o
 sapato Bibi e o gato.
 A boneca está ^{no} estante e o rádio
 toca música. São sete hs da
 manhã.
 Isabela pega o livro e coloca
 na bolsa. No fim da tarde aparece o sol.
 Isabela coloca a bolsa nas
 costas e vai a pé pra escola.
 A escola é grande.
 Isabela senta ^{na} cadeira e
 coloca o livro na mesa.
 Tem quatro amigos na sala
 de aula esperando ^o professor
 chegar.

Figura 12 – Exemplo de atividade “Isabela - Narrativa” (Aluna K)

Para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto, isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 55).

É por isso que a professora AC sempre pesquisa e traz temas de interesse dos alunos, para que eles possam relacionar as atividades e textos aos conhecimentos prévios que possuem. Nessa atividade, a aluna K foi escrevendo os verbos nas conjugações requeridas pelo contexto da narrativa, apesar de ainda apresentar dificuldade na inclusão dos elementos de ligação no texto, como as conjunções e artigos. A professora repassa o texto em Libras novamente com a aluna, atentando para a falta destes elementos e permitindo a inclusão dos mesmos após a correção.

Conforme afirma Quadros (2006, p. 41), o professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse a ler um determinado texto. Nesse sentido, a motivação para ler um texto é imprescindível. A criança surda precisa saber por que e para que vai ler. Para a autora,

o assunto escolhido como temática na leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos. Instigar nos alunos, durante a leitura, a curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental. No caso de histórias, por exemplo, pode-se parar a leitura em um ponto interessante e continuá-la somente em outro momento, deixando nos alunos a expectativa do que irá acontecer, permitindo que opinem sobre o desfecho da mesma e comparando posteriormente com o final escolhido pelo autor (QUADROS, 2006, p. 41).

Nas aulas de L2 do Atendimento Educacional Especializado, para Damázio (2007, p. 40), a professora de Língua Portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá à organização delas nas frases e nos textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua por meio de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes.

Convém agora retomar a discussão iniciada no segundo capítulo desta dissertação que parte do fato de que o encarte orientador do MEC não cita o uso da Libras no momento didático pedagógico de ensino da língua portuguesa, enquanto a prática demonstra que isso não é eficaz, que o aluno pode evoluir sim, e muito, no aprendizado da língua oficial na modalidade escrita se puder usar sua língua natural, a língua de sinais. Seu uso auxilia o aluno que melhor compreende os objetivos das atividades e o professor que pode fazer as observações e as intervenções necessárias durante as aulas.

Quadros (2006, p. 31) demonstra que o processo mais consciente da aquisição da leitura e escrita, isto é, a etapa metalinguística deste processo, é muito importante para o

aluno surdo. Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança, enquanto elemento importante do processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas.

A autora segue afirmando que

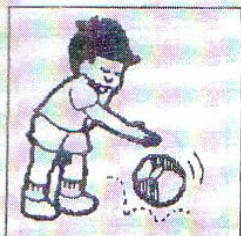
Aprender sobre a língua é uma consequência natural do processo de alfabetização. Os alunos passam a refletir sobre a língua, uma vez que textos podem expressar melhor ou pior a mesma informação. Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita (QUADROS, 2006, p. 31).

Para exemplificar, segue outro exemplo de atividade com mediação pela Libras, desta vez com o aluno R, em que a professora AC propôs uma atividade de estruturação de frases. Seu objetivo, além da estruturação, foi trabalhar as ações verbais, tão necessárias pelo fato de que, na Libras, os verbos estão sempre no infinitivo, como já dito anteriormente.

A atividade buscou organizar o pensamento do aluno para que ele pudesse criar frases a partir da imagem com os seguintes questionamentos, “Quem?”, “Faz o que?”, “Com o que?”, seguindo a ordem sintática das palavras na frase : sujeito, verbo e objeto.

Estruturando e Interpretando Frases

- Em todos os exercícios que aqui serão apresentados, seguir os modelos, obedecendo ao seguinte esquema:
- 1- Observar a gravura e estruturar a frase correspondente.
 - 2- Dividir os elementos da frase e colocar a pergunta adequada a cada um deles.
 - 3- Fazer a interpretação abaixo, dando a resposta adequada.



| QUEM? | FAZ O QUÊ? | COM QUÊ? |
|----------|------------|------------|
| O menino | brinca | com a bola |

Quem brinca com a bola? O menino.
 O menino faz o quê? brinca com a bola.
 Com que ele brinca? com a bola.



A mulher amarra a caixa com a fita.
 Quem amarra a caixa? A mulher.
 Ela amarra o quê? a caixa.
 Ela amarra a caixa com quê? com a fita.



A menina brinca com a boneca.
 Quem brinca com a boneca? A menina.
 Com que a menina brinca? com a boneca.



| QUEM? | ESTÁ FAZENDO O QUÊ? | COM QUEM? |
|----------|---------------------|-------------|
| O menino | está falando | com o amigo |

Quem fala com o amigo? O menino.
 O que o menino está fazendo? está falando
com o amigo.

Figura 13 – Exemplo de atividade “Estruturando e interpretando frases” (Aluno R)

Como pode ser observado na segunda imagem da atividade, o aluno escreve “A mulher amarra a caixa com a fita”; além da estruturação, a atividade tem como objetivo introduzir elementos de ligação como a preposição “com” nas frases, sem ela a frase poderia ficar assim “O menino brinca bola”, o que é muito comum na escrita dos alunos surdos nos segundo estágio de interlíngua.

Também utilizando a mediação da Libras, a professora, diz que nessa atividade o aluno R não teve dificuldade em compreender o que era para ser feito após ela ter explicado em Libras. Durante toda a realização da atividade, AC, falava com R, mostrava as cenas, fazia sinais e questionava o aluno sobre a resposta. Este, por sua vez, respondia primeiramente em Libras para confirmar a resposta, e, depois de escrever, esperava a confirmação positiva da professora de que a atividade estava correta.

Abaixo, em contrapartida, elencamos mais uma atividade realizada com a aluna K, sem a mediação em Libras.

Meia
Pauta

cair

Eu caio → Eu caio minha casa escada.

Ele cai → Ele cai sua bicicleta chão.

Ela cai → Ela cai escola escada muito

chão.

dormir

Eu durmo → Eu durmo minha cama bom.

Ele dorme → Ele dorme muito.

Ela dorme → Ela dorme casa dela.

beber

Eu bebo → Eu bebo muito bom água.

Ele bebe → Ele bebe água.

Ela bebe → Ela bebe gosta água.

comer

Eu como → Eu como fruta.

Ele come → Ele come gosta pastel.

Ela come → Ela come arroz, feijão.

Figura 14 – Exemplo de atividade “verbos” (Aluna K)

Durante a atividade a professora mostrava os verbos descritos em imagens, sem sinalizá-los e as conjugações para que a aluna formasse frases a partir delas. Por exemplo, a professora mostrava e a aluna copiava “Eu caio”, a partir daí ela formava as frases, como em “Eu caio minha casa escada”. Sem mostrar a conjugação em “Eu caio”, a aluna não conseguia escrever a frase, mesmo olhando a cena descritiva do verbo. E assim com as frases subsequentes.

No verbo “dormir”, a mesma situação, a professora apresentava as frases iniciais, como em “Eu durmo” e a aluna completava “Eu durmo minha cama bom”. No “verbo beber”, “Eu bebo”: “Eu bebo muito bom água” e, por último, o verbo “comer”, “Ele come”: “Ele come gosta pastel”.

Pode-se notar que, mesmo com o verbo pronto, já conjugado, a aluna não conseguiu completar a frase com os elementos de ligação e expressar o que quis dizer com as frases que escreveu, como em “Ele cai rua bicicleta chão”, deduz-se que ela quis dizer que “ele” caiu no chão enquanto andava de bicicleta. Em “Eu durmo minha cama bom”, ela pode ter querido dizer que dorme em sua cama e isso é uma coisa boa.

Antes da mediação pela Libras, o que acontecia, segundo a professora AC e conforme pode ser visto nas análises, era muito mais uma descrição de cenas e objetos do que a escrita de uma frase ou texto que fizesse sentido. Na versão mais atualizada do livro orientador do MEC, Alvez (2010, p. 20)¹⁷, em conjunto com Damázio, enfatiza-se o não uso: “No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado.”

Contudo, a autora (2010, p. 20) faz uma ressalva: “Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso”. Sua afirmação não apresenta resultados satisfatórios na prática didático-pedagógica, e deixa um questionamento ainda maior: Por que não utilizar a língua de sinais, ou ainda, propor a diminuição gradativa do seu uso, se ela pode ser tão valiosa nesse processo de aprendizagem?

As atividades da professora AC comprovam, quando ela não utilizava a Libras como mediadora nas atividades, por mais imagens que utilizasse, por mais

¹⁷ A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

contextualizadas que elas fossem, de maneira geral, os alunos não conseguiam evoluir. Em contrapartida, quando esta passou a valer-se da língua de sinais, nas aulas de L2, foi notável a influência positiva que a Libras exerceu no aprendizado dos alunos, como pode ser observado na análise das produções.

Quadros (2006, p.32) comunga dessa ideia quando afirma que as crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita. Para a autora, falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e escrita em sinais, bem como para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua.

Tal afirmativa se contrapõe às ideias de Alves e Damázio (2010) que não aconselham o uso da Libras nas aulas de língua portuguesa escrita. Quadros afirma ainda que os textos produzidos pelos alunos em sinais e a literatura geral em sinais são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, pois servem de referência para o registro escrito na língua portuguesa. E dá sugestões:

Essas produções podem ser arquivadas por meio de uma videoteca, pois tal recurso é fundamental para avaliação das produções de outras pessoas, bem como das próprias produções.

Esse processo de avaliação deve ser interacional, constante e criativo. Veja que no caso do aluno surdo, a percepção da sua produção é diferente da percepção de uma criança que ouve e fala uma língua falada. O aluno surdo não tem a mesma percepção do que produz e do que vê ser produzido pelo seu interlocutor. Assim, ter a oportunidade de explorar a própria produção lendo a si próprio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo que sustentará o processo de aquisição da leitura e escrita na língua portuguesa. O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro (QUADROS, 2006, p. 32).

Em mais um exemplo de atividade com mediação do aluno R, o objetivo da professora era trabalhar a temporalidade, o que, segundo ela, contribui significativamente para que os alunos percebam as diferenças estruturais entre a Libras e a Língua portuguesa, já que na língua de sinais os verbos não possuem marcas de tempo, estão sempre no

infinitivo. Com tal atividade, o aluno pode compreender também como a temporalidade está presente na escrita do dia a dia. Conhecendo as marcas de tempo da língua portuguesa na modalidade escrita - “de tarde”, “de manhã”, “de noite”, “sábado”, “todo dia”, “ontem”, “hora do almoço”, “nas férias” - ele tem condições de conjugar os verbos de forma concordante.

Temporalidade = QUANDO?

1) Passe um traço sob as palavras que indicam tempo:

- Ela foi trabalhar de tarde.
- Minha mãe colheu as flores de manhã.
- Assisti um filme de noite.
- Vou viajar no sábado.
- Eu venho à escola todo dia.
- Ontem eu fui ao banco.
- Eu descanso na hora do almoço.
- Vou viajar nas férias.

2. Complete as frases com alguma expressão que indica tempo:

- Eu estudo... todo dia.....
-Sábado.....eu vou na cachoeira.
- Minha mãe trabalha... todo dia.....
- Saí para passear,.....de tarde....., com meus amigos.

3. Escreva uma frase com as expressões de tempo:

- HOJE – sem escala.
- ONTEM – Eu fui na casa do meu pai ontem.
- AMANHÃ – Amanhã eu não tenho escala.
- MAIS TARDE – Eu vou na casa do meu pai mais tarde.
- DEPOIS – Eu vou jogar video game depois do almoço.
- TODO DIA – Eu quero trabalhar todo dia

Figura 15 – Exemplo de atividade “Temporalidade” (Aluno R)

Fiorin (2002, p. 132) apresenta os estudos de Santo Agostinho para explicar o paradoxo da noção de tempo nos usos cotidianos da linguagem. Segundo ele,

É inexato dizer que temos três tempos, passado, presente, futuro, pois o que temos na verdade, são três modalidades de presente, o do passado, que é a memória, o do presente, que é o olhar, a visão, e o do futuro, que é a espera. Ele põe o passado e o futuro no presente por meio da memória e da espera e, portanto, transfere para eles a ideia de comprimento do futuro e do passado. Esses três presentes estão no espírito.

Nesse contexto, o caminho que a professora AC parece seguir é o de apresentar as marcas de tempo para que o aluno as identifique, depois passa a utilizar algumas delas na atividade de ‘completar as frases’, e, por último orienta que o aluno forme suas próprias frases utilizando verbos que concordam com as marcas de tempo. Dessa forma, é possível perceber que há uma evolução na atividade, ela pretende que o aluno compreenda o movimento temporal na linguagem em uso, ou seja, nas ações cotidianas apresentadas na atividade, como “Ele foi trabalhar de tarde”, “Assisti um filme de noite”, “Ontem fui ao banco”. Há evidentemente a evolução para o estágio III de interlândia, pois os alunos passam a demonstrar o emprego predominante da língua portuguesa (L2) em todos os níveis, principalmente no que se refere ao nível sintático, no qual se destaca a presença de estruturas mais complexas.

Para Fiorin (2002, p. 140), a temporalização manifesta-se na linguagem na discursivização das ações, isto é, na narração, que é o simulacro da ação do homem no mundo. Por meio dela é possível mostrar o que está passando, o que não é mais, o que ainda não é, tudo presentificado na linguagem. O autor segue sua linha de pensamento dizendo que a narrativa exprime sucessões, antecipações, lembranças e instabilidades.

Dando continuidade às análises, serão apresentadas as atividades da aluna RA em dois momentos, o primeiro antes da utilização da Libras como mediadora e, em seguida, com a utilização da língua de sinais.

Na primeira atividade, a professora AC tinha como objetivo trabalhar conjugação verbal a partir de imagens que ela mostrava para aluna. Essas imagens fazem parte de um banco de imagens que a professora possui. Inicialmente, ela pede apenas a conjugação e depois a formação de frases com os verbos selecionados. Como primeiro exemplo tem-se o verbo “comer”. A aluna escreve “Eu como”, “Ele come” e “Ela come”. E, a partir dessas

conjugações, ela cria frases “Eu como maçã gostosa”, “Ele como ‘cuja’ gostosa” e “Ela come abacaxi gostoso”.

É possível perceber mais uma vez a falta de elementos de ligação nas frases e a dificuldade da aluna, em estágio II de interlândia. O que também pode ser notado nas frases que se seguem: “Eu flor muito com rosa”, “Eu tem carro vermelho e bonito”, “Eu gosto igreja” e “Eu moro minha casa com meu namorado”. Como a professora não utilizava a língua de sinais nas aulas de L2 havia poucos meios de dar a devolutiva da atividade com a aluna, que também não compreendia muito bem os comandos dados pela professora.

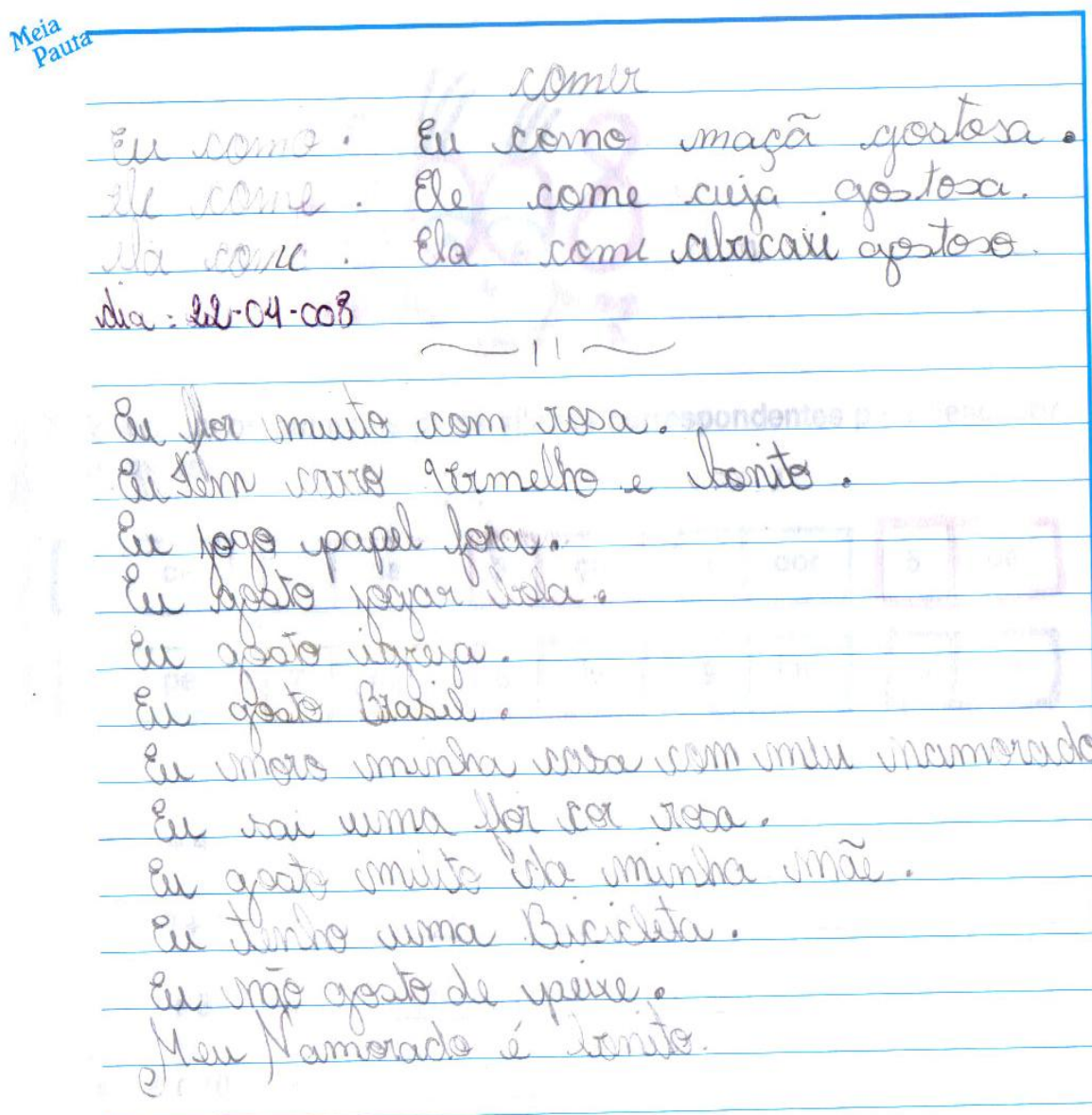


Figura 16 – Exemplo de atividade “verbos” (Aluna RA)

Na continuação da atividade, é possível perceber que a professora opta por trabalhar com verbos conjugados apenas em primeira pessoa “Eu” e na terceira pessoa “Ele/Ela”. Tal escolha justifica-se pelo fato de a professora achar que seria mais fácil para a aluna compreender utilizando apenas a primeira pessoa (Eu) e a terceira (O Outro).

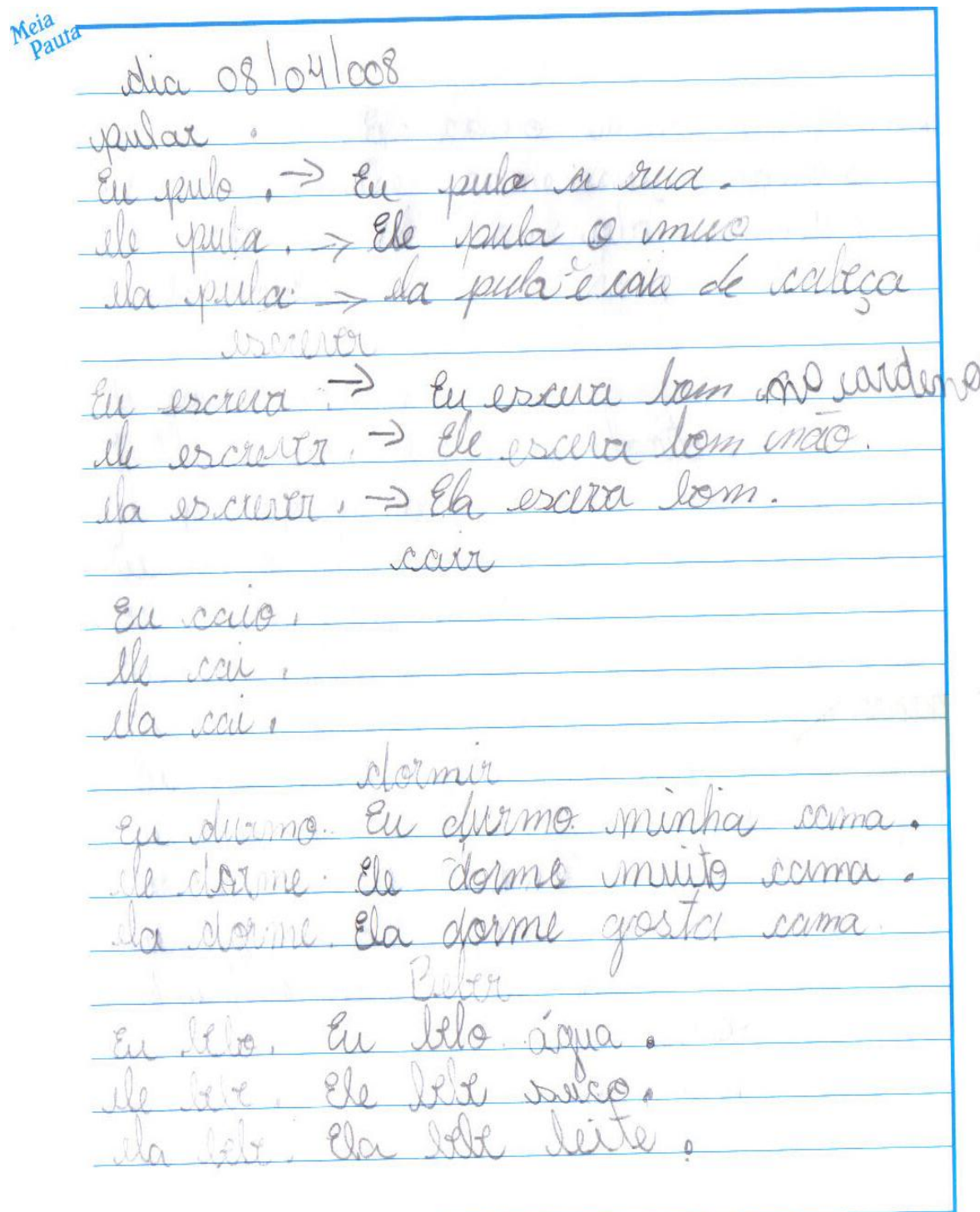
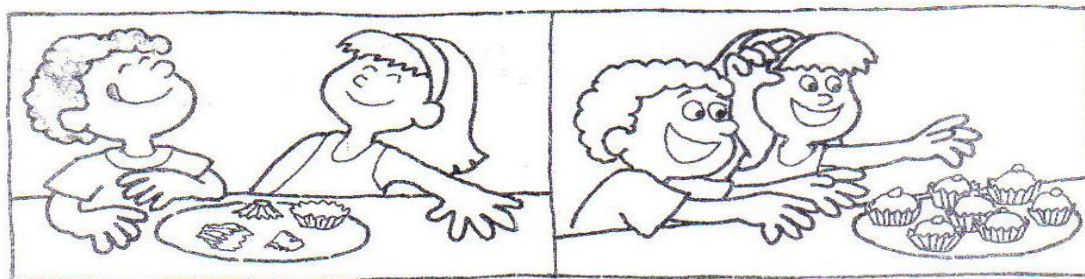


Figura 17 – Exemplo de atividade “Verbos” (Aluna RA)

No ano seguinte, já com a proposta de utilização da Libras na aulas de L2, a professora AC pode diversificar as atividades aumentando, inclusive, o grau de dificuldade das mesmas. Utilizando-se de imagens representativas de ações passadas e futuras, a proposta era de que a aluna fizesse como no modelo, passasse as frases para o futuro, o que ela faz satisfatoriamente.

Num segundo momento da atividade, a professora vai além, propondo que a aluna passe as frases com os verbos no presente e no futuro para o plural. As flexões verbal e nominal são apresentadas pela aluna com maior adequação, já configurando o estágio III de interlíngua.

2. Reescreva as frases passando o verbo para o futuro. Observe o modelo:



Os meninos **comeram** os doces. Os meninos **comerão** os doces.

- a) Os garotos colheram o milho. c) As meninas beberam suco de uva.
b) Eles aprenderam a nadar. d) Eles venderam a casa.

Os garotos colherão o milho.
Eles aprenderão a nadar.
As meninas beberão suco de uva.
Eles venderão a casa.

3. Reescreva as frases passando-as para o plural, como nos modelos:

Presente

Ela lambe o pirulito.

Eles lambem o pirulito.

- a) Eu escrevo cartas.
b) Ele corre do cachorro.
c) Você bebe guaraná.

Passado

Eu escrevi uma poesia.

Nós escrevemos uma poesia.

- a) Ele bateu na criança.
b) Ela agradeceu o doce.
c) Você entendeu a lição?

Figura 18 – Exemplo de atividade “Tempos verbais” (Aluna RA)

Para Fiorin (2002, p. 143) todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. O momento que indica a concomitância entre a narração e o narrado permanece ao longo do discurso.

Assim, além de trabalhar os tempos do verbo, é possível perceber também que a professora AC introduz outras pessoas do verbo (“Nós”, por exemplo – “Nós escrevemos cartas”), já que antes ela só trabalhava com “Eu” e “Ele” nas atividades.

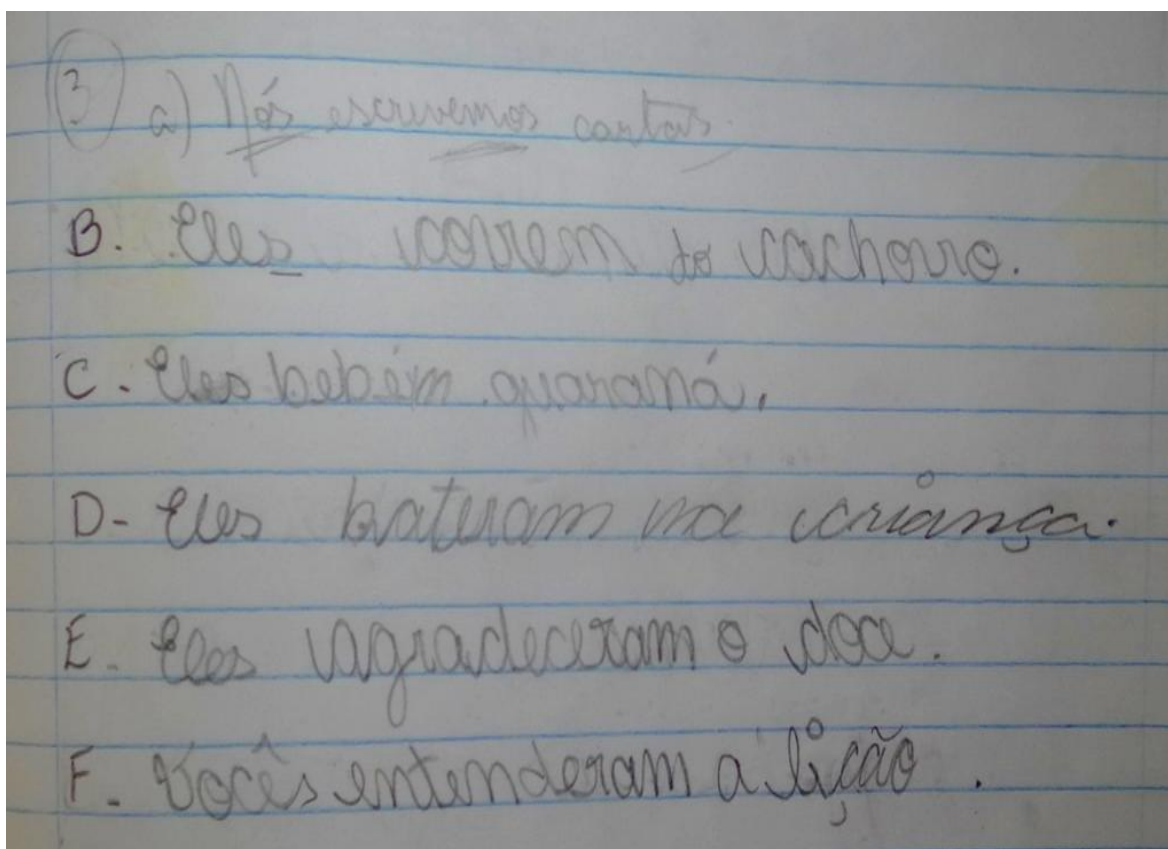


Figura 19 – Exemplo de atividade “Tempos verbais” (Aluna RA)

Essa progressão no nível de dificuldade da atividade e, conseqüentemente, do nível de interlúngua da aluna RA, só é possível porque a professora foi capaz de perceber a evolução da aluna. Essa percepção está ligada à interação que ela teve com a aluna, pautada no modelo de letramento ideológico apresentado no capítulo II dessa dissertação. Neste modelo, há o que Kleiman (1995) chamou de eventos de letramento, que são situações onde a escrita constitui parte essencial para fazer sentido, tanto em relação à interação entre os participantes, quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Salles (2007) recomenda que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Portanto, é preciso novamente enfatizar o lugar da mediação no processo de aquisição da língua portuguesa pelos alunos surdos, pois é no uso social que a segunda língua terá sua importância e não apenas no uso escolar. O indivíduo surdo se comunica através de sua língua natural e faz uso dela para aprender a língua da sociedade em que está inserido, em que trabalhará, tomará o ônibus, enfim nos seus diversos usos cotidianos. É essa a valorização de que tratou Rojo (2009) e que deve ser dada, tanto aos letramentos institucionais, quanto aos letramentos das culturas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É hora de ressignificar concepções e ações, pois não é só a legislação que garante uma inclusão verdadeira, mas as ações daqueles que têm a possibilidade de educar. A escola não pode insistir em um trabalho com o surdo da mesma maneira com que trabalha com os alunos ouvintes e o AEE não pode reproduzir esta prática no letramento destes alunos. É preciso considerar as especificidades da condição de ser surdo e suas implicações nas formas de interação. Os estudos que apontam para as diversas dimensões educacionais identificam a participação da intervenção pedagógica realizada pelo professor na efetivação do Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva.

Conhecer as propostas de intervenção do professor no processo de interação com cada aluno e organização do trabalho pedagógico com ênfase na educação inclusiva é muito importante. Entretanto, diante das evidências de prejuízos ao desenvolvimento do aluno surdo se o mesmo for privado de utilizar sua língua natural na aquisição de uma segunda língua, pode-se concluir que este não seria um dos melhores caminhos. Através da mediação pela libras verificou-se resultados positivos no que diz respeito a aquisição da língua portuguesa escrita.

A educação é um meio de promoção da verdadeira inclusão social dos sujeitos surdos e neste sentido é também papel do Atendimento Educacional Especializado estimular o potencial de cada um, auxiliar na reinvenção de práticas pedagógicas e reconhecer a importância de aprender e utilizar a Língua de Sinais no ensino da Língua Portuguesa. É preciso, muito além de modelos “inclusivos”, que haja um trabalho conjunto que incorra em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

O que se postula, fundamentalmente, neste trabalho, é que alunos com surdez devem ter acesso, não só ao espaço escolar, mas a todos os conteúdos curriculares, utilizando-se, para isso, da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, em um ambiente estimulador e desafiador que desenvolva habilidades. Se não são garantidos esses direitos, então o que temos é uma escola comum excludente.

Apesar de a legislação vigente determinar que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, a educação inclusiva não pode se restringir à simples presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

A interação abordada neste trabalho é de suma importância, é ela que permite que todos, professores e alunos, troquem ideias e aprendizados, porque o ser humano é um ser social, o social o define e com o social ele se desenvolve, muito embora só a interação não baste. A escola é também, e principalmente, local de aquisição de conhecimento, conhecimento que deve estar disponível a todos que dela participam, pois se não for assim ela não cumpre seu papel fundamental.

O Atendimento Educacional Especializado para sujeitos com surdez deve ajudar a escola a quebrar barreiras linguísticas, pedagógicas e quaisquer outras que interfiram na educação dos alunos com surdez, buscando novos caminhos que valorizem o desenvolvimento e as propostas de uma verdadeira educação inclusiva.

Como demonstrado no início deste trabalho, à sociedade não caberia tamanho retrocesso de exclusão daqueles que possuem uma deficiência – e essa exclusão não se restringe apenas a não aceitação destes alunos na escola. Há muitos excluídos matriculados nas escolas comuns. As discussões são indispensáveis – principalmente aquela proposta neste trabalho do diálogo entre as línguas portuguesa e de sinais. É necessária também a avaliação constante dos resultados – foi essa avaliação que permitiu aos professores do AEE rever seus conceitos e admitir que a prática desenvolvida até ali não estivesse obtendo sucesso. E por último, a aprendizagem de novas formas de comunicação e uso da linguagem.

Aceitar o desafio de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos, respeitando suas peculiaridades é buscar o aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado, isso significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, onde não só os surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados, repudiando quaisquer formas de discriminação ou de situação de desvantagem, seja por deficiência, seja por qualquer outra condição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

ALVES, Carla Barbosa. **A Educação Especial Na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Original de 1979).

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981 (Obra escrita em 1929).

BORTOLOTI, Rosa Teresinha. **Libras como possibilidade e alternativa para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo**. Unioeste, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

_____, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. (Organizado por Giuseppe Rinaldi) et al. Séries atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

_____, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva** / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997.

_____, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. (Organizado por Giuseppe Rinaldi) et al. Séries atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

_____, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 017/2001 - CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Legislação. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2011.

BUZATO, M. **Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. V.46(1), 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A língua brasileira de sinais**. Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível: [http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica da Libras.pdf](http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica_da_Libras.pdf). Acesso em: 10/01/2013, às 12:14.

CAMARGO, Daniela Schmidt. **Aspectos do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira**. Centro de Comunicação e Letras – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, vol I e II. – 3 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. E.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf. Acesso em: 10/01/2013, às 12:35.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, tempo e espaço**. 2a. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I** – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____ **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982, p. 19-31.

GALUCH, M. T. B.; SILVA, T. dos S. A.; BOLSANELLO, M. A. Linguagem e Desenvolvimento Intelectual da Criança Surda. In: **International Studies on Law and Education**. Set-Dez/2011 CEMORoC-Feusp/IJI-Univ. do Porto.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

GESUELI, ZILDA M. **Língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. Educação On-line: 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&itemid=16. Acesso em 19 set 2012.

_____. Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S. & GESUELI, Z. M. (Org.) **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A.E.(org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 41-57.

GUMPERZ, John. **A sociolinguística interacional no estudo da escolarização**. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MACHADO, Paulo César; SILVA, Vilmar. **Trajetórias e movimentos na educação dos surdos**. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Schmieidt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **NOTA TÉCNICA Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE 08 de**

dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

POTTING, Eufrânia Paula Correa. **Os sujeitos com surdez no “interjogo” de “línguas”: constituições identitárias.** Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2010.

PRIBERAM. Dicionário online, 2012. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=pantomima>. Acesso em 10 dez. 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: Aquisição de Linguagem.** Artmed: 1997. 128p.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

REIS, Flaviane. **Estratégias para ensinar língua portuguesa a alunos surdos.** 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Letramentos digitais – A Leitura como Réplica Ativa.** In: Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 46 (1): 63-78, Jan./Jun. 2007.

_____. **Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos.** In: _____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Joaquim Cesar Cunha dos. **Atividade 07 da disciplina Laboratório de interpretação de Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa.** Universidade Federal de Santa Catarina. Vitória, Março de 2012.

SILVA, Alessandra da. Deficiência auditiva / **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez.** Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima, Mirlene Ferreira Macedo Damázio – São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

SILVA, T. dos S. A.; ENDRISSE, M. **Perspectivas para o ensino da escrita de alunos surdos usuários de LIBRAS.** UEM, 2011. Texto não publicado, no prelo.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos surdos I – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2000.

SOBRAL, Marília Maia. **Gêneros do discurso: o que os pcns dizem e o que a prática escolar revela**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba-PR, 2003.

SPARANO, Magalí (Org). **A formação do professor de línguas: interação entre o saber e o fazer**. São Paulo: Andross, 2006.

STROBEL, K. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In: Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. **A Alfabetização do indivíduo Surdo: primeiro em LIBRAS ou em Português?** Universidade do estado do Rio de Janeiro: 2011 Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss19_04.pdf

THURBER, James. **O unicórnio no jardim**. Tradução: Denilo Santos. Disponível em: <http://www.storylane.com/stories/show/1105165562/o-unicrnio-no-jardim---james-thurber>. Acesso em 26/01/2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.