



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**FLÁVIA ABDON TAVARES DA COSTA SILVEIRA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE O USO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR SURDOS**

Recife

2007



**FLÁVIA ABDON TAVARES DA COSTA SILVEIRA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE O USO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem-Educação e Organização sócio-cultural, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Recife

2007

S 587 n

Silveira, Flávia Abdon Tavares da Costa

Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos / Flávia Abdon Tavares da Costa Silveira : orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti, 2007.

127 f. : il.

Dissertação (Mestrado) -, Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

1. Surdos – Educação. 2. Comunicação escrita.
  3. Professores de educação especial. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Cavalcanti, Wanilda Maria Alves.
- II. Título.

CDU 376.33

NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE O USO DA  
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR SURDOS

FLÁVIA ABDON TAVARES DA COSTA SILVEIRA

Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup>. WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Universidade Católica de Pernambuco

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Universidade Federal da Paraíba

Examinadora Externa

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Vilar de Melo

Universidade Católica de Pernambuco

Examinadora Interna

"O único limite às nossas realizações de amanhã serão as nossas dúvidas de hoje". ( Franklin Roosevelt )

## **DEDICATÓRIA**

### **Aos meus pais**

Obrigada por vocês existirem e por serem quem são.

Obrigada pela dedicação, pela amizade, pelo companheirismo.

Obrigada pela vida e pelo orgulho que é ter nascido de vocês.

Obrigada pelos ensinamentos, e, principalmente, pelos exemplos.

Obrigada pelas preocupações.

Obrigada pela caminhada e pela luta. Aprendi com vocês a ter coragem, a não desanimar, a saborear a vitória.

Obrigada pelas mãos entrelaçadas na minha, doando-me confiança, na certeza de estar indo por caminhos seguros e na certeza de que terei sempre onde me amparar caso eu tropece.

Obrigada pelas renúncias..., Deus abençoe vocês e me abençoe também, dando-me a alegria de tê-los por muito tempo ainda.

Amo vocês!

Não poderia deixar de dedicar esta obra aos meus pais, responsáveis diretos pela minha formação de caráter e profissão. Aos dois, pai e mãe, os meus eternos agradecimentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Sem dúvida, esta foi a parte do trabalho mais delicada de ser concluída, em face da possibilidade de haver esquecimento de algumas pessoas que, de forma direta ou indireta, auxiliaram-me para a concretização de uma meta, UM SONHO!

As pessoas citadas a seguir terão o meu eterno agradecimento:

Antes de tudo, agradeço a Deus, ente superior, responsável por colocar em minha vida verdadeiros anjos da guarda.

À professora Wanilda, meu agradecimento especial, realmente um presente de Deus. Seu carinho, suas orientações e, sobretudo, sua paciência foram decisivos para a conclusão deste trabalho. Espelhar-me-ei nela como pessoa e profissional para lecionar com a mesma competência e desenvoltura.

Ao professor César, estatístico, pelo consistente acompanhamento e orientações.

Aos mestres do mestrado, por terem transmitido todo o conhecimento necessário.

Aos funcionários do mestrado, pela boa vontade em me ajudar.

Aos participantes do estudo, por disponibilizarem informações fundamentais para esta pesquisa.

Aos coordenadores das universidades dos cursos participantes, pela ajuda e compreensão.

Ao meu irmão, Aguinaldo Júnior, pelo constante apoio por meio de palavras incentivadoras e motivantes.

Ao meu esposo, Feliciano Filho, que, sem dúvida, sempre torceu pelo meu sucesso.

Ao meu filho, Feliciano Neto, luz da minha vida, que, apesar de ainda ser um bebezinho, deu-me força nos momentos mais difíceis, impedindo, inclusive, que eu desistisse desta empreitada.

Ao meu sogro, Sr. Feliciano, pelo exemplo de profissional competente e pelo suporte dado em minha vida pessoal.

À minha sogra, D. Betânia, que, quando em vida, sempre me incentivou a crescer profissionalmente. Eternas saudades!

À minha cunhada Lorena, à minha prima Sabrina, ao meu primo Dedeu, ao meu tio Tadeu e à minha tia Regina, por terem sacrificado horas de lazer para me dar atenção e assistência.

À amiga Karla, pelo apoio indispensável.

À amiga Ana Karla, pela amizade e ajuda fundamentais na aquisição da coleta desta dissertação.

Aos amigos Luis e Patrícia, pelo apoio nos momentos finais.

À amiga Érika, pela amizade e disponibilidade depositada.

À amiga Annie, cujo apoio técnico foi crucial.

Ao prof<sup>o</sup> Renan Freitas, pela revisão lingüística e pelas sugestões.

Aos meus familiares e amigos, que, embora não tenham contribuído diretamente, estiveram sempre ao meu lado.

## RESUMO

---

Um dos maiores problemas gerados pelas perdas auditivas observa-se nos efeitos sobre o desenvolvimento lingüístico tanto oral quanto escrito em língua portuguesa. Sabe-se que em Pernambuco, durante a década de 80 e parte da década de 90, crianças surdas, filhas de pais ouvintes que cursaram a Educação Infantil e o Ensino Médio, tiveram como língua de instrução a portuguesa. Portanto, era de se esperar que a habilidade escrita nessa língua, quando os alunos chegassem ao ensino superior, pudesse apresentar condições de registro de idéias e pensamentos de forma que os leitores apreendessem corretamente o seu sentido. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi verificar como os professores de ensino superior analisam a competência lingüística geral de seus alunos surdos na Língua Portuguesa e, em especial, na modalidade escrita, considerando a forma culta dessa língua. Dezesete professores participaram deste estudo, no qual utilizamos uma metodologia qualitativa e quantitativa. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário e uma entrevista semi-estruturada aplicada aos sujeitos. Os dados foram categorizados trazendo as idéias apresentadas em narrativas dos professores e descritos de forma literal. Os resultados foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico proposto por Minayo (1999) que serviu como referência de aspectos analíticos, além de Quadros (1997, 2006), Lacerda (2000), Karnopp (2002) e Rabelo (2001). A análise dos dados permitiu sugerir que os professores observaram na escrita do surdo universitário de Recife e Olinda dificuldades já identificadas por outros pesquisadores em outras cidades brasileiras, evidenciando que se estenderam durante toda sua vida acadêmica, o que demandou a observância de estratégias dirigidas para aquisição de 2ª língua.

Palavras-chave: escrita em português, professor, surdez, universidade.

## ABSTRACT

---

One of the greatest problems caused by the auditory losses are the effects in the oral and written linguistic development. In the 80's and part of the 90's, deaf children, who were born of parents who could listen, attended elementary education and High School and they had Portuguese as their instruction language. Therefore, it was expected that their written skills in this language, when they got to university, presented satisfactory conditions of register of ideas and thoughts in a way that readers could understand their meaning. Bearing this in mind, the objective of this work was to verify how the university professors analyze the general linguistic competence of their deaf pupils in the Portuguese Language, and mainly their written abilities. More specifically for this research, we tried to verify how professors judge the performance of the deaf people: in their written skills, considering the classic form of Portuguese Language. Seventeen university professors who teach deaf people had taken part in this study. For this study, we use a qualitative and quantitative methodology. The data collection was carried out by a questionnaire and by a half-structured interview, among the university professors of deaf people. The data had been categorized structuring the presented ideas in narratives by the professors and were written in their literal form. The results had been analyzed and discussed according to the theories of Minayo (1999). The data analysis helped us to conclude that the professors had identified that the writing ability of the university deaf student in Recife and Olinda showed difficulties which had already been identified by other researchers in other Brazilian cities. This has made us realize that the deaf people bring a description of written language skills marked by gaps, that remain throughout their academic phase, and this demands, among some other possibilities, the use of new strategies to learn the Portuguese language.

Word-keys: writing in Portuguese, professor, deafness, university.

## LISTA DE QUADROS

---

**QUADRO 3.1.1: Perfil de professores de ensino superior, segundo a experiência profissional com alunos surdos.....57**

**QUADRO 3.1.2: Perfil dos alunos surdos universitários traçado pelos professores entrevistados.....59**

## LISTA DE GRÁFICOS

---

- GRÁFICO 3.2.1: Formas de comunicação entre professores e aluno surdo universitário considerando o contato inicial e atual em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias .....65**
- GRÁFICO 3.2.2: Dificuldades permanentes na escrita em língua portuguesa pelo aluno surdo universitário apontadas pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....67**
- GRÁFICO 3.2.3: Desempenho do aluno surdo universitário nos trabalhos apresentados oralmente apontado pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....69**
- GRÁFICO 3.2.4: Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita espontânea apontado pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....70**
- GRÁFICO 3.2.5: Desempenho do aluno surdo universitário nas avaliações direcionadas apontado pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....71**
- GRÁFICO 3.2.6 A: Presença de intérprete em sala de aula informada pelos professores de alunos surdos universitários em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....72**
- GRÁFICO 3.2.6 B: Contribuição do intérprete na comunicação escrita do aluno surdo universitário apontada pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....72**

## LISTA DE TABELAS

---

<b>TABELA 3.1.1: Dificuldades na língua oral dos alunos surdos universitários apontadas pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....</b>	<b>60</b>
<b>TABELA 3.1.2: Dificuldades na língua escrita dos alunos surdos universitários apontadas pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....</b>	<b>63</b>
<b>TABELA 3.3.1 - Comunicação inicial dos professores de ensino superior com seus alunos surdos em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>74</b>
<b>TABELA 3.3.2 - Comunicação atual dos professores de ensino superior com seus alunos surdos em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>77</b>
<b>TABELA 3.3.3 - Capacidade de interpretação de leitura dos alunos surdos universitários apontada pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>80</b>
<b>TABELA 3.3.4 - Uso dos padrões da língua portuguesa escrita por alunos surdos universitários apontados pelo professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>82</b>
<b>TABELA 3.3.5 - Dificuldades mais comuns dos alunos surdos universitários em língua portuguesa apontadas pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>84</b>
<b>TABELA 3.3.6 - Desempenho dos alunos surdos universitários nas avaliações escritas apontado pelos professores em Recife e Olinda, 2006, segundo categorias.....</b>	<b>87</b>
<b>TABELA 3.3.7 - Desempenho dos alunos surdos universitários nos trabalhos apresentados oralmente apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>89</b>
<b>TABELA 3.3.8 - Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita espontânea apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>91</b>
<b>TABELA 3.3.9 - Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita direcionada apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias.....</b>	<b>93</b>

**Tabela 3.3.10 - Contribuição do intérprete em sala de aula na comunicação escrita do aluno surdo universitário apontada pelos professores em Recife e Olinda- 2006, segundo categorias.....94**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo

LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua de Sinais

L2 – Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
1.1 A SURDEZ NO CONTEXTO DA SOCIEDADE.....	19
1.1.1 Linguagem, surdez e o conceito inclusivista.....	20
1.1.2 A aquisição da linguagem e as implicações decorrentes da perda auditiva.....	26
1.1.2.1 Aquisição da LIBRAS.....	28
1.1.2.2 Aquisição da língua portuguesa.....	31
1.2. PROCURANDO COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS.....	34
1.2.1 Perspectivas atuais da educação do surdo.....	35
1.2.1.1 Para onde leva o bilingüismo.....	38
1.2.2 A utilização da língua portuguesa na sua variante oral no contexto da sociedade ouvinte.....	40
1.2.3 A escrita, a leitura e o surdo: construções a partir do seu lugar social.....	43
1.2.4 O surdo e a universidade brasileira.....	47
<b>2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
2.1 A constituição do corpus.....	52
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	53
2.3 Instrumentos.....	53
2.4 Materiais e processos para obtenção dos dados.....	54
2.5 Procedimento para a análise dos enunciados.....	55
2.6 Considerações éticas.....	56
2.7 Análise e discussão dos resultados.....	56
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
-------------------------	------------

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido do participante.....	111
Apêndice B – Questionário para professores de ensino superior de alunos surdos.....	112
Apêndice 3 – Entrevista para professores de ensino superior de alunos surdos....	114
Apêndice 4 – Entrevista completa (P6).....	115
Apêndice 5 - Entrevista completa (P15).....	118
Apêndice 6 – Entrevista completa (P5).....	121
Apêndice 7 – Entrevista completa(P4) .....	124

## INTRODUÇÃO

---

A história da educação de surdos no nosso país traz as marcas de uma trajetória desenhada desde o século XVI. No entanto, somente a partir do século XX, é que as perspectivas educacionais consideraram as filosofias: oralismo, comunicação total e bilingüismo. Todas reconheceram a importância da escrita alfabética para a inserção do surdo na cultura geral do seu país e como principal ponte para a comunicação com o mundo dos ouvintes.

A abordagem bilíngüe, tendência atual da política educacional brasileira e mundial, é definida por Goldfeld (1997) e Triadó (1999) como uso alternativo de duas línguas por parte de um indivíduo ou de um grupo social e, no caso dos surdos brasileiros, representa o domínio da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. Essa abordagem ressalta a importância do uso de duas línguas (1ª e 2ª) para o aprimoramento da produção escrita, sendo fundamental que os aprendizes surdos tornem-se conscientes de sua condição bilíngüe (QUADROS, 1997; RAMPELOTTO, 1995; ALMEIDA, 2000).

Para a grande maioria dos surdos nascidos de famílias ouvintes e, por conseqüência, expostos inicialmente à língua portuguesa oral, observa-se que eles incorporam fragmentos dessa língua e constituem, juntamente com gestos, expressões faciais e movimentos corporais, uma linguagem partilhada com os familiares.

Embora cheguem à escola com algum tipo de linguagem, raramente essas crianças, não usuárias de uma língua de sinais, dispõem de uma língua constituída que lhes possibilite se relacionar com outros interlocutores, bem como constituir o conhecimento do mundo.

Fernandes (1990, 2003) analisou as reproduções escritas de histórias por surdos, com idade superior a 18 anos e diferentes graus de escolaridade (desde a 4ª série do Ensino Fundamental até o terceiro grau completo), observando os seguintes fatos: uso inadequado dos verbos em suas flexões de tempo e modo, impropriedade no emprego das preposições, omissão de conectivos, omissão de verbos, falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e de subordinação. Para a autora, tais dificuldades não devem ser encaradas como próprias do surdo, mas de um falante que, privado do contato lingüístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas no trato com outra língua. Para ela, não são os efeitos da surdez que

provocam o que alguns consideram impropriedade da língua e sim a falta de contato constante com ela.

No momento em que abordamos esse tema junto aos professores universitários, percebemos posição marcada por uma expectativa muito pequena e conformista em relação à produção escrita.

Procuramos compreender como os professores concebem as aprendizagens e comunicações de seus alunos. Para isso, buscamos penetrar nas paisagens das práticas docentes, tornando possível identificar algumas falhas no processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos surdos que freqüentaram escolas entre a década de 1980 e início de 1990. Essa impressão foi marcada por elementos de tensão nos seus relatos escritos. Utilizar as narrativas dos professores universitários como dados para reflexões sobre a dimensão da escrita em Língua Portuguesa desses surdos universitários, que tiveram essa língua como primeiro contato lingüístico, representou nosso objetivo primordial.

Considerando o conceito bilíngüe já descrito anteriormente, observamos que o caminho trilhado pela população que estudamos foi inverso.

Neste cenário, a narrativa dos professores, a construção de sua experiência com alunos surdos serviram de base para nossas reflexões.

A narrativa é, num certo sentido, uma forma de comunicação, na qual a matéria-prima trabalhada são as experiências do narrador e do ouvinte. O narrador mergulha na coisa narrada em sua própria vida para, em seguida, transmiti-la; e o ouvinte assimila a coisa narrada à sua experiência (ABDALA JÚNIOR, 1995).

Ao narrarem, as pessoas estão buscando dar significado para o que lhes aconteceu, estão procurando construir sua identidade e, dessa forma, não há certezas. As pessoas estão sempre fazendo construções e desconstruções, porém parecem estar sempre orientadas para um foco principal, considerado como fio condutor da narrativa e que irá compor o enredo. O processo de interpretação de uma narrativa exige um mergulho profundo naquilo que está sendo dito. Para isso, é necessário captar não só o que é dito, mas também a referência que a pessoa usa.

Buscamos, nessas narrativas, elementos de um tema pouco explorado na literatura acadêmica em nosso Estado, tomando como apoio algumas discussões nacionais, as quais nos levaram a fortalecer o desejo de compreender melhor questões concernentes ao domínio dos surdos da língua escrita culta. Não tivemos a pretensão de oferecer soluções, mas contribuir para reflexões sobre a realidade dos

surdos universitários no Recife e Olinda, a partir das quais, pudemos identificar melhores alternativas para o seu desempenho e conseqüentemente sua inserção social.

A educação de surdos tem se apresentado como um desafio devido às dificuldades que se impõem no próprio processo educativo/reabilitativo. Por esse motivo, nota-se que é um problema não restrito ao fato de a criança ser surda, mas algo mais amplo e que pode gerar conseqüências imprevisíveis ao seu desenvolvimento, caso não lhe ofereçam condições de acesso a uma língua, preferencialmente, de forma natural. Para isso, é preciso refletir sobre os comentários feitos pelos professores e demais profissionais que atuam. Após análise desse material narrado, poderemos seguir e/ou retrazar rotas para que o jovem surdo possa atuar como cidadão bilíngüe.

A pesquisa está constituída de três capítulos. No primeiro, abordamos a surdez no contexto da sociedade, bem como a aquisição da língua brasileira de sinais e a da Língua Portuguesa. Discutimos, ainda, a compreensão do desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, a questão do bilingüismo e a interação entre surdos e ouvintes, que é posta como ponto de partida para as observações que fundamentam o trabalho. Um outro item contido neste capítulo é representado por reflexões que destacam a escrita como fator de recepção e expressão do pensamento e a situação dos surdos na universidade brasileira. No segundo capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos, descrevendo: a constituição do corpus, os sujeitos da pesquisa, instrumentos, materiais e procedimentos para a obtenção, considerações éticas e análise dos dados. No terceiro capítulo, apresentamos as análises e as discussões dos resultados obtidos na pesquisa.

As considerações finais constituíram o último tópico de discussão. Seguiram-se, a esse item, as referências e os apêndices.

## 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### 1.1 - A SURDEZ NO CONTEXTO DA SOCIEDADE

A sociedade brasileira, assim como tantas outras, adotou a inclusão como modelo social. Esse modelo trouxe consigo exigências para as quais os profissionais dizem não ter se preparado. Ainda hoje, as graduações não tratam desse tema ou, quando o fazem, parecem demonstrar uma visão dicotomizada, na qual o sujeito surdo, que se constitui o ponto central desse trabalho, não é “ouvido”.

Bueno (1998) contribui efetivamente para reflexões sobre a polarização ocorrida no último século na educação de surdos. Em seu trabalho, analisou criticamente a relação entre surdez, linguagem e o contexto em que o surdo está inserido. É um contexto no qual se observa nitidamente a preponderância de uma língua sobre outra, as quais deveriam se articular promovendo o desenvolvimento de ambas. Percebe-se, com isso, uma supremacia da LIBRAS sobre a Língua Portuguesa.

A partir desse ponto, desdobra-se uma expectativa de superar a visão dicotomizada e a-histórica que apresenta essa sociedade dividida em “comunidade ouvinte” e “comunidade surda”.

Continuando suas reflexões, esse autor afirma que, nos últimos anos, tem ressurgido essa polêmica entre os defensores do oralismo e os da língua de sinais. Para ele, ao contrário do passado, defender a posição oralista “pura” representa tomar partido pela opção que mais prejudicou a educação dos surdos, como as pesquisas têm revelado. Se, no passado, os gestos foram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de integração do surdo à sociedade, agora essa perspectiva de acesso único à oralidade é considerada um ato de dominação da maioria “ouvinte” sobre a minoria “surda”.

Com o Bilingüismo, tendência principal adotada pelo Brasil, as questões lingüísticas passaram a ser contempladas de forma menos distorcida. Mesmo assim, parecia (ou parece) haver um desnivelamento com as questões epistemológicas mais amplas sobre o desenvolvimento humano e a realidade que deve permear as ações dos professores em sala de aula (DORZIAT, 1999). Essa realidade destaca a presença desse profissional que, juntamente com representantes de outras áreas do saber e a família, deveriam acordar entre si um eixo em torno do qual seriam

organizadas as ações a serem propostas para educação da criança surda. No momento, ainda nos deparamos com uma prática distinta da que é sugerida nos documentos oficiais. Tal prática vai atender, em determinados momentos, a interesses que nem sempre se colocam ao lado dos sujeitos a quem a(s) ação(ões) são destinadas e, desse modo, repercutem no seu processo de aquisição da linguagem.

### **1.1.1 Linguagem, surdez e o conceito inclusivista**

Para melhor entender a movimentação deste ou daquele viés de comunicação, teremos, forçosamente, de incluir a trajetória dos modelos sociais que foram determinantes para sua adoção.

Nesse sentido, é necessário salientar que vivemos, na atualidade brasileira, o movimento inclusivista, portanto, para falar do surdo, faz-se necessário uma breve abordagem sobre o tema.

As transformações sociais que ocorreram em torno dos direitos humanos ganharam corpo, principalmente, a partir da segunda metade do século XX e dentre elas, podemos destacar a inclusão que trouxe nova perspectiva para a vida de todos.

A inclusão prevê a modificação da sociedade para que todos, sem distinção de grupo, etnia, cor, credo, nacionalidade, condição social ou econômica possam desfrutar de uma vida de excelência, sem exclusões, isto é, uma vida cidadã (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Em sociedades inclusivas, as diferenças devem ser respeitadas e, por isso, precisam estruturar-se para oferecer todas as condições de bem-viver aos cidadãos. Esse conceito, como afirmam esses autores, traz a chance de relacionarmos-nos através de uma nova ética, a ética da diversidade que começa em qualquer espaço. A sala de aula representa um dos locais de maior importância, perspectiva unânime entre os especialistas que divulgam a inclusão em todo o mundo. Afinal, é na formação das crianças que se funda a postura da sociedade do futuro. E, dentro dessa perspectiva, observamos que cada aluno desenvolve suas potencialidades, segundo suas possibilidades percebidas, incentivadas e compreendidas pela escola.

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor, com os resultados visíveis de paz social e de

cooperação. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma mais ampla da sociedade, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Os benefícios gerados a partir daí atingem todos, constituindo-se um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de que todos os indivíduos, em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção, possam usufruir dos benefícios que ela pode oferecer (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nesse sentido, a trajetória da educação de surdos mostrou que as abordagens sobre a surdez passaram por várias transformações na tentativa de incluí-los na sociedade. Dentre as diversas filosofias adotadas, podemos citar o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo (GOLDFELD, 2002; LENZI, 1995).

A filosofia oralista permaneceu forte por cerca de um século, de 1890 a 1990. Através dos seus métodos, propõe, geralmente, tratamento precoce da criança, através da audição, das vibrações corporais e da leitura orofacial. Esta abordagem vê a surdez como uma deficiência, exclui qualquer sinal natural ou gesto, busca a integração do surdo na comunidade de ouvintes tentando transformá-lo em um deles. Os pais são estimulados a dialogar em português com seus filhos e a estimulação auditiva/reabilitação auditiva da criança surda é feita em direção à “não-surdez” (LENZI, 1995).

As diferentes formas de trabalho oralistas descritas por Goldfeld (2002) como metodologias podem ser divididas em unissensoriais e multissensoriais. Nas primeiras, a audição é tida como o órgão sensorial, a ser estimulado na percepção e discriminação dos sons, inclusive dos sons da fala. Nas multissensoriais, são usados vários órgãos sensoriais para a melhor captação do som, principalmente da fala, fazendo uso, assim, não só da audição, como também da visão (leitura orofacial) e das sensações tátil-cinestésicas.

Dentre as metodologias unissensoriais, podem ser destacadas:

- Oralismo puro ou estimulação auditiva: consiste no uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI), treinamento auditivo e desenvolvimento da linguagem, treinamento dos órgãos fonoarticulatórios, expondo a criança surda à linguagem falada e aos sons.

- Abordagem acupédica: consiste na ênfase do treinamento auditivo sem nenhum ensino formal de leitura orofacial. Tudo vai depender do diagnóstico, da orientação familiar, da indicação e da adaptação de AASI o mais cedo possível e exposição total à estimulação de linguagem.
- Abordagem audiofonatória ou de Perdoncini: consiste no trabalho com o desenvolvimento dos limiares diferenciais da audição, para permitir a percepção da mensagem falada. A função auditiva desenvolvida será a base de toda a aquisição da linguagem: compreensão e emissão.

Dentre as metodologias multissensoriais, podem-se citar:

- Unidade silábica: consiste na estimulação da fala, da leitura e da escrita. Além da pista auditiva, faz uso também do tato e da visão.
- Verbotonal: é a reabilitação da audiocomunicação por meio de movimentos corporais e consiste na utilização de cinco técnicas: audiovisual, conjunto, ritmo corporal, ritmo musical e ritmo individual. O audiovisual tem como objetivo a estruturação da língua em nível morfossintático, a ampliação da capacidade de concentração, a compreensão e a abstração, a estimulação do diálogo e a ampliação dos conceitos aprendidos para utilização do cotidiano. O conjunto é específico para a aquisição e a ampliação do léxico, de conceitos, da compreensão e da abstração, da estimulação da fala espontânea e do desenvolvimento da leitura orofacial. O ritmo corporal trabalha o nível fonológico. O ritmo musical objetiva o desenvolvimento de valores supra-segmentais da fala e, por fim, o ritmo individual. Este tem a função de estimular a fala, a audição e a leitura orofacial, além de trabalhar aspectos considerados difíceis nas outras técnicas com a criança.

Apesar de tudo, o descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre língua de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais. Essa tendência ganhou impulso nos anos 70 e foi chamada de Comunicação Total.

Nessa filosofia, o surdo é tido “como uma pessoa e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo” (CICCONE, 1990). Além disso, permite-se o uso de qualquer recurso lingüístico. Os recursos espaço-visuais são utilizados como facilitadores da comunicação, dentre eles, a LIBRAS; a datilologia (uma representação manual das letras do alfabeto); o “cued-speech”, (sinais manuais representativos de sons da língua portuguesa); o português sinalizado, que utiliza o léxico da LIBRAS com a estrutura sintática do

português acrescida de sinais inventados e o pidgin, uma simplificação da gramática de duas línguas em contato.

Além disso, ocorre a valorização dos aspectos sociais, emocionais e cognitivos, com os quais se pretende garantir uma relação dialógica entre a criança surda e sua família ouvinte. A comunicação e a interação entre surdos e ouvintes são valorizadas, além do uso simultâneo de canais comunicativos. Também é chamada bimodalismo ou português sinalizado, isto é, o uso simultâneo da fala e de sinais, cujo objetivo final é a comunicação.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Total, os estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e, com eles, surgiram também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe.

Estudiosos de linguagem e surdez dos Estados Unidos, da Europa e do Brasil (LILLO-MARTIN, 1986; FAMULARO, 1999; LACERDA, 2000; QUADROS, 1997; FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996; GÓES, 1999) identificam as diferenças e, com essa posição, reconhecem as limitações e potencialidades dos surdos, trazendo novos paradigmas que se manifestam na criação, no uso e no desenvolvimento de línguas viso-gestuais. Nesse sentido, a principal idiosincrasia do indivíduo surdo precisa ser considerada e respeitada: a língua de sinais (DORZIAT, 1999).

De acordo com Quadros (1997), o bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança duas línguas. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, pois considera a língua de sinais como língua natural, com base nisso, parte desse pressuposto para o ensino da língua portuguesa escrita, como segunda língua.

Goldfeld (1997, p. 38) assim caracteriza o Bilingüismo:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

No contexto da educação de surdos, como comenta Quadros (1997), podemos citar duas formas básicas de ensino no bilingüismo:

- 1) Ensino da 2ª língua de forma concomitante à aquisição da 1ª.
- 2) Ensino da 2ª língua somente após a aquisição da 1ª.

Estudos de Pereira (2000) têm apontado a proposta bilíngüe como sendo a mais adequada para trabalhar com crianças surdas, já que a de sinais preenche as mesmas funções que a língua falada possui para os ouvintes. Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes dessa língua, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, facilitam sua inserção no funcionamento da língua de sinais. Adquirida esta língua, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita em LP.

Embora existindo diversos teóricos que concordem com a afirmação acima (QUADROS, 1997; RABELO, 2001; DORZIAT, 1999; LODI, 2000; LACERDA, 2000), entretantos outros, identificamos aqueles que, baseados na aprendizagem pelo sistema fonológico, discordem da referida afirmação, dentre eles (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1999). Estes últimos apontam o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita como pressuposto e enfatizam que instruções específicas com este tipo de habilidade seriam benéficas para crianças em alfabetização.

Para esses mesmos autores, a consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes através do contato com a linguagem oral de sua comunidade. À medida que a criança vai tomando consciência de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis, isso vai facilitando sua busca da relação entre as unidades sonoras da fala e os grafemas da escrita (BLISCHAK, 1994), possibilitando, assim, a generalização dos sistemas de escrita alfabética (GUTIÉRREZ, 1999).

Além da consciência dos sons da fala e de suas relações com as letras (consciência fonológica), uma outra habilidade contribui igualmente para aquisição da leitura: trata-se da consciência sintática e refere-se ao domínio da estrutura de frases, de sua segmentação e da manipulação (REGO; BUARQUE, 1995, 1997).

Apesar disso, não é só a oralidade que temos de considerar, é, principalmente, o domínio da habilidade com a escrita, que vai envolver uma reflexão sobre a linguagem. Estas são chamadas habilidades metalingüísticas, e estudos têm sido desenvolvidos demonstrando a estreita relação entre o desenvolvimento dessas aptidões e o domínio da leitura e da escrita em crianças ouvintes.

As primeiras e mais tradicionais classificações das habilidades metalingüísticas incluem, segundo Bialystok (1993) - a consciência fonológica (reflexão sobre a estrutura fonológica da língua), a consciência da palavra (compreensão da natureza da palavra como unidade), a consciência sintática (reflexão sobre a estrutura sintática da língua) e a consciência pragmática (entendimento dos usos sociais da linguagem).

Alterações introduzidas recentemente nessas reflexões têm ocorrido, com mais freqüência, na designação de outras habilidades metalingüísticas, como a consciência morfológica (CARLISLE, 2000; LEVIN, RAVID & RAPAPORT, 1999; MAHONY & MANN, 2000) e a consciência textual (GOMBERT, 1992), mais do que com a proposição de modificação da natureza do conceito. A consciência morfológica da língua, enquanto consciência textual, refere-se ao conhecimento e controle intencional da compreensão e da produção de texto. Gombert (1992) relaciona ainda o termo consciência semântica para designar os aspectos semânticos da linguagem, incluindo também o que anteriormente se designava consciência da palavra.

Nas crianças surdas, entretanto, observa-se uma lacuna nos conhecimentos a respeito de como ela adquire linguagem escrita e quais habilidades são importantes e apresentam relação com a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com algum grau de comprometimento da audição (BRAZOROTTO; COSTA, 2003).

Dessa forma, por não possuir o canal auditivo íntegro como fonte através da qual a aprendizagem ocorre, a privação auditiva fará com que a LP oral não seja adquirida de forma natural. Assim, Brady e Liderman, citadas por Hanson (1991), comentam que as dificuldades de leitura e escrita em crianças surdas podem ser reflexo de um problema no domínio da linguagem. Eles têm dado suporte à idéia de que a disfunção global na percepção rápida da informação através da fala e na subsequente produção de respostas é relevante para a escrita, pois provoca dificuldades na integração e segmentação do seqüenciamento rápido de caracteres acústicos, ou seja, dificultam a identificação e o encadeamento dos fonemas e, conseqüentemente, a consciência fonológica e a relação grafemas e fonemas.

O consensual, no entanto, é o comentário de que muitas dificuldades atribuídas aos surdos referem-se à falta de desenvolvimento de uma primeira língua

sobre a qual eles podem refletir e construir os significados da língua escrita (GOLDFELD, 2002).

Podemos mesmo chegar a afirmar que os surdos de quem estamos falando não possuíram uma língua materna (GOLDFELD, 2007)<sup>1</sup>, ou seja, não se inscreveram em uma comunidade. E é nesse contexto que o surdo construiu sua história lingüística, trazendo esse rol de dificuldades que esperamos serem, em breve, superadas. Nessa perspectiva, o Bilingüismo surgiu como resposta a essas reflexões, já que a surdez deve ser reconhecida como mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Considerando que os surdos não são “ouvintes com defeito”, mas sim pessoas diferentes, eles estarão aptos a entender que a diferença física (surdos – ouvintes) gera uma visão não-limitada, não determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um “jeito Ouvinte de ser” e um “jeito Surdo de ser”, que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Diante do que foi abordado, podemos dizer que a filosofia bilíngüe justifica-se como aquela que, na atualidade, consegue explicar, mais claramente, o caminho para o desenvolvimento lingüístico do surdo, e faz pensar na utilização de outra rota de aprendizagem para eles, a fim de que o surdo não continue como analfabeto funcional impedido de exercer sua plena cidadania.

### **1.1.2 A aquisição da linguagem: implicações decorrentes da perda auditiva**

A surdez é caracterizada por uma privação sensorial, portanto, além das dificuldades auditivas, resultam, como conseqüências dessa privação, questões lingüísticas, emocionais, educacionais, sociais e culturais.

De acordo com o BRASIL/MEC/SEESP (1996), é considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum, e, parcialmente surdo, aquele que, mesmo com perda auditiva, possui audição funcional com ou sem prótese auditiva.

---

<sup>1</sup> Conferência realizada em 2007 no 22º Encontro Internacional de Audiologia.

A surdez pode ser congênita ou adquirida. É congênita quando ocorre antes do nascimento ou, em alguns casos, durante o parto; e adquirida quando ocorre após o nascimento.

A compreensão verbal de surdos no nível de audição acima de 70dB vai depender da utilização da percepção visual e da observação do contexto das situações e é desse grupo que estamos tratando. Os conhecimentos lingüísticos desses indivíduos podem apresentar sérias deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente.

Falar em aquisição de linguagem significa reconhecer mudanças atestadas na fala da criança, que apontam para uma trajetória que vai do infante (que não fala) ao falante de uma língua. A criança precisa do outro para se escutar. Ou seja, ela não possui a priori nenhuma condição de regular o que diz. O que De Lemos (1998) observa é que o que a criança diz, ainda de forma fragmentada, encontra no diálogo uma “matriz de significação”, possibilitando, a posteriori, no espelhamento, tornar-se “fala”, o que se contrapõe à idéia de que a fala se origina na criança, a partir de uma intenção comunicativa primeira.

A autora ainda afirma, ao tecer algumas considerações sobre a escrita, que, assim como na aquisição da linguagem oral, cabe ao outro (falante da língua) o papel de intérprete na aquisição da escrita, pela criança. Lendo para essa criança, interrogando-a sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para ela ler, o alfabetizado insere-se no movimento lingüístico-discursivo da escrita.

Crianças ouvintes, assim como crianças surdas, começam a adquirir a língua oral e escrita precocemente, desde que expostas a ela. Segundo Lacerda (2000), as crianças surdas freqüentemente apresentam competência lingüística menos expandida devido a alguns fatores como: diagnóstico tardio e falta de estímulo adequado durante o período crítico para aquisição da língua oral e/ou de sinais. Dessa forma, mostram defasagem em relação à aquisição da linguagem, e essa deficiência poderá acentuar-se durante o curso dos níveis mais adiantados de escolaridade, decorrentes da situação dos pais, como, também, da proposta escolar. Apesar dessas conclusões, ainda podemos evidenciar que esse tema representa, na atualidade, a possibilidade de criar uma rede de interlocuções dada à complexidade

de problemas que ainda são identificados no decorrer da história lingüística do surdo (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

É notória a desvantagem inicial do surdo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, devido ao déficit na recepção auditiva das informações; em função disso, são conseqüentes os problemas na aquisição de desenvolvimento da linguagem oral. A capacidade de simbolizar, uma das características do ser humano, inclui a linguagem oral, escrita ou sinalizada, que se estabelece nas relações inter e intrapessoais. A escrita permite que a comunicação se faça a distância e permaneça no tempo como um registro mais duradouro que a oralidade e a sinalização (TRENCHÉ, 1998; GÓES, 1999).

A principal questão que se coloca como desdobrada da perda auditiva inscreve-se no cenário representado pelo pouco acesso à leitura e à escrita, gerando um insatisfatório desempenho em Língua Portuguesa. Daí surgem lacunas no domínio dos conteúdos acadêmicos, na expressão do seu pensamento e/ou manutenção do diálogo com ouvintes, como afirmaram Fernandes (2003) e Trenché (1998).

A polêmica voltada para o trato sobre a comunicação de surdos desafia-nos a refletir sobre subsídios que, teoricamente, poderão ajudar os surdos a superar a série de limitações com que eles se deparam durante o seu curso, como também ao final da escolarização básica, estendendo-se para a educação superior.

Diante desta problemática, uma possibilidade de superar estas limitações pode ser através da educação fundamentada na proposta bilíngüe.

#### 1.1.2.1 Aquisição da LIBRAS

A filosofia bilíngüe tem como proposta o aprendizado da língua de sinais como primeira língua, já que é tida como a natural do surdo, embora uma segunda também deva ser aprendida: aquela oficial do seu país.

A partir daí, o papel desempenhado pela língua de sinais é extremamente importante. Por esse motivo e, marcando a trilha pela qual a educação bilíngüe para surdos nos faz caminhar, inúmeras pesquisas já realizadas mostram a eficácia da aquisição da língua de sinais como primeira, e a LP como segunda. Dessa forma, será permitida à criança surda a descoberta de uma comunicação lingüística

podendo compreender melhor o que ocorre nas trocas estabelecidas pelo modo verbal.

O reconhecimento dos surdos como tal e o da sua comunidade lingüística assegura a identificação das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilingüismo (SKLIAR et al, 2000).

Nesse contexto, a proposta dessa abordagem propõe a exposição da criança surda o mais precocemente possível à língua de sinais, identificada como uma língua adquirida por ela sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Surge, portanto, como uma proposta de trabalho de aquisição de uma língua que permita o desenvolvimento rico e pleno de linguagem e que possibilite ao surdo um desenvolvimento integral.

Diversos autores, tais como Fernandes (2003) e Góes (1999), ratificam essa proposta quando revelam ser a aprendizagem da língua de sinais a base fundamental de apropriação pela criança surda da língua oral, para a qual o acesso não é natural, mas pode ser compreendida e utilizada. Ainda de acordo com essas autoras, a língua de sinais é a única que possibilita à criança surda aprender sem atraso de desenvolvimento, sendo fundamental para o processo de aprendizagem da sintaxe, que parece ser ponto crucial da construção da linguagem.

Assim como ocorre com as crianças ouvintes na aquisição de línguas orais, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes nessa língua, os quais, envolvendo-as em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua (PEREIRA, 2000).

Toda criança surda tem necessidade, como qualquer outra, de ser conduzida em atividades de elaboração lingüística que ela realiza por intermédio da língua de sinais. Esta permite o restabelecimento da comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem escrita. Dorziat (1999, p.29) afirma que “a língua de sinais é que dará condições de os surdos se tornarem seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal”, e é o que se espera.

Na educação formal, como demonstra Quadros (1997), a língua de sinais usada pelas comunidades de surdos no Brasil, assim como as outras línguas de sinais, é produzida com as mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem diferentes funções. Por ser uma comunicação de modalidade gestual

e visual, a língua de sinais faz uso de gestos e expressões faciais que são percebidos pela visão.

Segundo Fernandes (2003) e Quadros (1997), essa língua apresenta, como qualquer outra, uma estrutura própria em quatro planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. A construção das formas lingüísticas ocorre devido à organização dos sons, e, nas línguas orais, é dada pelo plano fonológico. No que tange à de sinais, a fonologia é representada pela querologia, e os sinais caracterizam-se em nível querológico, a partir da configuração das mãos, localização do sinal, movimento da(s) mão(s), orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s) e expressão facial e corporal. Assim como as línguas orais, no plano morfológico, as línguas de sinais apresentam um sistema de estrutura e formação das palavras, bem como a divisão das palavras em classes. O que as diferencia de algumas línguas orais é sua sinteticidade, portanto seu plano morfológico faz uso do léxico, sistema flexional nominal e sistema flexional verbal.

No plano sintático, podemos observar, em relação às línguas orais de contato, as seguintes características: pouco uso de preposições e conjunções, omissão freqüente dos verbos ser e estar, posposição obrigatória da negação verbal, colocação de funções periféricas após as funções nucleares.

No plano semântico-pragmático, como em qualquer língua, os traços são determinados pelo seu uso e contexto. Os traços prosódicos das línguas de sinais são realizados através das expressões faciais, manuais ou corporais. Podemos dizer que é como uma língua “econômica” se compararmos ao português, não evidenciando muitos elementos como os que têm funções coesivas e os que marcam flexões nominais e verbais. Tais elementos, quando oralmente emitidos, são dificilmente internalizados pelo surdo, assim, essa escrita, proveniente de uma educação oralista, omite esses elementos.

De fato, essa língua, como qualquer outra, possui sua própria estrutura, e nesse sentido, Quadros (1997, p.27) enfatiza que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que a utilizam, e, se, a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas nas duas línguas.

A adoção da língua de sinais na educação de surdos deve levar a uma mudança na concepção de sujeito e de língua, e isso não tem ocorrido na prática. O

surdo deve ser representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de aquisição como têm os ouvintes. Diante da perda auditiva que ele apresenta, é a língua de sinais que vai possibilitar sua inserção no funcionamento lingüísticodiscursivo da língua, desse modo, pode constituir-se como autores de seu dizer e não como meros repetidores de padrões lingüísticos aprendidos.

#### 1.1.2.2 Aquisição da língua portuguesa

A língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, de ação e de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais (MARCUSCHI, 2001).

Com um olhar lançado para o futuro e, conseqüentemente, com a intenção de contribuir para projetar a LP no mundo, o Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula (LIV) da Universidade de Brasília tomou, a partir do ano de 2000, medidas na área educacional, de acordo com os fins acadêmicos de sua responsabilidade, que é o ensino da LP. O LIV tem, como objetivo principal, a pesquisa conjunta, que conduza os especialistas a desenvolverem métodos e técnicas adequados ao ensino da Língua a comunidades que não têm o português como língua materna. Essa responsabilidade situa-se no âmbito da Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, curso com objetivos definidos. Um dos principais é a formação de professores de Língua Portuguesa para ensinar o português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas (SALLES et al, 2004). Esse fato representa uma grande possibilidade de alcance das metodologias para que novas metas sejam atingidas por surdos. A Universidade Federal de Santa Catarina e o Instituto Nacional de Surdos promovem na atualidade cursos de graduação em Letras/ LIBRAS e Pedagogia para surdos e ouvintes com língua de instrução em LIBRAS.

Ainda de acordo com os autores acima, em benefício do andamento dos projetos, foram organizados Grupos de Trabalho (GTs), entendidos como

representações institucionais, formadas por profissionais de diversas áreas de competência que estejam, proximamente, envolvidos com educação e, prioritariamente, com o ensino do português como segunda língua.

Segundo as reflexões de um segmento desse grupo, o Grupo de trabalho LIV – comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conclui o desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da LP ao lado da LIBRAS. Nesse contexto, Quadros (1997) revela que a proposta bilíngüe para surdos concebe o desenvolvimento da língua portuguesa baseado em técnicas de aprendizado de 2ª língua. Dessa forma, assume a tarefa de instaurar o bilingüismo nas comunidades de usuários de LIBRAS, entendendo que o bilingüismo é um processo de médio e longo prazo. Não passa despercebido ao GT que é preciso dotar os falantes do português do conhecimento de LIBRAS. Esse conhecimento servirá para sensibilizar os que venham a ensinar Português como 2ª língua a falante de LIBRAS, de que a aquisição de uma língua natural se processa de acordo com métodos próprios, em função da natureza das línguas envolvidas.

Para adquirir a língua portuguesa, o surdo precisa ter o domínio de uma língua materna, uma vez que esse domínio representa a base que vai alicerçar as outras aquisições.

Como comenta Lacerda (2000), não é diferente o processo de aquisição de uma língua pelo do surdo, em que o uso funcional e significativo da linguagem quer oral, quer escrita, ou sinalizada, construída assystematicamente nas interações sociais que se estabelecem nas primeiras experiências vivenciais da criança, antecede o seu uso estrutural consciente. A criança pequena se comunica, mesmo falando “errado” em relação ao padrão normatizado, sem ter o conhecimento específico dos fonemas. Além do significado dicionarizável, são muitas as significações que uma mesma palavra adquire, no seu deslizamento em vários contextos. Palavras que são traduzidas literalmente perdem o seu valor comunicativo, pois a sua existência significativa depende dos contextos situacional e lingüístico em que são expressas, e não da forma ortográfica como são construídas.

No contexto de aquisição da língua portuguesa, Santos e Navas (2002) afirmam que, dentro da filosofia bilíngüe, a tendência principal brasileira é utilizá-la na forma escrita. A escrita não é simplesmente o registro da fala, mas a transmissão de mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos lingüísticos, pressupondo uma análise da linguagem. É, portanto, uma forma de

mediação lingüística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas, já que cada modalidade possui especificidades. Escrita não é simplesmente a transposição da fala, e o fato de as crianças (ouvintes) terem dificuldades na produção de textos escritos não significa que apresentem dificuldades na língua oral. A escrita possui suas próprias regras e os recursos da linguagem precisam ser revistos para garantir o seu desenvolvimento.

Em um dos seus textos, Rabelo (2001) diz que a construção da escrita se dá por meio dos processos psíquicos superiores de compreensão, aceitação e apropriação da LP com sua gramática de ressignificação e objetivação em novos textos, na explicação significativa dos textos escritos. Esses processos são complementados pela reflexão que a criança deve exercer sobre a produção escrita em comparação com modelos padronizados, e não pelo simples treino de suas habilidades perceptuais, além de ser necessário a maturação interna (biológica) da criança. Contudo, as experiências variadas e as relações sociais e educativas interferem diretamente nesse desenvolvimento.

Assim também concebe Kato (2002), ao afirmar que a LP escrita ganha sentido para a criança nas práticas interacionais de contextos de oralidade e letramento, estabelecidos nos jogos de contar. Isso ocorre quando o adulto brinca com a criança, lendo para ela, nos “jogos de faz-de-conta”, na maneira de ler e escrever da própria criança. Tais práticas levam-na a construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto de conhecimento. Nesse sentido, De Lemos (1998) afirma “Ele vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro”. Essa afirmação pode ser também aplicada para surdos.

A escola introduz, na maioria das vezes, um modelo único de texto com estruturação direcionada para regras gramaticais de uma única variante do português, tornando a escrita reduzida e descaracterizada de sentido para o surdo. Em vez disso, ela deveria ter um papel importante na vida desse sujeito, por ser um veículo que permitiria uma melhor integração junto à comunidade ouvinte majoritária; ao passo que, ao ocupar outro lugar, passa a ser percebida como um fator de discriminação e rejeição pelos próprios surdos. Eles se julgam despreparados e incompetentes para utilizar a língua portuguesa oral ou escrita por não conseguirem alcançar o modelo supostamente ideal fornecido pelas escolas e pela sociedade em geral (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

## 1.2 – PROCURANDO COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS

A tendência principal da educação brasileira em relação aos surdos dentro da proposta bilíngüe concebe o desenvolvimento lingüístico baseando-se em técnicas de ensino de primeira e segunda línguas. Nesse sentido, devem ser levadas em consideração as habilidades interativas e cognitivas que deveriam ter sido adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS, para que ocorra esse desenvolvimento.

Na década de 80, todos os surdos recebiam na escola a educação lingüística baseada no aprendizado da LP oral, sem opção da LIBRAS. Essa visão oralista, de acordo com Salles et al (2004), priorizava o ensino da fala como centralidade do ensino pedagógico. A metodologia era pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldavam-se na alegação de que o surdo tinha dificuldades de abstração. Aprender a falar tinha um peso bem maior do que aprender a ler e escrever. As conseqüências dessa filosofia educacional, o oralismo, podem ser observadas por meio dos resultados de pesquisas que mostram o fracasso acadêmico em que o surdo se inscreveu.

No nosso país, é constatado, ainda segundo os autores acima mencionados, que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, utiliza pouco a leitura orofacial, e não participa com naturalidade da interação verbal, demonstrando haver uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais que ele determina. Apenas uma pequena parcela deles apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável/boa. Essa realidade é resultado de uma gama complexa de representações sociais, sejam históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas, nas quais o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornarem-se iguais aos demais.

Embora as pesquisas demonstrem que a Língua de Sinais Brasileira tenha estatuto lingüístico e seja adquirida sem dificuldade por crianças surdas, filhas de pais surdos ou ouvintes, só mais recentemente vem sendo usada de forma ampla, na educação do surdo.

Decorre desse conjunto de questões já descritas o fato de os surdos não terem experiências lingüísticas ricas em língua portuguesa e nem na de sinais e acabam por adquirir a LP escrita de maneira insatisfatória, trazendo para esta última aspectos característicos da língua de sinais, além das inadequações lingüísticas vivenciadas na língua oral, mas que recentemente foram explicados por Quadros e Schmiedt (2006) como estágios de interlíngua<sup>2</sup>. Desse modo, podemos acrescentar que as dificuldades dos surdos em lidar com a escrita advêm não só da perda auditiva, mas também da interferência não potencializadora do contexto educacional.

Assim, na atualidade, é muito comum nos depararmos com a afirmação de diversos autores, tais como, Dorziat (1999), Lacerda (2000) e Pereira (2000), indicando que a educação de surdos é um problema inquietante pelas dificuldades que impõe, e pela ação pouco eficiente das políticas públicas.

### **1.2.1. As perspectivas atuais na educação do surdo**

O projeto educacional para surdos ignorou por anos a viabilidade de qualquer interlocução entre atores pedagógicos. A imposição de uma normativa oral, como a única possível, conforme mostra a história da escolarização do surdo, desconsiderou a língua dessa comunidade em prol de uma artificialidade, ou seja, da tão desejada normalização. A aprendizagem da língua escrita é claro, sofreu e ainda sofre até hoje os reflexos dessa imposição (GIORDANI, 2004).

De acordo com Dorziat, (1999, p.31), este:

Ensino tradicional procurava focar esses saberes de forma neutra e imparcial e via a escola como lugar de transmissão de conhecimento estático, isento de qualquer julgamento de valores (como se isso fosse possível!), contribuiu para um certo distanciamento e preconceito, frente a quem reivindicasse uma maior atenção a eles. Não eram considerados alguns pontos básicos, especialmente, sobre a importância da superação de conhecimentos espontâneos, para a aquisição de conhecimentos científicos que influenciam sobremaneira a forma de pensar, e contribuem para o que Vygotsky (1982) chama de formação de estruturas superiores do pensamento.

---

<sup>2</sup> Sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado.

Isso vem corroborar inúmeras investigações que têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita (HOCEVAR, CASTILHA, DUHART, 1999).

Por outro lado, vários estudos citados por Botelho (1998) sobre a escrita do surdo mostram que as crianças em contato com a língua de sinais desde a infância tendem a obter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não a tiveram em seus primeiros cinco anos de vida.

A inserção do surdo na modalidade escrita é dever da escola, e o fonoaudiólogo torna-se um coadjuvante nesse processo de construção do conhecimento, contudo, na prática clínica, isso não ocorre por duas fortes razões. Em primeiro lugar, é grande a quantidade de surdos que procuram atendimento, tornando-se difícil a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita; em segundo lugar, esse grupo de profissionais opta pelo trabalho com a oralidade, o qual, como vimos, mostrou-se incipiente diante do desenvolvimento que conseguiu com surdos.

Sabemos que existe uma lacuna entre a cultura escolar e os processos históricos e sociais vividos pelos sujeitos surdos. Segundo Giordani (2004), o acesso à língua de sinais desde o nascimento, a história de vida, as experiências das escolas oralistas, as experiências escolares e as descobertas da identidade são elementos, na grande maioria das vezes, desconsiderados. Dorziat (1999) ratifica nesse sentido ao revelar que essa privação lingüística imposta aos surdos leva-os a ingressar na escola com um pobre cabedal de conhecimento de mundo, se comparados à criança ouvinte. Muitas experiências vividas pela maioria das crianças não são acessíveis à criança surda, assim como algumas particularidades também interferem na análise sobre a questão da função social do ensino.

Na educação de surdos, como já comentamos em uma determinada época, soma-se a imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem a mesma língua.

Nos últimos anos, a partir de tensionamentos da comunidade surda, de apontamentos das pesquisas em educação e de atitudes de alguns gestores públicos, escolas de educação de surdos começaram a exigir de seus quadros de professores conhecimentos em língua de sinais. Apesar de se reconhecer a importância e a legitimidade desta língua para desenvolvimento do surdo, na

atualidade tal aprendizagem ainda é proporcionalmente pequena, pois não foram proporcionadas as condições estruturais necessárias para a implantação dessa proposta. Na observação de Giordani (2004), há um fazer de conta de que a língua de sinais é parte da escola como primeira língua, entretanto, na verdade, ela aparece eventualmente.

Quanto à língua portuguesa, a privação auditiva e a falta de formação do professor fazem com se apresente essa língua como:

Código, as palavras convertidas em sinais e as regras sintáticas apresentadas em paradigmas rígidos de agrupamentos lexicais (sempre SVO). O resultado tem sido a produção de uma fala morta, sem uso, “fria” (SOUZA, 1998, p.44).

Assim, o ensino da L P portuguesa ao surdo apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento lingüístico, adquiridos anteriormente; dessa forma, vários são os relatos de insucessos. Apesar do empenho por parte dos profissionais, as mudanças de pressupostos decorrentes da implantação de projetos bilíngües, bem como as mudanças nos procedimentos pedagógicos não aconteceram. Credo que as soluções da educação dessa comunidade poderia se dar somente pelo uso da LIBRAS, ignorou-se que as metodologias até então implementadas carregavam visões de mundo que determinavam ações pedagógicas pensadas para crianças ouvintes, fazendo com que não houvesse reformulação no olhar e no fazer educacional no caso de crianças surdas (CAMPOS, KOBER, MELENDEZ, 2002).

Atualmente, segundo Quadros e Schmiedt (2006), a segunda língua é vista como possível de ser aprendida se considerarmos a transição de uma para outra como ocorre com os ouvintes. Essa segunda língua se apresenta em forma de 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 corresponde àquele código lingüístico alvejado. Apesar disso, esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema com regras próprias e vão em direção à segunda língua. A interlíngua apresenta hipóteses e regras, que começam a delinear uma outra que já não é mais a primeira língua, mas está no processo de aquisição de uma segunda.

Na produção textual de alunos surdos fluentes na língua de sinais, observam-se os seguintes estágios no processo da interlíngua (BROCHADO, 2002):

- 1) Interlíngua I (I L1) – neste estágio, observamos o emprego predominante de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da LP (L2)
- 2) Interlíngua II (II L2) – neste, constatamos, na escrita de alguns alunos, uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da LIBRAS e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.
- 3) Interlíngua III (III L3) – os alunos demonstram, na sua escrita, o emprego predominante da gramática da LP em todos os níveis, principalmente no sintático.

Nesse sentido, é necessário repensar, concordando com Souza (1998), as concepções tradicionais do ensino do Português na modalidade escrita, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura e da escrita como um fator constitutivo desse processo. Góes (1999) revela em seus estudos que, nas normas da LP escrita do surdo, não são os erros ortográficos que dominam, mas as construções sintáticas atípicas que comprometem o entendimento do texto, sendo comum a falta de coesão referencial, com ordenação inadequada de palavras e frases, criando construções ambíguas ou textos com sentido indefinido ou incompleto. E isso pode ser explicado pelos estágios de interlíngua já mencionados.

Como se observa, não podemos nos esquivar de uma reflexão mais aprofundada acerca de aspectos socioculturais inerentes ao indivíduo surdo, tampouco da função e da aquisição da escrita como decorrente de práticas discursivas, esses fatores são determinantes na educação dos surdos.

#### 1.2.1.1 Para onde leva o bilingüismo

Problematizar a práxis pedagógica do ensino bilíngüe talvez represente um bom caminho para desnovelar esse emaranhado de tensões que ainda são encontradas no percurso do processo de aquisição e desenvolvimento da comunicação do surdo.

Segundo Rabelo (2001), observamos que existiu quase um século de fracasso oralista na tentativa de ensinar o português ao surdo apenas pelas técnicas orais associadas à escrita. Se essa opção sempre possibilitasse bons resultados, o surdo teria o domínio razoável da língua do ouvinte, o que não acontece mesmo com aqueles que têm boa fluência na LIBRAS. Isso não quer dizer que seja uma

língua insuficiente para transmissão de conhecimentos, a questão é outra. Qualquer língua é aprendida pelo uso social que se faz dela e não pela descrição do seu funcionamento.

Como já comentamos e com base nos teóricos que tratam do tema, dentre eles, Fernandes (2003) e Quadros (1997), a primeira língua dos surdos deve ser a de sinais, modalidade viso-espacial, reconhecida como o canal de aquisição de linguagem e da comunicação das pessoas surdas. Dessa maneira, qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por eles. Dar conta desse binômio representa um esforço adicional, pois eles se desenvolvem em um contexto que ainda não tem condições estruturais adequadas. Porém, quando não ocorre a obediência a esses princípios, observam-se implicações cruciais para o desenvolvimento cognitivo, afirmação social e realização pessoal no surdo (FERNANDES, 2003).

Behares (1999), dentro dessa temática, comenta que, para a maioria dos surdos, a língua escrita é intermediada não pela fala, mas pela língua de sinais. Dessa forma, o surdo geralmente utiliza as estratégias e a estrutura da língua de sinais quando escreve em Português, ao contrário do ouvinte, que faz uso de estratégias fonográficas. Entretanto a realidade parece ser outra, como mostra Lodi, Harrison e Campos (2002), para os quais muitos surdos não têm acesso à LIBRAS, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades básicas e relatos de acontecimentos familiares. Além disso, o acesso tardio e a demora para aceitação da língua de sinais, seja pelos próprios surdos, seja pelos familiares, determina um uso e um conhecimento bastante variável, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o reconhecimento da LIBRAS pela inclusão do intérprete em sala de aula.

Se levarmos em conta a inserção do surdo na universidade, introduzimos uma questão muito mais complexa. Na grande maioria dos centros acadêmicos, a código de instrução é a língua portuguesa, e os professores das disciplinas, assim como os alunos ouvintes, na sua quase totalidade, não dominam a língua de sinais. Mesmo que o professor soubesse usá-la, não seria possível ministrar suas aulas em LIBRAS, porque os demais alunos ouvintes não acompanhariam a exposição das aulas. Então a situação merece considerações mais aprofundadas, pois chegar à universidade representa o propósito de muitos surdos e parece ser o segmento menos sensível a essas mudanças (CAVALCANTI, 2003).

### **1.2.2 A utilização da língua portuguesa na sua variante oral no contexto da sociedade ouvinte**

Todo ser humano nasce com potencialidade para se comunicar, e se serve de uma língua falada para concretizar o seu intento como principal forma de contato social. Desse modo, a família e o contexto educacional em que essa criança está inserida podem proporcionar o ambiente favorável para esse desenvolvimento.

Na sociedade atual, a oralização de surdos é fator pouco estimulado nas escolas, no entanto sabemos que eles ainda a utilizam, especialmente se considerarmos aqueles remanescentes de educação oralista, própria da década de 80 e 90 (Lenzi, 1995). A par disso, outras crianças e jovens surdos, filhos de pais ouvintes, cumpririam o desejo inicial da família, se pudessem aprender o mais rápido possível a se comunicar oralmente. Passado algum tempo, esses pais percebem que falar não parece uma tarefa tão fácil como imaginaram e, nesse caso, ficam se debatendo muitas vezes diante do que fazer.

Nesse sentido, os profissionais podem e devem ajudá-los com o objetivo de diminuir os efeitos e, conseqüentemente, as dificuldades decorrentes da surdez. Visando atingir esse objetivo, entendemos que toda atenção deve ser dirigida para o processo de estimulação global dessa criança, com vistas a facilitar o desenvolvimento de sua linguagem. Como comenta Souza (1998, p.42)

Os atos de compreender o mundo são atos mediados pela língua. A criança não aprende a língua para depois conhecer o mundo. Conhece o mundo na medida em que a ele se atribui um lugar discursivo, quer dizer, em que é afetado pela língua (SOUZA, 1998, p.42).

Como a língua é um sistema social e não puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva, e, se ele não vivencia essas trocas, dificilmente poderá conseguir um bom desempenho. Assim, o surdo, para que possa falar de si e do mundo e constituir-se como sujeito histórico-cultural, necessita interagir com seus pares, da mesma forma que as pessoas pertencentes a uma mesma cultura precisam partilhar um mapa conceitual semelhante. Elas precisam partilhar a mesma forma de interpretar os signos de uma língua, pois assim os

Dentro desse ponto de vista, reafirmamos que, para que ele possa se comunicar oralmente, precisa de interlocutores permanentes que estimulem a interação, ou seja, tal qual Souza (1998, p.49) comenta quando diz que a linguagem é dialogia. Isso se torna legítimo quando nos referimos ao bilingüismo: LIBRAS e Português. Deve-se pensar que, no surdo, “é o olho, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver a palavra; são as mãos, e não as cordas vocais, que se articulam”.

Como a criança surda não tem acesso naturalmente à palavra falada, depara-se com obstáculos para seu desenvolvimento psicossocial, isso traz também repercussões para a aprendizagem da língua portuguesa oral e posteriormente a escrita. Nesse caso, os pais também não sabem o que fazer com a oralidade, pois falar diante de quem não ouve, de nada adianta, é o pensamento da maioria deles que por desconhecerem as possibilidades de aquisição de uma ou mais línguas ficam quase que inertes diante da educação da criança. Algo precisa ser feito e, muitas vezes, vão tentando opções nem sempre indicadas para o caso do seu filho.

Em direção contrária, ao considerar a questão abordada por Duff (1987) sobre o desempenho lingüístico de surdos filhos de pais surdos, as pesquisas relatam que essas crianças têm melhor desempenho acadêmico do que as filhas (os) de pais ouvintes. A razão para essa diferença, conforme o autor apresenta, é a existência de input comum entre os pais e a criança de uma língua nativa a qual a criança estará exposta desde criança.

Muitos fatores podem contribuir para se ter como proposta um caminho que inclua oralidade. Dentre eles, podemos mencionar: como a linguagem receptiva das pessoas com surdez severa ou profunda se desenvolve. Para atingir esse objetivo, é indispensável trabalhar com a educação auditiva, ou seja, trabalhar no sentido de desenvolver o resíduo auditivo, ajudando-o a adquirir a consciência do mundo sonoro através da atenção, desenvolvendo a consciência da presença/ausência de ruídos, sons instrumentais e da fala, através da percepção auditiva. O aproveitamento desses resíduos é fundamental no processo de aquisição da língua portuguesa oral. Por outro lado, a leitura orofacial constitui-se um auxílio à comunicação. Ela se constitui um instrumento interpretativo, no entanto, sua percepção não é exata, e por isso mesmo “ambígua”, uma vez que grande quantidade de fonemas que “soam” diferentes ao ouvido normal, “aparecem” iguais nos lábios de quem as pronuncia, e outros nem mesmo são visíveis, portanto, não

representa a solução para os problemas receptivos, mas pode auxiliar muito, até porque a suplência mental vai favorecer à decodificação de palavras faladas.

A facilidade em realizar a leitura orofacial não depende apenas da inteligência, inclui, geralmente, outros fatores, inclusive os psicológicos. Dentre os que intervêm na suplência Mental estão:

- fatores fonológicos (conhecimento do significado dos sons articulados);
- fator sintático ou estrutural (conhecimento da estrutura frasal);
- fator ideológico ou semântico (conhecimento do assunto).

A facilidade em realizar a leitura orofacial parece estar ligada à intuição, a uma boa capacidade de realizar análise-síntese dos elementos de discriminação visual, à rapidez em associar significados, à memória e à aptidão individual do aluno.

Entretanto, visando ao auxílio à comunicação, é necessário preparar melhor o surdo:

- no sentido analítico, para que reconheça e discrimine com precisão e rapidez os fonemas, as palavras e as frases contidos na conversação;
- no sentido sintético ou global, para que identifique o significado, pela da associação de idéias que envolvem os fatores fonológico, estrutural e semântico.

O uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e implante coclear (IC) são agentes facilitadores da leitura orofacial, ajudando na compreensão e, conseqüentemente, na melhor produção da fala.

Assim, todos esses auxílios associados a outros que estão à nossa disposição constituirão elementos fundamentadores da língua oral que se pretende que ele adquira.

Desse modo, vivenciando o bilingüismo, deveria haver um ambiente propício seja na família e/ou na escola, para desenvolver a linguagem e o pensamento e, assim, tornar possível o ensino de uma segunda língua, mas esta não se constitui a realidade dos surdos que vivem a atualidade brasileira. Ao contrário, por falta de uma estrutura de apoio adequada, ele acaba percorrendo caminhos próprios, uma vez que deve aprender a escrever uma língua que, em geral, não domina (LACERDA, 2000).

### **1.2.3 A escrita, a leitura e o surdo: construções a partir do seu lugar social**

Os surdos fazem parte de uma minoria. Para Lane (1992), os profissionais que lhes prestam auxílio tratam esse grupo, freqüentemente, entre um certo paternalismo e algum desprezo. O estigma de ser surdo representa o estereótipo do ouvinte, ou seja, a surdez representa a falta de algo, e seu silêncio é sinônimo de vácuo. Não podemos, como ouvintes, imaginar o que é, como comenta a autora acima. A maioria das pessoas que nasceram ou que ficaram surdas nos primeiros anos de vida são as que se consideram essencialmente visuais com uma linguagem visual, uma organização social, uma história. Sem dúvida, a criança surda enfrenta muitos obstáculos durante sua vida, mas a falta de comunicação em casa, a educação de nível inferior nas escolas e, mais adiante, a discriminação no emprego são as que se sobressaem no seu caminho.

O contexto bilíngüe em que essa criança está inserida evidencia a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Nesse cenário, como comenta Quadros e Schmiedt (2006), não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte ou não do programa escolar, mas tornar possível a existência dessas línguas para as diversas funções que aparecem no cotidiano de surdos.

Essa ordenação de fatos inclui estudos surdos, que vão traduzir os espaços de resistência de uma pessoa diferente dependendo da posição ou do lugar que ocupa (PERLIN, 2000), identidades e culturas surdas que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos.

Essas culturas proporcionam condições para pensar sobre as formas de organização do pensamento e da linguagem dos surdos que, talvez, transcendam, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006), segundo os quais as formas ouvintes podem ser de outra ordem cuja base é visual.

Discutir sobre aquisição da língua portuguesa por surdos deve passar por essas ponderações e, no momento em que estamos imbuídos desse propósito, poderemos apresentar, inicialmente, as considerações de diversos autores como Lacerda (2000); Gesueli (1998) e Marcuschi (2001) sobre a escrita em língua portuguesa.

Através desses autores, considerações são feitas a respeito da relação linguagem e leitura / escrita no contexto bilíngüe. Esta relação se dá à medida que,

quanto maior a base lingüística do indivíduo, maior será sua facilidade para desenvolver essa língua. Quando a criança possui uma boa informação lingüística, ela tem a seu favor uma variedade de recursos mnemônicos para codificar ou simbolizar os estímulos (ouvidos ou lidos) e processá-los eficazmente (LACERDA, 2000).

Dessa forma e, em busca dessa eficácia, a LP escrita tem provocado inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de sua construção por alunos surdos, já que a oralização – na abordagem bilíngüe – deixa de ser a base do processo de alfabetização e letramento e passa a ser seu pré-requisito (GESUELI, 1998).

A escrita é um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais, caracterizando-se por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que, no geral, não temos uma dessas escritas puras (MARCUSCHI, 2001).

A escrita exige uma dupla abstração por parte da criança: primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e/ou sinal e, segundo, em relação ao interlocutor (desconhecido e imaginário). Daí a complexidade do processo que impõe à criança certa reflexão sobre o conhecimento a ser construído (VYGOTSKY, 1996).

No caso da criança surda bilíngüe, Gesueli (1998) mostra que o trabalho com a escrita deverá ser fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos em LP para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever. Vygotsky (1996) mostra, a partir de suas investigações, que o desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da fala. A escrita se destaca por uma função lingüística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento e exige dessa criança um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas cotidianas, pois ela se vê obrigada a criar uma situação e a falar para um interlocutor virtual, o que se mostra um empreendimento bastante exigente.

Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o seu uso não é fruto de uma decisão individual, e sim resulta de uma determinação social, dada em uma comunidade. Em nossa sociedade, a decisão preferencialmente por um bilingüismo L.S. + L.P. escrita, destaca a importância de comunicação única no código do ouvinte. Nesse contexto, entender letramentos como práticas sociais de leitura e escrita significa ultrapassar os limites determinados pelas instituições escolares e que são, além dos aspectos da cultura, estruturas de poder (GIORDANI, 2004).

A língua escrita ocupa um lugar fundamental ao se falar em letramentos, tanto por ser algo que é dado pelo social, quanto pela importância que se atribui a ela na comunidade. Desse modo, nas escolas de surdos, a língua escrita se mantém como uma situação de “permanente problema”, pois ela ocupa um lugar de centralidade, mas dentro de um modelo autônomo no qual sua significação é dada pela instituição e não pelas ações sociais.

A questão do letramento de alunos surdos em língua portuguesa tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora esses alunos desenvolvam habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento da modalidade culta da língua maternas que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

O entorno da aquisição de português escrito vem expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se, por um lado, temos os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, por outro, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual (SALLES et al, 2004).

Como afirmam esses autores, o sucesso da produção escrita do surdo depende sobremaneira dos inputs a que será exposto. Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, mais “insumos”, isto é, contextos lingüísticos e situações extralingüísticas forem apresentados ao aprendiz, melhor será o resultado. Nessa perspectiva,

defende-se que o texto, para ser “gerado” a partir de outro(s) texto(s), depende das suas próprias condições de produção.

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se de sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é ou deveria ser a LIBRAS.

Uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa idéia tem levado muitas pessoas que lêem tais produções a acreditarem que uma pessoa surda não tem coerência na expressão escrita.

Na verdade, esse raciocínio é equivocado. Uma primeira observação diz respeito à questão teórica. Como vimos, embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito prioritariamente à forma, já a outra, ao aspecto semântico-lógico, logo, a condição básica do texto é a coerência. Assim como pode haver um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condição de formar um texto (a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto).

Coesão é manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligadas entre si dentro de uma seqüência. Coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos (FÁVERO, 1993).

Essa coerência e coesão podem ir sendo alcançadas paulatinamente ao longo da aprendizagem da 2ª língua. Nesse sentido, vale salientar o papel que a LIBRAS desempenha na aquisição do português escrito. Textos em língua portuguesa, elaborados por surdos falantes de LIBRAS, apesar de apresentarem algumas falhas na forma, não têm violado o princípio de coerência: os surdos conseguem expressar, de modo inteligível, suas idéias. Por isso, verifica-se que sua

escrita é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não. Acredita-se que o elemento fundamental para a transmissão da mensagem escrita, a coerência, é dependente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem (FERREIRA – BRITO; SANTOS, 1996).

Finalmente, podemos destacar que o processo pedagógico a que os surdos foram e ainda continuam a ser submetidos não considera a diferença entre língua, cultura e identidade desse surdo, o que acarreta para ele a negação do acesso a uma educação plena (LODI, HARRISON; CAMPOS, 2002).

#### **1.2.4 O surdo e a universidade brasileira**

Aos poucos, vai se delineando, no atual contexto universitário brasileiro, a convergência de duas tendências que antes ocorriam paralelamente, a saber: o aumento do número de pessoas com surdez freqüentando cursos superiores e a adoção de medidas para atender às necessidades especiais desses universitários.

A trajetória dos surdos no curso superior sempre foi repleta de dificuldades, barreiras e discriminações devido às políticas sócio-lingüístico-educacionais dessas instituições. Apesar de poderem contar com o apoio de colegas e alguns professores, ainda persiste a falta de um alicerce que sustente uma educação plena, que leve em conta a especificação da individualidade do sujeito como pessoa surda.

As dificuldades enfrentadas pelos surdos universitários que freqüentaram escolas especiais na década de 80 e início dos anos de 90 encontram-se enraizadas frente à concepção ouvintista, na qual os surdos deveriam ser tratados como se fossem ouvintes.

Diante dessa constatação, os métodos utilizados nessa filosofia preocupavam-se com a aprendizagem das estruturas, sons e palavras da língua, exigia a memorização dos diálogos baseados em estruturas. Os itens da língua não se encontravam necessariamente contextualizados, a técnica básica era o exercício mecânico, as atividades comunicativas só eram introduzidas após um longo processo de rígidos exercícios mecânicos e outros tipos de exercícios (SALLES et al, 2004).

Assim como era proibido o uso da LIBRAS, a leitura e a escrita só eram introduzidas depois que a fala era dominada. O objetivo a ser atingido era a

competência lingüística, na qual reconheciam as variedades da língua, mas elas não eram enfatizadas, a seqüência das unidades era determinada, exclusivamente, pela complexidade lingüística.

Dessa forma, o professor controlava o aluno, impedindo-o de fazer qualquer coisa que entrasse em conflito com a teoria vigente. A língua era um hábito, logo os erros deveriam ser evitados a qualquer custo e, um dos objetivos básicos era a precisão da forma. Como essas metodologias de ensino/aprendizagem da escrita, no nosso país, fazem apelo, na maioria dos casos, ao aspecto fônico da língua para ensinar as letras do alfabeto gráfico e as palavras, geralmente, são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado, devido a isso, o desempenho do surdo em português escrito, que poderia ser bom, acabava sendo precário ou quase nulo.

Verificamos, então, que a concepção de linguagem dos educadores era puramente instrumental. A escola tinha a tendência de burocratizar a linguagem, distorcendo-a e enrijecendo-a nos rituais tradicionais (KARNOPP; PEREIRA, 2004). Entretanto ninguém se oporia à afirmativa de que todo cidadão tem direito à educação, inclusive as pessoas com necessidades especiais, e algumas pessoas têm a concepção errônea de que os surdos, uma vez inseridos nos "patamares" dos cursos superiores, já têm garantia de educação.

Crenças como: ficar na primeira fila, prestar atenção na fala do professor, "Se tirou boas notas, já está bom...", "É só se esforçar para" superar os ouvintes", etc., são alguns exemplos das concepções errôneas que se tem da educação dos surdos, como soluções para os principais problemas enfrentados por eles.

Um dos pontos fundamentais quanto ao atendimento dos surdos nas instituições de ensino superior é o fato de essas instituições terem de adequar-se às necessidades específicas dos surdos, às suas reivindicações, garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a nova LDB, nº 9.394, Capítulo de Educação Especial, mas isso só ocorre em pequenas escolas.

Para garantir o direito de ter uma educação em igualdade de condições aos seus colegas ouvintes, os surdos necessitam de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, necessitam também de mais referências visuais a fim de poderem acompanhar melhor o ritmo das aulas dos seus professores falantes.

Qualquer processo de adequação do espaço construído somente terá pleno êxito se isso implicar a mudança do senso comum em relação às barreiras

comunicacionais e arquitetônicas, devendo, assim, serem entendidas como bom e necessário pelo conjunto da população e não apenas pelos setores diretamente beneficiados pelas adaptações. Nesse sentido, as adequações propostas pelo meio físico e a comunicação/informação serão acompanhadas por campanhas de conscientização da comunidade acadêmica e, em geral, visando a constituir momento pedagógico de formação e capacitação de todos os envolvidos (LIPPO, 2003).

Além do desenvolvimento de suas necessidades comunitárias, existe a necessidade, como cidadãos, da participação e do diálogo constante com outros grupos que formam a sociedade.

A tendência do nosso país, como já abordamos anteriormente, é o bilingüismo para a educação de surdos em qualquer nível de ensino. As ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm esse foco, assim como as experiências de escolas em diferentes estados. O uso de duas línguas é uma solução que supre as necessidades do surdo. Se, antes, especialistas divergiam sobre a melhor modalidade educativa para surdos, a dúvida atual é sobre a capacidade das instituições de ensino para atuar eficientemente embora estejamos no início de um processo.

Considerando que a história lingüística dos surdos vai interferir diretamente no seu desempenho acadêmico, é muito bom que ocorram discussões nessas instituições sobre o tema. A coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Nídia de Sá, comenta que a primeira língua, ou língua materna, é aquela que a criança adquire naturalmente. No entanto é importante que o surdo tenha acesso a outras línguas. Para ela e muitos outros teóricos já citados, o acesso precoce à LIBRAS possibilita à criança ter condições para desenvolver plenamente seu sistema cognitivo. Como crianças surdas assimilam conhecimento através das imagens (e não pela sonorização de palavras), sua língua materna deve ser visual. O que não significa que o uso da LIBRAS seja suficiente. Os sinais devem se constituir um meio para que aprendam a Língua Portuguesa, que dará a elas acesso a um mundo majoritariamente ouvinte. "A utilização do Português escrito e falado é essencial para a criança ampliar seu vocabulário, ter acesso a todos os níveis de ensino e, futuramente, ao mercado de trabalho".

Na verdade, pouco se discute sobre a idéia de que todos os professores de qualquer curso universitário deveriam estar preparados para receber esses alunos. A própria Lei nº 9.394, de 20-12-96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa nessa importante questão. Tem prevalecido a idéia de que os cursos de Pedagogia devem preparar os futuros professores para estarem capacitados a darem aulas na Educação Básica. Nesse contexto, a tendência atual é que todas as classes terão alguns alunos com necessidades especiais (Portaria 1.793/94, do MEC/ O PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial, da SEES/CAPES) que, por sua vez, constitui um importante passo dentro do processo de mudança gradativa do sistema educacional. Segundo o último Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) de 2003, o quantitativo de surdos matriculados na educação básica é composto por 56.024 surdos, dos quais 2.041 (3,6%) encontram-se no ensino médio. Já no ensino superior, são 300 estudantes surdos”, diz Marlene Gotti, assessora da Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC) da Educação (2003).

Realmente, conclui-se que uma das áreas mais polêmicas que levanta o debate sobre a educação inclusiva, especificamente no contexto do ensino superior, é a que envolve alunos surdos. Pouca literatura pertinente está disponível, dentre ela, o estudo realizado na Universidade de Ribeirão Preto (SP), por Pedroso e Dias (2000) mostrou a importância da contratação de instrutor surdo, que auxiliou nos atendimentos fonoaudiológicos, pedagógicos e psicológicos, capacitou alunos para se comunicarem com colegas surdos, e isso propiciou amizades entre alunos surdos e ouvintes e motivou os alunos não-surdos a se aprofundarem no estudo teórico e prático da língua de sinais.

No entanto, apesar de ser referida a importância do instrutor surdo, como mediador do processo de socialização e aprendizado do educando surdo, ainda são poucas as instituições que contam com esse profissional. O que há, mesmo que em pequena quantidade, em algumas instituições, é o profissional intérprete cumprindo a legislação brasileira.

A Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC vem reunindo sugestões para a regulamentação da Lei de LIBRAS (Lei nº 10.436/2002), permitindo que, de fato, todas as instituições, possam contar com este profissional.

Outras reflexões sobre a presença do surdo em universidades são originárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que trazem um novo conjunto de propostas.

Nessas universidades, surdos concluíram Mestrado e Doutorado e hoje mantêm um projeto para o Brasil de formação a distância de Professor de LIBRAS (em graduação) com 9 pólos espalhados pelo país. A ULBRA possui, atualmente, 50 alunos surdos, em 17 cursos diferentes; o INES oferece, atualmente, um curso de pedagogia para surdos e ouvintes.

Entre nós, embora não exista um censo atualizado <sup>3</sup>, o número de surdos, no ensino superior, ainda é bastante pequeno. Estamos com alunos da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) da qual faz parte o maior contingente, cerca de dezessete alunos; a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), com dois alunos, a Faculdade Integrada do Recife (FIR) com apenas um aluno, a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) com dois e a Faculdade de Ciências Humanas (ESUDA) com seis. Em relação às instituições públicas, Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), não foi possível obter informações que nos possibilitasse registrá-las. Foi nesse contexto que desenvolvemos esta pesquisa na tentativa de oferecer reflexões sobre a inserção do surdo na universidade pernambucana.

---

<sup>3</sup> Mapeamento realizado pela pesquisadora durante a coleta da dissertação.

## 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

Neste trabalho, recorreremos a um estudo exploratório e transversal. Optamos por uma metodologia mista, utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa, tendo em vista o que o objeto sugere. Como necessitávamos obter um perfil mais geral da situação estudada, que possibilitasse a compreensão do contexto inicial em que os sujeitos estavam inseridos, recorreremos a dados quantitativos por meio da aplicação de um questionário, uma vez que as narrativas dos professores universitários (participantes da pesquisa) foram fornecidas através de uma entrevista semi-estruturada.

Essas narrativas foram utilizadas levando em consideração as reflexões realizadas por Abdala Júnior (1995), nas quais a experiência do narrador se confunde com a coisa narrada. Dessa forma, a narrativa é aqui entendida como o meio de construção da experiência e da memória, tendo como fonte o vivido ou a experiência direta, que torna todos, e cada um, autoridade, enquanto portadores do vivido. Utilizamos também a orientação proposta por Minayo (1999), baseada em Bandin (1979).

Do ponto de vista operacional, trabalhamos em dois momentos:

- 1) Abordagem quantitativa: Um questionário composto de 12 perguntas aplicado aos 17 sujeitos participantes.
- 2) Abordagem qualitativa: Os sujeitos foram os mesmos, os quais responderam uma entrevista com um roteiro de 10 perguntas abertas.

### 2.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A pesquisa dividiu-se em duas partes:

- 1) Estudo piloto;
- 2) Pesquisa propriamente dita.

O estudo piloto foi realizado em uma unidade escolar, que não fez parte da pesquisa principal, mas foi importante para a elaboração de uma entrevista pertinente.

O corpus coletado para este estudo foi constituído de dados obtidos em um questionário e uma entrevista semi-estruturada realizados com professores de ensino superior.

## 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação de 17 entrevistados oriundos de quatro universidades e/ou faculdades das cidades de Olinda e Recife. Todos os entrevistados são professores de ensino superior com experiência no atendimento a alunos surdos em suas turmas.

## 2.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados compreenderam um questionário e uma entrevista semi-estruturada, cujos roteiros se encontram no apêndice.

1) O questionário no qual coletamos o perfil do contexto e dos participantes foi respondido individualmente e consta de dez perguntas e dois protocolos de avaliação sendo o 1º proposto por Fernandes (2003), que trata da consciência articulatória, isto é, preocupa-se em observar as dificuldades apresentadas na comunicação oral do surdo, uma vez que são oriundos de educação oralista; o 2º protocolo, proposto por Rabelo (2001), traz uma relação de problemas que podem ocorrer na língua escrita do surdo.

2) A entrevista semi-estruturada trouxe as narrativas dos professores universitários e foi utilizada como roteiro. Esta era composta de dez questões estruturadas com perguntas abertas e permitiu explanarem, de maneira mais detalhada, todos os temas solicitados.

A entrevista foi realizada individualmente visando à descrição de situações, condições e ações relacionadas com o desempenho de surdos universitários no que se refere ao uso da língua portuguesa culta, com destaque especial para a escrita. As entrevistas pautaram-se por um roteiro, que serviu de guia, porém levando em conta a interação entre entrevistado e pesquisador. A observação de campo constituiu-se um aporte complementar realizado durante as visitas para a aplicação dos questionários e entrevistas.

## 2.4 MATERIAIS E PROCESSOS PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

A coleta dos dados aconteceu durante o mês de maio e junho de 2006, após autorização do Conselho de Ética, nº 50/2006, sendo utilizados os seguintes materiais: gravador digital, lápis, papel, computador e impressora.

Inicialmente, foi realizado um rastreamento de quais universidades e/ou faculdades possuíam alunos surdos na graduação. Depois de identificadas, uma das que poderiam servir de campo de pesquisa não atendeu à nossa solicitação, negando a autorização para a realização da pesquisa. Outras não souberam informar, se, entre os discentes, havia surdos, uma vez que se tratavam de grandes universidades que não dispunham desse registro na secretaria geral.

Dentre as que participaram da pesquisa, buscamos os professores com o seguinte perfil

1) Professores universitários que já tiveram ou têm experiência com surdos nas suas turmas.

2) Serem professores de alunos surdos com o seguinte perfil:

- 2.1. Perda auditiva severa/profunda congênita ou adquirida até dois anos de vida;
- 2.2. Ser filho de pais ouvintes;
- 2.3. Ter tido a língua portuguesa como o 1º contato lingüístico.

Cumpridas essas exigências, foram marcadas as entrevistas, tendo sido realizadas pelo menos com um professor de cada aluno surdo.

No contato individual com cada sujeito, foram explicados os objetivos da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados e a finalidade deste trabalho. Nessa ocasião, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que o entrevistado lesse e assinasse depois de ter afirmado que compreendeu tudo o que constava no referido instrumento.

Após esta fase, demos início à aplicação do questionário realizado pelo próprio sujeito e, assim que era concluído, marcávamos outro momento para a realização da entrevista que teve duração entre trinta minutos e uma hora, em ambiente adequado para apenas pesquisador e entrevistado, e em horário sugerido pelos sujeitos.

As narrativas dos professores foram registradas no gravador, e eles consentiram a transcrição posterior, preservando a integridade dos enunciados produzidos.

## 2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

A análise apresentou duas fases:

### 1) Abordagem quantitativa: instrumento e técnicas

O questionário foi autopreenchido e anônimo. Foi entregue em mão aos professores, com a solicitação de que fosse devolvido em data combinada.

### 2) Abordagem qualitativa: instrumentos e técnicas

Os dados qualitativos foram construídos a partir das narrativas obtidas na entrevista aplicada para todos os professores que, no momento, atuavam no ensino superior e tinham experiência com alunos surdos em suas turmas. As narrativas desses professores serviram de aporte principal e através das quais pudemos interpretar os dados, utilizando o enfoque de análise temática, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo em sua versão adaptada por Minayo (1999), bem como as referências de Quadros (1997; 2006), Lacerda (2000), Karnopp (2002) e Rabelo (2001).

Todas as narrativas relativas às entrevistas foram transcritas passo a passo seguindo o mesmo padrão e sendo devidamente checadas quanto à fidedignidade do relato oral. Foi realizada a “leitura flutuante” e intensiva de todo o material que, segundo Minayo (1999), somente após uma leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, é possível a realização. Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos sobre o tema proposto. Na análise e discussão dos resultados foram inseridos fragmentos das narrativas dos sujeitos, que serviram para ressaltar o que foi apresentado como temas principais. Em seguida, os dados foram organizados em categorias, alocando, numa mesma tabela, os relatos pertinentes a cada temática. Todo o material empírico, devidamente tratado, foi contextualizado criticamente, e as interpretações foram enriquecidas pelo debate com a literatura brasileira e internacional sobre os diferentes pontos de pesquisa.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Católica de Pernambuco sob o número 50/2006. O pesquisador comprometeu-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96 e manter sigilo a respeito da identidade dos participantes, assim como de sua Universidade/Faculdade.

Conforme afirmação anterior, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e assinado por todos os sujeitos.

## 2.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As narrativas foram analisadas utilizando, como base, as referências teóricas adotadas para interpretar o que foi expresso pelos entrevistados a respeito de como é utilizada a língua portuguesa escrita pelos surdos. Dentro dessa perspectiva, usamos as reflexões oferecidas por Abdala Júnior (1995) em relação às narrativas e Minayo (1999) no tocante à análise temática. Nessa ocasião, procuramos articular os fundamentos teóricos da pesquisa relacionados com o bilingüismo e a utilização do português oral/ escrito no contexto da sociedade brasileira e, em especial, sobre a participação do surdo universitário na realização das tarefas escritas. Dentro desta perspectiva, utilizamos a análise temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objetivo analítico visado (Minayo, 1999), como também foram articuladas com observações de Quadros; Schmiedt (2006), Lacerda (2000).

Os dados quantitativos foram articulados com os qualitativos na análise final, buscando-se aprofundar a análise realizada, daí obtemos uma melhor compreensão do contexto no qual os alunos estavam inseridos.

### 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO

**QUADRO 3.1.1: Perfil dos professores de ensino superior, segundo a experiência profissional com alunos surdos**

Participantes	Leciona há mais de 10 anos	Experiência com surdos	Domina LIBRAS	Possui surdo na família	Disciplina que ministra para alunos surdos	Professor de instituição privada	Professor de Instituição pública
P1	X				Sociologia Geral e de Educação	X	
P2	X				Português	X	
P3	X	X	X		Língua de Sinais/Estágio curricular	X	
P4	X		X	X	Aquisição da linguagem do surdo/ Introdução ao Estudo do Excepcional	X	
P5	X				Estrutura e Funcionamento do ensino I e II/ Medidas Educacionais I e II	X	
P6	X				Metodologia Científica	X	
P7	X	X			Psicologia da Educação e da Aprendizagem	X	
P8	X	X			Teologia e Ética	X	
P9	X	X			Métodos e técnicas em Educação/ Comunicação Especial	X	
P10	X				Compiladores/ Engenharia de software	X	
P11	X				Interface usuário-computador	X	
P12	X	X	X		Educação Inclusiva	X	
P13	X				Sociologia Geral e da Educação	X	
P14	X	X			Avaliação Educacional	X	
P15	X				Português	X	
P16	X			X	Materiais de Construção	X	
P17	X				Teoria das estruturas II	X	

No perfil dos professores de ensino superior, pudemos identificar os seguintes aspectos:

- a) Todos os professores ensinam há mais de 10 anos, portanto já possuem uma vasta experiência na área acadêmica.
- b) Em relação à experiência com alunos surdos, apenas seis professores possuíam esta vivência anterior de pelo menos três anos. Os demais estavam

tendo esse contato no ano da pesquisa. Esse dado pode ser explicado em função da dificuldade de acesso dos surdos à universidade, o que mostra que, apesar do longo tempo de ensino, a prática docente com esses alunos ainda é recente.

- c) Em relação à LIBRAS, apenas três professores são fluentes nessa língua. Esses dados vieram corroborar com os estudos de Dorziat (1999), o qual revela a falta dessa língua durante a formação dos profissionais.
- d) Um outro dado significativo é que dois dos professores possuem surdos na família. Um deles tem domínio da LIBRAS, o outro não sabe se comunicar com o próprio filho(a) na língua de sinais. Devido à ligação familiar, conseguem analisar as maiores dificuldades presentes na comunicação escrita do surdo em língua portuguesa, ressaltando principalmente dificuldades referentes à sintaxe dessa língua.
- e) Apenas dois dos entrevistados são professores de Língua Portuguesa e, apesar desses sujeitos aparecerem em pequeno número, os seus relatos foram condizentes com as inquietações dos demais entrevistados das outras disciplinas, não se destacando com a introdução de novos pontos de reflexão.
- f) Todos os professores entrevistados pertencem a instituições privadas, uma vez que as duas instituições públicas do estado não souberam informar se, entre o quadro de discentes, havia alunos surdos.

**QUADRO 3.1.2: Perfil dos alunos surdos universitários traçado pelos professores entrevistados**

Alunos	Curso que o aluno frequenta	Idade cronológica	Idade em que aprendeu LIBRAS	LP como 1º contato lingüístico	Estudou em escolas privadas	Estudou em escolas públicas	Estudou em ambas
A1	Ciências da computação	24	17	X	X		
A2	Pedagogia	26	15	X		X	
A3	Pedagogia	27	15	X		X	
A4	Engenharia Civil	23	17	X			X
A5	Engenharia civil	28	15	X	X		
A6	Pedagogia	36	11	X			X
A7	Pedagogia	41	15	X		X	
A8	Pedagogia	39	12	X			X
A9	Pedagogia	28	17	X		X	
A10	Pedagogia	32	4	X			X
A11	Pedagogia	23	9	X			X
A12	Pedagogia	30	21	X	X		
A13	Pedagogia	22	5	X			X
A14	Pedagogia	38	12	X		X	
A15	Pedagogia	37	21	X			X
A16	Pedagogia	28	15	X			X
A17	Pedagogia	35	22	X	X		
A18	Pedagogia	30	13	X	X		

O perfil dos surdos traçados pelos professores apresentou-se da seguinte forma:

- a) Observa-se que a média contingente de alunos (+ 25 anos) representa uma idade mais elevada do que as médias de outros discentes que ingressam na universidade. Essa idade média mostra que houve atrasos em relação à idade dos ouvintes para o ingresso no ensino superior.
- b) Em relação ao curso frequentado, quatorze alunos estudam Pedagogia e três deles estudam Ciências Exatas (Ciências da Computação e Engenharia Civil). O curso que exige mais atividades escritas permitiu maiores dados referentes às escritas espontânea e direcionada, já que os professores que lecionavam ciências exatas tiveram poucos dados referentes a esses tipos de produções.
- c) A média da aprendizagem da LIBRAS ocorreu por volta dos 16 anos de idade. Nota-se, com isso, que a aprendizagem dessa língua foi muito tardia. Alguns autores (QUADROS, 1997; LACERDA, 2000) afirmam que o contato da criança com a língua de sinais desde a infância permitirá a ela um

desempenho melhor em todas as áreas do saber em relação àquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.

- d) Segundo os professores, todos os alunos surdos tiveram a língua portuguesa como primeiro contato lingüístico, haja vista todos serem filhos de pais ouvintes e também não aprenderam a língua de sinais quando crianças. Esses dados corroboram os estudos de Quadros (1997), segundo os quais a maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são expostas primeiramente ao contexto da oralidade.
- e) Os professores informaram que, do montante de dezoito alunos surdos, cinco foram oriundos de escolas públicas, cinco passaram toda sua vida escolar em escolas particulares e os oito restantes estudaram em ambas. O fato relativo ao tipo da escola pregressa não interferiu nos dados relativos às características da comunicação escrita do aluno surdo.

**TABELA 3.1.1**  
**Dificuldades na língua oral dos alunos surdos universitários apontadas pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Língua oral	Número de professores
Dificuldade na articulação de consoantes	6
Dificuldade na articulação de vogais	4
Dificuldade na ordenação da frase	5
Ausência de elementos de ligação	5
Pouco uso de flexões	4
Falhas na concordância	5

Fonte: Pesquisa direta

Por meio da observação dos professores que responderam o protocolo referente às dificuldades apresentadas na consciência articulatória da língua oral elaborado por Fernandes (2003), pudemos reunir informações objetivas sobre os alunos. Nossa intenção em conhecer melhor a comunicação oral prende-se ao fato de termos alguns professores, representados pelo seu maior contingente, que ainda continuam se comunicando oralmente com seus alunos. Então, caso o surdo não

consiga articular palavras com alguma clareza, teremos grandes falhas na comunicação, se não tiver o intérprete na instituição ou naquela ocasião. Ao mesmo tempo, lembramos que esses alunos tiveram como primeira língua o português, o que parece ser paradoxal, pois o registro dessa língua foi sendo pouco estimulado no decorrer dos anos. Outro dado refere-se à presença do intérprete intermediando a relação aluno X professor, diminuindo a necessidade de desenvolver uma comunicação direta em português, nas turmas em que se encontram.

No tocante à análise articulatória, sabemos que o repertório fonético vai sendo organizado sob a influência dos modelos dos adultos. No entanto, no percurso da história lingüística desses surdos que foram inicialmente oralizados, a repetição e o reforço formadores de um circuito que permitem a criança reconhecer, interpretar, armazenar, associar e diferenciar sons com significação não obedecem à sistematicidade que ocorre com ouvintes.

Estudos realizados por Santos (1997), Batista e Noronha (2001), dentre outros, demonstram que crianças surdas que oralizam tendem a ser bem mais proficientes em LP que as que não o são, ou seja, as que nem sempre utilizaram a oralização em tarefas ligadas à consciência fonológica e articulatória. Observamos a veracidade dessa afirmação em dois dos dezoitos surdos, cujos professores foram sujeitos da pesquisa.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas evidenciam a importância de se garantir a exposição à LIBRAS desde o mais cedo possível, possibilitando, assim, a aquisição de uma língua, pois uma vez adquirida a de Sinais, esta terá papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, conforme mostram os teóricos do bilingüismo (QUADROS, 1997; LACERDA, 2000; RABELO, 2001).

Levando em consideração o que foi observado pelas respostas dos professores ao protocolo, a articulação de consoantes foi a mais indicada pelos professores como sendo o maior problema. Esse fato se justifica por existir maior dificuldade em articular sons com ausência do traço [+soante]. Isso quer dizer que a sonorização espontânea é um traço importante na facilitação articulatória dos sons pelos surdos, visto que está presente nas vogais, nas líquidas, nas glides e nas nasais, que são classes naturais de fonemas mais iniciais no processo normal de aquisição da linguagem oral (SILVA, 2002). Além disso, outra dificuldade pode estar envolvida na questão da articulação das consoantes: no caso das obstruintes,

aquelas mais anteriores (/f/, /v/, /b/, /p/, /m/) são de mais fácil visualização articulatória, enquanto que as mais posteriores oferecem pouca pista visual, como no caso das palatais e alveolares.

Os traços [+soante] e [+anteriores] são norteadores dessa dificuldade apresentada pelos alunos surdos. Dessa forma, as consoantes labiais são mais fáceis de serem adquiridas por serem elas mais anteriores.

Em contrapartida, as vogais foram as menores queixas no que tange a língua oral expressa pelo surdo. Por possuírem maior segmento fonológico com sonorização espontânea, elas são tidas como [+soantes], isto é, o som é produzido com a configuração do aparelho fonador de tal maneira que é possível a sonorização espontânea (SILVA, 2002).

Em seguida, podemos comentar a respeito dos demais questionamentos presentes na língua oral do surdo. Essas questões ditas agramaticais estão ligadas ao fato de a língua de sinais ser mais sintética e, dessa forma, não apresentar uma paridade com a morfologia da LP, embora se esperasse que esses alunos mantivessem registro dessa LP por terem sido trabalhados com a oralidade. Esses resultados corroboram com os achados da maioria das pesquisas sobre a influência da LIBRAS na LP utilizada por surdos. Portanto há uma diferença entre o contexto em que a fala e o sinal são processados e, nesse caso, como se configurou o pouco uso da oralidade, os alunos não terão melhores condições de comunicação oral, ao mesmo tempo indica a existência dela.

**TABELA 3.1.2**  
**Dificuldades na língua escrita dos alunos surdos universitários apontadas pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Língua escrita	Número de professores
Uso inadequado de verbos em relação à conjugação, aos tempos.	13
Uso inadequado de preposição	13
Omissão de conectivos	15
Omissão de verbos	11
Falta de domínio do uso de estruturas de coordenação e subordinação	15
Uso de frases curtas	13
Rigidez lexical (dificuldades para compreender o duplo sentido de uma palavra)	14

Fonte: Pesquisa direta

O protocolo elaborado por Rabelo (2001) sobre a escrita do surdo, que passamos a analisar através da observação dos professores, traz informações sobre a avaliação da escrita do surdo. Esse fato pode estar ligado à ausência de uma língua (LIBRAS) que lhe dê condições e suporte lingüístico para a aquisição de uma segunda língua (LP), como confirmam os estudiosos da surdez (QUADROS, 1997; LACERDA, 2000).

A língua escrita tem sido motivo de preocupação para pesquisadores desta área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e os métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura-escrita de alunos surdos (PEREIRA, 2000). Por se destacar como uma função lingüística distinta, a escrita difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento e exige um grau maior de abstração, de distanciamento de suas experiências interativas cotidianas.

Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura lingüística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas, não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente (QUADROS, 1997).

A partir do que foi abordado, observamos que dos dezessete professores entrevistados, quinze responderam que, na escrita dos alunos surdos, encontram-se: a omissão de conectivos e a falta de domínio do uso de estruturas de coordenação e subordinação que se constituem os maiores problemas enfrentados pelos alunos surdos na escrita em LP. Devemos reconhecer que, de fato, há uma diferença entre a estrutura lingüística da língua de sinais para a modalidade escrita em português.

A rigidez lexical (dificuldade para compreender o duplo sentido de uma palavra) foi citada por 14 professores, como outra questão presente na escrita do surdo, sendo reafirmada em alguns estudos (LACERDA, 2000; FERREIRA-BRITO, 1993; QUADROS, 1997).

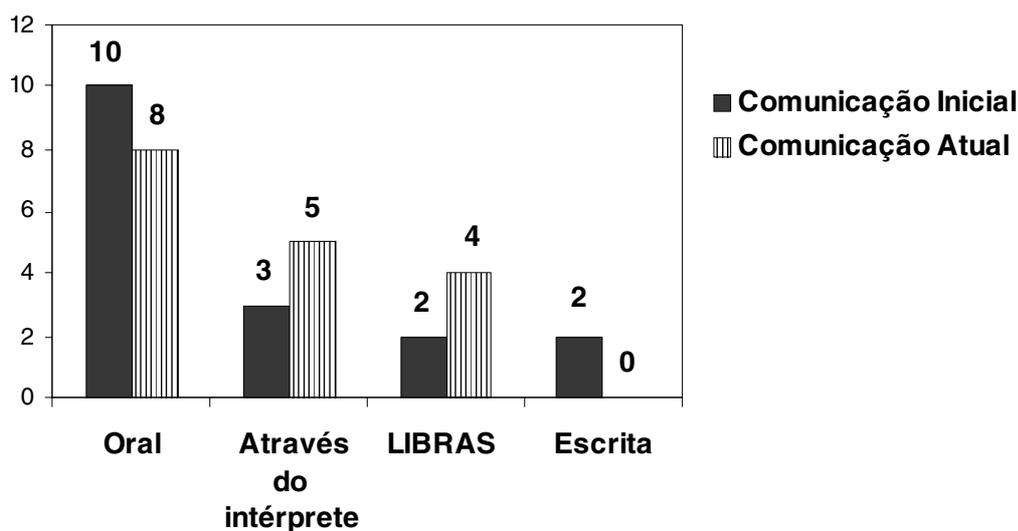
Dos professores entrevistados, treze deles relataram que, na escrita, ocorre o uso inadequado de verbos em relação à conjugação, isto é, inadequação quanto à flexão de tempo e a forma utilizada; uso inadequado de preposição e uso preponderante de frases curtas, o que pode denotar dificuldades para empregar nexos gramaticais marcadores de coesão intra e extrafrasal. Isso decorre do fato de a língua de sinais ter sua estrutura própria nos quatro planos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático, como abordamos no capítulo 1, item 1.3.

Em relação à omissão de verbos, onze professores constataram essa dificuldade na escrita, apesar de a literatura nos mostrar que é mais comum os surdos usarem inadequadamente o verbo do que os omitir, pois a estrutura da língua de sinais se utiliza de verbos no infinitivo, embora estudos recentes de Quadros e Schmiedt (2006) mostrem outras possibilidade de análise.

Todavia, diante de todos os questionamentos acima realizados sobre as dificuldades na escrita do aluno surdo, Rabelo (2001) revela que um dos pontos nevrálgicos na educação bilíngüe do surdo é o que determina a diferença entre os sistemas pedagógicos existentes encontra-se na definição dos caminhos que possibilitem ao surdo construir o seu conhecimento sobre a língua portuguesa. Para a autora, como já dissemos antes, é na prática social que a língua é assimilada e aprendida, portanto a proposta é bastante diferente do que acontece com a experiência vivida pela esmagadora maioria de surdos filhos de pais ouvintes, já que a língua portuguesa para esses surdos é ensinada de forma fragmentada, fora de um contexto, privilegiando apenas as formas da estrutura da língua.

### 3.2.NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS SURDOS UNIVERSITÁRIOS, OBTIDAS NAS ENTREVISTAS

**GRÁFICO 3.2.1: Formas de comunicação entre professores e alunos surdos universitários considerando o contato inicial e atual em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

A forma de interação inicial (professor X aluno) foi e continua sendo preponderantemente oral, embora tenhamos identificado uma demanda dos professores pelo aprendizado da LIBRAS. Se a comunicação utilizada pelo professor ainda é predominantemente oral, há um indicativo de que o aluno apresenta pelo menos uma razoável condição de leitura orofacial que facilita a comunicação. O uso de gestos, tentativa de sinais e escrita também foram utilizados pelos professores como recurso para comunicação, portanto, eles não estão restritos a LIBRAS.

Cresceu o número de comunicações realizadas através do intérprete. Procurando compreender o aumento do número de professores que atuam juntamente com esse profissional, é possível entender que ele ajudou a tornar a comunicação mais fácil, e sua presença revela que as instituições estão procurando atender às exigências legais de inclusão. A falta de formação do professor na língua de sinais certamente os influenciou a preferir a comunicação através do intérprete, diminuindo o fluxo de comunicação direta aluno X professor, quer seja na modalidade oral, quer na escrita. Ao mesmo tempo, vale salientar que o aumento do número de professores que buscou o aprendizado da LIBRAS foi bastante

significativo, e partiu da necessidade de eles se comunicarem diretamente com seus alunos surdos.

No tocante às dificuldades na interpretação de leitura, apontadas pelos professores, pudemos dizer que a totalidade deles revelou que seus alunos nem sempre são capazes de interpretar o que lêem e, nesse caso, é importante relatar que as narrativas dos professores de português não diferiram das respostas dos demais sujeitos. Para todos, essa interpretação depende muito do grau de complexidade do texto, e parece que esse aprimoramento para um melhor desempenho não ocorreu. Se for um texto mais técnico, se o pensamento tiver um conceito mais subjetivo, a dificuldade aumenta, e o aluno não dá conta do que o texto expressa. Além disso, têm dúvidas em relação a palavras mais abstratas bem como desconhecem algumas palavras do vocabulário apresentado.

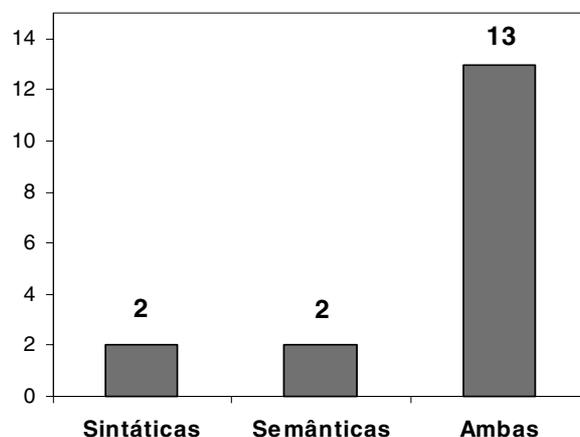
O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado à pouca familiaridade com o português resultam alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas não conseguem atribuir sentido ao que lêem, já que a LP possui uma estrutura morfo-fonológica e sintática diferente da língua de sinais e uma palavra de escrita arbitrária, sem correspondências entre as duas línguas (GUTIÉRREZ, 1999).

Esse dado é corroborado pelos autores Karnopp e Pereira (2004) quando comentam que, embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentidos tanto na leitura como na escrita, ainda predomina uma representação de um aluno deficiente lingüisticamente e, com isso, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma idéia por escrito.

Em relação ao uso dos padrões da língua portuguesa escrita apontado pelos professores, estes responderam que seus alunos surdos universitários apresentam muita dificuldade em relação à comunicação escrita em língua portuguesa. Os professores comentam que é notória a transferência que os alunos fazem da LIBRAS para a escrita, o que pode ser visto na escrita através da falta de conectivos como preposição e conjunções; escrita de palavras soltas, uso de estruturação da frase em ordem menos usual na língua portuguesa, podendo ser identificada como o estágio inicial da interlíngua. Vale ressaltar que, nesse caso, o aprendizado da LIBRAS foi posterior à sua iniciação na língua portuguesa, sem, no entanto, ter produzido resultado peculiar para casos como esse. A narrativa dos professores está

de acordo com pesquisas sobre a escrita do surdo, como mostra Costa (2002). Esse autor afirma que “aos olhos de um leigo”, a produção escrita dos surdos, principalmente alunos iniciantes, pode parecer estranha. De fato, são construções que se diferenciam do português escrito padrão em muitos aspectos como a ausência ou pouco uso de artigos, bem como de conjunções, preposições e outras categorias gramaticais próprias dos textos considerados cultos. São textos com predomínio de frases curtas, o que alguns costumam denominar de estilo “telegráfico”. Isso deve ser analisado, também, de acordo com os estudos de Quadros e Schmiedt (2006), que apresentam o trabalho de Brochado (2002), quando trata dos níveis de interlíngua. Essa possibilidade mostra um novo olhar sobre a escrita do surdo quando podemos observar a superação dos problemas identificados como representativos da colagem da estrutura da LIBRAS na língua portuguesa escrita.

**GRÁFICO 3.2.2: Dificuldades mais comuns na escrita em língua portuguesa pelos alunos surdos universitários apontadas pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

Para uma grande parte dos entrevistados, a dificuldade escrita do surdo ocorre tanto no aspecto sintático, como também no semântico da escrita em LP, isto é, demonstra confusão na construção da regra e no sentido da palavra. Esse dado corrobora a afirmação anterior, segundo a qual, o surdo ainda apresenta dificuldades constantes em língua portuguesa. Segundo Góes (1999), o desempenho de alunos surdos na produção escrita mostra-se inferior ao de ouvintes em relação a

indicadores de caráter sintático e semântico ou de amplitude lexical, revelando uma tendência a restringir o texto à informação simplificada.

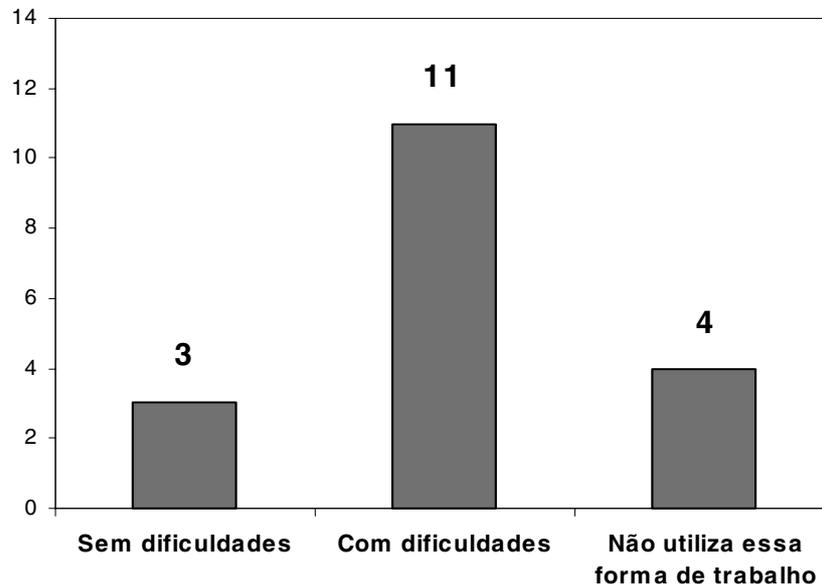
Ferreira-Brito (1993) comenta ser mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias, ou o conteúdo do que lê ou escreve, do que estruturar, com detalhes, frases do português sem que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente, ou seja, o conteúdo da escrita é mais importante do que a sua forma, ainda que a forma seja relevante para a compreensão da mensagem escrita. Ainda, de acordo com a autora, os surdos com domínio da língua de sinais conseguem se expressar e interpretar textos de forma inteligente, embora com erros de ortografia, concordância e outros, em geral, decorrentes da influência da língua de sinais sobre o português, enquanto os surdos oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito, embora saibam estruturar gramaticalmente frases simples.

Em estudos recentes, Quadros e Schmiedt (2006), como abordado no capítulo 2, item 2.1, mostram que, no momento em que a LIBRAS passa a se constituir a primeira língua e a língua portuguesa a segunda, esta última apresentará estágios de interlíngua. No entanto, “observa-se uma variação individual tanto no nível de êxito como no processo e estratégias usadas pelos alunos, podendo haver uma fossilização de certos estágios”.

Na análise qualitativa das narrativas, abordada na tabela 5 do item 4.3., evidenciaremos que esses professores acreditam que essas dificuldades são inerentes ao aluno por ser ele surdo, como também fruto de um processo ensino-aprendizagem dessa língua portuguesa, o que não representa a realidade já comprovada por estudos recentes.

Quanto ao desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas do calendário da instituição, todos os professores foram unânimes ao revelar que é bastante fraco. Temos de considerar que, apesar de serem escritas mais direcionadas, eles não observaram um melhor desempenho. Afirmaram ainda que, embora utilizasse a ajuda do intérprete durante a avaliação, o desempenho do aluno surdo ainda não era satisfatório. Essa dificuldade ocorria desde o início da questão, necessitando, em alguns momentos, alterar sua elaboração para facilitar o entendimento pelo aluno surdo.

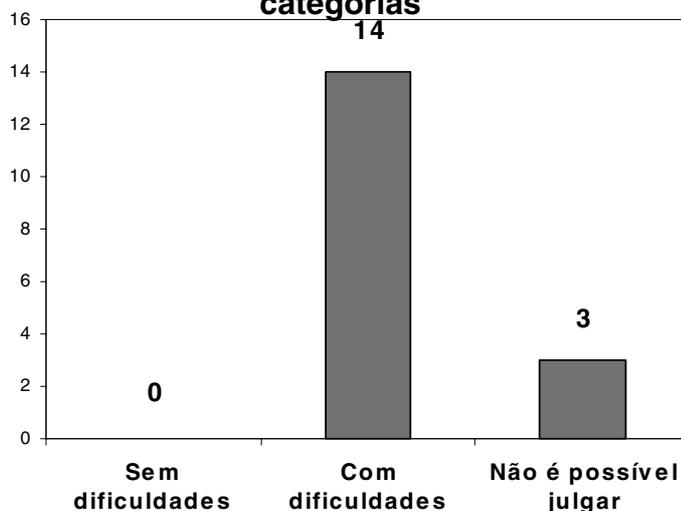
**GRÁFICO 3.2.3: Desempenho dos alunos surdos universitário nos trabalhos apresentados em sala de aula apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

Nas apresentações de trabalhos orais, as respostas foram bastante diversificadas. Pudemos observar que a comunicação oral é utilizada informalmente, nesse sentido, a observação dos docentes é que conseguem entender e se fazer entender quando a comunicação não é intermediada pelo intérprete. Dois desses alunos (A2 e A16) mantêm muito bom nível de comunicação oral, segundo os professores (P3 e P5), facilitando muito sua participação. Os professores desses alunos indicam uma satisfação maior, sentem-se mais leves por conseguirem manter esse nível de comunicação oral. Na realidade, os surdos apresentam esses seminários em LIBRAS e o intérprete faz a interpretação. Porém outros professores afirmaram que, devido à necessidade de interpretação no que era lido, os surdos apresentaram dificuldades: tornam-se muito repetitivos na sua explanação. Um dos professores relatou que seu aluno se nega a participar das atividades orais em sala de aula.

**GRÁFICO 3.2.4: Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita espontânea apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



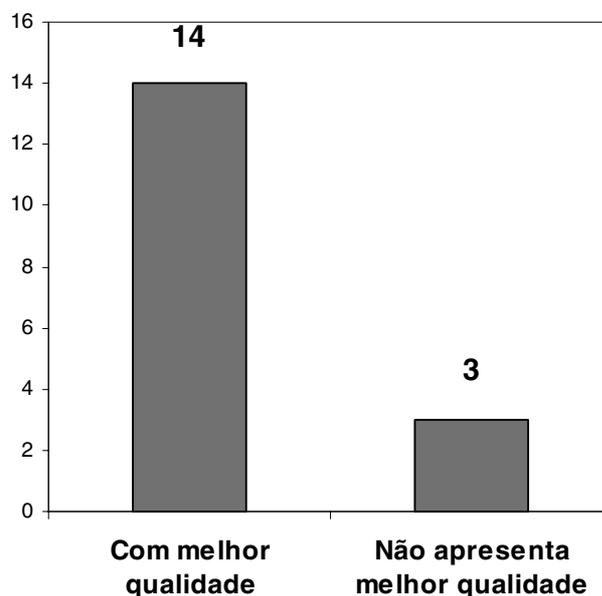
Fonte: Pesquisa direta

A maioria dos professores respondeu que a escrita espontânea dos seus alunos surdos ocorre com muita dificuldade e precisa ser mais estimulada. Apesar de pouco registro dos surdos em atividades que exijam deles uma escrita espontânea, esta se traduz como muito fraca. Esse fato ocorre porque, provavelmente, esses alunos foram expostos a um contexto de oralidade, não tendo sido possível vivenciar a proposta bilíngüe, o que não ocorre com os alunos A2 e A16, que mostram uma boa oralidade. Esses achados não parecem corroborar com o que Quadros e Schmiedt (2006) comentam; ao contrário, aquele surdo que é educado numa proposta bilíngüe está inserido numa política lingüística em que duas línguas passam a co-existirem no espaço escolar, favorecendo um maior desenvolvimento lingüístico, conseqüentemente um maior domínio da língua portuguesa escrita.

Dentre os professores entrevistados, três (P6, P16, P17) não se sentiram aptos a julgar a escrita espontânea dos surdos, justificando não terem experiência prévia com esse tipo de escrita.

Os professores da disciplina Português (P2, P15) apresentaram respostas semelhantes aos demais professores, eles afirmam que, na escrita espontânea, o aluno surdo tem dificuldades em pensar, em articular as idéias, já que o vocabulário deles é muito pobre.

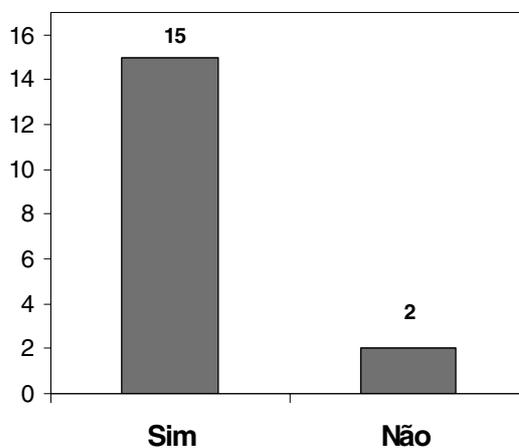
**GRÁFICO 3.2.5: Desempenho dos alunos surdos universitários nas avaliações direcionadas apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

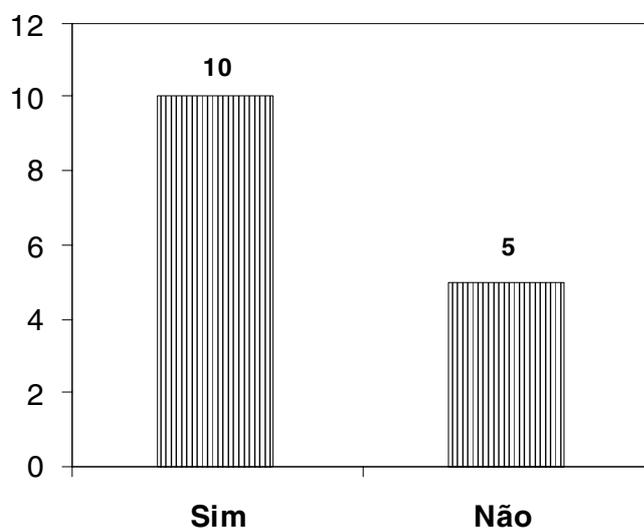
Para a grande maioria dos professores, a escrita com roteiro proporciona ao surdo uma melhor expressão de suas idéias. O aluno consegue ser mais fiel ao que é solicitado e o produz mais estruturadamente, uma vez que procura seguir uma ordem pré-estabelecida. Já que a ênfase no aprendizado do surdo está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação do leitor e do produtor de textos (KARNOPP, 2002). Dessa maneira, há uma dificuldade do surdo em construir, mas quando é dada alguma orientação nessa escrita, eles se desenvolvem melhor, portanto fica a reflexão de que a escola não tem conseguido oferecer estratégias adequadas para desenvolvimento lingüístico na língua portuguesa.

**GRÁFICO 3.2.6 A: Presença de intérprete em sala de aula informada pelos professores de alunos surdos universitários em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

**GRÁFICO 3.2.6 B: Contribuição do intérprete na comunicação escrita dos alunos surdos universitários apontada pelos professores em Recife e Olinda-2006, segundo categorias**



Fonte: Pesquisa direta

Em relação a esta questão, as narrativas dos professores revelaram que a maioria dos entrevistados contou com a presença do intérprete. Apenas uma instituição não contava com esse profissional, por ocasião da coleta de dados, embora na atualidade já disponha desse apoio.

A respeito da contribuição deste profissional, os entrevistados, comentaram que é fundamental o seu trabalho, principalmente quando não se sabe LIBRAS.

Esse dado confirma o que Sander (2002) comenta quanto aos acadêmicos surdos, que necessitam de intérprete de língua de sinais para que possam usar da sua cidadania e aproveitar ao máximo a possibilidade de interação em sala de aula, junto com seus colegas ouvintes, tirando dúvidas, questionando, opinando e mostrando sua capacidade, através de um profissional intérprete. Nesta análise, foram consideradas contribuições pouco relevantes e até negativas sobre a comunicação ou expressão do intérprete, assim como a quebra afetiva na relação aluno/professor.

Apesar de entenderem que a presença do intérprete representa um apoio, os depoimentos revelaram que a presença deles por si só não garante um aprendizado efetivo dos alunos surdos. Nessa ocasião, cabem maiores reflexões sobre o tema, o que nos leva a focar o que Lacerda (2000) comenta quanto ao fato de a presença do intérprete em sala de aula e o uso de língua de sinais não garantirem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. É evidente que outros fatores podem fazer parte dessa discussão, ou seja: tempo com esse tipo de apoio, motivação, etc.

Se a escola não trabalha bem, propondo práticas acadêmicas que possam ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete, ocorrerão falhas no processo.

### 3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA

**TABELA 3.3.1**  
**Comunicação inicial dos professores de ensino superior com seus alunos surdos em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Comunicação oral	8
Comunicação não efetiva	4
Comunicação através do intérprete.	3
Comunicação pela LIBRAS	2
Total	17

Fonte: Pesquisa direta

De acordo com as respostas encontradas, na primeira categoria, os professores tentavam se comunicar oralmente. Desse modo, alguma coisa do que eles falavam, os alunos entendiam e vice-versa, conforme mostram os depoimentos de professores a seguir:

Foi uma comunicação oral, alguns surdos que eram oralizados falavam comigo através da oralização e eu também em Língua Portuguesa, por incrível que pareça foi uma comunicação oral! (SIC!).

Nas primeiras aulas quando eu o conheci, ele tava numa entressafra sem intérprete. Então eu tentava olhar para ele, falando devagar para ele me entender...(SIC!).

Eu conversei com elas e disse que eu não tinha nenhuma experiência na área delas, mas que a gente poderia se entender, conversando face a face. Eu procurei falar compassadamente e expressando bem as palavras... (SIC!).

É fato que a comunicação oral foi escolhida como alternativa inicial, uma vez que a maioria dos professores não possui conhecimento da LIBRAS. Desse modo, procuravam ter mais cuidado, ou seja, olhar para os alunos e falar com mais articulação, entretanto alguns professores, na segunda categoria, afirmaram, que,

apesar de tentativas de uso da língua portuguesa, a interação professor/aluno não existiu, como evidenciado nos fragmentos abaixo:

Quando eu entrei aqui e vi que tinha o surdo, eu entrei em pânico (...) Gente, pera aí, eu tenho uma coisa para resolver que eu me esqueci! Saí para sala de coordenação sem saber o que fazer, porque não me sentia competente e não sabia o que fazer...eu tentei falar com eles, falando com mais cuidado, mas eu não sei se eles entenderam (SIC!).

Minha primeira vez na faculdade com eles foi meio assustador, pela vontade de querer me comunicar, mas ao mesmo tempo, me senti impotente até porque no momento inicial do trabalho a gente tava sem tradutor...foi muito difícil, mas a gente escrevia para eles, se tivesse algum aluno que entendesse alguma coisa tentava passar para o outro aluno...era uma tentativa de nos comunicarmos independente da forma (SIC!).

Essas narrativas demonstraram a dificuldade que muitos dos professores universitários sentiram diante da situação. Esses professores, em geral, não foram informados sobre a presença deste aluno, e sem estarem preparados para tal, sentiram-se impotentes e incompetentes para lidar com eles. O enfrentamento, sem preparação prévia, de uma aula com aluno surdo, como foi explicitado, geralmente causa muitas dificuldades. Mesmo assim, alguns deles tentaram se utilizar, nessa situação de angústia, de comunicação oral e escrita, e algumas atitudes, embora drásticas, puderam representar essa tentativa (como sair da sala de aula em busca de um “respirar” para pensar sobre o que fazer).

Na terceira categoria, encontramos os professores comentando que o intérprete fez todo o trabalho de comunicação. O primeiro e os demais contatos continuaram através dele, logo, não foi criada uma situação angustiante, como podemos destacar:

Ocorreu através do intérprete, realmente foi o intérprete que fez todo o processo, o primeiro contato foi através do intérprete. O intérprete fazia as perguntas que eu solicitava, eles respondiam e o intérprete passava para mim... (SIC!).

Falo a aula toda, mas eu tenho intérprete dentro de sala e a comunicação é com a intérprete. a gente já entra na sala com intérprete, é uma exigência deles...(SIC!).

Nesse caso, pudemos identificar uma certa acomodação no trato com esse aluno, transferindo para o intérprete a responsabilidade do que ocorre ali. A não participação na interação com esse aluno deveria, no mínimo, trazer um certo

desconforto não registrado em alguns, pois nem tudo que se quer dizer nessa triangulação pode se concretizar. Esta nova ordem de relacionamento professor x aluno via intérprete e uma certa acomodação não foi colocada como uma nova demanda dos modelos adotados. Cabem reflexões sobre o porquê dessa acomodação. Os motivos que justificam o não-aprendizado da LIBRAS pelos professores prende-se ao fato de não fazerem parte de sua formação acadêmica, do seu uso esporádico, já que o professor permanece com o aluno durante um curto período, correspondendo, muitas vezes, a um semestre ou um ano. O intérprete pode negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído (LACERDA, 2000), portanto, em alguns momentos, tem excelente participação.

Uma quantidade menos expressiva de professores fazem parte da quarta categoria.

A comunicação inicial, como eu já sou professora de surdos há tempo foi pela LIBRAS...eu não tive dificuldades (SIC!).

A comunicação comigo foi com LIBRAS, em respeito e por já trabalhar com surdos, então eu não tive grandes dificuldades (SIC!).

Por já possuírem experiência com LIBRAS e já terem sido professores de alunos surdos em outros momentos (Ensino Fundamental e Médio), usaram essa língua, o que facilitou muito seu trabalho. Trabalham geralmente em órgãos públicos e tiveram um processo de formação continuada sistemática que os possibilitou atingir um domínio em LIBRAS e exercitam a função do professor bilíngüe.

Lodi; Harrison e Campos (2002) confirmam em pesquisa que o professor considera importante o domínio da LIBRAS para a formação. Tendo um professor bilíngüe, o aluno terá certamente melhores condições de aprendizagem dada a possibilidade de não ter perdas na comunicação em função da utilização do mesmo código.

**TABELA 3.3.2**  
**Comunicação atual dos professores de ensino superior com seus**  
**alunos surdos em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Comunicação predominante oral	8
Comunicação através do intérprete	5
Comunicação pela LIBRAS	4
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Na primeira categoria, estão aqueles professores que se comunicam predominantemente na modalidade oral da língua portuguesa, mostrando que ainda é muito importante este tipo de comunicação. Embora os professores se utilizem de outros artifícios que permitam uma tentativa de ajudar nessa comunicação entre eles, o que pôde indicar um maior esforço no sentido de facilitar essa comunicação, como podemos observar nos trechos abaixo:

Uso a linguagem oral quando a gente tá conversando informalmente. Quando eu vou falar alguma coisa, eu digo para olhar para mim. Na dinâmica geral é realmente oral, também uso escrita e tentativa de sinais, mais na verdade são gestos (SIC!).

Com eles é mais oral, eu conheço alguns sinais, eu arrisco, mas não que eu domine, uso escrita quando não conseguem interpretar o que eu tô falando... (SIC!).

Dessa forma, os professores mantêm as tentativas para encontrar um meio de interagir com o aluno surdo. Observa-se que, nesse momento, trazem alguns postulados da comunicação total na busca de se fazer entender e de compreender o surdo. Nessa filosofia, tudo o que era falado podia ser acompanhado por elementos visuais que o representassem, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (MOURA, 1993). Portanto nota-se que muitas foram as formas que os professores buscaram de realizar essa prática seja envolvendo sinais, seja por meio da fala e outros recursos (LACERDA, 1998).

A perspectiva de uma nova experiência acadêmica, representada neste estudo, pelo contato com um aluno surdo, leva o professor a buscar novas

estratégias de comunicação, alguns tendem a utilizar gestos associados à oralidade e ao uso da escrita. Os alunos A4 e A5 não possuíram intérprete em sala de aula, dessa forma, os professores utilizavam-se de todas essas estratégias para se fazerem entender. Outros que contavam com esse profissional buscaram formas de comunicação mais “estruturadas” mediando a relação aluno/professor.

Essa tendência foi observada na população pesquisada, já que, dos quatro professores da tabela anterior que revelaram terem tido um impacto muito grande na comunicação inicial com o aluno surdo, dois deles (P7, P11) buscaram, principalmente, se comunicar articulando bem as palavras, usando a escrita e gestos; os outros dois (P6, P15) passaram a se comunicar via intérprete, migrando para a categoria dois dessa tabela. Como o comentário abaixo:

Geralmente, a comunicação entre meus alunos surdos é mais cômoda com a presença do intérprete. Eles gostam mais de trabalhar com a língua de sinais, eles acham que a língua do surdo é a linguagem de sinais, é LIBRAS, a outra não é a linguagem deles (SIC!).

A escolha por esta forma de comunicação repete o fato de já ter sido registrado na tabela anterior, uma vez que os professores se julgavam mais tranquilos com a presença do intérprete. No entanto, apesar das possibilidades de comunicação eficaz através do intérprete, Lacerda (2000) alerta para o fato de que o papel do educador/professor não pode recair sobre o intérprete, já que o papel desse profissional é interpretar.

Dessa maneira, na terceira categoria, alguns professores buscaram, por conta própria, a aprendizagem da LIBRAS, o que se confere nos depoimentos de um professor:

A fluência se deu mais pela necessidade de estar me comunicando com eles de forma direta na sala de aula sem precisar do intérprete. Eles já se dirigem a mim em LIBRAS... (SIC!).

O professor assim se justifica. Já tinha feito um curso básico de LIBRAS, mas a busca por esse domínio da língua se deu diante da vontade de comunicar diretamente com os alunos surdos e também por gostar, pois eles sentem-se mais à vontade para se colocarem em sala diretamente com o professor falando sua língua.

Observa-se nesta tabela que houve uma modificação no número de professores que buscaram a comunicação através da língua de sinais no tocante à

interação com os alunos surdos. O quantitativo desses professores ainda não foi maior, devido a outros fatores exemplificados a seguir:

(...) houve uma sugestão para que a gente tivesse também o conhecimento da LIBRAS. Mas como nós professores já tínhamos tanto problemas, eu fui uma das que me opus a isso, a gente já tinha tanto trabalho. Eu não me vi com coragem de aprender esses sinais, com toda sinceridade eu me opus (SIC!).

(...) nenhum professor tá preparado. A gente pensou em treinar os professores para encarar isso daí, só que quando a gente foi atrás de informações, o curso mais básico para você aprender LIBRAS tem duração de oito meses, duas horas por dia todo dia. É difícil encontrar professores que tenham disponibilidade para isso. Daí o custo benefício para acompanhar um único aluno que você vai pegar um único semestre, é muito complicado (SIC!).

Essas narrativas são de dois professores (P15, P11) de instituições diferentes. Um negando-se aprender a língua, por conta da demanda de trabalho que já possui, e o outro explicando que o custo benefício para se ter um professor com domínio na língua de sinais é inviável. Esse fato representa a realidade que professores e alunos vivem no seu cotidiano. Não houve nenhuma discussão na sua graduação que os norteasse para um posicionamento dirigido à diversidade, nem estímulo e/ou incentivo para que construam referenciais pertinentes, como também para a apropriação da LIBRAS. O que observamos é que o problema parece passar a ser da responsabilidade apenas de professores. Seria interessante que as instituições pudessem oferecer programas de formação continuada que incluíssem a capacitação profissional para a diversidade.

**TABELA 3.3.3**  
**Capacidade de interpretação de leitura dos alunos surdos universitários**  
**apontada pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo**  
**categorias**

Categorias	Número de professores
Não extrai a idéia completa do texto	15
Rejeição da escrita em língua portuguesa afasta o surdo da leitura	2
Total	17

Fonte: Pesquisa direta

Na primeira categoria, encontramos através das narrativas dos professores, a informação de que os alunos realizam a leitura, mas, por desconhecerem o conceito de algumas palavras, perdem o sentido do texto uma vez que eles param naquelas “que muitas vezes são a chave do mesmo” e não conseguem concluir o pensamento (P5). Por não existir nenhuma relação entre a língua de sinais e a língua escrita, não há nenhuma semelhança em que possa basear as habilidades de leitura do aluno surdo, e não há nenhum código a ser decifrado, como ocorre quando crianças ouvintes descobrem a relação entre a língua falada e a escrita. Aprender a ler em português é, para os alunos surdos, sem dúvida, uma tarefa difícil, já que significa aprender uma nova língua (SVARTHOLM, 1998).

Este item representa a grande maioria das respostas, e parece ir delineando o problema principal. No entanto, até o momento, não observamos por parte dos professores/instituições, ações objetivas que tenham repercutido na expressão escrita do surdo.

Pudemos observar ainda que havia uma expectativa muito baixa dos professores, em torno da capacidade desse aluno e esta referência representa a maioria dos entrevistados, o que podemos identificar no fragmento abaixo:

Tem hora que eu acho que eles estão em outro planeta, fazem um discurso totalmente contrário. Mandei fazer uma atividade, a gente explicou todos os passos, mas cada surdo trouxe um negócio diferente... (SIC!).

Essa primeira categoria representa a dificuldade dos surdos que, na atualidade, tem sido bastante discutida, pois trazem à tona um dos elementos

decisivos para a adoção de um novo olhar em relação à capacidade do surdo de aprender língua portuguesa. Conforme mencionamos no capítulo 2, a questão prende-se muito mais às dificuldades metodológicas e de reabilitação, desde o início da aquisição de uma língua que não é natural. Essas dificuldades estão ainda presentes no ensino dessa língua, ou seja, apresentação de listas de palavras, vocabulário isolados do contexto, pouco acesso a livros, contacto com textos simples e curtos, que seguramente não é mais adotado no ensino de língua estrangeira para ouvintes e não deveria também ser utilizado no ensino para surdos.

Na categoria dois, os professores entrevistados afirmaram que os surdos rejeitam a escrita, como mostra o fragmento abaixo:

Eles são meio frustrados com a experiência da escrita, da escola. A forma como a escola apresentou a escrita ao longo desses anos, então ultimamente a gente tem discutido essa questão...já que eles serão futuros professores... (SIC!).

Esses professores em número ainda reduzido justificam que a rejeição dos surdos diante da escrita em língua portuguesa é um problema que “(...) vem de base, vem da história, vem do caminho pedagógico que o surdo percorreu” (P3). Como argumenta um professor a seguir:

O que é que o professor estava fazendo em sala de aula com esse surdo?  
O que é que esse aluno surdo estava fazendo em sala de aula? Como é que foi essa relação dele com a escrita?... (SIC!).

Essa metodologia inadequada não é exclusiva dessa população, pois ocorre também entre os ouvintes, fazendo parte de inúmeras reflexões de teóricos da escrita em LP. No entanto, esse caso é agravado pelas dificuldades que os surdos trazem, e se constituem obstáculos que dificultam profundamente o aprendizado da LP. Ficou expresso especialmente pelos professores que dominam LIBRAS, a importância desta última preceder a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, o que, nesse caso, corrobora o comentário de Quadros e Schmiedt (2006) no qual 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. Assim, esse processo que dará sustentação para o ensino da língua portuguesa pode estar acontecendo paralelamente.

Dessa forma, é importante destacar a observação de um entrevistado, pois, no momento em que conversava com os alunos surdos sobre a escrita, estes relevavam sua percepção de futuro:

O desejo deles é não repetir a história que tiveram. Primeiro a questão da língua, essa questão de ter sido privado da LIBRAS, mesmo aqueles oralizados, bem oralizados e que acham que é importante a oralização para se comunicar com o ouvinte, mesmo esses, acreditam que se tivessem tido a LIBRAS bem antes teriam sofrido menos, teriam se comunicado melhor, teriam tido uma escolaridade de melhor qualidade...(SIC!).

Para esses alunos, segundo a narrativa do professor, essa dificuldade na língua portuguesa deve-se à falta da língua mãe que desse sustentação à LP., fato com que os teóricos Lacerda, 2000; Fernandes, 2003; Góes, 1999 e Quadros, 1997 estão de acordo. Esse comentário representa uma nova perspectiva, uma vez que a maioria dos surdos rejeita a aprendizagem da língua portuguesa e não reflete sobre os benefícios que podem adquirir por dominarem outra língua. Este domínio possibilitaria aos mesmos chegarem ao exercício da sua cidadania com muito mais autonomia.

**TABELA 3.3.4**  
**Uso dos padrões da língua portuguesa escrita por alunos surdos universitários apontados pelo professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Não segue a língua portuguesa, mas é compreensível	10
Somente compreensível para quem conhece a estrutura da língua de sinais	7
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

As duas posições quase opostas são apresentadas. Na primeira categoria, estão os sujeitos que demonstraram um olhar mais positivo, conforme comenta abaixo um professor:

É muito difícil de entender, não digo que é incompreensível de todo, mas é um telegrama onde ainda falta coisa para você entender o que o telegrama tá dizendo (SIC!).

Como pudemos observar pela fala do professor, a escrita do surdo em LP possui lacunas como comentam Quadros e Schmiedt (2006) e caracteriza-se pela presença dos estágios da interlíngua, isto é, estágios de transição entre a primeira e a aprendizagem da segunda. Dessa maneira, formas da língua que tem maior domínio inevitavelmente aparecem no linguajar usado pelo aprendiz.

Como o perfil dos alunos surdos identificado pelos professores mostrou que esses alunos adquiriram a LIBRAS tardiamente, a ocorrência e a persistência de interlíngua é significativamente maior. Nesse caso, esses alunos, através do que foi revelado pelos professores, encontram-se possivelmente nos estágios da interlíngua I ou até mesmo na II, como foram abordadas capítulo 2, item 2.1, uma vez que ocorre o predomínio da transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), assim como o emprego, muitas vezes desordenado, de constituintes da L1 e L2.

Segundo Brochado (2003), nesses níveis da interlíngua, ocorre a presença de frases curtas, sem alguns elementos gramaticais da língua portuguesa, dificuldades ortográficas, uso inadequado de flexão e uso de estrutura tópico-comentário, além da ordenação sujeito-verbo. Nesses níveis, talvez já ocorra a presença de artigos, preposições e conjunções, embora produzidos de forma inadequada. Com isso, dependendo do nível, poderá até ocorrer uma confusão entre o tipo de estruturas empregadas na língua de sinais e o tipo de estrutura do português escrito formal.

Podemos observar que, apesar de os professores não observarem essa transição na estrutura da escrita do surdo, isto é, ele não seguir os padrões da LP desde o início, é possível haver compreensão no que escreve.

Com isso, é fato a segunda categoria refletir sobre a opinião de que se o leitor não conhecer a estrutura da LIBRAS, torna-se difícil o entendimento da escrita em LP do aluno surdo, o que não deveria ocorrer de forma tão sistemática. Isso corrobora a explicação acima, pois quanto mais próximo ao nível da interlíngua I, mais características da língua de sinais estará a escrita do surdos. O comentário do professor exemplifica essa informação:

Olhe, quando a gente tem a compreensão da estrutura da língua de sinais, a gente dá para entender, mas acredito que para uma pessoa que não conheça a estrutura da língua de sinais ela tem dificuldades (SIC!).

Observa-se, para esta categoria, que os professores relataram que “o entendimento da escrita em Língua Portuguesa do surdo se dá em função de saber LIBRAS” (P5), pois, para eles, apesar de entenderem o conteúdo do que escrevem, é notória a transferência que fazem da LIBRAS, resultando, dessa maneira, “num português misturado com a LIBRAS”(P7). Quem conhece a estrutura dessa língua pode, com mais facilidade, buscar a idéia central, sem tanta necessidade de identificar flexões, por exemplo.

**TABELA 3.3.5**

**Dificuldades mais comuns dos alunos surdos universitários na escrita em língua portuguesa apontadas pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Não entendem palavras elementares e têm uma estrutura lingüística confusa	13
Não entendem palavras elementares	2
Têm uma estrutura lingüística confusa	2
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Diante das dificuldades mais comuns apresentadas pelos professores, podemos mostrar que seus alunos surdos, de um modo geral, têm pouco conhecimento dos recursos da língua portuguesa e considerável limitação no que se refere ao domínio de suas estruturas. Desse modo, a ausência de um código-verbal, usado pelos falantes, influenciará no desenvolvimento da linguagem do surdo, no seu desempenho em língua portuguesa, conseqüentemente, nas suas habilidades lingüísticas (FERNANDES, 1990).

A emergência e o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas ocorrem quando as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. O desenvolvimento dessas habilidades depende do nível de

representação requerido em cada habilidade, bem como do grau de atenção e controle envolvidos nas diversas atividades. Gombert (1990) ressalta que a escrita exige um nível mais alto de abstração e elaboração cognitiva para o seu tratamento, visto que necessita da reflexão consciente e é, nesse sentido, que o desenvolvimento metalingüístico se reveste de importância primordial para o acesso à escrita.

Desta forma, a primeira categoria se constituiu como o mais elevado quantitativo de professores do total dos entrevistados. Para eles, as dificuldades na escrita em LP pelo aluno surdo encontram-se tanto no nível sintático (reflexão sobre a estrutura sintática da língua) como, também, no nível semântico (aspectos semânticos da linguagem, incluindo a compreensão da natureza da palavra como unidade). Isso é mostrado nos fragmentos a seguir:

O que é bem característico neles é a dificuldade de conectivos flexão verbal e concordância, em função de utilizar a estrutura da LIBRAS. A mesma estrutura que tem a LIBRAS, eles utilizam quando escrevem em língua portuguesa. Apresentam dificuldades também no vocabulário, como se o sentido tivesse preso, colado a palavra, sentido único. Dificuldade de contexto mesmo (SIC!).

Eles têm dificuldade na estrutura da frase, fazer ligações, uso correto de pontuações, concordância e flexão verbal, assim como, dificuldades em terminar um parágrafo, concluir uma idéia e iniciar outro parágrafo com outra idéia (SIC!).

A partir do que já abordamos ao longo das narrativas a respeito da escrita do surdo em LP, é fato que, para eles, o português, língua oficial de seu país, exige um processo formal para sua aprendizagem e, muitas vezes, diante da dificuldade na apropriação das habilidades metalingüísticas a respeito desta língua, ficam evidenciadas as falhas no desempenho do aluno surdo em todos os níveis da LP: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Na segunda categoria, as narrativas dos professores expressam que o vocabulário que o surdo possui expressa pobreza, conforme mostram os exemplos abaixo:

Eles possuem uma pobreza de vocabulário total. Não entendem palavras elementares, eles não entendem. Se eles tivessem mais consciência de que falta de leitura também piora...(SIC!).

Apresenta falta de conhecimento do vocabulário de algumas palavras e, que algumas palavras que eles conhecem em outro contexto eles não vêem sentido (SIC!).

Essa pobreza não está circunscrita ao problema da surdez, outros fatores são mais decisivos para a formação desses conceitos. Como podemos observar e confirmar com os achados teóricos dos autores Lacerda (2000); Fernandes, (2003); Góes, (1996) e Quadros (1997), esse vocabulário “limitado”, “pobre”, deve-se à ausência de um arcabouço lingüístico, de uma primeira língua que dê sustentação para que depois eles possam caminhar em direção a uma outra segunda língua, como já abordamos diversas vezes ao longo da pesquisa, além de terem tido pouca oportunidade de vivenciar de forma mais intensa, o uso dessa língua. Nesse caso, a maioria dos alunos teve a língua portuguesa como primeira língua, que não parece ter constituído uma base lingüística suficiente para que pudesse ser utilizada sem interlocuções com ouvintes.

Na terceira categoria, os professores abordaram os problemas mais comuns da estrutura lingüística utilizada pelos alunos surdos, como podemos exemplificar a seguir:

Eles dificilmente colocam preposição e quando colocam, colocam em um lugar que não é o lugar da preposição. O verbo, a flexão do verbo, nem sempre flexiona de forma correta. O singular e o plural também (SIC!)

Nesta direção, há interpretações de que o atraso no desenvolvimento lingüístico do surdo poderia ser decorrente da pobreza de experiências e trocas comunicativas, e não do seu nível de cognição e pensamento, há assim, dificuldades no domínio de vocabulário, regras gramaticais, clareza e coesão de produção de enunciados, também comentado anteriormente.

**TABELA 3.3.6**  
**Desempenho dos alunos surdos universitários nas avaliações escritas apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Dificuldades minimizadas com a presença do intérprete	10
Dificuldades minimizadas com a reformulação do enunciado	7
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Na primeira categorização, os professores não diferenciam as provas e/ou trabalhos escritos. Para auxiliar durante a avaliação, fazem uso do intérprete, porém não significa dizer que o apoio deste profissional leve a um melhor resultado:

O desempenho não é bom. A gente explica tudinho, o intérprete dá tudo para eles, vai junto deles não sei quantas vezes... Explica as questões uma por uma porque se explicar tudo eles se perdem (SIC!).

Como foi comentado na fala desse professor, a ajuda do intérprete não tem contribuído para melhorar o desempenho desse aluno, pois a dificuldade inicia-se desde o entendimento do que é solicitado na questão. Esse fato corrobora a opinião de Lacerda (2000), citada no capítulo 2, quando comenta que o aprendizado da língua portuguesa por surdos carece de melhores aportes metodológicos, uma vez que não atenderam aos princípios que regem o ensino de uma segunda língua ou mesmo primeira língua. Por outro lado, desmistifica, de certa maneira, o entendimento de que o intérprete pode representar a solução mais imediata dos problemas dos surdos, embora não garanta a aprendizagem.

Na categoria seguinte, os professores explicaram que precisam utilizar um outro parâmetro de avaliação, isto é, “um olhar na avaliação de forma diferenciada” (P4), já que eles compreendem melhor. Os professores modificam os enunciados, utilizam frases mais curtas, vocabulário menos abstrato, estrutura sintática direta e, durante a leitura da avaliação, focalizam a atenção em palavras chave que possam permitir a informação de significados, desconsiderando os aspectos formais da

língua, como pontuação, ortografia e estrutura sintática. No entanto, permanecem em conflito como mostram os relatos abaixo:

A gente tá repensando, tudo é um repensar, se as nossas provas estão adequadas. Não pense que isso a gente faz sem conflito, é o tempo todo...(SIC!).

Não considero a prova de um nível mais baixo, eu apenas tomo mais cuidado para formular os enunciados, eu uso os mesmos textos, o texto que tem na prova do ouvinte tem na prova do surdo...(SIC!).

Esse posicionamento revela uma preocupação que vai além do que tomar uma decisão que apenas facilite a vida do surdo, mas sim lhe oferecer um melhor aprendizado da LP escrita. Para a avaliação do surdo, é necessário rever parâmetros, destacar o sujeito e estabelecer metas para o desenvolvimento do aluno. Daí o professor deve buscar estratégias que facilitem esse processo, sem, no entanto, perder de vista o sujeito e os princípios que o regem, ou seja, a aprendizagem de outra língua.

Assim, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, o professor não deve supervalorizar os erros da estrutura formal da LP em detrimento do conteúdo. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é os alunos conseguirem aplicar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

**TABELA 3.3.7**  
**Desempenho dos alunos surdos universitários nos trabalhos**  
**apresentados em sala de aula apontado pelos professores em Recife e**  
**Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Com dificuldades mesmo com o uso da LIBRAS	11
O professor não utiliza esta forma de trabalho	4
Sem dificuldades e com o uso da LIBRAS	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Os alunos surdos apresentam os trabalhos em sinais e o intérprete comunicava oralmente para a turma. Desse modo, até os alunos que apresentam uma oralização mais fluente (A2, A16) argumentaram de seus direitos quanto à necessidade do intérprete, já que demonstram sentirem-se mais seguros e tranquilos na apresentação em sua língua natural, embora tenham tido o português como primeiro contato lingüístico e adquirido a língua de sinais tardiamente. Como mostra o fragmento abaixo:

Ele explicava em sinais e o intérprete falava para toda a turma. Então o intérprete ia traduzindo todo o conteúdo do assunto abordado na apresentação do aluno (SIC!).

Na primeira categoria, os professores comentaram que, mesmo fazendo o uso da LIBRAS, a explanação do assunto tornava-se repetitiva. Isso ocorre, possivelmente, porque o surdo não se apropriou do assunto, conforme os trechos das narrativas dos professores a seguir:

Eu não sei se isso que eles tão dizendo é daquele jeito que o intérprete tá passando. Talvez seja até certo ponto porque fica muito repetido, tem muita coisa primária, se repetindo muito...(SIC!).

O aluno apresenta o seminário todo em LIBRAS, e o intérprete traduz para a turma, mas a gente percebe que a grande maioria não se apropria do assunto...(SIC!)

Embora o foco do nosso estudo não tenha sido esse assunto especificamente, foi ressaltado, mais uma vez, pelos professores o papel do intérprete em sala de aula, isto é, o professor que não domina LIBRAS apresenta-se inseguro com a tradução do intérprete, o que representa um ponto relevante em que devemos investir para compreender melhor, como foi abordado na discussão do gráfico 4.2.3

Em relação a essa não-apropriação do assunto, isso pode ser justificado diante da necessidade de leitura para a realização desta atividade, já que as dificuldades que a leitura acarreta ao surdo impedem a expansão de vocabulário, e, com isso, provocam a falta do hábito de ler. O reflexo desse círculo vicioso reflete-se na pobreza de vocabulário e na falta de domínio das estruturas mais simples da LP, assim como da dificuldade em lidar com conceitos mais abstratos dessa língua. Com isso, essa dificuldade faz com que o surdo não assimile alguns conceitos e conseqüentemente não consiga repassar.

Na segunda categoria, alguns professores comentaram que não fizeram uso desse tipo de atividade em sua disciplina.

A terceira categoria mostrou que os alunos surdos “são esforçados” na apresentação, e alguns professores comentaram que tiveram um desempenho satisfatório. Como mostram os exemplos abaixo:

Entre os surdos e ouvintes, a gente não pode fazer essa comparação, mas os próprios ouvintes disseram, PUXA!, eles exploraram coisa que a gente não explorou. Se saíram muito bem (SIC!).

Se saem bem, não sei se encomendam, eles fazem datashow bom e o intérprete fica lá jogando, lá no datashow, elas jogam tudo direitinho, aí eu acho que elas tem ajuda de alguém para fazer aquilo que tá ali e o intérprete passa para a turma e para mim uma coisa compreensível...(SIC!).

Por permitir o uso de construções mais complexas quando se expressam em sua própria língua, os professores comentaram que esse tipo de atividade ajudou o surdo a poder fazer uso da língua de sinais na realização da apresentação e permitiu uma comunicação lingüisticamente mais eficiente.

**TABELA 3.3.8**  
**Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita espontânea**  
**apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo**  
**categorias**

Categorias	Número de professores
Fraco, por desconhecimento da estrutura da Língua Portuguesa	11
Fraco, por pouco uso da leitura	3
Não usaram essa forma de escrita	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Nesta tabela, nas respostas da primeira categoria, os professores relataram que a escrita, como um todo, principalmente a espontânea, precisa ser mais estimulada, falta o arcabouço lingüístico, pois “toda essa realidade atual vem de base” (P3). Portanto, professores comentaram que esta escrita:

Precisa ser mais estimulada. A gente tá numa faculdade, num ensino superior, mas tem uma lacuna muito grande lá atrás dessa escrita espontânea. Talvez isso tivesse sido mais bem trabalhado desde a Educação Infantil? (SIC!).

Eles sentem muita dificuldade de escrever, é a falta desse arcabouço lingüístico de uma língua que dê sustentação para pensar sobre, a questão do simbolismo mesmo (SIC!).

Alguns professores demonstraram conhecer bem como se trabalha com a aprendizagem de uma segunda língua, pois tinham plena consciência de que a escrita dos alunos surdos sofre muita influência de toda história lingüística de fracasso pela qual eles passaram. A lacuna a que aludiram refere-se exatamente à forma como essa escrita foi trabalhada, o que corrobora os achados de pesquisadores, tais como Dorziat (1999) e Goldfeld, (2002). No entanto, temos de considerar que, na atualidade, a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes, ensino este que sofreu modificações nos tempos atuais. Nesse caso, existe a agravante de esses alunos terem tido a LP como primeira língua, sem, no entanto, apropriar-se dela, como demonstram os trechos a seguir:

Às vezes o próprio professor que tá ensinando o Português, mutila o Português, passa um Português partido, sem sentido, pensando que aquilo vai facilitar para eles, mas é um Português mutilado, fragmentado que depois não é a realidade que eles vão encontrar nos livros...(SIC!).

Não é a realidade escrita que a vida vai solicitar deles. Uma falsa “LIBRAS escrita”, não prepara para a vida, não o torna letrado. Ele vai ler o quê? Entender de que forma? Se ele não está se apropriando de um código que existe (SIC!).

Na verdade, esse questionamento acima aborda o desconhecimento do aluno surdo quanto à estrutura da LP, justificando a dificuldade na escrita. O que esse professor comenta revela uma ampliação de perspectiva. Engajado no futuro, a realidade do domínio da LP não se representa suficiente para dar conta da apropriação do texto. Esses comentários tecem considerações de teóricos da área, tais quais Quadros (1997), Pereira (2000) e Fernandes (2003) e é, de certa maneira, comprovado na prática desses professores.

Na segunda categoria, encontram-se os professores que comentaram ser a escrita dos alunos surdos fraca diante da falta do hábito de leitura na LP, como demonstram os fragmentos a seguir:

Eu achei muito difícil a compreensão, muito vazia, sem fundamentação, sem começo, meio, fim. Eles fogem, eles são meio frustrados com a experiência da escrita... (SIC!).

É uma escrita muito fraca, se der um texto e pedir para escrever sobre, eles têm muita dificuldade de construir, de fazer o pensamento se desenvolver, é muito complicado para fazer essa produção escrita (SIC!).

Para produzir um texto, o aluno necessita ter conhecimentos prévios sobre a língua estudada, a fim de que compreenda ou crie um texto de melhor qualidade, pois, ao dominar este tipo de conhecimento, as pessoas são capazes, por um lado, de construir seus textos escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua (FREIRE, 1998).

Um fator determinante é que, ao adquirir a língua de sinais, o sujeito surdo, imerso no processo de aprendizagem da modalidade escrita da LP apresentará um desenvolvimento mais rápido nesse processo, pois a coerência de um texto escrito depende muito mais do desenvolvimento cognitivo de uma pessoa do que do conhecimento de formas gramaticais da língua alvo.

**TABELA 3.3.9**  
**Desempenho dos alunos surdos universitários na escrita direcionada apontado pelos professores em Recife e Olinda – 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
Direciona melhor a idéia.	14
Não necessariamente há diferença entre as duas formas de escrita.	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

Fonte: Pesquisa direta

Observamos, nessa primeira categoria representada pela maioria dos entrevistados, que é melhor o desempenho do surdo. Ela decorre do fato de que para a escrita direcionada, ele possibilita o emprego de um roteiro, consegue dirigir melhor a idéia. Por ter um objetivo, dá um norte de informações, é mais fácil de ser entendida, é mais estruturada, conforme exemplificamos:

A escrita direcionada é de melhor qualidade porque dá uma idéia a eles, orientação de como você pode expressar aquela idéia. O surdo tem opiniões muito legais, ele é inteligente, mas realmente não sabe expressar suas idéias. Tem que ser moldada (SIC!).

Além disso, alguns professores comentaram que, nesta escrita, os alunos surdos conseguem dar uma melhor ênfase nas palavras chave e, assim, seqüenciar melhor seus pensamentos. Como podemos observar no trecho abaixo:

Quando eles sabem de alguma coisa, a gente entende que eles jogam palavras chaves e tentam arrumar e eles querem escrever como tá na cabeça deles (SIC!).

A escrita direcionada permite, assim, que o surdo organize melhor as opiniões, trazendo os aspectos mais relevantes do texto e, com isso, utilizando palavras chave como recurso para dar ênfase à idéia principal.

Na outra categoria, os professores dizem que não há diferença da escrita direcionada para a escrita espontânea. Para eles, o aproveitamento de ambas é muito difícil, tudo vai depender do assunto abordado. O argumento revelado pelos

professores é de que uma complexidade e a abstração do assunto poderão influenciar na escrita independentemente de ser espontânea ou direcionada. Para eles, a complexidade do texto é uma variável determinante na qualidade.

Desta maneira, podemos dizer que o que foi analisado pelos professores sugere que há um entendimento deles de que a escrita direcionada por alguns pontos obtém uma melhor construção de texto.

**TABELA 3.3.10**

**Contribuição do intérprete em sala de aula na comunicação escrita do aluno surdo universitário apontada pelos professores em Recife e Olinda- 2006, segundo categorias**

Categorias	Número de professores
O intérprete ajuda muito	10
Preocupação na tradução do intérprete	3
Interfere negativamente quando a relação aluno X intérprete anula a função do professor	2
O ideal seria que todos os professores tivessem a compreensão da LIBRAS.	1
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fizeram parte desta tabela os professores que relataram possuir o intérprete em sala de aula, porque dois não contavam com a presença desse profissional. Nota-se que a maioria deles narrou que a presença do intérprete é importante. Como mostram os depoimentos de alguns deles:

Ele ajuda muito. Eu não saberia como levá-los sem o intérprete. Para mim é primordial. Sem o intérprete eu não faço nada. Quando acontece alguma coisa que o intérprete não vem, não tem condição... (SIC!).

Eu considero fundamental, não sei o que seria de mim sem ele, porque eu não tenho formação, para quem tem talvez seja diferente. Se não tivesse intérprete eu acho que seria desastroso, bastante complicado... (SIC!).

É aquilo, aquela discussão, com a intérprete melhorou bastante o aprendizado dele. A presença desse intérprete favoreceu muito no aspecto da questão da compreensão da fala do professor...(SIC!).

Como a maioria dos professores não possui domínio da LIBRAS, eles consideraram primordial essa presença. É vista como uma solução dos problemas relacionados à compreensão dos surdos acerca do que está sendo abordado em sala de aula.

A segunda categoria mostrou uma inquietação em relação à fidedignidade quanto à tradução da aula feita pelo intérprete. Nesse caso, os professores lançaram alguns elementos que representaram suas preocupações com a qualidade da interpretação chegando a perceber:

Meu problema com o intérprete é...eu acho que o intérprete tem que ter um conhecimento do que ele tá passando. O que eu vejo que me parece é uma desarticulação entre o que eu falo e o que o ele passa para eles (SIC!).

Nesse caso, demonstraram sua atenção para a qualidade da veiculação do seu discurso, preocupando-se com o fato de não estar sendo bem interpretado e, conseqüentemente, sobre o que o aluno aprende. Essa tendência é observada em outros professores no momento em que dizem:

É importante agora os próprios surdos avaliam bem porque às vezes os surdos dizem que o intérprete não é bom. Muitos lêem os lábios e a gente percebe que o intérprete muitas vezes não interpreta a mensagem... (SIC!).

É bom por uma parte, porque ela tem alguém que pode dar uma tradução. Mas aí eu pergunto até que ponto o intérprete, ele pode dar a minha aula. Ele não pode dar a minha aula. Aí ela fica presa a interpretação dele. Como é que eu sei que a interpretação dele condiz exatamente com aquilo que ta sendo trabalhado em sala de aula por mim... ele não é pedagogo! (SIC!).

Diante desse fato, Lacerda (2002) comenta que sua atuação exclusivamente como intérprete/tradutor de situações e produções do português para a língua de sinais não se mostrava satisfatório em sala de aula, já que o domínio e o conhecimento da língua de sinais, apenas, não eram suficientes para o desempenho da atividade do intérprete educacional. Nesse contexto, ele precisava buscar recursos além de argumentações suplementares para auxiliar o aluno surdo a construir os conhecimentos pretendidos.

Na terceira categoria, pudemos observar o questionamento do professor sobre a relação aluno x intérprete. Como mostra o item abaixo:

A intérprete tá o tempo todo com eles. Então ela já não é mais a intérprete profissional, ela já é quase uma mãe. Então assim, ela brinca com eles, eu peço que ela chame a atenção deles, ela chama, mas eu tenho que me interpor entre eles porque fica uma relação afetiva muito forte e eu acho que eles têm que ser bem mais preparados para trabalhar com LIBRAS (SIC!).

Nesse caso, observamos uma atuação de intérprete que desempenha um papel diferente daquele que a profissão determina. Para o professor essa ligação intérprete/ aluno tornou-se tão próxima que o professor questionou a função dele na sala de aula.

Outro professor também questionou a função desse intérprete em sala de aula, preocupando-se com a anulação do professor em sala de aula. Como mostra o depoimento de um entrevistado abaixo:

Não deve delegar a esse intérprete o poder em relação ao aluno porque o professor tem que perceber que mesmo com o auxílio do intérprete, o aluno é do professor. Não é aluno do intérprete. O intérprete tá ali como apoio... Cria uma dependência tão grande desse intérprete que ele não quer se comunicar comigo, direciona para o intérprete para me perguntar alguma dúvida...(SIC!).

Essa opinião é de um profissional proficiente na língua de sinais. Por ser este bilíngüe, ele consegue apontar a importância do domínio da LIBRAS para que a relação professor/aluno ocorra de forma direta.

Já na quarta categoria, um professor proficiente na língua de sinais comentou que:

Na fala de cada pessoa tem uma emoção, então no momento que o professor ta em sala de aula falando, mostrando a sua disciplina, ele passa em todos os momentos a emoção dele e isso o intérprete não pode passar. Então eu acho que fica uma seqüela porque uma coisa é a língua fria, outra coisa é a língua com emoção (SIC!).

Para ele, o ideal seria que todos possuíssem o domínio desta língua, para que “o professor mesmo fosse o que tá passando as informações”. Confirmando a importância, Quadros (1997) deixa claro que o surdo bem oralizado, fazendo uma leitura orofacial compreenderia em torno de 20% da mensagem do professor e, caso o professor fosse bilíngüe, teríamos um quadro muito melhor de possibilidades de aprendizagem para o surdo.

Foi bastante significativo ter observado essa análise por parte dos entrevistados. Apesar de não serem conhecimentos de estudos que tratam desse tema, expressam opiniões que demandam reflexões sobre a ação de intérpretes de

LIBRAS em sala de aula, pois, como comenta Lacerda (2002), é preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra, efetivamente, seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem pelo surdo, já que a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e conseqüente. Dessa maneira, torna-se cada vez mais importante uma profunda discussão sobre a capacitação de intérpretes para atuação em sala de aula.

Na busca de contribuições sobre questões referentes à língua(gem) do aluno surdo e de uma definição mais clara a respeito da visão dos professores diante da escrita dele em língua portuguesa, pudemos verificar, na esfera pedagógica, que, para os professores entrevistados, a leitura é um instrumento indispensável a fim de induzir o surdo a produzir textos, logo deve ser uma das principais preocupações. No entanto a aprendizagem tardia da língua de sinais por parte dos surdos - muitos a aprenderam somente na adolescência ou na idade adulta - causou-lhes uma série de danos, dentre eles, a falta de organização de idéias escritas de forma mais desenvolvida que, por falta da língua adquirida de modo natural, fixa-se apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo, sobremaneira, o avanço conceitual. "Se a criança com surdez não se desvincula do ambiente concreto, ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente" (Goldfeld, 1997, p. 60).

Ao enfocarmos, neste trabalho, especificamente, a constituição da escrita por sujeitos surdos, reconhecemos a grande dificuldade que estes indivíduos têm nessa modalidade, que se revela um desafio para eles.

Então, se percebemos na linguagem seu caráter primordial de constitutividade, devemos assumir que a língua(gem) é constitutiva do conhecimento, assim, precisamos reconhecer a mediação com base na língua de sinais como aquela efetiva para qualquer prática pedagógica com fins educacionais para sujeitos surdos. No entanto, em situações como a que ora abordamos, outros fatores se agregam ao conjunto de questões que podem determinar o maior ou menor desempenho desse aluno em língua portuguesa escrita. E, ao analisá-los, trouxemos mais dados para a ampliação do debate que vem sendo realizados por aqueles que se dedicam a estudar o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A análise do material coletado trouxe a possibilidade de oferecer algumas reflexões por meio das narrativas dos professores universitários sobre a escrita do aluno surdo que frequenta as instituições acadêmicas, considerando o contexto bilíngüe adotado no Brasil, no qual temos, preferencialmente, a adoção de duas línguas: LIBRAS e língua portuguesa na modalidade escrita formal.

Na realidade, esses alunos, que hoje se encontram nos bancos das universidades e faculdades, tiveram uma história de aquisição lingüística própria das décadas de 80 e início dos anos 90, ou seja, marcada pelo uso da língua portuguesa oral como primeira língua, com todas as peculiaridades que caracterizaram o ensino daquele tempo. Como vimos, trata-se de um processo de aquisição do português com base no modelo utilizado para ouvintes daquela época, cuja base sustentava uma visão fragmentada da língua, desvinculada de historicidade e de discurso. Essa opção trouxe como consequência apenas as condições para a decodificação de símbolos gráficos, não o entendimento daquilo que liam, não possibilitava a comunicação mediada pela língua majoritária do país.

Na década de 90, o movimento inclusivista trouxe mudanças radicais a essa orientação, e aquele conhecimento que chegou a ser adquirido em língua portuguesa, deixou de ser estimulado, passando-se à adoção imediata da LIBRAS. Diante das facilidades que a aprendizagem dessa última língua oferecia em um pequeno espaço de tempo, esses surdos foram estimulados a abandonar paulatinamente a comunicação em língua portuguesa e adotar a língua de sinais como veículo principal de interação. Nesse caso, observa-se que a sociedade não caminhou na mesma direção, e enormes lacunas foram sendo criadas a partir dessa dupla posição, ou seja, radicalização de um grupo de surdos para utilizar apenas a LIBRAS, por um lado. Por outro, pudemos verificar que as políticas públicas, embora dotadas de boas leis, não criaram estruturas necessárias para a implementação do modelo bilíngüe.

Depois de mais de uma década de utilização do bilingüismo, ainda experimentamos uma visão pouco clara dessa realidade e a necessidade de se implementarem medidas mais definidas, a fim de podermos identificar as melhores

contribuições para que profissionais, principalmente, pedagogos e fonoaudiólogos, possam oferecer no processo de educação/reabilitação desse segmento.

Era de se esperar que, ao se alcançar este quadro de avanços nos estudos concernentes à comunicação de alunos surdos, ele apresentasse uma melhor condição de produção escrita do português escrito formal, no entanto, nos reportando às pesquisas e atrelados ao que identificamos, confirmamos que ele apresenta uma enorme dificuldade, certamente tributária de três causas: a desmotivação, a falta de domínio dessa variante lingüística e/ou ainda por uma posição radical em defesa da LIBRAS.

Podemos apresentar também as razões de tal condição, desta vez apresentadas pelos surdos que hoje se encontram nas universidades e faculdades pernambucanas. Dentre elas, podemos nomear: a) aprendizagem tardia de uma língua, especialmente, devido ao diagnóstico tardio; b) não terem se apropriado de uma língua na primeira infância, embora tenham tido contato com a língua portuguesa; c) os professores do ensino fundamental, na época em que esses alunos eram estudantes desse nível de ensino, trabalhavam com o Oralismo, com isso, o ensino do português era dado da mesma forma como era para quem havia adquirido o português falado, utilizando uma metodologia de alfabetização que enfocava a estruturação de linguagem com métodos artificiais; d) professores que não tiveram quase ou nenhuma informação sobre como lidar com surdos e muito menos com a(s) língua(s) que poderiam usar.

Diante desses fatos, podemos dizer que os surdos permaneceram muito tempo sem adquirir uma língua que lhe desse embasamento para a aprendizagem de uma segunda, portanto, dentro de um quadro que provavelmente teria de gerar os problemas que ora comentamos.

Buscamos, através das narrativas dos professores universitários, informações mais substanciais sobre o que está ocorrendo no nosso Estado. A partir do que foi revelado pela maioria dos profissionais, podemos dizer que estes permanecem se comunicando oralmente com seus alunos surdos, tentando falar o mais articuladamente possível, bem como fazendo uso de outros artifícios para ajudar nesta interação, como a escrita e gestos, e isso decorre do desconhecimento da LIBRAS. Eles ressaltam que, embora os surdos apresentem dificuldades para interagir na língua oral, devido à falta de acesso à consciência fonêmica na leitura orofacial, uma vez que as principais omissões são as letras finais de sílabas que não

são visualmente perceptíveis na Leitura Oro Facial (LOF), é possível perceber que esses alunos ainda se expressam em língua portuguesa, mesmo que informalmente. A maior dificuldade se dá na articulação de consoantes, já que existe a frequência de um alto número de trocas surda/sonora, devido a confusões entre as consoantes sonoras e surdas em razão dos pontos de articulação serem absolutamente iguais na LOF, diferindo apenas pelo modo de articulação que seria percebido apenas auditivamente. Mas, mesmo com todas essas dificuldades, estes professores ainda preferem esta forma de contato, pois consideram que, apesar das falhas na comunicação, percebem que o aluno surdo consegue fazer leitura orofacial e/ou tentar entender com outras estratégias. Essa forma de comunicação é considerada por um grupo de professores universitários mais segura, pois consideram a relação direta professor/aluno mais rica.

Os questionamentos sobre a escrita em língua portuguesa dos surdos, apresentados pelos professores, demonstram que são mais diretamente ligados à interpretação de textos, embora haja dificuldades quanto a “erros” muito frequentes, desde que se considere a variante culta da língua portuguesa. Isso afeta, diversas vezes, dois aspectos importantes para que haja uma melhor compreensão do texto: a coesão, que é a harmonia interna entre as partes de um texto, garantida por ligações de natureza gramatical e lexical, entre os elementos de uma frase ou de um texto; e a coerência, que é relação lógica entre idéias, situações ou acontecimentos.

Dessa forma, para os entrevistados, a escrita dos surdos é muito difícil de ser entendida, já que se mesclam elementos primordiais que fazem parte da estrutura lingüística da LP: seja na ordem de estruturação da frase, seja no uso inadequado de verbos, de preposição, omissão de conectivos e verbos, falta do domínio de estrutura de coordenação e subordinação, uso de frases curtas e rigidez lexical, assim como vocabulário restrito.

Na atualidade, podemos explicar que se trata de estágios de interlíngua pelo qual ele está transitando e que, na maioria das vezes, não são considerados, especialmente se considerarmos que pertencem a instituições de nível superior que se encontram razoavelmente afastadas desses estudos. Isso traz como consequência principal uma avaliação polarizada, ou seja, de um lado, nenhuma credibilidade na produção escrita com alguma qualidade, ou o inverso, não questioná-la e, em alguns casos, deixar de pedir que ela ocorra, por razões

protecionistas, ou mesmo, como alguns comentaram, “como vamos fazer se ele já chegou até aqui?”

A escrita direcionada em língua portuguesa foi considerada pelos professores como de melhor qualidade do que quando ele escreve livremente, já que oferece um norte para as idéias do que tem de escrever. Dessa forma, os professores relataram ter consciência de que a dificuldade nesta modalidade na língua não surgiu na universidade, mas ao longo de toda uma história escolar. O desconhecimento da estrutura da LP é um problema que vem de toda uma trajetória lingüística, devido à forma como esse português foi transmitido ao surdo. Portanto, no tocante à análise sobre o texto escrito, a maioria dos professores comentou que, pelo fato de não ouvirem a fala dos ouvintes, ou ainda pela dificuldade de interpretação do texto, isso limita o acesso ao farto domínio do léxico, assim como ao acervo de idéias dos escritos dos seus alunos surdos.

A rejeição que os surdos têm atualmente para escrever faz com que também se afastem de leituras e, com isso, têm menos possibilidade de evoluir no tocante a essa língua. Sabe-se que compreensão precede produção, leitura precede a escrita, e, desta forma, estimular o gosto pela leitura é fundamental para que o surdo se interesse e se desenvolva melhor no conhecimento e no uso da língua portuguesa

De acordo com os níveis de interlíngua, no estatuto da aprendizagem de uma segunda língua (LP) pelo surdo, alguns aspectos são fundamentais, e, dentre eles, a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português, as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional, as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura, um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais, a existência do alfabeto manual que representa uma relação com as letras usadas na escrita do português.

Embora saibamos que os alunos, geralmente, são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento da primeira língua, os alunos surdos, que ora buscamos entender, não apresentam essa característica, ao contrário, demonstram ter uma ligação muito mais intensa com a segunda língua que aprenderam. Esse fato pode ser explicado pelos problemas de aprendizagem de uma língua, os quais alguns autores comentam como sendo “uma língua morta”. Dessa maneira, ocorre a fossilização,

ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição em detrimento da falta da primeira língua.

Apesar de não ter sido foco principal da pesquisa, os professores teceram considerações que valem como reflexões sobre a presença indiscriminada do intérprete sob o manto de solução para todos os males da comunicação e aprendizagem vivida por surdos. A presença desse profissional em sala de aula é vista como benéfica, mas alguns dos nossos sujeitos criticaram essa presença, com base no que percebem em relação à qualidade da tradução e sua interposição na relação professor x aluno, a qual pode ser dificultada. Para eles, o papel do intérprete abrange dois lados: um positivo e outro negativo. O positivo é ter sido um avanço no sentido de favorecer a comunicação surdo x ouvinte, o negativo prende-se ao fato de que a relação professor aluno não seja quebrada, e a aprendizagem não trazer os efeitos esperados.

Conseguimos também identificar, através das narrativas dos professores, outros itens que consideramos importantes:

- 1) Quanto maior o grau de dificuldade na disciplina, com a apresentação de textos com maior nível de abstração, torna mais difícil para o surdo compreender o seu teor. Isso poderia ser amenizado se professores utilizassem estratégias facilitadoras para trabalhar esse grau de dificuldade exposto na escrita do aluno surdo.
- 2) A maioria dos professores sente falta de uma formação mais adequada para trabalhar com os surdos. Com isso, eles se consideram inseguros e incompetentes para atuar com esses alunos.

Seguindo-se a essas questões, outro fato que merece toda a nossa atenção e, sendo decorrente das questões anteriores, é necessário que reflitamos sobre o seu alcance. A preocupação dos professores sobre: Que profissional é esse que estamos formando? Serão profissionais de quê? Entendemos que é uma preocupação procedente e que revela um outro nível de preocupação.

Possivelmente, o problema apresentado na escrita do surdo é resultante das particularidades na aprendizagem das duas línguas, além de uma formação dos profissionais, que não apresentam conhecimento da LIBRAS. Parece paradoxal apoiarmos um novo olhar sobre a questão, todavia, sabemos que muitas dessas condições necessárias para qualquer aluno não foram oferecidas a esse grupo. Portanto, refletindo sobre o compromisso das universidades para com os alunos que

possuem necessidades especiais, nos leva a repensar em que condições eles estão sendo incluídos dentro das salas de aula.

Desse modo, é preciso que haja um investimento maior na formação do professor e na conscientização da sociedade para que possamos, ao vivenciar outro contexto, possibilitar um outro desempenho para o surdo. No entanto, embora sem possuir a formação, identificamos que esses professores foram bastante objetivos em sua análise e chegaram mesmo a identificar os pontos que para outros pesquisadores foi objeto de estudo.

Reunindo as principais questões abordadas na construção da escrita, trouxemos recortes da realidade pernambucana universitária da qual, até o momento, não tínhamos conhecimento. Confirmamos as conclusões que foram encontradas por pesquisadores tais como: Lacerda (2000); Quadros (1997); Góes (1999) e Ferreira-Brito (1996) quando analisamos as narrativas dos professores entrevistados. O que nos chamou a atenção foi que, mesmo sem ter a formação especializada, esses professores pesquisados foram bastante intuitivos e, porque não dizer, bem fundamentados quando trataram das questões de apropriação da língua portuguesa pelo surdo.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa contribuiu para um maior esclarecimento sobre as questões decorrentes do acesso à língua portuguesa, que nos parece bastante precário, já que a sociedade é letrada e por isso demanda que os surdos tenham, no mínimo, conhecimento da escrita como prática social, visto que vivem em uma sociedade de ouvintes, que tem uma língua padrão. Diante disso, é necessário que eles possam ver a escrita em LP como algo funcional e não buscar o formalismo da variante culta. Mas, para isso, é necessidade haver mudança no paradigma utilizado pelos professores.

Toda pesquisa apresenta limitações, daí entendermos que alguns aspectos ficam abertos e dois deles em especial poderão servir para novos desdobramentos deste trabalho e/ou para investigação de outros alunos, uma vez que não se constituíam como objetivos desta nossa investigação, pois demandariam novas frentes de trabalho. Um deles trata da formação do profissional, especialmente do professor; a segunda diz respeito ao posicionamento radical de surdos que, na atualidade, negam-se a ter contato com a língua portuguesa sob o argumento de que estão sendo desrespeitados em sua língua.

## REFERÊNCIAS

---

ABDALA JÚNIOR, B. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

**A inclusão de pessoas surdas no ensino superior**. Disponível <MEC-SEESP>. Acesso em: Jan. 2007.

ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

**A questão da educação superior**. Disponível <<http://www.ines.org.br>> . Acesso em: Jan. 2007.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1979. 1979.

BEHARES, L. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim e o não”. In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BIALYSTOK, E. Metalinguistic awareness: the development of children's representations of language. In Pratt, C.; Garton, A.F. (orgs.) **Systems of representation in children: development and use**. New York: Wiley. 1993, p. 211-233.

BLISCHAK, D.M. Phonological Awareness: implications for individuals with little or no functional speech. **Alternative communication**, 10. 1994, p. 245-254.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996.

BRAZOROTTO, J.S. ; COSTA, M.P.R. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita de crianças surdas. In: MARQUEZINE, M.C. (orgs) **Leitura, escrita e comunicação no contexto da educação especial**. Londrina: eduel. 2003, p.63-70.

BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003.

BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura, **Cadernos CEDES**. Campinas, n.46, v. 19, 1998, p.41- 56.

CAMPOS, S.R.L.; KOBER; D.C; MELENEZ, A. J. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surdas. In: LODI, A.C.B et al (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, P.50-59.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, E.C. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento intercorrções e intervenções**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1999.

CAVALCANTI, W.M.A. **As representações sociais dos professores de Educação Especial sobre sua formação**. Tese de Doutorado. Espanha: DEUSTO, 2003.

CICCONI, M.M. **Comunicação total - introdução educacional: uma opção terapêutica para criança deficiente auditiva**. São Paulo, SP: Pró-fono, 1990.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R.(org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas, São Paulo, 1998, p.13-31.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.29-40.

DUFF, J.T. **Ten reasons for allowing deaf children exposure to American sign language**, 1987.

FAMULARO, R. Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la intergración. In SKILAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1993.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L; SANTOS, D.V. A importância das línguas de sinais para o desenvolvimento da escrita pelos surdos. In: CICCONI, M.M.C. **Comunicação total - introdução, estratégia, a pessoa surda**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996, p 69-152.

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, HARRISON & CAMPOS (orgs) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 73-85.

GÓES, M. C. R de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conferência no 22º Encontro Internacional de Audiologia**, 2007.

GOMBERT, J.E. **Lê developpemente metalinguistique**. Paris: PUE, 1990.

GUTIÉRREZ, A. B.D. Lenguaje escrito y sordera: sobre qué cuestiones es importante reflexionar. In: GUTIÉRREZ, A. B.D.; Alonso, C.V. **Language escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas**, Salamanca, ES: publicaciones Universidad Pontificia Salamanca, 1999.

HANSON, V.L. Phonological processing without sound. In Brady, S.A.; Shankwiler, D.R. **Phonological processes in literacy**. New Jersey: Hillsdale, Laurence Erlbaum Associates Inc. 1991, p.153-161.

HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70. 2002

HOCEVAR, S.O.;CASTILLA, M.E.; DUHART, S.M. Adquisición de la lectura y escritura em niños sordos en uns escuela bilingüe. In SKLIAR, C. **Atualidadeda educação bilíngüe para surdos: interfaces entre Pedagogia e Lingüística**. 2.ed. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 83-94.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais e língua portuguesa em busca de um diálogo. In: LODI, A C.B. et al (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.56-70.

KARNOPP, L. B. & PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C.B. et al (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.50, n.20, p. 70-83, abr.2000.

\_\_\_\_\_. C.B.F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre os limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B. et al (orgs). **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.20, set, 1998.

LANE, M.F.H. **A máscara da benevolência: a comunicade surda amordaçada**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LENZI, A.F.C. O método Perdoncini. In: Strobel, K.L. e Dias, S.M.S (orgs.) **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: FENEIS, 1995.

LILLO-MARTIN, D.C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

LIPPO, H. As Políticas Públicas e as Pessoas Portadoras de Deficiência In: **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LODI, A. Educação bilíngüe para surdos. In Lacerda: C; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilingue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LODI, HARRISON & CAMPOS, Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C.B. et al (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. et al (orgs). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2001 a.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: Moura, M.C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário desafios para o próximo milênio**. Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro: INES, 2000.

PERLIN, Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C.B.F.; GOÉS, M.C.R. (orgs.) **Surdez**. São Paulo: Lovise, 2000.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

RABELO, A.S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiana: Editora da UCG, Série Educação Especial, nº- 4, 2001.

RAMPELOTTO, E.M. **O produto da educação de surdos**. Curitiba: Secretaria de Educação, Departamento de Educação Especial, 1995

REGO, L.L.B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: teoria e pesquisa**. 1995, 11(1).

REGO, L.L.B.; BUARQUE, L.L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: reflexão e crítica**. 1997, 10(2).

**Responsabilidade social**. Disponível <[www.unilasalle.edu.br](http://www.unilasalle.edu.br)>. Acesso em: Dez. 2006.

SALLES, H.M.M.L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANDER, R. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 129-135.

SANTOS, M.T.M. NAVAS, A. L.G.P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A .L.G.P. (org) **Distúrbios e leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002 b.

**Siga os sinais**. Disponível <<http://sentidos.uol.com.br>>. Acesso em: Jan. 2007.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) **uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHUTZ, R. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível <[www.sk.com.br](http://www.sk.com.br)>. Acesso em: Agos. 2006.

SVARTHOLM, K. Aquisição de Segunda língua por surdos. **Revista espaço**, 1998, p. 38-45.

TRENCH, M.C.B.A inclusão da criança surda no ensino comum, **Revista distúrbios da comunicação**, 10-19, 1998.

TRIADÓ, C. Educación temprana y kenguaje em los niños sordos. In: Skliar (org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

**Universidade para surdos em Porto Alegre RS**. Disponível <<http://www.sitiodesordos.com.ar>>. Acesso em: Dez. 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, R.G. nº \_\_\_\_\_, autorizo e sou voluntário(a) na pesquisa intitulada “Narrativas de professores de ensino superior sobre a utilização da Língua Portuguesa escrita pelos surdos universitários”, desenvolvida pela mestranda Flávia Abdon Tavares da Costa Silveira, vinculada ao Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Recebi a informação de que esta pesquisa tem o propósito de realizar um estudo sobre a trajetória das aquisições lingüísticas dos surdos universitários, tendo em vista a realidade vivenciada por eles em uma época em que a Língua Portuguesa representava a principal aquisição. Queremos destacar ainda os efeitos dessas aquisições em suas aprendizagens atuais, nos cursos freqüentados por eles em Universidades/ Faculdades da cidade do Recife e Olinda.

A coleta de dados será realizada através de um questionário e de uma entrevista. Os dados serão interpretados mediante análise das respostas obtidas através do instrumento, à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

As informações obtidas a partir deste estudo serão tratadas rigorosamente e com confidencialidade. Os resultados serão divulgados publicamente com objetivos apenas científicos, entretanto, a identidade do sujeito jamais será revelada. Fui esclarecido de que minha recusa pode ser em qualquer momento e de que, em havendo dúvidas adicionais sobre minha participação, serei esclarecido(a) pela pesquisadora. Reservo-me a direitos de não assinar este termo se não concordar em participar, ou se suas dúvidas não forem esclarecidas satisfatoriamente.

Autorizo os responsáveis pela pesquisa a conservar sob sua guarda os resultados, assim como utilizar as informações em reuniões, congressos e publicações científicas, desde que minha identificação seja mantida sob sigilo.

Estou ciente de que, a qualquer momento, terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha participação na pesquisa. Em hipótese alguma, serei identificado e poderei retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento me foi apresentado e entendi o seu conteúdo.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

CONTATO: Flávia Abdon Tavares da Costa Silveira  
fone: (81)99725331 [flaviaabdonsilveira@yahoo.com.br](mailto:flaviaabdonsilveira@yahoo.com.br)

**APÊNDICE 2**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS**  
**SURDOS**

1) Nº do participante: \_\_\_\_\_

Responda cada uma das perguntas e nas 7,10, 11 e 12 marque X:

2) Qual instituição em que trabalha? \_\_\_\_\_

3) Há quanto tempo leciona? \_\_\_\_\_

4) Qual a sua formação universitária? \_\_\_\_\_

5) Qual(is) a(s) disciplina(s) que ministra ou ministrou para alunos surdos? \_\_\_\_\_

6) Possui surdo na família? \_\_\_\_\_

Para as informações de 7 a 10, confirmar as informações com os alunos.

7) Seu aluno surdo tem o seguinte perfil:

a) Perda auditiva severa/ profunda congênita ou adquirida até dois anos de vida.....( )

b) É filho de pais ouvintes.....( )

c) Teve a língua portuguesa como o 1º contato lingüístico.....( )

8) Qual a idade do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)? \_\_\_\_\_

9) Qual a idade em que ele(s) aprendeu(ram) LIBRAS? \_\_\_\_\_

10) Seus alunos estudaram em:

a) Escolas públicas.....( )

b) Escolas Privadas.....( )

11) No caso de existir comunicação oral entre você e/ou os alunos em sala de aula, assinale as principais dificuldades que identifica:

Protocolo 1: Na língua oral (Fernandes, 2003):

( ) Dificuldade na articulação de consoantes;

( ) Dificuldade na articulação de vogais;

( ) Dificuldade na ordenação da frase;

( ) Ausência de elementos de ligação;

( ) Pouco uso de flexões;

( ) Falhas de concordância.

12) Assinale as principais dificuldades que identifica:

Protocolo 2: Na língua escrita (Rabelo, 2001):

- Uso inadequado de verbos em relação à conjugação, tempo,...;
- Uso inadequado de preposição;
- Omissão de conectivos;
- Omissão de verbos;
- Falta de domínio do uso de estruturas de coordenação e subordinação;
- Erros de substituição;
- Uso de frases curtas;
- Rigidez lexical(dificuldades para compreender o duplo sentido de uma palavra);
- Outros. Quais?

**APÊNDICE 3**  
**ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS**  
**SURDOS**

1. Descreva como ocorreu a comunicação inicial entre o(a) Senhor(a) e o seu(s) aluno(s) surdo(s).
2. Atualmente, qual a forma de comunicação mais usual entre o(a) Senhor(a) e seu aluno (Oral/Escrita/Sinais)?
3. Seu aluno é capaz de interpretar o que lê?
4. A comunicação escrita do seu aluno surdo é clara, segue os padrões da língua portuguesa culta ou não?
5. Quais as dificuldades mais comuns na escrita em língua portuguesa?
6. Qual é o desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas determinadas pelo calendário da instituição?
7. E nas apresentações de seminários e/ou outras formas de apresentação em sala de aula?
8. Qual a sua opinião sobre a escrita espontânea do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)?
9. A escrita direcionada do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) é de melhor qualidade que quando escreve livremente?
10. Existe intérprete em sala de aula? Em caso afirmativo, considera mais vantajoso a presença desse intérprete para a aprendizagem do seu aluno?

## APÊNDICE 4

### ENTREVISTA COMPLETA (P6)

1. Descreva como ocorreu a comunicação inicial entre o(a) Senhor(a) e o seu(s) aluno(s) surdo(s).

R. Quando eu entrei aqui e vi que tinha o surdo, eu entrei em pânico, porque achei que não tinha intérprete. O primeiro dia inicial quando eu vi que tinha o surdo eu falei: - gente, peraí que eu tenho uma coisa para resolver que eu me esqueci! Saí para a sala de coordenação sem saber o que fazer porque não me sentia competente e não sabia o que fazer. Aí eu me encontrei com o intérprete e ele disse: - a gente já tá vendo, aí fiquei mais calma. Eu tentei falar como o surdo, ficava gesticulando, falando com mais cuidado, mas eu não sei se ele entendeu. Ele tentou falar alguma coisa, eu não compreendi, foi muito complicado, foi muito difícil porque eu não tinha esse intérprete, essa pessoa que fizesse essa ponte. Agora tá mais fácil, agora uma ou outra coisa pelo gesto dele eu consigo compreender, perceber quando às vezes ele tá com alguma dúvida. Mas no primeiro dia eu entrei em pânico realmente. - não sabia, de fato, da presença do aluno surdo, a coordenação não lhe informou? não sabia, quando entrei na sala no primeiro dia de aula, no primeiro período eu faço uma apresentação, aí quando chegou a vez dele, aí o pessoal, prof<sup>a</sup>..., eles já tinham tido outra aula, aí eles disseram que ele era surdo.

2 Atualmente, qual a forma de comunicação mais usual entre o(a) Senhor(a) e seu aluno (Oral/Escrita/Sinais)?

R. Através do intérprete.

3 Seu aluno é capaz de interpretar o que lê?

R. Eu acho que essa é a grande dificuldade, compreender aquilo que a gente tá pedindo para ele ler. Eu acho que não é que eles sejam totalmente incapazes, mas eu acho que tem muita dificuldade. O intérprete trabalha com ele, interpreta.

4 A comunicação escrita do seu aluno surdo é clara, segue os padrões da língua portuguesa culta ou não?

R. Na verdade eu acho que vai muito em função da disciplina porque minha disciplina é metodologia. A prova que eu tive com eles era para fazer referências

bibliográficas. Eu dava os elementos e eles tinham que organizar. Os outros foram todos trabalhos que eu dava em sala, eles usavam até em outras disciplinas e eu avaliava metodologicamente. Então, não teve uma prova que eles escrevessem sozinhos, que eu tivesse essa comunicação efetiva só deles.

5 Quais as dificuldades mais comuns identificadas na escrita em língua portuguesa?

R. Dá para perceber a questão na compreensão, na articulação das respostas e a própria compreensão da escrita do que tá sendo pedido, do que tá escrito, o enunciado da questão. Mas não tem estrutura de início, meio e fim.

6 Qual é o desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas determinadas pelo calendário da instituição?

R. Como as provas foram desse jeito que eu lhe falei, o desempenho foi razoável, não foi ruim. Mas mesmo assim tiveram dificuldades, eu tive que esclarecer algumas coisas. Mas como não foi sozinho então foi mais fácil, isso facilitou.

7 E nas apresentações de seminários e/ou outras formas de apresentação em sala de aula?

R. Não tive.

8 Qual a sua opinião sobre a escrita espontânea do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)?

R. Não escreveram nada, nem tenho noção para dizer.

9 A escrita direcionada do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) é de melhor qualidade que quando escreve livremente?

R. Eu acho que eles tiveram dificuldades de compreender e na estrutura da língua, de organizar o pensamento deles.

10 Existe intérprete em sala de aula? Em caso afirmativo, considera mais vantajoso a presença desse intérprete para a aprendizagem do seu aluno?

R. Tem. Eu considero fundamental. Não sei o que seria de mim sem ele, porque eu não tenho formação, para quem tem talvez seja diferente. Por isso que eu

entrei em pânico porque eu não sabia como me comunicar com eles. Eu não sabia se eles tinham condição de ler meus lábios. Às vezes eu esqueço e não falo olhando para eles. Se não tivesse o intérprete, eu acho que seria desastroso, bastante complicado. Não sei, talvez seja diferente para quem tem essa formação. A comunicação, na verdade, se estabelece por conta dele.

## APÊNDICE 5

### ENTREVISTA COMPLETA (P15)

1 Descreva como ocorreu a comunicação inicial entre o(a) Senhor(a) e o seu(s) aluno(s) surdo(s).

R. Realmente, na minha primeira comunicação eu tive muitas dificuldades porque eu não sei, eu não uso língua de sinais. Havia na turma uma menina oralizada, então eu procurei falar compassadamente e expressando bem as palavras e ela conseguia me entender. Mas a que não era oralizada, eu tentei escrever alguma coisa no quadro e ela percebeu mal. Foi realmente de dificuldade para mim, muita dificuldade porque foi a primeira vez que eu estava trabalhando em sala de aula com aluno surdo. - já sabia que ia ter esses alunos em sala de aula? Não, não sabia. Para mim foi uma surpresa. De repente quando fui fazer a chamada. Então eu percebi isso. - a universidade não lhe havia avisado antes? não avisou antes. Então no primeiro dia de aula eu me defrontei com este problema. Aí eu fui à coordenação, expliquei que não tinha conhecimento da LIBRAS. Não sabia absolutamente nada e que estava com dificuldades. Pronto, foi o primeiro dia de aula.

2 Atualmente, qual a forma de comunicação mais usual entre o(a) Senhor(a) e seu aluno (Oral/Escrita/Sinais)?

R. Oral.

3 Seu aluno é capaz de interpretar o que lê?

R. No começo eles tiveram muita dificuldade, depois já estava bem melhor. Eu não gosto de dar uma nota sem que realmente o aluno não produza. Então, se eu dou um texto para ele interpretar. Eu gosto de ter a participação dela. A interpretação melhorou muito com a presença do intérprete.

4 A comunicação escrita do seu aluno surdo é clara, segue os padrões da língua portuguesa culta ou não?

R. É possível. Ele escreve, tenta escrever com dificuldades porque eles não foram muito bem alfabetizados. Eu acredito que o conhecimento, o lastro que eles tem em Língua Portuguesa que é o meu caso, é muito difícil, então eles

tinham muita dificuldade. Eu pedia que eles fizessem um texto, uma interpretação de texto, eles tinham dificuldade de compreender as palavras quando eles liam. - então a Sra. acha que esse problema da escrita deles vem desde antes? muito antes. Esses dois alunos meus foram muito deficientes, com uma estruturação de parágrafo sem início meio e fim, mas se você fizer uma tentativa dá para você entender alguma coisa. - mesmo sem ter conhecimento em LIBRAS, a Sra. entendia o que eles escreviam? - entendia, com dificuldades, mas entendia. Como falei a caligrafia era péssima, a ortografia também, com erros primários na grafia de algumas palavras. Então eles tinham dificuldades de se expressar, não só dentro do aspecto gramatical, dentro da nossa gramática normativa. Como também a parte de interpretação textual. São duas barreiras de dificuldades que eu senti com eles.

5 Quais as dificuldades mais comuns identificadas na escrita em língua portuguesa?

R. Interpretação e ortografia, erros de concordância, esse nem se fala!, conjugação verbal. Foram minhas alunas há três anos atrás, foram dois semestres. Português 1 que é mais comunicação e português 2 que é leitura e produção textual. Apresentaram muito mais dificuldade em Português 2, elas tinham boa vontade, eram alunas que tentavam se esforçar, mas foi necessário o intérprete. Nós lutamos para que nós professores conseguíssemos intérprete. Quando começamos não tinha nada, no meio do primeiro semestre já houve reunião em pedagogia do nosso pleno em que pedimos o intérprete, uma pessoa que transferisse para elas a aula, o que você estava dizendo. Então houve também a sugestão para que a gente tivesse também o conhecimento de LIBRAS. Mas como nós professores já tínhamos tanto problemas. Eu fui uma das que opus a isso, a gente já tinha tanto trabalho. Eu não me vi com coragem de aprender esses sinais, com toda sinceridade eu me opus. Pedi muito para que houvesse o intérprete, então apareceu, tínhamos dois intérpretes. Esse intérprete me ajudou muito, ele tinha um bom conhecimento de Português. E tanto que quando ele explicava a elas o assunto que eu estava dando o resultado foi ótimo. Elas melhoraram muito, porque eu faço muito exercício em sala de aula, em grupo.

6 Qual é o desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas determinadas pelo calendário da instituição?

R. Relativamente com dificuldades. As avaliações geralmente foram em grupos, já para ver se há um resultado melhor, porque infelizmente no curso os alunos são muito fracos. Sozinhos se saíam muito fracos. Os outros também, porém eles se saíam mais fracos ainda.

7 E nas apresentações de seminários e/ou outras formas de apresentação em sala de aula?

R. Também apresentavam dificuldades.

8 Qual a sua opinião sobre a escrita espontânea do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)?

R. Depois de uma certa época, eu achei que eles tiveram um bom rendimento. Apesar dessas dificuldades todas que eu encontrei. Até que eles cresceram no segundo período. Trabalho com narração, descrição, dissertação, eles faziam. Agora, isso você tem que dar um desconto. Desconto esse talvez devido ao mau rendimento que tiveram no curso passado. Eles tinham muita dificuldade.

9 A escrita direcionada do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) é de melhor qualidade que quando escreve livremente?

R. É. Se eles tivessem obtido o conhecimento que toda criança obtém, eles talvez não tivessem tantas dificuldades. É difícil encontrar uma turma nesses cursos menos solicitados que não tenha dificuldades em português. Não só o surdo como qualquer outro. Alunos com todas essas deficiências em português vão dar aula, você pode imaginar. Depois não querem que a gente não se prenda a gramática, eu sei que interpretação é importante, mas não é possível que eles não saibam regras do português principalmente, os pedagogos. Os surdos eram mais deficientes, mas os outros também eram deficientes quanto ao conhecimento da Língua Portuguesa.

10 Existe intérprete em sala de aula? Em caso afirmativo, considera mais vantajoso a presença desse intérprete para a aprendizagem do seu aluno?

R. Existe, do meio para o fim. Acho interessante a presença do intérprete, ajuda muito. O intérprete explicava as avaliações.

## APÊNDICE 6

### ENTREVISTA COMPLETA (P5)

1 Descreva como ocorreu a comunicação inicial entre o(a) Senhor(a) e o seu(s) aluno(s) surdo(s).

R. Ocorreu através do intérprete, realmente foi o intérprete que fez todo o processo, o primeiro contato foi através do intérprete. Para eles, se apresentarem em sala de aula, por exemplo, no primeiro dia de aula o aluno se apresenta, diz o nome, atividade que faz, por que tá ali, se está gostando do curso e tal..., a gente diz a disciplina e ele diz o que espera da disciplina. Então o intérprete fazia as perguntas, eles respondiam e o intérprete passava para mim. Então foi através do intérprete.

2 Atualmente, qual a forma de comunicação mais usual entre o(a) Senhor(a) e seu aluno (Oral/Escrita/Sinais)?

R. Através do intérprete.

3 Seu aluno é capaz de interpretar o que lê?

R. A grande maioria não. Eles têm dificuldades, coisas simples eles interpretam. Como essa disciplina é mais simples, eles chegam a interpretar. Tá dentro do cotidiano, mas uma coisa mais abstrata não dá retorno, eles pegam uma coisinha, uma palavrinha como um "chavão" e botam pra fazer, tem hora que eu acho que eles estão em outro planeta, fazem um discurso totalmente contrário. Agora eles também são sabidos, eles encomendam prontos. Chega na hora que tem que ganhar nota, então tem que pegar o caminho mais simples. Eu já peguei e disse: - esse trabalho não foi produzido por você.

4 A comunicação escrita do seu aluno surdo é clara, segue os padrões da língua portuguesa culta ou não?

R. É difícil, não é compreensível porque escrevem faltando conectivos, numa ordem muito inversa, é muito difícil. Hoje eu já estou mais acostumada e já entendo. Mas no primeiro momento quando eu peguei o primeiro texto redigido por eles foi muito difícil de entender. Quando eles aprendem um assunto, quando eles dominam mais um assunto, a gente sente que realmente quando eles

escrevem dá para entender. As palavras ficam soltas, mas a gente vê palavras chaves do texto dentro do contexto. – a estrutura tem um início, meio e fim? Quando eles entendem realmente a coisa, quando a coisa ficou bem assim...trabalhada em sala. Então eles conseguem. A disciplina de avaliação tem atividades muito ligadas a prática; do tipo como avaliar seu aluno, tipo de prova, tipo de trabalho. Eles tão entendendo muito bem isso e, cada um quer contar uma história de vida, como é que foi avaliado na escrita. E eles falam muito que o surdo não pode ser avaliado, toda vez que abre uma brecha no contexto da história, eles se colocam que o surdo não pode ser avaliado como o ouvinte. Toda hora eles colocam isso, que a gente tá trabalhando avaliação. Sempre eles se colocam que o surdo não pode ser avaliado como ouvintes, o surdo se prejudica. Eles falam como se o surdo fosse outra pessoa. Eles são muito ligados ao social, aos direitos, eles tem pouco deveres.

5 Quais as dificuldades mais comuns identificadas na escrita em língua portuguesa?

R. Pobreza de vocabulário total. Eles não entendem palavras elementares. - você acha que essas dificuldades se devem a quê? eu acho que é a falta de audição deles, a falta de comunicação com o mundo, a falta também de leitura, se eles tivessem mais consciência.

6 Qual é o desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas determinadas pelo calendário da instituição?

R. O desempenho não é bom. A gente explica tudinho, o intérprete dá tudo para eles, o intérprete vai junto deles não sei quantas vezes, eles pedem. Porque não pode explicar, digamos, as cinco questões de uma vez, tem que explicar de uma por uma. Explica uma, eles tentam fazer, depois explica outra. Porque se explicar tudo eles se perdem. Então tem que ser compreensão imediata daquela questão. Eles tentam fazer, tem hora que eles botam uma coisa que não tem nada a ver com nada. Perguntam palavras elementares que se você disser, responde a questão.

7 E nas apresentações de seminários e/ou outras formas de apresentação em sala de aula?

R. Se esforçam muito, não sei se encomendam, eles fazem datashow, nunca fica no grupo todos os surdos, sempre fica um grupo misto com ouvintes. O intérprete fica lá jogando o slide, aí eu acho que eles tem ajuda de alguém para fazer aquilo que tá ali e o intérprete já passa para a turma e para mim uma coisa compreensível. Eu não sei se isso que eles tão dizendo é daquele jeito que o intérprete tá passando. Talvez seja até certo ponto, porque fica muito repetido, tem muita coisa primária, se repetindo muito.

8 Qual a sua opinião sobre a escrita espontânea do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)?

R. Eu tenho algumas questões que eu coloco abertas. É ruim porque tem uma pobreza de vocabulário muito grande, eles não coordenam frase, verbo. Fica repetindo palavras soltas e puxando muito para uma coisa. É difícil, criar e produzir é difícil. A minha experiência é muito negativa nesse sentido. Eu achei muito difícil a compreensão, muito vazia, sem fundamentação, sem começo, meio e fim, eles fogem totalmente.

9 A escrita direcionada do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) é de melhor qualidade que quando escreve livremente?

R. É porque tem um objetivo. Colocam palavras soltas, mas que dá pra gente juntar. Um dia eu tava com uma dificuldade incrível, aí eu pedi ao intérprete, porque ele lê nas linhas e entrelinhas. Eu não sei, muita coisa eu peço: - eu não to vendo conteúdo nenhum nisso aqui, aí o intérprete foi dizendo. A língua deles não é igual. A escrita deles é muito difícil. No primeiro momento, eu já tava com neurose: - esses surdos não sabem nada, era uma agonia, mas depois eu fui me amparando ao intérprete. Eles escrevem do jeito que tá organizado no seu pensamento, em LIBRAS.

10 Existe intérprete em sala de aula? Em caso afirmativo, considera mais vantajoso a presença desse intérprete para a aprendizagem do seu aluno?

R. Tem. Sim, para mim é primordial. Sem o intérprete eu não faço nada. Sem o intérprete não tem condição.

## APÊNDICE 7

### ENTREVISTA COMPLETA (P4)

1 Descreva como ocorreu a comunicação inicial entre o(a) Senhor(a) e o seu(s) aluno(s) surdo(s).

R. Como eu já sou professora de surdos, a grande maioria já me conhecia, então eu não tive tanta dificuldade. A gente já tinha uma comunicação prévia, muitos já foram meus alunos. A comunicação foi por sinais.

2 Atualmente, qual a forma de comunicação mais usual entre o(a) Senhor(a) e o seu aluno (Oral/Escrita/Sinais)?

R. Sinais.

3 Seu aluno é capaz de interpretar o que lê?

R. Olhe, eles têm dúvida em relação a conceitos de algumas palavras mais abstratas, eles perdem o sentido do texto porque param naquelas palavras que muitas vezes são até chave para o texto. Mas se for, dependendo do contexto do assunto e se a gente tiver uma explicação antes, eles conseguem alguma coisa, mas a gente sempre pede que eles marquem aquelas palavras novas. - eles só conseguem interpretar o que lêem se tiver um apoio antes? depende do texto, se for um texto mais técnico, mais científico, eles têm dificuldades. Por exemplo, poesia foi difícil porque era muito sonhadora, irreal, então tinha muita metáfora e metáfora eles não conseguem abstrair

4 A comunicação escrita do seu aluno surdo é clara, segue os padrões da língua portuguesa culta ou não?

R. Olhe, quando a gente tem compreensão da estrutura da língua de sinais, a gente dá para entender, mas acredito que para uma pessoa que não conheça a estrutura da língua de sinais ela terá dificuldades. Eles tem uma lógica na escrita, mesmo com a pobreza de vocabulário, mesmo com a estrutura que eles utilizam, que não é a estrutura da Língua Portuguesa, que é uma estrutura seqüencial. Ao longo dos períodos, eles conseguem estabelecer um nível de desenvolvimento melhor, ao contrário daqueles que estão entrando, onde a defasagem é muito

grande. Mas com o hábito da leitura que eles vão criando na faculdade eles vão crescendo e vão conseguindo organizar o texto.

5 Quais as dificuldades mais comuns identificadas na escrita em língua portuguesa?

R. Preposição eles dificilmente colocam, colocam em um lugar que não é o lugar da preposição. O verbo, a flexão do verbo, nem sempre flexionam de forma correta. O singular e o plural eles também se atrapalham.

6 Qual é o desempenho do aluno surdo nas avaliações escritas determinadas pelo calendário da instituição?

R. Olhe, quando eles produzem alguma avaliação escrita para mim, eu sempre respeito o que eles colocaram ali. Claro que como todo aluno tem aqueles que estudam mais e aqueles que estudam menos. - as provas são as mesmas dos ouvintes? a prova é a mesma. Porém, para compreensão da escrita teriam dificuldades sem apoio.

7 E nas apresentações de seminários e/ou outras formas de apresentação em sala de aula?

R. Acho eles muito esforçados. Geralmente eles apresentam bem, são criativos.

8 Qual a sua opinião sobre a escrita espontânea do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s)?

R. Precisa ser mais estimulada. A gente tá numa faculdade, num ensino superior, mas tem uma lacuna muito grande lá atrás dessa escrita espontânea. Se talvez isso tivesse sido mais bem trabalhado desde da educação infantil. – o que você acha que acarretou essa dificuldade? acho que a questão é bem mais ampla. A dificuldade social, dificuldade pedagógica, dificuldade da própria família em acompanhar e os professores ainda não estão prontos para produzir esse material para facilitar com que o aluno tenha uma melhor escrita. A formação do professor ainda tá bem aquém do que a gente esperava que fosse.

9 A escrita direcionada do(s) seu(s) aluno(s) surdo(s) é de melhor qualidade que quando escreve livremente?

R. Sim, mas depende também do que tá sendo abordado. Uma disciplina que eles não dominam, o texto ajudava muito, eles precisavam recorrer ao texto. A escrita espontânea, numa disciplina mais técnica, que precisava de conhecimento prévio, não flui, eles não tinham condição, aí fica um texto muito pobre, repetitivo.

10 Existe intérprete em sala de aula? Em caso afirmativo, considera mais vantajoso a presença desse intérprete para a aprendizagem do seu aluno?

R. Cada sala que tem surdo tem intérprete. É bom porque mesmo a gente utilizando a LIBRAS a gente vai ter que também falar para os outros alunos ouvintes. Então a gente não pode usar duas línguas ao mesmo tempo, ou a gente usa a língua oral ou a gente usa a língua de sinais. E o intérprete tá fazendo o papel dele, tá interpretando o que eu tô dizendo. Mas o ideal seria que todos tivessem a compreensão da língua de sinais para que o professor mesmo, fosse o que tá passando as informações. Pois, às vezes eu percebo, por eles não terem o conhecimento de todo o conteúdo, já é uma pessoa terceira pessoa que tá passando aquilo da forma que assimilou e não tem o conhecimento prévio daquilo que vai ser dado. É até humanamente impossível. - você as vezes percebe uma interpretação distorcida? as vezes eu tomo a frente bem sutilmente, porque a gente nota que não há uma perfeição, temos intérpretes ótimos. Mas tem a questão do conhecimento mesmo, do nível do intérprete não alcançar o nível da aula. O surdo perde com isso porque a informação tá sendo filtrada e quando o surdo vai fazer uma pergunta, muitas vezes, ele faz ou intérprete, ele não faz ao professor e quando o professor sabe LIBRAS, o surdo vem direto. Eu percebo que eles sentem a necessidade do contato direto com o professor, do questionamento dele com a aula.