



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRO-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
CONTORNOS DE PRÁTICAS BILÍNGUES**

RECIFE, JUNHO DE 2010

JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
CONTORNOS DE PRÁTICAS BILÍNGUES**

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 Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Wanilda M^a Alves Cavalcanti.

RECIFE, JUNHO DE 2010

Ficha Catalográfica

D541e

Dias Júnior, Jurandir Ferreira.

Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues / Jurandir Ferreira Dias Júnior ; orientador Wanilda M^a Alves Cavalcanti, 2010.

113 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Bilinguismo. 3. Surdos – Educação. 4. Língua de sinais. 5. Aquisição de Segunda língua. I. Título

CDU 806.90

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
CONTORNOS DE PRÁTICAS BILÍNGUES**

JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR

ORIENTADORA: PROF^ª. DR^ª. WANILDA M^ª ALVES CAVALCANTI

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

Data: 21 / 06 / 2010

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Wanilda M^ª Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª Stella M^ª Miranda Vieira
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Externo

Prof^ª Dr^ª Marígia Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

Recife, junho de 2010

"Nenhum de nós pode programar a vida como linha reta, imutável, inflexível... A cada instante as surpresas irrompem e temos de ter humildade e imaginação criadora para ir salvando o essencial através do inesperado de cada instante".

Dom Helder Camara

*Minhas mãos doceras...
Jamais ociosas.
Fecundas. Imensas e ocupadas.
Mãos laboriosas.
Abertas sempre para dar, ajudar, unir
e abençoar.*

Cora Coralina, 1997, p.63.

Este trabalho,

À minha mãe Eloiza-resistência, mulher de raça,
que tanto me ensinou a lutar.

A meu pai Jurandir-sonhador, *in memoriam*,
que tanto me ensinou a ser feliz.

A meus irmãos Adriano, Mariana e Hugo (*in memoriam*),
que tanto me ensinaram a abrir o coração.

Eu nada seria...

Agradecimentos

A Deus, o dom da vida, que se renova em cada dia vivido.

Aos surdos, motivo da minha caminhada. Em especial, à Pastoral dos Surdos, onde aprendi a ouvir palavras com os olhos e pronunciá-las com minhas mãos, repletas de possibilidades e vitórias.

Ao Comitê Prolic, o apoio financeiro, na pessoa do Prof. Dr. Degislando Nóbrega.

À Prof^a Fátima Santos, razão de muitas de minhas escolhas

À Prof^a Lúcia Ribeiro, eterna culpada pela escolha certa: a Linguística.

À Prof^a Gláucia Nascimento, a constante solicitude com que me soube conduzir à pesquisa acadêmica. Certamente, meus passos têm fortes alicerces.

À Graça Lessa, o carinho bonito de uma amizade duradoura.

À Prof^a Wanilda Maria, digna orientadora, que me fez enxergar largos horizontes no mundo surdo; que tão bem me soube frear, em meus devaneios; e que me acolheu em tantas solicitações constantes. Teacher, muchas gracias!

À Minha Paróquia, local de crescimento; ao Frei Marconi, à D. Noêmia, à D. Emilina, às Irmãs da Caridade, à Rejane, ao Pe. Joãozinho Pubben e tantos outros.

Aos meus amigos-irmãos Edson e César, companheiros de alegrias, que (quase) souberam entender minhas ausências.

Aos meus irmãos-amigos Pedro e Rege, que, ao mesmo tempo tão longe e tão perto, incentivaram-me na caminhada acadêmica.

Aos meus alunos, com os quais aprendo a ser professor, apesar das minhas fraquezas.

Aos colegas-amigos de Mestrado, companheiros de bons momentos e de correrres. Sopro abraços!

À Nicéias, à Nélia e à Alexandra, presença constante nas idas e vindas do G4.

Ao Colégio Equipe e à Facho, um tempo de muito crescimento.

À Prof^a Marígia Aguiar e à Prof^a Stella Miranda, as contribuições significativas de leitura atenciosa neste trabalho

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que desenvolvemos durante o curso Mestrado em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa em Aquisição e desenvolvimento da linguagem, para a obtenção do grau de mestre. O objetivo geral deste trabalho é analisar as estratégias e métodos empregados por professores de língua portuguesa para surdos que estudam no nível fundamental e no médio em escolas de Recife que oferecem salas de aula bilíngues, verificando a adequação aos objetivos pedagógicos pretendidos. Participaram desta pesquisa 10 (dez) professores, sendo 05 (cinco) da rede particular e 05 (cinco) da rede pública, a partir dos quais, constituímos o nosso corpus: questionário, entrevista e fichas de observação de aula. A base teórica fundamentou-se nos trabalhos de Krashen (1984, 1995), Selinker (1972, 1978, 1994), Quadros (1997, 2006, 2009) e Brochado (2003), entre outros. Considerando que a língua portuguesa para surdos constitui uma segunda língua (L2), o ensino desta língua deveria se concretizar como tal. No entanto, não foi o que pudemos encontrar nas salas de aula ditas bilíngues, em que o surdo se faz presente como um mero espectador de um evento do qual não participa. Percebemos, ainda, a necessidade de adequação das estratégias e métodos escolhidos pelos professores para o momento de aula, tendo em vista as especificidades requeridas por alunos surdos, no modelo inclusivista.

Palavras-chave: surdez, ensino de língua portuguesa, aquisição de segunda língua, Libras.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research developed during the course Master of Language Sciences, at the line of research on language acquisition and development, to the degree of master. The aim of this study is to analyze the strategies and methods employed by Portuguese teachers to deaf students studying in primary and high schools in Recife that offer bilingual classrooms, checking the suitability for desired educational objectives. At this research, ten (10) teachers participated. They was 05 (five) from the private school and 05 (five) from the public school. We set up our *corpus* with questionnaire, interview and lesson observation forms. The theory was based on the work of Krashen (1984, 1995), Selinker (1972, 1978, 1994), Quadros (1997, 2006, 2009) and Brochado (2003), among others. Whereas the Portuguese language for the deaf is a second language (L2), the teaching of this language should be realized as such. However, it was not what we find in so-called bilingual classrooms, where the deaf person is present as a mere spectator of an event which does not participate. We realized, though, the need for adapting strategies and methods chosen by teachers for classroom time, in view of the specificities required for deaf students, the model inclusivist.

Keywords: deafness, Portuguese language teaching, second language acquisition, Brazilian Sign Language (BSL or Libras).

SAMENVATTING

Dit proefschrift is het resultaat van onderzoek naar taalverwerving en ontwikkeling, verricht gedurende de cursus Master Taalwetenschappen, ter verkrijging van de graad van master. Het doel van deze studie is het analyseren van de strategieën en methoden die docenten gebruiken bij het onderwijs van het portugees voor dove leerlingen, in basis- en middelbare scholen te Recife die klaslokalen hebben waarin tweetalige lessen worden gegeven, om de geschiktheid voor de gewenste educatieve doelstellingen vast te stellen. Tien leraren, vijf van particuliere en vijf van openbare scholen, hebben aan dit onderzoek deelgenomen. Met hen maakten we ons *corpus*: vragenlijst, interviews en formulieren ter observatie van lessen. De theorie is, o.a., gebaseerd op het werk van Krashen (1984, 1995), Selinker (1972, 1978, 1994), Quadros (1997, 2006, 2009) en Brochado (2003). In aanmerking genomen dat de portugese taal voor doven een tweede taal is, zou het onderwijs gerealiseerd moeten worden als zodanig. Maar dit kwamen we niet tegen in de zogenaamde tweetalige klaslokalen, waar de dove persoon aanwezig is als een gewone toeschouwer van een gebeurtenis waaraan hij niet deelneemt. We realiseerden ons de noodzaak van de aanpassing van strategieën en methoden die docenten kiezen, in het licht van de specifieke kenmerken die nodig zijn voor dove leerlingen, binnen het model van inclusief onderricht.

Trefwoorden: doofheid, Portugees taalonderwijs, tweede taalstudie, brasiliaanse gebarentaal.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM.....	50
QUADRO 2: AS FASES DA INTERLÍNGUA.....	56
QUADRO 3: Perfil dos professores de língua portuguesa para surdos.....	93
QUADRO 4: Perfil das aulas de língua portuguesa para surdos em escolas do Recife.....	106

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 : O processo de Aquisição de Língua Portuguesa (ALP) por surdos, segundo categorias..... 96**
- TABELA 2: Linhas teóricas adotadas na prática dos professores, segundo categorias..... 98**
- TABELA 3: Dificuldades encontradas pelo professor no decorrer do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, segundo categorias..... 102**
- TABELA 4: Críticas/opiniões apresentadas pelos professores, sobre algo que não tenha sido mencionado na entrevista, segundo categorias.. 104**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O PROCESSO DE AQUISIÇÃO.....	48
FIGURA 2 – AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL2	– Aquisição de segunda língua
L1	– Primeira língua
L2	– Segunda língua
LAL	– Língua-alvo
LE	– Língua estrangeira
LP	– Língua Portuguesa
ALP	– Aquisição de Língua Portuguesa
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
IL	– Interlíngua
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	– Parâmetros Curriculares Nacionais +
LS	– Língua de Sinais
ILS	– Intérprete de Libras
CT	– Comunicação Total
MEC	– Ministério da Educação
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 – A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	20
1.1.1 – A inserção de surdos em salas inclusivas: dilemas e possibilidades	27
1.1.2 – Modelos de Educação de Surdos	34
1.2 – A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (AL2)	46
1.2.1 – Aquisição de L2 segundo KRASHEN	47
1.2.2 – SELINKER e sua proposta teórica da Interlíngua	55
1.2.3 A concepção de AL2 por surdos em QUADROS e BROCHADO	63
1.3 – FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ....	69
1.3.1 A Formação Docente para salas especiais/inclusivas para surdos	70
1.3.2. O Professor de Língua Portuguesa para surdos	80
2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	86
2.1 – Constituição do corpus	87
2.2 – Sujeitos da pesquisa	88
2.3 – Instrumentos da pesquisa	88
2.4 – Materiais e processos para obtenção dos dados	89
2.5 – Considerações Éticas	89
2.6 – Procedimentos para análise dos dados	90
2.7 – Análise e discussão dos dados	90
3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
3.1 Análise do questionário	93
3.2 Análise da entrevista	95
3.3 Análise das observações em sala de aula	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

A academia tem trabalhado muito em prol de contribuições significativas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Desta forma, cumpre sua função social, que é a de democratizar o conhecimento científico. Pesquisas, estudos e publicações trazem novidades à realidade existente, tendo em vista o progresso de atitudes, métodos e técnicas em diversos âmbitos da sociedade.

A educação escolar, por exemplo, é um campo da ciência para o qual ocorrem diversos trabalhos de pesquisa, inclusive este, que trata das estratégias e métodos empregados por professores de língua portuguesa para surdos que estudam no nível fundamental e no médio em escolas de Recife que oferecem salas de aula bilíngues, verificando a adequação aos objetivos pedagógicos pretendidos.

Para isso, realizamos uma pesquisa etnográfica, entrevistando professores e observando suas aulas em duas escolas do Recife, uma pública e outra particular, a fim de ter os subsídios necessários para nossa análise.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos: Fundamentação teórica, Aspectos metodológicos e Análise e discussões dos resultados. O primeiro capítulo apresenta três seções: A inclusão no contexto escolar, A aquisição de segunda língua e Formação docente, ensino de língua portuguesa e surdez.

Iniciamos nossa fundamentação teórica, discorrendo sobre a inclusão do surdo no contexto escolar, seção em que aludimos às leis de políticas públicas para a educação em geral e, mais especificamente, para a educação inclusiva. Explicitamos, nessa seção, aspectos pertinentes à educação inclusiva constantes na Constituição Federal de 1988, bem como em diversos outros decretos e leis posteriores, que trazem indicações teórico-práticas para serem consolidadas na escola regular.

Autores como Silva (2008), Ribeiro (2007), Goldfeld (2002) etc. delinearam o percurso pelo qual as escolas passaram na busca da melhor forma de atender os alunos em sua diversidade de condições, esforçando-se sempre em promover a inserção e integração de todos. Trazendo o assunto às especificidades dos surdos,

Skljar (1997), Lodi & Lacerda (2009), trouxeram reflexões valiosas para essa nossa discussão.

Tratamos, em seguida, dos Modelos de Educação de Surdos, mais conhecidos como as Filosofias de Ensino de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Nesse mesmo capítulo, apresentamos a gênese de cada um, seu objetivo, métodos e implicações práticas para a educação dos surdos. Para fundamentar nossas palavras, tomamos como base, dentre tantos outros, os seguintes autores: Quadros (1997); Goldfeld (2002); Fernandes (1990, 2008); Ciccone (1990); Nogueira (1994); Brito (1993); Botelho (2009).

Apesar das várias e diferentes teorias que lidam com a educação de surdos, a escola reconhece a necessidade de trazer para o seu seio estudos sobre a aquisição de segunda língua (AL2), a fim de obter ajuda que lhe auxilie na empreitada para a educação inclusiva. Dessa forma, recorre-se a autores como Krashen (1984, 1995), que trabalha a teoria do monitor e do input compreensível; Selinker (1972, 1978, 1994), que descreve a teoria da interlíngua, em que trata da fossilização. Ambos propõem teorias bastante pertinentes para o entendimento do processo de AL2, de onde Quadros (1997, 2006, 2008) e Brochado (2003) adaptam aspectos relevantes às condições dos surdos, pragmatizando com reconhecida propriedade suas reflexões.

Esse conhecimento, a nosso ver, precisa ser trabalhado por professores desde sua formação inicial em cursos de graduação, e posteriormente em sua atividade docente. Por isso, a terceira parte da nossa fundamentação trata da formação do professor.

O processo de formação de professores tem sido objeto de constante análise e mudanças recentemente. A tentativa de moldar professores capacitados às demandas da sociedade continua direcionando muitos olhares para esse cenário de limitações e possibilidades. Inúmeras críticas bombardeiam esses profissionais, por outro lado podem ser encontradas sugestões valiosas, que pretendem contribuir com os professores.

Nesta última seção do primeiro capítulo, traçamos o perfil do professor de um modo geral, e, em seguida tratamos da formação do professor e em especial do professor de língua portuguesa. Valemo-nos de autores como Perrenoud (2001); Ribeiro & Baumel, 2003; além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc.

O Ministério da Educação tem contribuído muito para com a educação inclusiva e a formação docente especializada. Conforme veremos neste trabalho, há muito incentivo à inclusão de matérias que interessam à educação inclusiva, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa mudança fomenta uma formação diferenciada de futuros professores, possivelmente com horizontes mais abrangentes do que a de professores formados há mais tempo.

Por outro lado, grande parte desses professores que estão atuando no ensino de língua portuguesa em salas inclusivas parecem não receber apoio adequado para sua prática docente como também uma grande parcela destes não procuram se empenhar na busca de formação continuada ajustada às suas necessidades.

Por isso, esta pesquisa se propôs a conhecer a realidade na qual se encontram esses profissionais, no intuito de observar, entrevistar professores e analisar a sua situação didático-pedagógica.

O segundo capítulo trata da constituição do nosso *corpus*. Cadastramos e entrevistamos professores, pois, segundo Minayo (1999), podemos encontrar no objeto narrado a prática daqueles que se propuseram colaborar com nossa pesquisa. Ou seja, podemos conhecer os valores, as ideias e suas concepções teóricas dos professores participantes. Por fim, observamos aulas dos professores selecionados a fim de aferir sua narrativa e prática docente.

Partindo desse material, juntamente com a base teórica dos principais autores utilizados neste trabalho, pudemos analisar a adequação das estratégias e a pertinência dos métodos empregados pelos docentes em sala de aula.

O terceiro capítulo, a análise e discussão dos dados, visa não somente ao esboço de categorias, mas também à proposta de sugestões que contribuam para a melhoria de práticas bilinguistas de vários professores que trabalham no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Os resultados indicam que muito já foi feito em prol da educação de surdos, embora muito precise ainda ser feito.

No final deste trabalho, encontram-se as considerações finais, seguidas das referências e apêndices. Esperamos que a leitura deste trabalho seja agradável e que nossas ideias tragam, de alguma forma, um contributo significativo para a melhoria da educação dos surdos, muitas vezes estrangeiros em sua própria pátria.

1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano”

Adolph Ratska

1.1 – A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Estamos vivendo um momento de transições e adaptações, que, nos discursos, podem encobrir interesses individuais em detrimento do coletivo. Falar em inclusão escolar dentro do tema de ensino de língua portuguesa pode parecer desnecessário. No entanto, esse tema tem feito vir à tona muitas discussões em vários setores da sociedade, cujo objetivo é inserir, nos seus mais diversos âmbitos, toda e qualquer pessoa, independentemente de sua condição, visto que, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura:

Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Voltamos, aqui, o nosso olhar especificamente para a escola, por se tratar de um local em que, por excelência, a inclusão deveria se efetivar. Quando se pretende lutar por inclusão no ambiente escolar, pressupõe-se a existência de diferentes que devem dividir um mesmo lugar, partilhar das mesmas atividades e se apropriarem dos mesmos conceitos. Além disso, as diferenças demandam especificidades de orientação que não podem ser atendidas da mesma forma, uma vez que, nesse caso, teríamos o favoritismo de umas em detrimento de outras (LOPES, 2007). O

fundamento em que se apoia a educação inclusiva é que a escola possa oferecer aos educandos oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências diversas, respeitando a diversidade de todos aqueles que a procurarem, assim como observando a especificidade de cada aluno (SILVA, 2008; RIBEIRO, 2007). Parece-nos oportuno colocar algumas indagações: como o professor vai trabalhar com alunos surdos? O que eles pensam sobre a aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos? O que conhecem sobre o modelo inclusivista? Como sua formação lhes pode ajudar nesse processo?

Estamos seguros de que este desafio não pode ser centrado no ensino homogêneo. Ele precisa ser repensado na direção dos quatro pilares sugeridos pela UNESCO, para a educação no século XXI: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 1996).

Portanto, ao flagrar o desconhecimento da realidade linguística e de crenças de pessoas que, talvez, nunca estiveram em contato com o surdo e com a língua de sinais, parece não ser possível desencadear-se ações positivas que promovam o crescimento o desenvolvimento do surdo. Diante dessas circunstâncias, conhecer historicamente fatos que influenciaram profundamente a educação de surdos é o que trataremos de fazer.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto escolar se efetivou, ao longo da história, a partir de diferentes concepções. Neste trabalho, ater-nos-emos, especificamente, à inclusão de surdos. Sabe-se que a distinção das especificidades de cada tipo de deficiência passou a ser objeto de estudo há pouco tempo. Por isso, discorreremos sobre aspectos gerais da inclusão na história para, em seguida, focalizarmos na surdez.

Ao olharmos para o processo histórico pelo qual passou e passa o desenrolar da proposta inclusivista, encontramos inúmeras dificuldades e grandes vitórias que serviram para direcionar o caminho a ser seguido, fortalecendo o empenho de muitos que se envolveram nessa luta. Sistematizamos aqui um pouco desse percurso.

Não há muitos documentos comprobatórios da realidade do trato a pessoas com necessidades especiais na antiguidade. Essas pessoas eram denominadas, na época, de excepcionais, termo que até recentemente era usado para se referir a pessoas com déficit mental. Sabemos somente que havia uma preocupação com a eugenia, ou seja, com o que se considerava a raça humana perfeita. Caso fosse

detectada qualquer deficiência numa criança, ela poderia, sem problemas, ser sacrificada, ou traria para a sua família a possibilidade de outras 'desgraças' (RIBEIRO; BAUMEL, 2003). A deficiência era, portanto, concebida como uma aberração, que deveria ser extirpada a fim de não causar problemas futuros para a família e para a sociedade.

Já na Idade Média, por influência da doutrina cristã, a deficiência passou a ser percebida como uma expiação a algum pecado cometido, para recebimento do perdão. Surgiu, então, um sentimento de misericórdia e compaixão para com os "maculados". Fundaram-se casas de misericórdia, que segregavam os que lá eram depositados a fim de passarem o resto de seus dias, vivendo da caridade de outrem. Sabe-se do relato de sessões de tortura, crueldade e promiscuidade com os relegados. Nesse período, a surdez era entendida, na maioria das vezes, como loucura.

Com a chegada da Idade Moderna e suas filosofias humanistas, chegam também novas visões sobre o homem em suas dimensões diversas. Se, na Idade Média, o teocentrismo determinava o eixo de pensamento, neste período, destacou-se o antropocentrismo. Apareceram inúmeros estudos e pesquisas sobre Anatomia, Medicina, Biologia etc. Neste período, o indivíduo é percebido como objeto de estudo para um auto-conhecimento.

Um importante estudioso na história da educação de surdos foi o médico, astrólogo e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576). Soares (1999, p.17) relata que

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos (SIC) surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem (SIC).

Esse fato foi bastante relevante para que a percepção que a sociedade formara sobre os surdos tomasse nova direção, rompendo com a ideia de que eles eram incapazes de aprender por falta de uma linguagem convencional.

Segundo Stainback (1999), por volta do ano de 1798, teve-se notícia do encontro de um menino selvagem pelo médico e educador francês Jean Itard. O pequeno Victor, nome que lhe foi dado, encontrava-se "vazio" de linguagem, ou

qualquer outra forma de agir que revelasse contato com a vida civilizada (STAINBACK, *opus cit.*). O trabalho do Dr. Itard se baseou na tentativa de desenvolvimento da fala e da socialização do garoto. Os casos de intervenção, nesse período, a exemplo dos procedimentos adotados por ele, eram sempre no âmbito médico-pedagógico, perdurando esse viés até as primeiras décadas do séc. XX, inclusive aqui no Brasil.

Deste período, temos conhecimento dos trabalhos de teóricos como Pestalozzi, Fröebel, Montessori, Binet, que sempre propuseram métodos médico-terapêuticos e levantaram algumas preocupações assistencialistas no trato com as pessoas com necessidades especiais.

Até meados do séc. XX, perdurou a visão que priorizava o modelo clínico, permanecendo segregado o atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais. Segundo Lopes, somente em 1959, na Dinamarca, “estudos de implementação de serviços a excepcionais propõem a criação de condições de vida para a pessoa “retardada mental” semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 43). Tal fundamento foi a base filosófica para o princípio da “normalização”.

Conforme afirma Mikkelsen:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo, é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive (*idem*).

No Brasil, comentários acerca da inclusão escolar tomaram mais consistência a partir da década de 70 do século XX. Neste período, surgiram propostas de democratização do ensino e de inclusão escolar, como também as preocupações com os casos constatados de fracasso escolar das classes minoritárias. Tudo isso levou, na década seguinte, a pesquisas e estudos mais aprofundados para a resolução dos percalços vindos à tona.

Grandes passos foram dados nos idos de 1980. Comissões Estaduais nas Secretarias de Educação foram criadas, a fim de discutir situações mais adequadas para os deficientes. Para isso, tais instituições disponibilizaram mais recursos humanos, técnicos e financeiros para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma

assistência educacional especializada. No entanto, esses meios não foram bem empregados, ratificando a segregação anteriormente existente. Não negamos que passos tenham sido dados, mas tudo leva a crer que a manutenção da exclusão parece ser mais confortável e menos trabalhosa que a inclusão e, assim, ainda a identificamos em todos os níveis de ensino.

Após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, maiores impactos foram percebidos no sistema de educação público brasileiro, no âmbito da Educação Especial. Abaixo, apresentamos os artigos que se relacionam com a educação de maneira geral, levando em consideração a inclusão de pessoas com deficiências.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.¹

Confirma-se, dessa maneira, o dever de o Estado brasileiro em proporcionar a assistência e atendimento adequados às pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. No entanto, a inclusão, nos termos propostos pela Constituição Federal, requer a existência de recursos humanos e materiais especializados para que a proposta se concretize. De antemão, sabemos também que o número disponibilizado de recursos humanos não é suficiente para o instaurado da inclusão de forma plena e satisfatória; trataremos, porém, disso, mais tarde.

¹ Constituição Federal de 1988. Cap. III, seção I – Da Educação.

Em várias outras partes do mundo, ecoaram gritos em prol de uma educação inclusiva mais digna. No ano de 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia. Esse evento pretendeu promover a equidade de ensino básico para as pessoas com deficiência, na tentativa de possibilitar a todos o acesso à escola, qualquer que seja a deficiência.

Nesta mesma década, tomou-se conhecimento da Declaração de Salamanca de 1994, que confirmava os mesmos propósitos para a inclusão escolar (RIBEIRO; BAUMEL, 2003). A referida declaração representou um novo olhar e ampliou horizontes acerca da educação especial inclusiva, conforme podemos conferir abaixo:

O princípio que orienta esta Estrutura² é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.
(BRASIL, portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

O reconhecimento por parte da escola sobre a existência de pessoas que têm necessidades especiais traz para o seu centro discussões e novos questionamentos. Desta forma, o mesmo documento continua apresentando o desafio e possível mérito às escolas que envidassem os esforços inclusivistas educacionais:

As escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente

² A Estrutura a que se refere à Declaração de Salamanca diz respeito à *Estrutura de Ação em Educação Especial*, que foi criada pelo governo espanhol, mas que serviu de modelo para que outras estruturas fossem criadas nos mais diversos países interessados em propiciar condições adequadas à inclusão escolar.

no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

(BRASIL, portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

As considerações muito bem apresentadas na Declaração de Salamanca ajudaram nos debates por todo o Brasil, contribuindo significativamente para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei 9.394/96.

É inegável o reconhecimento de instrumentos legais que norteiem a educação inclusiva, no entanto, parece-nos que os esforços empregados ainda não foram suficientes para a sua concretização. Seríamos injustos se afirmássemos a inexistência de reflexões e discussões sobre o fenômeno da inclusão; cabe-nos buscar o porquê de a inclusão existir quase que exclusivamente em palavras, na maioria dos contextos em que se abraçou essa proposta.

Chamamos a atenção para o seguinte trecho da Lei: “*atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino*”. Esse termo destacado tem feito virem à tona algumas interpretações equivocadas, por possibilitar a compreensão de incentivo à exclusão, uma vez que o sistema educacional não se encontra preparado para acolher a todos adequadamente. A escola entra em divergência em seu corpo docente e gestor, eximindo-se do trabalho e da pesquisa em busca de soluções, e acaba realmente excluindo, em vez de incluir.

‘Lugar e vez’ existem para todos. Mas os instrumentos e estratégias empregados parecem não estar sendo adequados. A lei é clara e objetiva. A realidade social, no entanto, é conflituosa. Talvez o choque de identidades nela existente ainda não tenha possibilitado uma boa consolidação da inclusão. No Brasil, são recorrentes situações em que os mais fracos ficam relegados ao descaso, ou seja, as minorias dão o lugar ou têm seu lugar usurpado pelos mais fortes. A *demarcação territorial* imposta pelos grupos dominantes segrega os desvalidos, deixando-os sem perspectivas de mudanças.

A inclusão como invenção engendrada e proclamada como a conhecemos hoje, como algo que nasce da vontade de um coletivo (sociedade disciplinar), está passando pela mesma tensão vivida por outras invenções que propunham o fortalecimento de uma população

e o esfacelamento das utopias que a mobilizavam (LOPES, 2007, p. 16).

Esse pensamento de Lopes nos coloca diante de um cenário quase que imutável, e a escola parece ser a que menos investe numa mudança radical.

Nos moldes que conhecemos, a escola é, certamente, um reflexo da sociedade. A forma de ela ver, entender, aceitar e incluir as pessoas com necessidades especiais dependerá da forma como a sociedade encara essa mesma realidade. Por isso, o contexto escolar pode ser considerado um microssistema inserido em um macrossistema, que é a sociedade.

Mas as discussões não se esgotam. O Ministério da Educação criou sub-secretarias, comissões, etc., em busca da organização de um modo educativo que permita às pessoas “a oportunidade de mostrar seu valor e suas realizações. Somente um ambiente escolar rico em experiências e estimulador de aprendizagens diversificadas permitirá o desenvolvimento de todos (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 48).

1.1.1 – A inserção de surdos em salas inclusivas: dilemas e possibilidades

Os caminhos pedagógicos da inclusão devem ser buscados nas escolas, incessantemente, não ignorando a herança recebida da prática científica da modernidade que parece nos tornar cegos para a complexidade às diferenças, à multiplicidade dentro e fora da escola (MANTOAN, 2003). Nesse sentido é inegável o poder das ideias inclusivas para dar clareza ao que podemos pensar e ainda segundo Mantoan, “virar as escolas ao avesso” (2003, p. 9).

Nesta seção, pretendemos tratar sobre a inserção de surdos em salas inclusivas³, o que é uma tarefa um tanto difícil, uma vez que a prática na maioria dessas escolas ditas inclusivas são as que, na realidade, excluem. As reflexões e discussões outrora evidenciadas apontam estratégias paradigmáticas para a

³ Nosso trabalho tem foco na inserção de surdos especificamente em salas inclusivas, que nesta mesma seção serão caracterizadas.

verdadeira inclusão, no entanto esta caminha aquém daquilo que se acredita ser o ideal.

O Brasil, em comunhão com outros 192 países, participou da *Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência*, evento organizado pela ONU, e ratificou, em 30 de março de 2007, seu texto oficial em língua portuguesa. Do cerne deste documento, destacamos o presente excerto, transcrito da página 21:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e **comunicação**, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (nosso grifo)

A inclusão é uma proposta que deve ser assumida plenamente. Para tanto, esforços são esboçados por todos os lados. Cremos que haja preocupações com esta situação advindas de vários setores da sociedade. No nosso caso, a cultura surda é evidenciada, uma vez que é o cerne de nosso trabalho.

Por isso, focaremos, particularmente, nossas palavras no que tange às demandas exigidas pela surdez. Para Skliar (1997, p. 134), a educação dos surdos deve ser inscrita na discussão geral sobre a educação, mas “isto não significa apenas incluí-los, colocá-los fisicamente nas escolas comuns, mas sim hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação de surdos”. Desta forma, percebemos que a inclusão é exigente e não pode ser concretizada de forma inconsequente, sem que se avaliem as condições para a sua adequada efetivação, assim como as possíveis demandas que se evidenciarão em seu processo.

Há duas formas de acolhimento de surdos no sistema escolar: em salas especiais (que estão sendo gradativamente reduzidas) e em salas inclusivas. As salas inclusivas são formadas por alunos surdos e ouvintes. Os professores, normalmente, não sabem LIBRAS e devem ter o apoio de um profissional intérprete/tradutor de língua de sinais. Já as salas especiais acolhem apenas alunos com um mesmo tipo de necessidade especial (como a surdez), a fim de lhes proporcionar uma assistência mais adequada às suas reais demandas.

No Brasil, a legislação assegura os direitos de cada cidadão nos diversos setores da sociedade. No caso do acesso de indivíduos com necessidades especiais à escola, no § 1º do Art. 1º, o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 expõe:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Decreto nº 6.571/08)

Neste caso, a inserção do aluno surdo na escola regular é uma das diretrizes estabelecidas nas políticas nacionais de educação, que atribuem aos estados a obrigação de oferecer ensino especializado àqueles que necessitarem. Espera-se que a inclusão escolar, em outras palavras, dentro de um processo gradual, dê a todos os alunos a possibilidade de desenvolvimento linguístico, de aprendizado de conceitos, e de utilização pragmática de suas habilidades e competências desenvolvidas na escola.

Sublinhamos a validade dessa orientação, mas reconhecemos que, em salas inclusivas, para o surdo, o atendimento especializado torna-se inviável, uma vez que, nesse tipo de ambiente educacional, as mais das vezes, há uma barreira difícil de se transpor por parte de todos os atores envolvidos: a barreira linguística. O professor e alunos ouvintes nas salas inclusivas, em geral, não compartilham da condição sociolinguística do surdo, criando, desta forma, uma segregação num mesmo espaço (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

Como já afirmamos anteriormente, a criança surda, infelizmente, não encontra um espaço onde possa satisfatoriamente desenvolver sua competência linguística, já que o meio em que se encontra, na maioria das vezes, não respeita sua condição linguística. Sabemos que o surdo faz uso de uma língua que se concretiza na modalidade espaciovizual (GESSER, 2009, p. 23), enquanto os ouvintes se utilizam de uma língua oral-auditiva. A interação comunicativa que poderia haver entre os surdos e ouvintes numa sala inclusiva fica, então, comprometida, pela dificuldade de um e outro se comunicarem através de um código que ambos compartilhem.

Em nosso país, a intervenção do profissional intérprete foi uma iniciativa das Secretarias de Educação Estaduais para tentar solucionar o problema percebido nesses contextos. Com a contratação desses profissionais, esperava-se o preenchimento das lacunas deixadas pela proposta inclusivista, mas logo

perceberam que somente esta medida não solucionaria todos os problemas (cf. LACERDA, 2006).

Nossa prática, enquanto intérprete, autoriza-nos afirmar que um intérprete não será o “grande salvador da pátria” de uma situação gerada pela surdez. Desafortunadamente, os surdos que conseguem chegar ao ensino superior trazem consigo toda uma história de fracasso, produto de um sistema educacional que não se adaptou às necessidades requeridas por eles, que sempre tiveram, na verdade, “dificuldades de acesso às informações (por estas serem veiculadas pelas linguagens oral e/ou escrita da língua portuguesa) e, portanto, de restrição quanto ao seu conhecimento de mundo” (LODI; LACERDA, 2009, p. 16). A dinâmica em sala de aula com a presença de um intérprete, em suma, possibilita o recebimento das informações pelo surdo, mas não, necessariamente, a compreensão e a apreensão destas.

A presença do intérprete em sala de aula, muitas vezes, chega a tranquilizar o professor, que, normalmente, apresenta certo receio de se dirigir ao surdo. A atitude mais preocupante que pode ser gerada daí é a forma equivocada como esses mesmos professores atuam em salas inclusivas com o auxílio de intérpretes. Os docentes creem estar diante de pessoas da mesma condição linguística, e não percebem as especificidades requeridas pelos surdos. Desta forma, esses alunos ficam mais uma vez marginalizados, encontrando, possivelmente, maiores dificuldades no processo de aprendizagem.

Como já afirmamos anteriormente, para os estados, a simples contratação de intérpretes de LIBRAS pode ser a forma de resolver os anseios da proposta inclusivista. No entanto, isso não nos parece o bastante para proporcionar a inclusão de surdos na escola regular. Parece-nos sensato afirmar que os governos têm preferido investir nessa estratégia, sem se dar conta, conjeturamos, de que não é a mais adequada e eficaz.

Estudos recentes⁴ têm demonstrado que essa alternativa não é em hipótese alguma condizente com as necessidades dos surdos em seu desenvolvimento linguístico. Por isso, protestos surgem dos mais variados lugares do país e dos mais importantes centros de estudos e pesquisas em educação especial, com foco na

⁴ Tomamos conhecimento de estudos como: Capovilla & Capovilla, 2006; Capovilla, Capovilla, Mazza, Ameni, & Neves, 2006; Capovilla & Mazza, 2008; Capovilla, Mazza, Ameni, Neves, & Capovilla, 2006; Capovilla & Ameni, 2008; Capovilla, Sousa-Sousa, Ameni, & Neves, 2008.

surdez. A seguir, apresentamos um depoimento do Prof. Fernando Capovilla acerca da decisão governamental sobre a inclusão de surdos em escolas regulares de ensino:

Fernando C. Capovilla

Instituto de Psicologia, USP, Coordenador Pandesb filiado ao Observatório da Educação INEP-Capes.

O aperfeiçoamento de políticas públicas em Educação depende da avaliação de seus efeitos sobre o desenvolvimento acadêmico e o rendimento escolar. Apesar de vir publicando relatórios bienais sobre o rendimento do alunado brasileiro desde 1995 no Saeb e, depois, na Prova Brasil, o Inep tem excluído a avaliação sistemática da Educação Especial, deixando a criança com deficiência à margem do processo e de seus benefícios. A Educação de Surdos não foge à regra: nunca foi avaliada qualquer escola para surdos, nem avaliado qualquer aluno surdo assim identificado em regime de inclusão.

A ausência de caselas (sic) identificadoras de presença de deficiência e de seu tipo no Saeb e na Prova Brasil impede a constituição de base de dados sobre rendimento, inviabilizando a avaliação sistemática dos resultados de políticas que têm tido forte impacto sobre as vidas das crianças, como a de desativação de escolas específicas para surdos e a dispersão desses alunos em escolas comuns, quase nunca preparadas para inclusão ou mainstreaming eficaz (nosso grifo).

Até aqui, o autor apresenta a fundamentação de seu ponto de vista, baseada em estudos anteriores sobre a educação de alunos surdos e o desenvolvimento cognitivo deles em salas especiais e inclusivas. A nossa opinião está em conformidade com a de Capovilla:

(...)

o Pandesb descobriu que a política de inclusão, embora benéfica ao deficiente auditivo, é nociva ao surdo, e que este se desenvolve mais e melhor em escolas específicas para surdos no caldo de cultura de Libras, e sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em Libras, como veículo principal de ensino-aprendizagem do Português e de outras disciplinas. (nosso grifo).

Uma década de Pandesb revelou que o melhor modelo de Educação de Surdos consiste na articulação, em contra-turno, entre educação principal ministrada em Libras e Português escrito na escola específica para surdos (em presença de colegas surdos e sob professor fluente em Libras) e educação complementar sob inclusão na escola comum. (nosso grifo).

(<http://conselho.sur10.net/2009/10/15/>).

Infelizmente, tem sido desastrosa a forma como a inclusão está sendo tratada pelos órgãos competentes, fazendo com que os usuários desse sistema educacional

não tenham seus direitos assegurados, de fato, conforme prescreve a lei. Desta forma, a escola pode ser considerada o local que muito luta por inclusão e que pouco propicia a concretização deste ideal.

O atual ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2009, solicitou que o documento que determinava a inclusão total de pessoas com deficiência na rede pública de ensino⁵ voltasse para o MEC a fim de que fosse feita uma revisão, no que se refere ao tempo de sua implementação. A nosso ver, tal decisão parece adequada ao contexto, pois as escolas públicas parecem não estar ainda devidamente preparadas para acolher todas as pessoas com deficiência. Tudo indica que o corpo docente ainda não está em condições ideais de trabalhar com surdos em muitas das disciplinas que são oferecidas; tampouco as instalações e aparelhagens técnicas certamente não são adequadas para dar assistência especializada para as diferentes necessidades dos estudantes com deficiência (Folha de São Paulo, agosto de 2009).

Entretanto, cremos que não foram apenas esses os motivos reais que levaram o ministro a tomar essa decisão, mas a possibilidade de ajustamento político, conforme noticiou um jornal de circulação nacional.⁶ Até que ponto as políticas públicas para a educação nacional são gerenciadas com a devida seriedade? Enquanto isso, o que vemos é o descaso para com a educação em âmbito nacional.

Portanto, parece ocorrer um descompasso entre os discursos teóricos e a atuação dos profissionais na prática cotidiana. A oficialização da Libras, materializada pelo decreto nº 5.626/05, não é suficiente para garantir as mudanças pretendidas. Certamente, um dos caminhos vai passar pela educação e formação de recursos humanos aliada a decisões de políticas, linguísticas e educacionais.

Como afirma Souza (2007), não é a língua ou a existência curricular de uma disciplina – Libras – que faz um grupo se integrar à suposta maioria. Uma sequência de inúmeras medidas precisa ser implementada para que a inclusão do surdo possa ir se concretizando. Podemos falar de políticas linguísticas, condições de acessibilidade, respeito às diferenças sociolinguísticas e formação universitária de qualidade para futuros educadores.

⁵ Cf. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1908200922.htm>

⁶ Cf. <http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=88934&codAplicativo=2>

Enquanto essas questões ficam à mercê de personalidades públicas que confundem o coletivo com o pessoal, as escolas e seus componentes continuarão necessitando de apoio que viabilize a presença da diversidade na sociedade. A escola que trabalha com surdos, por sua vez, além de precisar oferecer essas condições, deve fazer uso de recursos e estratégias que possibilitem aos seus alunos a viabilização do processo de inclusão:

- assessoria em relação à língua de sinais;
- oferta de estratégias que propiciem o diálogo, seja na língua oral ou escrita;
- emprego de material concreto e visual que sirva de apoio para garantir a assimilação de conceitos novos;
- orientação de professores de apoio (profissionais especializados em Língua de Sinais e Língua Portuguesa que atenderão o aluno na escola em que ele estiver). Esses professores devem ajudar o aluno surdo, na escola, para o esclarecimento dos conteúdos oferecidos em sala de aula, nos ambientes de salas de recursos. Além disso, devem ser realizadas reuniões para que os professores possam trocar experiências e esclarecer dúvidas entre si (BRASIL, 2004).
- presença de intérpretes de Libras e de instrutores de Libras, a fim de somar à prática docente.

As tentativas em busca da consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva lhe conferirão autoridade para perseverar no aprimoramento de suas práticas a fim de incluir os surdos de forma plena.

Acreditamos que haja possibilidades de uma melhoria consistente na educação de surdos, pois inúmeros esforços são envidados em muitos núcleos de pesquisa, que possibilitam novas práticas em diversas instâncias da escola brasileira. Não seria correto negar a luta de tantos surdos e professores de surdos que veem na educação uma porta para o avanço da qualidade da educação e da vida de muitas pessoas surdas por todo o país.

1.1.2 – Modelos de Educação de Surdos

Muitos esforços têm sido envidados, ao longo do tempo, por profissionais interessados na educação formal de indivíduos desprovidos do sentido de audição, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo-social dessas pessoas. A Educação de Surdos é marcada por momentos em que metodologias com traços bastante específicos se sucederam ao longo da história: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo representam esses modelos, que são mais conhecidos, na literatura sobre esse tema, como “Filosofias de Ensino para surdos”. Optamos, porém, por utilizar o termo modelo, assim como, os termos concepções, abordagens, paradigmas, uma vez que o termo filosofia designa um “conjunto de especulações teóricas” (HOUAISS, 2001, p. 1350), o que nos parece pouco adequado para referir-se aos fenômenos sobre os quais discutiremos neste capítulo. Afinal, não pretendemos discutir especulações, mas ações práticas desenvolvidas por profissionais ao optarem por uma dessas concepções.

Faremos uma breve retomada histórica nesta seção, embora com apenas algumas informações que julgamos necessárias para o entendimento dos citados modelos educacionais, já que todos tiveram um marco importante na história. As diferentes concepções certamente explicitam a forma como a sociedade percebeu/percebe o/a surdo/surdez ao longo do tempo.

Na tentativa de oferecer assistência educativa aos surdos, educadores propuseram diferentes metodologias, com as mais diversas estratégias possíveis. Alguns se fundamentaram somente na língua oral, quer dizer, a língua oral-auditiva do país em que estavam inseridos. Outros educadores se valeram da utilização da língua de sinais criadas pelos próprios surdos, numa modalidade espaço-visual. Outros ainda idealizaram códigos visuais, que não consolidaram uma língua, mas buscavam várias formas de estabelecer a comunicação entre surdos/surdos e surdos/ouvintes (cf. GOLDFELD, 2002; GÓES, 1999; QUADROS, 1997).

Na segunda metade do século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) lecionou para quatro filhos de um nobre espanhol, com a criação de um método que mesclava a utilização datilologia, escrita e oralização. Por volta de 1620, foi publicado na Espanha o livro *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, de Juan Martin Pablo Bonet. Esse livro retoma o alfabeto

manual criado por Pedro Ponce de Leon e amplia outros aspectos. Em 1644, foi publicado em inglês um livro sobre a língua de sinais: *Chirologia*, de J. Bulwer, que acreditava na universalidade dessa língua.

Na França, nos idos de 1750, surgiu o Abade Charles Michel de L'Epeé, pessoa muito importante na educação dos surdos. L'Epeé aprendeu a língua de sinais com os surdos nas ruas de Paris e criou os *Sinais Metódicos*. Essa sua criação combinava a gramática da língua francesa com a língua de sinais. O Abade L'Epeé fundou uma escola de surdos que chegou a atender 75 deles. Seus ideais trouxeram grande êxito à educação dos surdos e tornou-se um importante referencial para o mundo daquela época. Nesse mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinick, favorecido pelos avanços tecnológicos, expôs ideias voltadas para o aprendizado da língua oral contrapondo-se à utilização da língua de sinais. Ele fundou a primeira escola pública baseada na proposta oralista, que objetivava a reabilitação da língua oral nos indivíduos surdos.

Essas abordagens foram estudadas e submetidas à análise da comunidade científica, mas os argumentos de L'Epeé foram mais convincentes e este recebeu apoio para a ampliação de seus projetos, deixando em segundo plano o outro estudioso sem recursos para investir em seu instituto.

Educadores e estudiosos de vários lugares do mundo vão ao encontro de um conhecimento mais detalhado das metodologias empregadas pela Europa. Em 1815, um estudioso educador, interessado na educação de surdos, Thomas Hopkins Gallaudet, viajou para o Velho Mundo. Na Inglaterra, não foi bem acolhido, partindo para a França. Lá encontrou-se com o mais célebre discípulo de L'Epeé, Laurent Clerc. Voltando para os Estados Unidos, Gallaudet propagou, nas escolas públicas, o uso de sinais, adaptando-os ao idioma inglês, criando uma espécie de inglês sinalizado. Essa foi uma das bases para mais tarde surgir a Comunicação Total. Em 1850, a ASL (American Sign Language) já era utilizada distintamente no ensino e nas ruas da América do Norte. Logo após, em 1854, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

Em virtude dos avanços tecnológicos facilitadores reabilitação da fala do surdo, e com a morte de Laurent Clerc, em 1860, o método oral começou a ganhar mais força e reconhecimento. Estudiosos entusiasmados com muitos resultados positivos percebidos neste método passaram a investir nesse paradigma. Por conta de seus inventos tecnológicos, Alexander Graham Bell, artífice do telefone, chegou a

essa descoberta, tentando criar meios para se comunicar com sua esposa, que era surda. Graham Bell obteve grande notoriedade, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em Milão, em 1880. Com isso, numa votação sobre qual método deveria ser empregado na educação dos surdos, o Oralismo venceu, ficando terminantemente proibido o uso das línguas de sinais nas escolas. Vale a pena lembrar que os professores surdos foram privados do direito de voto.

Inaugurou-se um período em que acreditava que o aprendizado de uma língua oral era o principal e único objetivo dos educadores de surdos. Isso fez com que a educação de surdos desse uma grande guinada em sua prática. Escolas de todo o mundo assumem essa nova proposta, mas, infelizmente, “houve uma grande queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Até a década de 1970, o oralismo imperava nas escolas e, conseqüentemente, nas famílias. Mas as experiências de Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo; e de Roy Holcom, trouxeram uma inovação, surgindo a Comunicação Total, que somava à língua oral, os sinais, alfabeto manual e leitura labial. A partir desta mesma década, educadores de países europeus (Suécia e Inglaterra) propuseram que a língua de sinais deveria ser utilizada independente da língua oral: cada uma num momento específico, e não concomitantemente como estava sendo realizado. Desse feito, surgiu a concepção bilíngue, que ganhou mais adeptos em vários países a partir de 1980, tornando-se mais forte efetivamente em 1990.

No Brasil, a história da educação de surdos seguiu o percurso acima apresentado. Em 1855, Hernest Huet, professor surdo francês, chegou a estas terras a convite do então imperador Dom Pedro II, a fim de iniciar um trabalho de educação com duas crianças surdas. Dois anos depois, fundou-se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje o INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Já naquela época, a língua de sinais era empregada.

Seguindo as orientações empregadas ao redor do mundo, em 1911, estabeleceu-se que o Oralismo seria empregado em todas as disciplinas sem exceção. Apesar disso, a língua de sinais foi utilizada em sala de aula até 1957, quando foi terminantemente proibida pela então diretora Ana Rímoli de Faria Doria. Mesmo assim, a língua de sinais nunca deixou de se utilizada nos pátios e corredores do INES.

A Comunicação Total chegou ao Brasil em 1970, e, na outra década, o Bilinguismo. Aquela foi motivada pela professora Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet; já a segunda abordagem tem em sua vanguarda brasileira a professora e linguista Lucinda Ferreira Brito.

O Brasil tem uma opção definida entre uma das abordagens de educação de surdos: o Bilinguismo, mas, como veremos, de fato, ela não é concretizada dentro dos moldes que se espera. Mesmo assim, todas convivem simultaneamente, oferecendo o que há de positivo em cada uma delas. É certo que cada uma tem algo a oferecer e, ao que nos parece, as três devem receber o devido valor, uma vez que contribuíram conforme as suas possibilidades.

A seguir, trataremos, separadamente, de cada uma das abordagens de educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

1.1.2.1 – Oralismo

O Oralismo é o modelo de ensino para surdos que vê na reabilitação da fala do indivíduo desprovido do sentido da audição a possibilidade de ele ser integrado na comunidade ouvinte em que é ensinada a língua portuguesa, no caso do Brasil. Para esta concepção, a ideia de linguagem atribui importante relevo à modalidade oral da língua, por ser a forma possível e apropriada de comunicação para os surdos na comunidade ouvinte, que é maioria. Por isso, na literatura oralista, frequentemente encontramos a afirmação de que a oralização é a estratégia que pode propiciar à criança surda uma boa comunicação. Essa corrente de educação de surdos “não admite outros recursos que não sejam os que levam o surdo a adquirir uma leitura orofacial e a expressão através da fala” (FERNANDES, 1990, p.27).

Para esse modelo, a audição deve ser estimulada a fim de minimizar a surdez, aqui, entendida como uma deficiência. Através desse estímulo chegar-se-ia ao desenvolvimento da língua oral falada no país, havendo, com isso, uma integração do surdo à comunidade ouvinte. Em outras palavras, o Oralismo tem por objetivo reabilitar a criança surda, buscando a ‘normalidade’, ou seja, a ‘não-surdez’.

Diversas metodologias podem ser empregadas: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Não é nosso objetivo detalhar cada uma dessas metodologias, mas, apenas destacar, em sua maioria, o uso mecânico de aparelhos que reproduziam fonemas na expectativa de repetição e apreensão por parte do surdo. Os aportes teóricos presentes em cada uma delas diferem uns dos outros, no entanto, o restabelecimento da língua oral é um fator que as une, bem com a rejeição a qualquer forma de gestualização, excetuando a metodologia verbo-tonal, que, em alguns centros de reabilitação pelo Brasil, já aceita e utiliza a língua de sinais.

A metodologia audiofonatória, criada pelo linguista francês Prof. Guy Perdoncini, foi trazida ao Brasil na década de 1970 pela Profa. Alpia Couto, então presidente da AIPEDA – Associação Internacional Guy Perdoncini para o Estudo e Pesquisa da Deficiência Auditiva. Essa abordagem unissensorial busca, através da audição, a aquisição da linguagem (PEREIRA, 2008, 17).

O Oralismo busca fundamentos no Gerativismo de Chomsky, que acredita no inatismo linguístico, ou seja, no fato de que todo ser humano possui uma predisposição para a linguagem. No caso das crianças surdas, elas precisam receber um estímulo monitorado, dada a problemática em seu sistema auditivo.

Os profissionais oralistas apenas reconhecem eficácia num tratamento de reabilitação, quando a criança passa a inferir as regras do sistema linguístico utilizado pela comunidade social em que está inserida. Esse processo não é vivido por crianças ouvintes, uma vez que estas recebem, naturalmente, estímulo sonoro externo e, por isso, não apresentam dificuldades para a inferência de regras gramaticais.

Para que o processo de reabilitação possa gerar frutos o mais rápido possível, é necessário que a criança seja estimulada desde muito cedo. O tratamento leva em torno de 8 a 12 anos, a depender das características da criança, tais como: nível de perda auditiva, período em que ocorreu essa perda, presença e participação da família nesse processo de reabilitação etc.

O processo é demorado; mas satisfatório e quanto mais cedo for iniciado o trabalho com a criança, melhores serão os resultados. Deve-se partir de situações concretas, vivenciadas através de um dinamismo natural, sem perda de tempo e procurando sempre ‘bombardear’ linguisticamente tudo o que acontecer na aula, ou em casa com a ajuda dos familiares. Chamando a atenção da criança

para todos e qualquer som. Ajudando-a, assim, a chegar à descoberta dos nomes das coisas que compõem o mundo sonoro, à compreensão daquilo que está sendo vivenciado e falado, enfim, a inferir regras da língua materna (PONCE, s/d, p. 20-21).

Segundo Couto (s/d, p. 18), se uma criança surda não receber estímulos auditivos precocemente, a necessidade de comunicação por gestos começará naturalmente, “prejudicando” o processo de oralização. Desta forma, podemos perceber que os oralistas não reconhecem a língua de sinais como uma língua, considerando-a um mal, pois a língua oral é o seu único e maior objetivo.

Embora o Oralismo objetive que o surdo possa dominar satisfatoriamente a língua falada para integrar-se na comunidade ouvinte, muitos dos resultados obtidos ao longo de vários anos de implementação da metodologia oralista mostram que pouquíssimos surdos dominaram perfeitamente a língua falada. A maioria foi levada ao fracasso e, em muitos casos, sofreram traumas, pois desenvolveram uma língua oral limitada sem grandes possibilidades de aperfeiçoamento.

É grande a crítica feita às abordagens oralistas, principalmente por estas se fundamentarem na afirmativa de que, pela precocidade da ação educacional, as crianças atingiriam a fala. Esta premissa é questionada por uma série de pesquisas que apontam “o fato de” que, mesmo com o atendimento precoce, os surdos, na maioria das vezes, não falam (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 21).

Seria muito pretensioso, certamente, acreditar que apenas uma língua oral pudesse suprir todas as necessidades comunicativas de um surdo, bem como da comunidade com a qual ele fosse interagir. No entanto, não podemos negar a existência de muitos casos bem sucedidos de surdos que foram oralizados e hoje dominam as duas línguas. Por conta de estudos sobre métodos que inseriam a língua de sinais na educação de surdos, somando esta língua a práticas oralistas, na década de 1970, o Oralismo começou a declinar, dando lugar a uma nova corrente educacional: a Comunicação Total.

1.1.2.2 – Comunicação Total

A Comunicação Total (CT) é o paradigma de educação de surdos que valoriza todo e qualquer recurso ou modalidade linguística que possibilite a comunicação entre surdos/ouvintes/surdos: oralização, leitura orofacial, gestos, mímicas, sinalização da língua oral, língua de sinais, pidgin etc. Ao contrário do Oralismo, que somente acreditava na reabilitação da fala, defendendo ser este o único meio de comunicação capaz de assegurar o pleno desenvolvimento da criança surda, a CT “privilegia a comunicação e interação e não apenas uma língua (ou línguas)” (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Os aspectos cognitivos, sociais e emocionais também são levados em consideração por esse paradigma, tendo em vista o aprendizado da criança surda, que não é percebida apenas como uma pessoa que porta uma patologia fisiológica, mas como uma pessoa no sentido mais amplo do termo (CICCONE, 1990). Observando os princípios orientadores da Comunicação Total, podemos perceber que, segundo essa concepção:

- cada ser humano, surdo ou ouvinte, é único e apresenta diferenças pessoais, por isso os programas educacionais são personalizados, uma vez que as habilidades para a comunicação são diferentes para cada pessoa;
- apenas 50% da fala podem ser depreendidos no processo da leitura labial, por isso as crianças criam naturalmente gestos para suprir essa lacuna;
- o tipo de estímulo para cada criança surda dependerá da capacidade de desenvolvimento de comunicação de cada uma (NOGUEIRA, 1994, p.32);
- a família é uma peça-chave no processo de aprendizado da criança, uma vez que ela estará em contato constante com esta.

Tais princípios⁷ mostram a pluralidade trazida pela CT, ampliam-se as possibilidades de comunicação, visando sempre a uma melhor integração do surdo na sociedade, mas, primeiramente, entre os seus mais próximos, neste caso a família.

Nos Estados Unidos, com o objetivo de facilitar a comunicação entre os surdos, surgiu uma gama de códigos manuais, a exemplo de: Manually Coded

⁷ Esses princípios foram adaptados do trabalho de Nogueira, 1994.

English (MCE), Simultaneous Communication (Sim ou SC), Signed English, Sign English, Manual English, English Signing, Pidgin Sign English (PSE), Ameslish, Siglish. Todos esses códigos se estruturam conforme o cânone sintático da língua inglesa.

Já no Brasil, assim como em outros países, a CT se utiliza da língua de sinais, do alfabeto manual (datilologia), do português sinalizado (utilização dos sinais dentro da estrutura sintática da língua portuguesa), do *pidgin*, dentre outras formas. Uma espécie de simplificação da gramática das duas línguas (LIBRAS/Língua Portuguesa), que facilita o contato entre os indivíduos inseridos nestes contextos de interação.

O *pidgin* seria um tipo de bimodalismo, pois se constitui de dois modos distintos de expressão. Ou seja, enquanto se sinaliza, deve haver a oralização. Estudos posteriores mostram que é humanamente impossível utilizar estruturas linguísticas distintas simultaneamente, visto que uma das línguas não será utilizada satisfatoriamente. A base conceitual dessa proposta visa apenas minimizar as barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes (CICCONE, 1990).

A concepção comunicativa apresentada pela CT confere à família o direito de escolha para a educação de seus filhos surdos. Já que o Oralismo visa igualar o surdo ao modelo ouvinte, e o Bilinguismo quer igualar os ouvintes à realidade linguística dos surdos, a CT pretende evitar uma sobreposição paradigmática de modelos, que todos comunguem das mesmas condições para a interação. Não cremos que haja, de fato, uma sobreposição na proposta da Comunicação Total, no entanto, não se pode negar que a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, de maneira que a exposição à língua na modalidade falada privilegiaria o modelo oralista.

Vale destacar a abertura de horizontes trazida por essa concepção educacional de surdos, considerando o conjunto de estratégias propostas pelos teóricos que a conceberam. Todavia as línguas de sinais não são reconhecidas aqui como línguas naturais, com sistemas próprios, características fonológicas, sintáticas e pragmáticas distintas. Como já era de se esperar, a cultura advinda de comunidades surdas é bastante peculiar, apresentando características diferentes da cultura dos ouvintes. Daí, alguns recursos serem considerados artificiais, uma vez que nenhuma das línguas é produzida plenamente.

1.1.2.3 – Bilinguismo

O pressuposto básico do paradigma denominado Bilinguismo é que a criança surda adquira duas línguas: como língua materna e primeira, a língua de sinais, pois esta é a língua natural dos surdos; e como segunda língua, a oficial do seu país ou da comunidade oral em que estiver inserido. No caso dos surdos do Brasil, a língua de sinais é a LIBRAS – que se concretiza na modalidade gesto-visual – e a oral, a língua portuguesa – que pode ser veiculada por meio da fala e da escrita, sendo percebida pela audição e pela leitura.

A surdez é a principal condição que o surdo deve assumir para os teóricos do Bilinguismo, diferentemente do que defendem os teóricos do Oralismo e da Comunicação Total. Por considerar a surdez uma realidade viva e significativa, Sacks (1989) propõe que sejam diferenciados os termos Surdez x surdez (com letras iniciais maiúscula e minúscula, respectivamente). O primeiro (grafado com letra inicial maiúscula) designa um grupo linguístico com cultura e características peculiares; já o segundo (com letra inicial minúscula) refere-se apenas à patologia. O mesmo se diz de Surdo x surdo; o primeiro remete ao indivíduo que se reconhece membro de uma comunidade Surda, militante por seus direitos sociais; o segundo, no entanto, faz menção ao indivíduo não dotado do sentido da audição normal.

Por isso, o interesse do Bilinguismo é a Surdez; e não a surdez, pois o Surdo é o sujeito de sua própria história, que tem capacidades, e não aquele que carrega uma deficiência ou necessidade especial. O Surdo será, portanto, reconhecido normalmente com suas peculiaridades, cultura, língua, forma de pensar e agir.

Para Brito,

A língua é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as suas esferas do conhecimento, e, como tal, propicia (...) a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte de pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. [O Bilinguismo] considera que, como a língua oral preenche, geralmente apenas algumas dessas funções, torna-se imprescindível para o surdo o aprendizado de uma língua gestual-visual (língua de sinais), única possibilidade, para ele, de preenchimento das demais funções linguísticas. Assim, as línguas de sinais são tanto o objeto quanto o meio facilitador do aprendizado em geral (1993, p. 27-28).

Pelo fato de o surdo possuir língua, cultura e identidade próprias, o aprendizado obrigatório e forçado de uma língua oral é completamente rejeitado pela concepção bilíngue. Com isso, não se afirma que esse aprendizado não seja propiciado, mas ele não constitui o único meio de comunicação entre/com surdos, assim como não se conseguiu minimizar as dificuldades identificadas na aprendizagem, obrigatoriamente, de uma língua oral.

O Bilinguismo está ganhando cada vez mais espaço no cenário mundial nos mais variados âmbitos da sociedade. Em muitos centros universitários, surgem pesquisas tendo com objeto de análise as línguas de sinais. Sabemos da existência de estudos nos EUA, Venezuela, Dinamarca, França, Canadá, Suécia, Israel etc. No Brasil, o polo de maior destaque é a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), mas outros vêm apresentando notório relevo em São Paulo, Paraíba e Pernambuco. Acreditamos que ainda haja muito a ser pesquisado pela comunidade acadêmica.

Entre os profissionais bilinguistas, existem opiniões divergentes sobre como os métodos devem ser aplicados. Num quesito, todos são unânimes: a língua de sinais é a natural dos surdos e, portanto, deve ser a materna, ou seja, a primeira a ser adquirida por eles. Cremos que a língua oral pode ser aprendida pelos surdos que apresentem condições fisiológicas para tal, cujo diagnóstico se dará com apoio e instrumentos especializados. Para que isso ocorra, ao nosso ver, deve ser analisada a capacidade de aquisição de língua oral, observando o resíduo auditivo do indivíduo surdo.

Duas teorias são atualmente utilizadas por teóricos bilinguistas: a Gerativa, de Chomsky, que se baseia no inatismo, e a Sociointeracionista, de Vygotsky, que tem por centro de interesse os conflitos gerados pela interação com o meio social: família, escola, comunidade, etc. Acreditamos que nenhuma das teorias responde completamente aos nossos anseios, mas trataremos de aquisição de língua em outra seção deste trabalho.

Na aquisição de língua de sinais, o Bilinguismo afirma que a criança surda deve aprendê-la no contato, preferencialmente, com surdos mais velhos. O que ocorre é que a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes, correspondendo a mais de 90% dos surdos (GOLDFELD, 2002; FERNANDES, 2008), dificultando ainda mais a aquisição da língua de sinais. O bom seria se as famílias pudessem aprender a língua de sinais a fim de interagirem com os surdos

na língua natural destes. Desta forma a língua oral ou escrita da maioria do país seria apenas a segunda língua dos surdos.

No caso da língua oral, seu processo, como já vimos, é bastante lento e muitos surdos não a desenvolvem satisfatoriamente, por não possuírem recursos orais e auditivos, bloqueados pela perda auditiva (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002).

Vários autores a exemplo: Ponce (s/d), Couto (s/d), são contra o aprendizado da língua oral, vista como artificial para o surdo, não devendo, nunca, ser considerada sua língua materna. Sobre esta questão, Rocha-Coutinho (1986) afirma que:

Um deficiente auditivo (sic) não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um *feedback* constante para sua fala. A língua falada sempre será um fenômeno estranho para o deficiente auditivo, nunca algo natural. Os deficientes auditivos experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm nenhuma forma de controlar a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e da reação das pessoas à sua fala. O deficiente auditivo apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, assim como extrair da produção do seu interlocutor sutilezas através da entonação, volume de voz, etc. (p. 79-80).

Apesar dessas constatações, ainda há aqueles que não acreditam que a língua de sinais possa suprir todas as necessidades cognitivo-comunicativas dos surdos, obrigando-os, consciente ou inconscientemente, a praticar ações inadequadas à sua realidade identitária, cultural e linguística, como por exemplo, que os surdos usem a língua oral, normalmente, como os ouvintes.

A LIBRAS tornou-se língua oficial no país em 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436:

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

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

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

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

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

No Brasil, infelizmente, a prática em busca de um bilinguismo caminha muito distante do ideal. A maioria dos professores não domina a LIBRAS, as aulas são ministradas em língua portuguesa oral e escrita, com a tradução simultânea de intérpretes.

Há escolas, cujos professores são bem preparados (algo raro!), “todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, anda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola” (BOTELHO, 2009, p. 16) a fim de promover o Bilinguismo.

O mesmo acontece em outros setores da sociedade. Muitos surdos, jovens ou adultos, não participam ativamente da comunidade surda nem da comunidade ouvinte por não dominarem nenhuma das línguas dessas comunidades, ficando, mais uma vez, marginalizados e impossibilitados para cumprirem seus papéis sociais.

A visão que se tem de homem refletirá, certamente, na escolha de uma das concepções de ensino para os surdos. Cada uma delas tem algo de positivo a oferecer, cabendo aos profissionais fazer uso adequado de seus pressupostos a fim de contribuir para o desenvolvimento dos surdos.

Sabemos que há várias discussões e resultados, mas a demanda ainda é muito maior. Tudo leva a crer que muitos esforços devem ser envidados no âmbito acadêmico e ser conduzidos às salas de aula, a fim de que a ciência possa, significativamente, melhorar a qualidade de vida de tantas pessoas: surdos e ouvintes no Brasil e no Mundo.

1.2 – A AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (AL2)

O Bilinguismo, conforme já vimos, constitui um dos modelos de ensino de língua para surdos. Simultaneamente, coexistem duas línguas numa mesma sala de aula, sendo a Libras, considerada L1 para os surdos, e a Língua Portuguesa, considerada a L2, sendo também esta objeto de nosso estudo. O estudo desse processo tornou-se, hoje, algo extremamente necessário para todo e qualquer professor de surdos, principalmente, aquele que ensina língua, daí a necessidade e relevância deste tipo de reflexão.

Várias são as especulações sobre qual é a primeira língua (L1) do surdo brasileiro, se a Libras ou o Português. Os surdos, desde crianças, em sua maioria, são estimulados a entender o português falado, por meio da leitura labial, já que nascem em famílias de pais ouvintes. No entanto, apenas isso não justificaria considerar o Português como primeira língua, pois, neste caso, trata-se de uma língua oral-auditiva, cuja captação pela audição se tornaria impossível para os surdos, dada a privação do sentido da audição (QUADROS, 1997, p. 67). No caso de uso de aparelhos de amplificação individual e/ou implante coclear, não poderíamos mais concordar com a afirmação anterior,

No caso da Libras, os surdos adquirem-na normalmente por meio do contato com outros sinalizadores desta língua. Essa aquisição ocorre com grande êxito, assim como acontece com ouvintes quando expostos à língua da comunidade em que estão inseridos. A Libras é considerada, portanto, língua natural para os surdos, pois eles apresentam plenas possibilidades de desenvolvê-la sem dificuldades. Por isso, concordamos com outros autores em afirmar que a Libras é L1 para a maioria dos surdos brasileiros (QUADROS, 1997; 2008; FERNANDES, 1990; SKLIAR, 1998).

Levando em consideração que, hoje, quase que a totalidade dos surdos no ensino fundamental já domina a Libras, resta-lhes adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, já que vivem num país que tem essa língua como oficial. Neste caso, considerá-la-emos como segunda língua (L2).

O processo de aquisição da Língua Portuguesa para o surdo toma um cunho de complexidade, visto que a Libras é adquirida visualmente, sendo expressada pelo

uso de sinais; enquanto a outra língua apresenta recepção principalmente auditiva, tendo como modalidades de expressão a fala e a escrita.

Dentre as propostas existentes para a explicação do processo de aquisição de L2, destacaremos a de Krashen (1984; 1995), com o *modelo do monitor*; a de Selinker (1972, 1978, 1994), que propõe a ideia da *interlíngua*; e, por fim, as reflexões aplicadas de Brochado (2003) e Quadros (1997) acerca de várias teorias sobre a aquisição de L2 por parte de surdos.

1.2.1 – Aquisição de L2 segundo KRASHEN

Stephen D. Krashen tornou-se conhecido por seus estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente por sua teoria de aquisição de segunda língua. Suas principais obras são *Writing: research, theory and applications* (1984) e *Principles and practice in second language acquisition* (1995). Para esse autor, a forma como o código escrito pode ser adquirido é bastante semelhante à forma como uma L2 pode ser adquirida, daí nossa escolha em utilizar essa proposta teórica. Sua teoria é comumente denominada de *Teoria do input compreensível* ou ainda *Teoria do Monitor* (BROCHADO, 2003).

Inicialmente, Krashen (1984, p. 21) faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem. Para ele, a aquisição é um processo natural que ocorre no subconsciente estimulado pela necessidade de comunicação, como também pode e deve ser estimulada em sala de aula através de momentos de comunicação real. A aprendizagem, por sua vez, ocorre, geralmente, em contextos formais (como a sala de aula), embora possa ocorrer também em contextos informais quando existe um esforço consciente para aprender a língua-alvo.

Outro autor, Jordan (2004, p.19), afirma que o conhecimento sobre uma determinada língua, pode refletir o seu sistema e uso, conforme vemos a seguir:

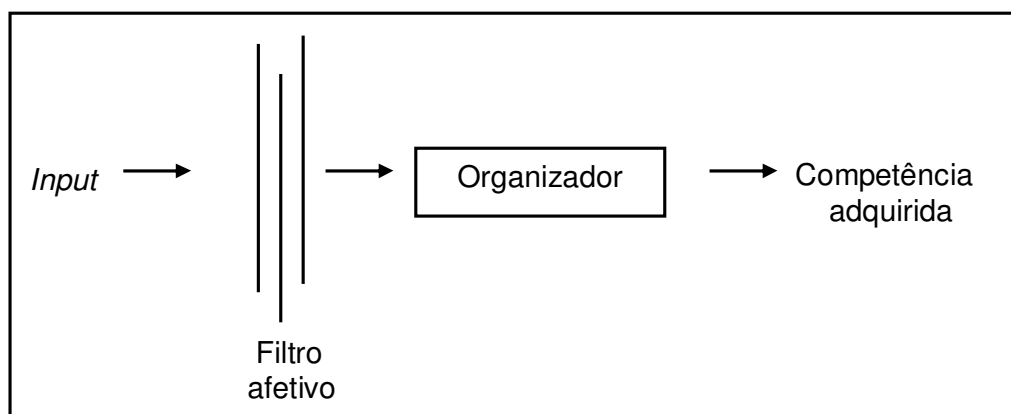
(...) os adultos têm duas formas de desenvolver a competência numa segunda língua. A primeira maneira é através da aquisição, ou seja, a utilização de linguagem para a comunicação. Este é um processo subconsciente e a competência resultante adquiridas também é subconsciente. A segunda maneira de desenvolver competência numa

segunda língua é através da aprendizagem, que é um processo consciente e resulta em conhecimento formal da língua.⁸

A aquisição será, portanto, o processo fundamental que nos permitirá atingir o uso funcional e formal de uma língua, seja recebendo ou enviando informações; já a aprendizagem dá possibilidade apenas de controlar o uso dessa língua, corrigindo limitadamente os textos que são produzidos pelos falantes.

Segundo a teoria de Krashen, a aquisição de uma segunda língua é esquematicamente formada por três elementos fundamentais: o *input* compreensível ou entrada de informações; o filtro afetivo e o organizador, conforme vemos na Figura 1.

FIGURA 1 – O Processo de aquisição



Fonte: Johnson (2003, p.49)

O *input* é o material linguístico a ser compreendido na língua-alvo que se pretende adquirir. Esse elemento não visa à forma como as informações chegam ao indivíduo, mas ao conteúdo nelas presente. Ou seja, trata-se dos estímulos linguísticos externos captados pela leitura ou audição de textos.

O *filtro afetivo* é um mecanismo psicológico que seleciona as informações apresentadas pelo *input* para enviá-las ao organizador. A ideia do filtro afetivo surgiu pela percepção de que as informações não eram totalmente assimiladas no

⁸ Tradução livre do autor. A seguir, apresentamos o texto no original: “(...) Adults have two ways of developing competence in second languages. the first way is via acquisition, that is, by using language for communication. This is a subconscious process and the resulting acquired competence is also subconscious. the second way to develop second language competence is by language learning, which is a conscious process and results in formal knowledge of language”.

momento do *input*. Tal hipótese se relaciona com fatores como motivação pessoal, auto-estima, ansiedade, que podem, certamente, bloquear o processo de aquisição.

O organizador é o componente cerebral do estudante que organiza, arquiva subconscientemente o cânone estrutural da língua que se pretende adquirir. Aquilo que é apresentado pelo *input* e selecionado pelo filtro afetivo vai sendo gradativamente acumulado e é posto à disposição à medida que o indivíduo faz uso na produção de textos da L2.

Essa teoria afirma que nós só adquirimos, de fato, uma língua depois que os textos ouvidos e/ou lidos da língua-alvo são compreendidos, ou seja, passam a ser interpretados (KRASHEN, 1984). Acredita-se, portanto, que a concretização da aquisição se dá quando o foco se direciona para os conteúdos e não para os exercícios estruturais da língua em questão.

A fala e a escrita, segundo esta mesma teoria, parecem emergir depois de um momento de silêncio do aprendiz de L2. Esse momento é caracterizado como uma gestação em que os estímulos externos são amadurecidos, estruturando-se em enunciados da língua-alvo. Esse período não pode ser interpretado como sendo de passividade do sujeito, mas de extrema atividade de assentamento dos conteúdos aprendidos, pois o ato de escuta ou de leitura são imprescindíveis para que os estudantes possam receber o *input compreensível*. Esse processo, certamente, continuará durante toda a aquisição da L2, uma vez que a língua não é assimilada em sua plenitude, mas vai se aprimorando sempre mais, à medida que o seu aprendiz se expõe a esse novo código.

No que tange o aprendizado consciente das regras gramaticais da L2, isso, como já se disse, não é o essencial, mas é também muito importante para que, à proporção que o estudante de L2 produz textos nessa língua, possa ser capaz de autocorreção. Sabe-se que a aprendizagem dessas regras não será suficiente para o domínio pleno da L2, pois a memorização não viabiliza satisfatoriamente a solução para todas as necessidades apresentadas pelo estudante.

Numa formulação mais recente de sua teoria, Krashen (1995) acrescentou, ao processo de aquisição, a presença de um monitor, que seria responsável por armazenar e sistematizar tudo aquilo que o indivíduo acumula no decorrer de suas aprendizagens. Assim sendo, a aquisição resulta da recepção do *input*, possibilitando-lhe a produção de textos orais e escritos; a aprendizagem, por sua vez, é fruto de tudo aquilo vindo da instrução formal, armazenado e sistematizado

pelo monitor, capaz de corrigir as mesmas produções elaboradas pelo estudante de L2.

A noção do filtro afetivo trazida por Krashen (1995), a nosso ver, no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua indica que certos prejuízos podem ser minimizados a depender, inclusive, da presença do professor em sala de aula. No caso dos surdos, o domínio de Libras por parte do docente potencializará o aprimoramento da L2 no estudante (Língua Portuguesa escrita). Numa sala em que o estudante seja, de fato, incluído linguisticamente, as possíveis barreiras existentes podem ser diminuídas a partir do momento em que haja domínio dos códigos linguísticos nela existentes, seja pelo(s) docente(s) ou pelos discentes.

Algumas outras atitudes de toda a comunidade escolar podem facilitar uma melhor integração dos estudantes na escola, diminuindo o processo de filtragem/seleção feito pelo filtro afetivo. O apoio de todos os profissionais da educação de uma comunidade pode trabalhar para a redução de sentimentos de ansiedade, inibição, falta de confiança, etc. Desta forma, ajuda-se a desenvolver nos alunos atitudes de autoconfiança, vontade de aprender, desinibição ou algo parecido.

A hipótese do filtro afetivo, formulada por Krashen, surgiu na tentativa de explicação o porquê de o *input* compreensível não ser compreendido a contento. A existência de uma seleção foi interpretada pela presença do filtro afetivo, que funcionaria como uma peneira, deixando que passem não todos, mas alguns dos elementos existentes em sua cavidade superior.

No quadro 1, propomos uma sistematização feita por Krashen (1984, p.21; 1995, p.10), onde se encontra a distinção em sua teoria acerca de aquisição e aprendizagem.

QUADRO 1 – Distinção entre aquisição e aprendizagem

<i>AQUISIÇÃO</i>	<i>APRENDIZAGEM</i>
O indivíduo tem interações reais (comunicação natural) com os falantes da língua que adquire.	O indivíduo aprende a partir de situações não reais (ditados, exercícios de diversos tipos).

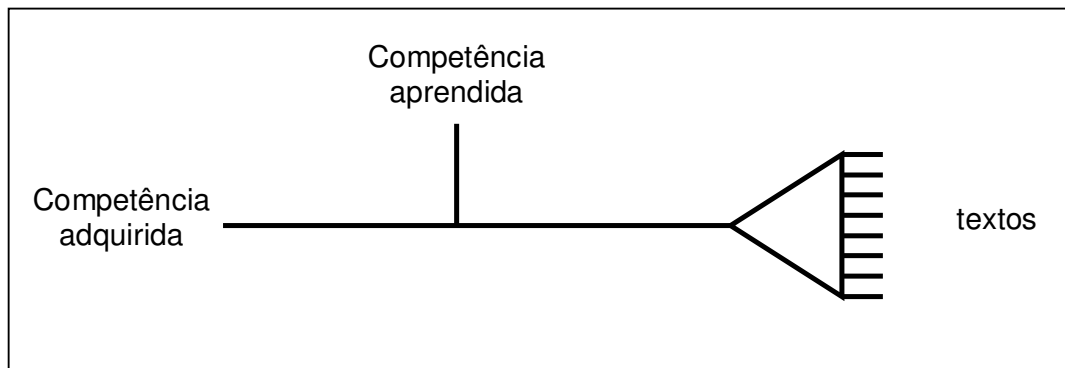
<p>O indivíduo se fixa no conteúdo da mensagem mais do que na forma.</p> <p>Não há ensino de regras gramaticais nem correção de erros.</p> <p>O indivíduo não está consciente das regras que adquire.</p> <p>O indivíduo, às vezes, pode autocorriger-se e o faz utilizando sua intuição lingüística.</p> <p>Segundo uma hipótese, existe uma ordem natural de aquisição das diferentes estruturas da língua.</p> <p>Está muito relacionada com atitude. O indivíduo deve ter boas atitudes (motivação, interesse...) para adquirir a língua.</p> <p>O indivíduo tem estado exposto (tem escutado ou lido) um item lingüístico (uma estrutura, uma palavra...) muitas vezes antes de produzi-lo.</p>	<p>O indivíduo se fixa especialmente na forma das mensagens.</p> <p>O indivíduo aprende através de regras gramaticais e há correção dos erros.</p> <p>O indivíduo está consciente das regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.</p> <p>Usa geralmente as regras aprendidas para corrigir o que diz ou escreve.</p> <p>Não há uma só ordem de aprendizagem das estruturas. Os programas somente coincidem na ordenação do mais simples ao mais complexo, que pode ser diferente da ordem natural.</p> <p>Está muito relacionada com aptidão. O indivíduo deve ter boas aptidões (conhecimentos gramaticais, inteligência para aprender a língua).</p> <p>O indivíduo produz um determinado item lingüístico, depois de havê-lo compreendido pela primeira vez.</p>
--	---

Fonte: Brochado (2003, p. 40 - 41).

Tanto a aquisição, como a aprendizagem se complementam no processo de aprimoramento para o domínio de uma língua. Este processo também é o mesmo pelo qual passam os indivíduos surdos, com algumas especificidades, visto que a

modalidade de sua língua, a Libras, é diferente da Língua Portuguesa, conforme já tratamos. A Figura 2 ilustra essa percepção encontrada em Krashen:

FIGURA 2 – AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2



Fonte: Krashen (1995, p. 16)

A aquisição e a aprendizagem estão imbricadas, uma vez que podem ocorrer tanto em contextos formais e informais. Como vemos, ambas pretendem conduzir o indivíduo à produção de textos na L2.

Krashen (1995) aponta ainda a presença de fatores da personalidade no processo de aquisição, que são atitudes do aprendiz, frente às situações de aprendizagem, facilitando ou dificultando. Vejamos alguns desses fatores:

Fatores da personalidade e estados emocionais do aprendiz:

1 – Confiança e segurança em si mesmo: Os indivíduos mais seguros, desinibidos, que apresentem confiança em si mesmos terão um filtro afetivo mais baixo, apresentando, por isso, uma maior desenvoltura na aquisição de um novo código. Tudo leva a crer que uma pessoa menos inibida terá menor receio de cometer erros corriqueiros e necessários ao momento da aquisição/aprendizagem da L2.

2 – Angústia: Pesquisas anteriores deste autor informam que há uma relação muito próxima entre o nível de angústia do estudante de L2 e o êxito na aquisição deste código. Esse sentimento, indubitavelmente, pode deixar instável o estado emocional de um indivíduo, dificultando-lhe o processo.

Somente níveis mais baixos de *angústia* facilitarão um aprimoramento dos conhecimentos de L2. É normal encontrar surdos angustiados, com sentimento de incapacidade, em relação ao aprendizado de Língua Portuguesa escrita.

3 – Empatia: É a identificação do indivíduo aprendiz de L2 com os já usuários desta língua-alvo. O estudante precisa colocar-se no lugar do outro já usuário fluente da L2. No caso dos surdos, deve haver uma identificação com o sujeito escritor da Língua Portuguesa.

4 – Atitude a respeito da classe e do professor: O professor é uma peça bastante relevante numa sala de aula. Desta forma, a identificação do estudante com o docente e com seus métodos será de grande valia para a integração deste na sala com os demais estudantes. O aproveitamento do *input* poderá ser mais satisfatório ou não, dependendo do envolvimento do aprendiz de L2 na sala de aula.

Na verdade, atingir um nível de competência igual ao do nativo é uma meta praticamente impossível; não podemos atribuir isso a fatores afetivos apenas. Todos esses fatores poderão estar presentes no desenvolvimento dos indivíduos na aquisição de L2, mas isso não significa dizer que todos eles estejam presentes simultaneamente no indivíduo em momentos de aquisição/aprendizagem formal em grupo ou no estudo individual. O que podemos dizer é que, provavelmente, a existência de fatores desfavoráveis deixará o *filtro afetivo* mais tenso. Os fatores positivos por sua também ajudam a facilitar ao indivíduo a aquisição/aprendizagem do código da língua-alvo.

Segundo Krashen (1995), o *filtro* nunca bloqueia absolutamente o acesso a informações no contato natural com a L2 ou no aprendizado desta mesma língua. Voltando rapidamente à figura 1, apresentada na página 56 deste trabalho, podemos analisar a função do filtro afetivo.

Concluindo, podemos dizer ainda que no decorrer do processo de aquisição da linguagem, o filtro afetivo poderá ser responsável por algumas variáveis, que dizem respeito a um maior ou menor grau de apreensão de novos conhecimentos:

1 – A seleção de variedades linguísticas. O aprendiz normalmente se aproximará de uma variedade com a que possuir maior proximidade e identificação. No caso de surdos, é preciso perceber com que grupo de

falantes/escritores de português os aprendizes da modalidade escrita têm mais contato etc.

2 – A rapidez e a ordem com as quais o estudante alcança essa(s) variedade(s) linguística(s). Uma pessoa que pretende trabalhar na área educacional aprenderá mais facilmente o campo semântico desta área por identificação e necessidade.

3 – O desenvolvimento para cada componente da língua (fonológico/ortográfico, morfossintático, pragmático, etc.). Um indivíduo pode ser um exímio conhecedor do léxico de uma língua, mas pode desconhecer grande parte do seu sistema ortográfico, por julgá-lo desnecessário para si.

4 – A estagnação num determinado ponto do processo de aquisição. O estudante pode julgar suficiente o conhecimento desenvolvido em uma L2, por já poder se comunicar ou escrever gêneros necessários às suas situações comunicativas (escrever recados, e-mails, pequenos comunicados, etc.). Nesse caso, deixa de desenvolver outros conhecimentos na L2.

Por ser um fenômeno também social, a aquisição de uma segunda língua apresentaria essas variáveis. Nesta última variável, temos a estagnação do processo de aquisição que será abordado mais adiante na proposta da *interlíngua*, que aparecerá na teoria de Selinker. Sabe-se que o estudante de uma L2 terá um bom desempenho nesta língua, à medida que se expuser a ela, pois diante de grande quantidade de *input* deverá ser capaz mais rapidamente de resolver problemas no contato com a língua-alvo.

No entanto, esclarece Krashen (1995, p. 57) que para um *input* ser, enfim, considerado ótimo, ele deverá apresentar as seguintes características: ser compreensível, relevante, não sequenciado gramaticalmente e suficiente. Isso não alteraria em nada as variáveis, uma vez que existem independentemente do *input*.

Em face do exposto, Krashen (1984; 1995) afirma que a aquisição é um processo mais vantajoso que a aprendizagem, e que as duas condições essenciais para a aquisição são: (1) uma exposição suficiente ao *input* compreensível e (2) um baixo nível do filtro afetivo que possibilite uma melhor e maior absorção do *input* compreensível.

1.2.2 – SELINKER e sua proposta teórica da Interlíngua

Os estudos de Selinker (1972; 1978; 1994) sobre aquisição de segunda língua (AL2) apresentam uma proposta bastante aceita entre os pesquisadores desta área atualmente. A ideia de fossilização, de interlíngua e a importância do erro no processo de AL2 constituem uma relevante contribuição para a explicação de inúmeros avanços ou inibições ocorridos em todo esse processo.

A noção de interlíngua (IL) apresenta uma pertinência teórica bastante oportuna para que se possa compreender o empenho de um estudante em busca de uma língua-alvo (LAL). Vários pesquisadores e professores têm, muitas vezes, norteado suas estratégias de ensino de L2 a partir desta teoria. Esse, portanto, é um dos motivos pelos quais fazemos menção a esta proposta teórica.

O erro, de acordo com Selinker, é percebido como um elemento imprescindível para a aquisição/aprendizagem de L2. Por muito tempo, errar não era algo bem vindo ao processo de AL2 e deveria ser extirpado. A concepção de Selinker, que, como já aludimos, valoriza o erro, propõe uma mudança de paradigma e se coaduna com concepções de profissionais da área da educação, para os quais o erro é um sinal de regulação da aprendizagem, pois servirá como “uma ferramenta para ensinar”, já que o professor que não se interessar pelos erros de seus alunos, tampouco os aceitar, não terá condições de intervir convenientemente no processo de ensino, para que se efetive a aprendizagem objetivada (PERRENOUD, 2000 p. 32).

Para Selinker (1994, p. 33-34), existe uma estrutura psico-cerebral latente no estudante que o faz produzir sentenças ora dentro do cânon de sua L1, ora na LAL. Esse processo é chamado por Selinker de interlíngua, que será responsável pelo desenvolvimento e domínio desta LAL.

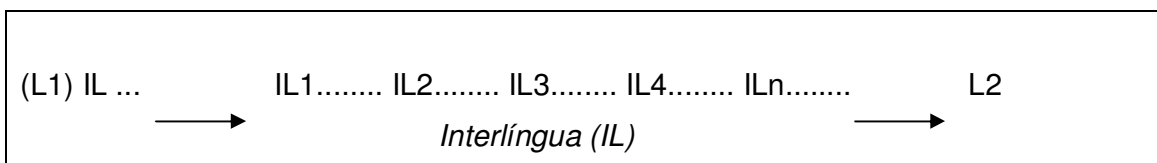
Na Linguística, o conceito de interlíngua é sempre estudado em interface com a ideia de fossilização e de interferência. Schütz (março/2010), fundamentado em Selinker (1972), afirma que

Interlíngua é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ou seja, é a

linguagem produzida a partir do início do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira.⁹

Por sua vez, Gargallo (1999), numa tentativa de esquematização de processo de Interlíngua, apresenta-nos o seguinte esquema:

QUADRO 2 – AS FASES DA INTERLÍNGUA



Fonte: Gargallo (1999, p.28). Adaptado.

A interlíngua será, portanto, um processo constituído por fases, cujo momento inicial se dá na L1 e o momento final, a língua-meta ou alvo (L2). Cada uma dessas etapas denominadas de interlíngua, refere-se ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo num determinado momento do processo de aquisição/aprendizagem de L2.

Esse sistema apresenta características da língua materna do aprendiz e da língua-alvo, somadas à criatividade que o estudante vai adquirindo/aprendendo, à medida que se expõe à L2. Não há como determinar a quantidade de fases que a interlíngua poderá apresentar, sabe-se, somente, que quanto maior o nível de exposição, mais rápido será o processo de aquisição/aprendizagem da língua-meta.

O exemplo de texto a seguir ilustra esse processo interlíngue pelo qual passa qualquer estrangeiro na aquisição de uma segunda língua. Aqui, apresentamos um pequeno texto de um senhor falante do idioma inglês que está em fase de aprendizagem da língua portuguesa:

Querido, Chuck,

Como vai? Tudo bem? Eu era em Recife por dois anos agora. Eu parti de Seattle em Junho 2006 e eu cheguei em Recife o igual mês.

⁹ SCHÜTZ, Ricardo. Interlíngua e Fossilização English Made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Online. 22 de março de 2010.

Recife é uma cidade em Nordeste Brasil. Ela e Na o Mar Atlantico e tem muito praia linda. A Cidade construir em ilhas vários e tem muitos condomínios prédio de Apartamentos e edificios de escritórios.

Ai e uma cidade antiqua e uma partes vários nova com Boa Viagem e Piedade Próximo e a cidade de Olinda, que e muito linda e velho.

Eu trabalho em meu apartamento, ensindo cursos online por Universidades Americanos. Eu ando na praia, vou na Shopping Recife, como na restaurantes, compro comidas na Carrefour e Hiper, vou na o cinema na Shopping Recife ou Shopping Guararapes eu janto com meus amigos em meu Apartmente.

Eu estar fazendo planos vir a Estados Unidos em Setembro. Eu irei a um reunion de meu corpo de Paz groupo, visitei meu irmão e conhado e terei algum exame de medico.

Eu espéro que eu podo vir vocês então.

Um forte abraço,

Assinatura

O próximo texto é de autoria de um jovem surdo, estudante de Língua Portuguesa escrita como L2:

O dia de Maria

Era uma vez, o dia manhã de sol, acordou, levantou da cama, trocou de roupa, tomou café.

Saí de casa para o ponto de ônibus-escolar, lá estava minhas colegas da escola, e tava muito animada.

Chegou da escola, dentro da sala estava o professor de Português, o professor é muito inteligente e muito legal.

Na hora do recreio, foi ao cantina comer, depois da merenda, a aula já tinha terminado.

Enquanto isso, estava com minhas colegas da escola conversando, fofocando, paquerando e muito mais.

Estava na calçada, de repente o carro na maior velocidade, jogou água da beirada calçada em cima de mim.

Chorou bastante, por que tinha compromisso com o namorado.

Fui ao shopping comprar roupa nova, porque a roupa que estou usando está molhada.

*Encontrei meu namorado, com roupa nova e bonita para ir ao cinema assistir o filme *Batma Bengi*.*

Depois do cinema, foi ao Mc Donald, comer Big Mac com bastante batata frita.

Meu namorado me levou pra minha casa de carona.

Cheguei em casa, já era a noite, foi tomar banho por que já era a hora de dormir foi sonhando com belo dia, foi maravilhosa.

Como pudemos perceber, há algumas semelhanças nos dois textos: incorreções na grafia, desvios na concordância verbal e nominal, flexão inadequada de tempos e modos verbais¹⁰. É interessante perceber que ambos, pelo que parece, passam pelos mesmos estágios de interlíngua, deixando bem claro que estão em processo de aquisição/aprendizagem.

Esse processo interlíngua deve ser analisado pelo docente a fim de propiciar ao aprendiz de L2 condições mais adequadas e pertinentes às suas necessidades para uma melhor aquisição, fazendo com que esse indivíduo se torne competente no uso da LAL nos mais variados contextos de interação, abordando os mais diversos assuntos, enfim, fazer com que o aprendiz utilize a língua como um nativo em seu próprio país.

Para Selinker (1994), tudo aquilo que é produzido em L2 por um aprendiz desta língua sofre uma *transferência* da sua língua materna, sobretudo nas fases iniciais da interlíngua. Uma grande parcela dessa interferência resulta em 'erro'; neste caso, temos uma transferência negativa ou interferência

Segundo Brochado (2003, p. 59), recentemente,

pesquisadores e professores chegaram à compreensão de que a aprendizagem de segunda língua é um processo criativo da

¹⁰ Para informações mais detalhadas sobre esse assunto, existe o trabalho de NASCIMENTO, G. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. 2008. Tese de Doutorado, UFPE.

construção de um sistema no qual aprendizes estão conscientemente testando hipóteses sobre a língua alvo, advindos de um número de possíveis fontes de conhecimento: conhecimento limitado da língua alvo em si, conhecimento sobre a língua nativa, conhecimento sobre a função comunicativa da língua, conhecimento sobre linguagem em geral e conhecimento sobre vida. Os aprendizes, atuando sobre seu meio-ambiente, constroem o que para eles é um sistema legítimo de linguagem – um conjunto estruturado de regras de transição.

O aprendiz é capaz de formular criativamente sentenças bem articuladas, mesmo que haja erros, ele não deverá ser recriminado, pois o estudante fará aproximações da L1 com a L2 a fim de aprender e, enfim, adquirir fluência nesta última. Perrenoud (2000) tem essa mesma ideia acerca da postura do professor no contexto de aprendizagem. Recriminar não seria uma atitude pedagogicamente correta se o objetivo for a superação de obstáculos. Certamente, uma atitude punitiva traria mais obstáculos para os alunos como a inibição, por exemplo, retardando ainda mais o processo de aquisição/aprendizagem dos estudantes.

O aprendiz de L2 cria uma espécie de sistema linguístico próprio, cujas regras não se encaixam na L1 nem na LAL, mas combinam os dois sistemas. Não se pode negar a possibilidade de semelhança no uso das regras de estruturação de L2 por parte de aprendizes desta língua, isso apenas corrobora o entendimento de que a interlíngua é um processo real pelo qual todos os aprendizes de L2 passam.

Selinker (1994) propõe cinco processos que coexistem na interlíngua e que podem ser causas de erros:

- 1 – transferência de linguagem (interferência da L1): frequentemente, a L1 é utilizada como paradigma para a estruturação da L2. Os surdos, na maioria das vezes, têm como matriz a Libras para o Português escrito;
- 2 – super generalização das regras da língua-alvo: pensa-se que uma regra da L2 pode ser aplicada a todas as circunstâncias, desconsiderando, assim, as exceções;
- 3 – transferência de treinamento: uma regra, por exemplo, entra no sistema linguístico do aprendiz como resultado da instrução para a aquisição da L2;
- 4 – estratégias de aprendizagem de L2: o aprendiz é capaz de perceber e de investir nas melhores táticas para o aprendizado de L2, desta forma, usá-las-á a fim de desenvolver satisfatoriamente a língua-alvo;

5 – *estratégias de comunicação em L2*: quando o aprendiz não dispõe dos recursos linguísticos necessários para atingir seu objetivo comunicativo, busca formas alternativas incorretas.

Todos esses processos juntos consolidarão os meios pelos quais o aprendiz de L2 poderá internalizar o sistema estrutural desta língua. No entanto, apesar de toda disposição do aprendiz no processo de aquisição, alguns elementos poderão não ser assimilados por ele. Desta forma, Selinker (1994) afirma que o indivíduo poderia falhar em algum aspecto ao tentar alcançar a competência na língua-alvo, ou seja, a interlíngua não teria um final, podendo ser considerada contínua.

Em muitos casos, o indivíduo para de progredir em direção do sistema da L2. A esse evento, Selinker (1994) chama de *fossilização*, pois, mesmo depois de o indivíduo ter sido exposto a momentos reais de comunicação, bem como ter estudado, exercitado formalmente, ele se vê impossibilitado de produzir textos (orais, escritos ou sinalizados) na LAL além de um determinado estágio de sua interlíngua.

Baralo (1999, p. 45) apresenta a seguinte conclusão:

A fossilização é um mecanismo pelo qual o falante tende a conservar em sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação a uma língua objeto dada.

Alguns desvios e erros presentes no uso da língua estrangeira, difíceis de ser abolidos, seriam internalizados sem possibilidade de mudança. Isso é o que se chama de fossilização ou cristalização, que poderá se fazer presente no aprendiz em maior ou menor nível a depender do seu grau de exposição à língua estrangeira (LE) e de outros fatores.

Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma frequente produção de linguagem imprecisa, que, se não for contrabalanceada e sobrepujada por *input* autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos desvios que a caracterizam (SCHÜTZ, R. Online. 22 de março de 2010).

A exposição do aprendiz ao *input* autêntico, ou seja, o contato com falantes nativos da língua-alvo, possibilitar-lhe-á maior desenvoltura e competência, fazendo

com que apresente menos possibilidades de desenvolver fossilização. Pelo contrário, sua proficiência na L2 chegará mais rapidamente.

Para Selinker (1994), a fossilização é algo concreto na dinâmica de apropriação de uma LE, podendo se perpetuar, ainda que se tente eliminá-la por instrução suplementar.

Schütz (2010), discorrendo acerca de suas pesquisas sobre interlíngua por parte de aprendizes brasileiros de língua inglesa como LE, comenta que a interlíngua é caracterizada pela transferência da língua materna:

Transferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização (SCHÜTZ, R. Online. 22 de março de 2010).

A transferência pode ser percebida através de formas estruturais da língua materna presentes na L2, bem como pode apresentar maior ou menor grau, dependendo do modelo linguístico a que o aprendiz estiver exposto. No caso de o modelo linguístico não ser autêntico, isto é, se o docente não possuir um nível de proficiência como os nativos da L2, possivelmente, o aprendiz demonstrará mais características de sua L1. No entanto, vale lembrar que hoje há opiniões contrárias à supervalorização do falante nativo de L2, de modo que é perfeitamente aceitável uma produção na LAL marcada por traços da L1 do aprendiz, o que pode até ser visto como indício de preservação de sua identidade linguístico-cultural.

Por isso, é necessário que o aprendiz se exponha satisfatoriamente à LAL, a fim de que tenha mais possibilidades de se aproximar dela. Desta forma, a constante produção de textos será uma exigência *sine qua non* para uma aquisição mais rápida e eficiente, bem como para uma diminuição das possibilidades de fossilização ou cristalização.

Em conclusão ao estudo de Schütz¹¹ anteriormente citado, ele apresenta algumas observações, que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem:

Qualidade de performance do modelo: Quanto maior o grau de qualidade e autenticidade do *input* recebido, tanto menor a interferência e a possibilidade de formação de interlíngua¹². Em

¹¹ SCHÜTZ, R. Online. 22 de março de 2010.

¹² É de estranhar esse posicionamento do autor, uma vez que, na verdade, as interlínguas são estágios inevitáveis e até necessários no processo de aprendizagem.

outras palavras, é importante que o instrutor tenha domínio equivalente ao de língua materna, principalmente quando os aprendizes forem crianças e adolescentes.

Tamanho do grupo: Grupos de treinamento em língua estrangeira terão êxito inversamente proporcional ao tamanho do grupo. Quanto maior o grupo, menor a exposição ao modelo correto de performance do instrutor e maior a exposição à interlíngua dos demais participantes.

Intensidade: Quanto mais intensa a exposição à língua estrangeira e quanto mais rápido o processo de assimilação, tanto menor a duração da interlíngua e a possibilidade de fossilização de seus desvios. Em outras palavras, programas intensivos preservam melhor o potencial do aluno. Melhor ainda é a imersão proporcionada pelos programas de língua estrangeira no exterior.

Vulnerabilidade dos extrovertidos: Alunos extrovertidos, aqueles mais afoitos, que buscam um canal de comunicação mesmo sem disporem da habilidade necessária, estarão mais vulneráveis à formação de interlíngua e à fossilização de desvios. Extroversão é uma qualidade positiva para o aprendizado de línguas, pois impulsiona uma maior produção oral da língua estrangeira. Precisa, entretanto, ser acompanhada de *input* autêntico e intenso.

Metodologias de risco: Métodos de ensino/aprendizado que não incluem contato frequente com modelos de performance autênticos, em situações reais de interação humana, são de validade questionável.

Percebe-se, pois, que existem processos internos e externos que podem influenciar numa aquisição/aprendizagem mais satisfatória ou o seu oposto. Por isso, o empenho do aprendiz deve fazer-se presente em todo momento de exposição à L2; com semelhante responsabilidade, o docente deverá utilizar dos mais variados meios, estratégias, recursos e dinâmicas para facilitar a apropriação ao aprendiz.

Sobre os processos internos, a teoria da interlíngua utilizou-se de pressupostos da teoria mentalista, que afirma a existência de um sistema interno que se reestrutura continuamente no processo de aquisição de L1 (QUADROS, 2008). Entretanto, segundo essa teoria, ocorre uma queda na possibilidade da aprendizagem de L2, logo após a puberdade.

Selinker (1994) constatou o sucesso de adultos na fluência em uma L2, e afirmou que existe uma *estrutura latente de linguagem*, sugerindo que o aprendiz de uma língua estrangeira “é capaz de transformar a gramática universal numa estrutura da gramática da língua-alvo” (BROCHADO, 2003, p. 66). Infelizmente, alguns aprendizes não mostraram bom desenvolvimento da L2, gerando vários exemplos de fossilização, o que levou Selinker a afirmar que esses não se utilizaram

da *estrutura latente de linguagem*, mas sim de uma *estrutura psicológica latente*, que não relaciona recurso à gramática universal, apesar de essa estrutura ser geneticamente determinada. Para ele, existem, portanto, duas formas diferentes para se adquirir uma L2: a primeira forma diz que o indivíduo pode usar os mesmos mecanismos para a aquisição de L1; a segunda, que há mecanismos alternativos. Todos, à sua maneira, pretendem conduzir a uma nova aquisição de língua de forma plena e satisfatória.

Esta proposta teórica de Selinker trouxe muitas contribuições valiosas para o estudo da Aquisição de uma L2. Os principais conceitos nela tratados – Interlíngua, Transferência e Fossilização – são elementos que elucidaram muitas dúvidas existentes, no entanto não trouxeram uma resposta que abarcasse todos os questionamentos acerca da aquisição/aprendizagem de L2, provando que nenhuma teoria é completa em suas especulações.

1.2.3 A concepção de AL2 por surdos em QUADROS e BROCHADO

Retomemos, agora, uma consideração apresentada na parte introdutória desta seção (Aquisição de Segunda Língua), quando afirmamos, tendo como aporte teórico Quadros (1997), que o surdo tem como L1 a Libras e como L2 a Língua Portuguesa. Mesmo que, na maioria dos casos, os surdos tenham pais ouvintes, a Língua Portuguesa, que se dá na modalidade oral-auditiva, não pode ser considerada uma língua natural para os surdos, em função da condição física dos indivíduos surdos para captação de sons nos níveis normais. Desta forma, a Libras será a L1 para os que tiverem acesso a ela, devendo o Português ser adquirido como L2.

Assumiremos, neste trabalho, a proposta teórica empregada pelas autoras acerca da aquisição de segunda língua (AL2) por parte de surdos. Neste caso, o *input* linguístico recebido pelas crianças surdas é natural, dada a modalidade da Libras, gesto-visual. Tudo leva a crer, portanto, que essa condição modifica substancialmente a AL1 de crianças surdas, bem como a AL2, uma vez que a

primeira aquisição pode ter ocorrido de forma mais natural às suas possibilidades físicas.

Segundo Quadros (1997, p. 83), existem três formas distintas para aprender uma L2, pelas quais também podem passar um surdo:

- a aquisição simultânea de L1 e de L2: neste primeiro caso, a criança adquire simultaneamente duas línguas. Pelo fato de os pais utilizarem línguas diferentes com uma mesma criança, ou pelo fato de a língua da comunidade onde a criança vive ser diferente daquela usada em casa.

- a aquisição espontânea da L2 não simultânea: este outro exemplo diz respeito ao fato de uma criança passar a residir num país cuja língua é diferente da sua materna.

- a aprendizagem da L2 de forma sistemática: neste último caso, retrata a forma como escolas de língua estrangeira expõem os alunos a uma L2. Aqui a aquisição ocorre de forma artificial, pois é completamente diferente de como as crianças adquirem a L1, que é natural.

O primeiro tipo de aquisição parece muito próximo da realidade de crianças surdas, por exemplo, mas não é tão simples como se pensa. No Brasil, os surdos são rodeados de falantes usuários da língua portuguesa, mas a sua condição física os impossibilita de receber *input* na língua da maioria dos falantes, pois se dá na modalidade oral-auditiva e o surdo não ouve a língua usada neste país.

Se a criança é ouvinte, mas filha de pais surdos, essa realidade torna-se completamente diferente, pois usará sinais com os pais e o português com outras pessoas. Isso é um exemplo também da segunda forma de aquisição da língua, uma vez que ela vai sendo aprendida espontaneamente, mas não simultaneamente.

Como já dissemos anteriormente, a Libras é adquirida naturalmente pelos surdos, devendo ser considerada a língua natural desta parcela da população. No que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa, vê-se a necessidade de estudo formal, por isso ela é considerada L2 para os surdos no nosso país.

Para fundamentar seu ponto de vista acerca da aquisição de L2, Quadros recorre às propostas teóricas de Collier (1989); Scliar-Cabral (1988); Westphal (1995), que cita Krashen (1981, 1982, 1983 e 1985); Ellis (1993); Nunan (1991); Willians (1991); Brown (1994); Willing (1988); Taglieber (1988); Rivers e Temperly (1978); Meurer (1988); Coste (1988); Walter (1982); Zamel (1982, 1987); Ahlgren (1992); Anderson (1994); Strömquist (1994); Lindberg (1994); Axelsson (1994);

Svartholm (1994); Wallin (1994); Behares (1991); Ferreira-Brito(1993) e Bergmann (1994). Dentre esses, queremos dar destaque à proposta de Collier e Scliar-Cabral. Quadros mencionou a relevância da teoria de Krashen, cujos pontos principais foram abordados por nós. Não podemos, portanto, deixar de destacar a teoria do *input* compreensível da qual Quadros faz uso.

Por sua vez, Collier (1989) afirma que é condição necessária que a criança já possua um sistema linguístico formado para que possa apoiar neste a aprendizagem de um segundo sistema. Para a autora, há três fatores importantes para a aquisição de L2: (i) o tempo necessário para se chegar a um bom nível de L2 no contexto escolar; (ii) a constatação de maior facilidade para os mais jovens de aprenderem L2 em relação aos mais velhos; (iii) o nível de proficiência do professor em L1 e L2 necessário para se considerar um bom êxito do aluno em L2.

Collier (1989) apresenta, portanto, as seguintes conclusões, que não representam o consenso entre os teóricos do tema: o início do processo de aprendizagem de L2 deveria começar só depois de a criança ter maturidade na L1, ou seja, em torno dos oito aos doze anos, a criança poderia iniciar o processo de estudo de L2; o desenvolvimento cognitivo deve ser considerado mais importante que o somatório de horas do indivíduo exposto à L2.

Para Scliar-Cabral (1988), o resultado do processo de aquisição de L2 pode apresentar melhores resultados, quanto mais rapidamente o indivíduo for exposto à língua-alvo, por isso é importante que a pessoa seja exposta a um sistema linguístico no período natural de aquisição da linguagem, a fim de que possa adquirir um outro sistema linguístico.

Toda criança surda, segundo Quadros (1997, p. 85), precisa ter acesso a uma língua de sinais para que seja garantido o desenvolvimento da linguagem e, em decorrência, do pensamento. Somente assim, a criança estará pronta para dominar a L2, para que possa “fazer valer seus direitos diante da sociedade ouvinte”.

Ao observar as ideias presentes nos autores por Quadros citados, podemos identificar, de forma subjacente, a posição desta autora sobre a AL2 pelos surdos. Em síntese, diríamos: Libras é a L1, pois é a língua natural dos surdos; a língua portuguesa, por necessitar de ensino sistemático, é L2 para os surdos; enfim, é interessante que se aprenda primeiro a Libras para depois se aprender a língua portuguesa escrita.

Brochado (2003, p. 70), em sua tese de doutoramento, afirma que

a apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas pode ocorrer *por um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submetidos ao ouvir ou ao falar* (grifo da autora).

Essa colocação abre plenas possibilidades ao surdo, mesmo que sua condição física o impossibilite a escuta de sons em níveis normais. Além disso, fica claro que elementos externos, ligados às condições contextuais, fazem-se presentes quando do processo de apropriação do código escrito da língua portuguesa.

Brochado utiliza de postulados encontrados em Vygotsky (1991), Fernandes (2002); Rodrigues (1993); Behares (1993); Emmorey, Bellugi e Klima (1993).

A faculdade da linguagem confere ao homem uma distinção em relação aos demais animais, fazendo com que lhe seja possibilitada a capacidade de socialização. Os surdos devem ser integrados na sociedade em geral, participando ativamente de todos os setores e dimensões sociais, por isso “o estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou impulso natural de aquisição da língua), despertando a capacidade inata do indivíduo” (FERNANDES, 2002, p. 31).

Brochado (2003) afirma que os surdos apresentam os mesmos processos cerebrais de um ouvinte, cuja língua se processa na modalidade oral-auditiva. Ou seja, o mesmo hemisfério esquerdo em surdos e ouvintes trabalha os aspectos linguísticos. Isso significa dizer que não está no hemisfério direito o espaço dedicado à linguagem nos surdos, como se pensava, pelo fato de estes possuírem uma língua gesto-visual.

Seguindo a proposta de Fernandes (2002), Brochado (2003, p.73), sobre a aquisição do Português escrito para o surdo como L2, afirma que isso somente deverá ocorrer depois de este ter se apropriado da língua de sinais.

Nessa interface Libras x Língua Portuguesa, Brochado (2003, p. 308-310), sistematiza as características do processo de interlíngua pelo qual os surdos aprendizes de português escrito passam. A autora propõe três momentos de interlíngua, quais sejam:

INTERLÍNGUA I (IL1)

Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes.

INTERLÍNGUA II (IL2)

Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

INTERLÍNGUA III (IL3)

Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

Esses estágios de interlíngua descrevem o processo pelo qual o surdo usuário de Libras passa, enquanto aprendiz da língua portuguesa escrita. Não podemos generalizar, mas parece haver bastante semelhança com o desenvolvimento da segunda língua de qualquer aprendiz.

Para a autora, a AL2 é um processo bastante complexo e nenhuma teoria conseguiu explicá-lo totalmente até agora. Mas fazendo uso das palavras de Larsen e Long (1994), a autora afirma que ao professor cabe conhecer a matéria que ensina, o grupo ao qual ensina, como também conhecer o processo de aprendizagem da língua.

Assim, torna-se interessante saber que

- uma língua se aprende fundamentalmente pela imitação;
- a motivação é fator importantíssimo para a aprendizagem;
- quanto mais cedo [o aprendiz] se expõe à L2, mais rápido o processo de apropriação;
- as regras gramaticais devem ser ensinadas das mais simples às mais complexas¹³.

Essas observações, nos levam a refletir sobre a relevância do papel do professor, pois é de sua competência gerenciar o processo de ensino-aprendizagem de L2, mesmo sabendo que está diante de indivíduos que apresentam condições variáveis em diversas dimensões (família, nível de domínio de Libras, etc.), embora saibamos que nem tudo depende dele. Segundo Gargallo (1992), esse processo abarca elementos linguísticos, referentes ao código em aquisição/aprendizagem e extralinguísticos, pois estão envolvidos fatores culturais, sociais, etc.

¹³ Adaptado de Lighbown e Spada, 1998 apud Brochado, 2003, p. 75.

Em outras palavras, elementos internos (fatores afetivos, motivação, inibição, entre outros) e externos (grupo de interação, atuação do professor etc.) estão imbricados, sendo difícil estabelecer os limites de cada um.

Brochado conclui seu capítulo, enquadrando-se na abordagem interacionista:

Apontamos para uma abordagem interacionista, cuja proposta é a de que a aprendizagem se dá pelo exercício comunicativo de interagir por meio da construção do discurso, incorporando conceitos propostos na abordagem comunicativa. Esta abordagem exige a contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação linguística e o tratamento dado aos erros. O ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo rígido de estruturas e passa a ser um processo dinâmico que concebe o aluno como usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos. Nesta concepção de aprendiz e de língua, os erros são vistos como um fenômeno que faz parte da apropriação gradativa de aproximação (interlíngua) do sistema da língua alvo (2003, p.73) (nosso grifo).

Ao professor caberá o mérito ou o descrédito dos resultados de seu ofício, uma vez que em suas mãos encontra-se a responsabilidade de conduzir o processo de apropriação da L2 por seus alunos de maneira eficaz.

Por isso, a formação do professor deve capacitá-lo para assumir o encargo docente, ciente das especificidades do processo de aquisição/aprendizagem de L2. Esse encargo se potencializa quando se trata de indivíduos surdos em busca do domínio da Língua Portuguesa escrita.

1.3 – FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SURDEZ

O sistema educacional brasileiro tem trazido muitos avanços na dimensão das políticas públicas, educação especial, formação continuada etc. Muitos têm sido os esforços envidados para a melhoria desse sistema, desde a reestruturação dos currículos dos cursos de formação docente, passando pelo aperfeiçoamento do pessoal que se encontra nas salas de aula, até no investimento em recursos materiais e o emprego de novas tecnologias nas escolas.

A formação docente tem trazido questionamentos importantes, os quais ajudam a nortear novas estratégias a serem adotadas em busca de soluções sempre mais adequadas e pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Cremos que é necessário saber quem é o profissional da educação, o professor, pois cientes de suas atribuições, poderemos analisar os atuais modelos, procurando verificar a qualidade de sua inserção na escola hoje denominada inclusiva.

Perrenoud (2001) descreve o perfil do professor:

[O professor é] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de outros conhecimentos oriundos da prática. (...) É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos e os seus atos. (2001, p. 25).

O perfil do professor precisa estar adequado às demandas do contexto em que ele se insere. Desta maneira, o docente de Língua Portuguesa deve trabalhar tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades no alunado, contribuindo, significativamente, para que os estudantes possam figurar ativamente na sociedade, conforme apregoam os PCN de Língua Portuguesa (MEC, 1997, p. 19):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A formação docente da atualidade precisa estar consciente de que precisa preparar professores capacitados ao modelo inclusivista. O profissional docente pode se deparar com diversas realidades em sala de aula, por isso ele deve saber lidar com os alunos que ouvem e com os que não ouvem. O professor precisará do conhecimento das nuances da escola especial.

O ensino da língua portuguesa para surdos requer algumas especificidades para o processo de aquisição dessa língua, que exigirá diretamente do professor conhecimentos peculiares para que sua prática seja adequada às intenções pretendidas.

Como destacado em seções anteriores, o ensino de língua portuguesa para surdos configura-se como aquisição de uma segunda língua. Nesse caso, são necessárias estratégias que estejam em conformidade com a condição desses indivíduos, visto que, no ensino-aprendizagem, o docente deve possuir competências que abranjam “os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das intenções em sala de aula” (PERRENOUD, 2001. p. 28).

A surdez, dentre as demais deficiências, traz consequências diretamente ligadas à aquisição da linguagem, exigindo saberes específicos do professor, que, muitas vezes, não são trabalhados no período de sua formação universitária, mas tornam-se necessários no momento em que se encontra na prática em sala de aula.

1.3.1 A Formação Docente para salas especiais/inclusivas para surdos

A formação de professores para salas especiais/inclusivas tem se efetivado numa trajetória de diferentes enfoques teóricos, levando à adoção de pontos de vista distintos, que, ao longo dos anos, foi se adaptando às exigências determinadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

Segundo Cavalcanti (2002), em Pernambuco, a formação de professores para a educação especial teve um grande vanguardista na pessoa do Dr. Ulisses Pernambucano, nos idos de 1920, que chegou a fundar escola para acolher pessoas com déficit mental. Naquela época, sugeriu que as meninas, futuras professoras,

estudantes da Escola Normal, da qual era catedrático, já tivessem oportunidade de articular teoria e prática, nos estágios, refletindo também sobre os problemas decorrentes de sua ação docente.

No Brasil todo, por mais de cem anos, o modelo de ensino para surdos foi o Oralismo, que visava, como sabemos, à oralização dos surdos, a fim de que estes pudessem ser integrados no modelo oralista e inseridos na sociedade por meio da fala como se fosse algo natural à condição de surdo. Os professores se comportavam em sala de aula como se todos os alunos fossem ouvintes, falantes da língua portuguesa.

Em 1972, para se ter ideia, no Estado de São Paulo, criaram-se cursos de especialização para o trabalho com excepcionais, termo empregado na época (cf. MAZZOTTA, 1993, p. 72). No currículo para o curso de Professores de Surdos, podiam-se ver disciplinas como: *Anatomia, Fisiologia e Patologia da audição; Higiene e prevenção da surdez; Psicologia do excepcional; Técnicas para o ajustamento do deficiente auditivo ao meio; etc.*

Esses cursos só poderiam ser encontrados em nível de pós-graduação, uma vez que, nos cursos de licenciatura, questões como essas jamais vinham à tona. Tudo leva a crer que não se podiam esperar reflexões como essas em cursos de Licenciatura em Letras em todo o Brasil.

Relembrando um pouco a trajetória da Educação Especial nas leis brasileiras, não encontramos menção alguma à formação docente para esta especialidade. Há, apenas, um breve título na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que serviu de base para a primeira LDB que só seria promulgada em 1971. Naquela, encontramos apenas dois artigos que se referiam à antiga educação dos excepcionais, como eram denominados naquele tempo.

Essa lei foi revista e ampliada em 1971, sendo promulgada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que foi considerada a primeira LDB no Brasil. Nesta lei, encontramos uma pequena alusão às diferenças individuais do alunado; um artigo sobre os alunos que apresentam deficiências e não mais 'excepcionais', como da lei de 1961; um artigo e um parágrafo único sobre as licenciaturas, de forma mais generalista, assim como parece ser a formação docente em nosso país.

A Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994¹⁴ trazem para o cenário nacional questões relevantes acerca da educação especial, sendo ambas importantes marcos para portarias, decretos e leis posteriores. Já em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, como ainda era denominado, tornou público o seguinte documento:

PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994¹⁵

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

É importante observar o caráter ainda generalista do documento, mas essas primeiras iniciativas do Poder Legislativo brasileiro foram bastante importantes para que outros documentos mais significativos viessem posteriormente, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, que altera substancialmente o entendimento sobre a educação inclusiva e sobre a formação docente.

Constatação e reflexões mobilizaram e têm motivado novas posturas sobre a formação de professores da Educação Especial, uma vez que, diante de alunos deficientes, as estratégias precisariam ser remodeladas. Cientes e impelidos pelos

¹⁴ Sobre esses dois documentos, já tecemos os devidos comentários na seção sobre a inclusão social/escolar.

¹⁵ O texto está transcrito na íntegra e pode ser encontrado no site do MEC: www.mec.gov.br. O nosso acesso deu-se aos 02 de abril de 2010, às 23h47.

rumores, professores, gestores, governos veem a necessidade urgente de mudanças significativas: “a consideração das práticas dos professores de Educação Especial, o desenho circular dos cursos, alertas à política educacional, e, principalmente, redução de estereótipos e representações dos professores sobre deficientes/necessidades educativas especiais” (MAZZOTTA, 1993, p. 29).

Apresentaremos, a seguir, três documentos mais específicos que propuseram mudanças significativas no trato com a realidade dos surdos em sala de aula. A sociedade, como um todo, passou a ter novo olhar sobre a questão da inclusão dos surdos na sociedade, no mercado de trabalho e muito mais na escola.

A Lei que reconheceu a Libras como língua legal de comunicação da comunidade surda, bem como a inclusão da Libras como disciplina curricular em alguns cursos, confere o devido status dessa língua já utilizada em todo o país:

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.¹⁶

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

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

É sabido que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já assegurava às pessoas surdas o direito do acesso à educação formal com o uso da Libras. A próxima alavancada faz com que a Libras seja disciplina curricular de todo curso de licenciatura, além do curso de Fonoaudiologia.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Art. 9º – A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

¹⁶ Todas as leis e decretos nesta seção apresentados foram encontrados no site do MEC. www.mec.gov.br, onde esses documentos podem ser lidos na íntegra.

- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

A lei possibilita que essa inclusão seja paulatina, mas estabelece tempo para que a disciplina de Libras possa alcançar todos os cursos objetivados. Desta forma, é trazido para a formação inicial docente um conjunto de reflexões necessárias e desejadas de há muito. Sabemos hoje que muitos desses cursos oferecem apenas uma disciplina de Libras de 40h/a ou, no máximo, 60h/a. que parece ser um quantitativo muito restrito para alcançar resultados verdadeiramente significativos. Certamente, apenas questionamentos iniciais são introduzidos, legando a cursos externos a responsabilidade do aprendizado nessa língua.

Essa mesma lei, no seu capítulo IV, apresenta aspectos de formação prática para os professores das instituições federais de ensino, de modo que caberá aos governos municipais e estaduais a capacitação para o seu pessoal. Essa proposta certamente obrigará às Secretarias de Educação Estadual e Municipal a tomada de algumas atitudes em busca de estratégias para que esse propósito seja alcançado.

Mais abaixo, Na letra **d**, do item do **§ 1º** do art. 14, do mesmo **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**, é afirmado que o professor regente deve estar ciente das especificidades linguísticas da Libras, o que requer cursos qualificados. Infelizmente, esses estudos parecem ser propiciados apenas à rede federal, pois as demais, cremos, não se mobilizaram, ainda, adequadamente. Os grifos do texto são nossos.

CAPÍTULO IV DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14 – As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Os próximos pontos da lei prescrevem a presença de professor itinerante, a oferta de cursos de Libras para a comunidade, a adoção de mecanismos de avaliação coerente com as especificidades dos alunos surdos, o acesso às novas tecnologias para a educação e a presença de professor tradutor-intérprete de Libras com comprovação de proficiência em Libras.

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

Tal determinação da lei toca em todas as instâncias da comunidade escolar. Reestruturações, cursos de capacitação e aperfeiçoamento, novas contratações se fazem presentes em toda essa nova roupagem desenhada por essa norma estabelecida. Mais abaixo, encontramos ainda algumas outras determinações para os currículos para a escola básica, que incidirão diretamente na formação docente.

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua requererá dos professores estudo aprofundado sobre o processo de Aquisição de Segunda Língua (AL2), tema do nosso capítulo anterior.

Tivemos a possibilidade de ministrar a disciplina de Libras em um curso de capacitação e aperfeiçoamento para professores da rede estadual de Pernambuco, no ano de 2009. No programa do curso, constava a disciplina de Aquisição da Linguagem, que se referia à primeira língua, quando o que é mais urgente e preocupante na aprendizagem do surdo é a AL2. Sobre isso, não havia disciplina alguma, tampouco algo sobre estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos. Vejamos, agora, o texto da lei:

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15 – Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16 – A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

Para que tudo que foi prescrito entre em vigor adequadamente, é necessário que, além do apoio e da disposição dos professores em se lançarem para tal, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação prestará o auxílio técnico e financeiro, no que tange, principalmente, à formação docente, conforme, vê-se adiante:

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Art. 3º – O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

É notório que muitas especulações têm contribuído e muito para que novos paradigmas surgissem e novos rumos fossem tomados. Sabe-se que a partir da segunda metade da década de 1990, a proposta bilinguista ganha maior apoio e investimentos passam a ser mais destinados para a implementação desse modelo de educação de surdos. A seguir, apresentamos uma série de observações propostas por Garcia (1999), quando trata da formação de professor diante das novas exigências da Educação Inclusiva. Destacamos alguns termos relevantes encontrados no centro dessas observações: *adequação, inovação, integração, articulação, estruturação*. As propostas do autor são, na verdade, princípios que complementam a nossa discussão¹⁷, que passamos a descrever.

1º – A compreensão do desenvolvimento profissional deve estar associada à formação de professores, devendo ser esta concebida como um *continuum*. Ou seja, é preciso que esteja articulada uma formação visando a “uma variedade de formatos de aprendizagens”. A formação inicial deve se complementar com a formação continuada, descartando a existência de hiatos no processo capacitação, aperfeiçoamento ou especialização de métodos, técnicas e do próprio conhecimento científico.

2º – A melhoria da educação e do ensino se apoia na tríade: reflexão e compreensão clara de mudança; inovação das bases da educação e desenvolvimento curricular. Isso impõe retomadas e reaprendizagens na dimensão de pessoal de instituição escolar.

3º – Na formação acadêmica e pós-acadêmica, precisa estar bem clara a ideia de práxis, ou seja, teoria e prática precisam caminhar juntas. Frequentemente, a teoria

¹⁷ GARCIA, C. M. **A Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Lisboa, Porto Editora, 1999. Texto adaptado.

se vê baseada na prática, que é muitas vezes um ponto norteador para novas escolhas e procedimentos teóricos.

4º – O processo de desenvolvimento da escola estabelece estreita relação com os processos de desenvolvimento do corpo docente. A mudança em estruturas físicas não significa a plenitude de mudanças pelas quais a escola precisa passar. De que adiantariam recursos sem pessoal capacitado para utilizá-los?

5º – O conhecimento das situações didáticas é um saber importantíssimo para o docente. Sem ele, não podem ser determinadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas no alunado, por isso a existência de planejamentos será de grande valia para as ações a serem concretizadas no contexto escolar.

No campo da formação docente, esses princípios clamam por paradigmas ou modelos voltados à dinâmica do *ver* a situação, *julgar* sua adequabilidade e *agir* em busca de produzir contribuições. Desta forma, segundo Silva (2000), tais modelos se entrelaçam desde a formação inicial à continuada, organizando-se em quatro paradigmas:

1º – Paradigma do déficit, que tem como objetivo principal o preenchimento das lacunas da/na formação, pois sua hipótese é de que existam lacunas nos currículos, que são fruto de concepções centralizadoras e ultrapassadas. Daí vem a necessidade de buscar cursos de capacitação.

2º – Paradigma do crescimento, esse modelo está imbricado à formação permanente, que tem seu ponto de partida com a formação inicial, fazendo uso de meios e instrumentos encontrados em todo o decorrer da profissão docente.

3º – Paradigma da mudança, está baseado na percepção das novidades advindas do desenvolvimento social, bem como de pesquisas acadêmicas. Esse paradigma tem trazido inúmeras inovações para as políticas públicas educacionais.

4º – Paradigma da resolução de problemas, no centro desse modelo, encontra-se a figura do professor, que deve ter a capacidade crítica de saber resolver as adversidades que se apresentem em sua rotina, transformando a experiência em sabedoria. Por isso, o professor deve ter ciência de suas atribuições docentes.

Dessas considerações, decorrem quatro finalidades da formação docente, quais sejam: a melhoria da educação escolar; o redirecionamento de todo processo educacional; a mobilização de forças extrínsecas e/ou intrínsecas e a inovação do perfil do professor.

Retomando Garcia (1999), observamos a existência de cinco orientações que são atualmente adotadas na formação do professor, que seriam (i) a *orientação acadêmica*, que diz respeito ao domínio de certos conteúdos; (ii) *orientação tecnológica*, refere-se à aplicação desses conteúdos; (iii) a *orientação personalista*, voltada ao autoconhecimento que o professor desenvolve de sua prática; (iv) *orientação prática*, é aquela cujo principal componente é a própria experiência docente; e (v) a *orientação sócio-reconstrucionista*, é a capacidade de reflexão sobre sua própria atuação em sala de aula e de reconstruí-la.

Uma vez estabelecidas questões de ordem conceitual, faz-se necessário que questões de ordem prática sejam postas em andamento. Segundo Ribeiro e Baumel (2003, p. 34-36), os pontos mais relevantes para a formação docente dizem respeito ao:

1º – Currículo da formação inicial do professor: precisa (i) abarcar a formação e o treinamento de futuros professores, inter-relacionados de forma imediata ao campo profissional em que trabalharão; (ii) propiciar condições legais de certificação; e (iii) contribuir para que o formando tenha conhecimentos cientificamente alicerçados na academia;

2º – Discussão e análise das metas e finalidades dos programas: os programas e grades curriculares são, na maioria das vezes, generalistas, impedindo que elementos mais específicos sejam trabalhados tendo em vista a formação profissional. Por isso, é preciso que sejam estabelecidas metas a serem alcançadas e objetivos a serem cumpridos e que esses sejam contemplados nos currículos;

3º – Desenvolvimento profissional: este item se liga ao anterior, acrescentando-lhe os questionamentos e avaliações sobre as estruturas erguidas em busca do desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores.

A situação apresentada por Cavalcanti (2002, p. 183), sobre a formação docente para salas especiais/inclusivas, em Recife, nas décadas de 80 e 90, pode ser comparada à situação brasileira como um todo:

La gran dificultad se debe al hecho de no fundamentarse em ningún dato científico o en documentos de la institución que plantea la formación, empezando cada etapa de formación como se fuera la primera vez que se hace algo. Por este motivo, se están dispersando los esfuerzos y fragmentando las iniciativas, lo que no contribuye a

mejorar la calidad de la propia formación, dada la desconexión entre lo que proponen y la vida cotidiana del profesor¹⁸.

Diante do exposto, percebemos que foram estabelecidas muitas prioridades sobre a necessidade de formação docente, objetivando inovações no sistema de educação especial, a fim de que mais melhorias e contribuições significativas possam surgir. Desta forma, a educação cumprirá sua meta, que é o crescimento sócio-intelectual do indivíduo, fazendo com que ele se torne sujeito de sua presença no mundo, protagonista de suas escolhas e escritor de sua história.

Creemos que é de suma importância que propostas e determinações venham de órgãos gestores, mas que elas sejam plenamente abraçadas pelos que estão atuando em sala de aula: os professores. Será igualmente de grande valia que os cursos de formação docente revejam seus currículos de maneira a reestruturá-los e adaptá-los às reais necessidades presentes no sistema educacional para os surdos.

1.3.2. O Professor de Língua Portuguesa para surdos

As tarefas do professor de Língua Portuguesa dentro do cenário da educação não têm maior importância que as dos demais profissionais docentes de outras disciplinas, entretanto suas ações ganham considerável relevo, uma vez que todos demais campos do conhecimento se explicitam por meio da linguagem. É grande a responsabilidade social desse professor, já que a ele cabe contribuir para que os educandos desenvolvam as competências linguístico-interacionais que lhes permitirão aprender e verbalizar os resultados de suas aprendizagens de modo eficiente, assim como interagir adequadamente na sociedade, a fim de garantir seus direitos de cidadãos.

A figura do professor [de português] comparece a este quadro de tão amplas dimensões como um interventor solidário, que orienta, que aponta caminhos, que estimula, que facilita, afinal, o processo de

¹⁸ Tradução livre: “A grande dificuldade se deve ao fato de não se fundamentar em nenhum dado científico ou em documentos da instituição que promove a formação, começando cada etapa de formação como se fosse a primeira vez que se faz algo. Por esse motivo, estão se dispersando os esforços e se fragmentando as iniciativas, o que não contribui a melhorar a qualidade da própria formação, dada a desconexão entre o que propõem e a vida do professor”.

desenvolvimento do aluno e promove a ampliação das competências necessárias ao exercício de sua cidadania. Não há outro caminho. As exigências atuais recaem, cada vez mais, sobre pessoas competentes, que sejam capazes de atuar socialmente com versatilidade, com criatividade, com fluência e desenvoltura, na discussão e resolução dos mais diferentes problemas. Isto desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua para o uso, para a reflexão investigadora, para a aplicabilidade do que se ensina e do que se aprende (PERNAMBUCO, 2002, p. 7).

O professor de língua portuguesa tem a missão de fazer com que seus alunos sejam conscientes dos papéis que podem assumir socialmente, daí a importância do domínio funcional da língua, que se concretiza por meio de textos (orais, escritos e *sinalizados*). Segundo os PCN+ (cf. 2002, p.19), cabe ao professor de línguas (portuguesa ou estrangeira) “fazer um aprofundamento no processo de apropriação das várias formas mais complexas de textos que circulam em diversas situações sociais de utilização da língua”.

Além disso, a existência de diferentes domínios discursivos e de *locus* midiáticos traz ao professor o dever de tornar o aluno capaz de atuar nas diversas práticas sociais com propriedade, tendo em vista a plena participação cidadã, bem como a inserção no mercado de trabalho.

Desta maneira, é necessário que o professor tenha a competência de ensinar sobre as propriedades e o funcionamento da língua a fim de usá-la de modo produtivo e compreensivo, construindo no aluno autonomia e consciência de prática cidadã responsável.

O professor tem ainda o ofício de transformar o aprendiz de língua portuguesa em alguém capaz de ler textos proficiente e criticamente, bem como um indivíduo eficiente na produção de textos orais, escritos e sinalizados, no caso dos surdos, nos dois últimos, em situações públicas ou privadas da vida letrada.

Segundo Freire (2006), Antunes (2007) e Perrenoud (2000), a metodologia do professor deve contribuir significativamente para que seus alunos possam agir conscientemente na sociedade. Desta forma, a aula deve trazer ganhos para os alunos, devendo ser organizada, conforme as orientações que abaixo apresetamos.

Libâneo (1994) diz que o processo de ensino pode ser considerado uma ação conjunta entre o professor e os alunos, na qual o professor estimula e dirige atividades tendo em vista a aquisição/aprendizagem dos alunos. Podemos dizer, portanto, que a aula é uma forma didática básica de organização do processo de

ensino. A aula é uma situação didática específica com fins instrutivos, com objetivos determinados em que se devem coadunar os métodos e estratégias didáticas adequados, tendo o propósito de fazer com que os alunos desenvolvam competências e habilidades predeterminadas.

As aulas, segundo ainda o mesmo autor (1994, p. 179), devem cumprir algumas exigências:

ampliação do nível cultural e científico dos educandos; seleção e organização de atividades; empenho permanente na formação do hábito de estudo; formação de habilidades e hábitos que visem à aplicação da teoria estudada; desenvolvimento das possibilidades de aproveitamento dos conteúdos; valorização da aula como meio educativo; condução do trabalho docente em sala de aula em busca da coletividade e colaboração mútua.

Desta forma, uma aula não pode começar do nada, navegar pelo vazio e não chegar a lugar algum. Por ser, como já vimos, um processo didático-pedagógico, deve, resguardando-se a devida flexibilidade em função dos objetivos propostos, desenvolver-se a partir do seguinte esquema, proposto por Libâneo (1994), conforme já tratamos na terceira seção do primeiro capítulo:

1º - Motivação inicial (contextualização, aquecimento, *warm-up*): etapa inicial que servirá como um elo, retomando o(s) assunto(s) anterior(es), preparando a turma para o(s) novo(s) conteúdo(s) a ser(em) apresentado(s). Uma pequena conversa informal neste momento pode ajudar a desinibir os alunos; a leitura de um texto para breve reflexão ou para estudo também é bem vinda.

2º - Exposição de conteúdo: ou seja, tratamento didático da matéria nova. Esse é o momento principal, pois ocorrem a apresentação e a assimilação de conteúdos. Perguntas, desafios, incitações podem e devem se fazer presentes nessa hora. Os alunos devem ser ativos no ouvir e no questionar. Podem ser propostos ainda estudos individuais, em duplas, grupos, etc., desde que o professor monitore todo o momento.

3º - Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades: esse é o momento dos exercícios e atividades para a retenção da matéria na memória. Essa atitude deve ser retomada posteriormente pelo aluno em casa, para que não fique um momento apenas ocorrido em sala de aula. Todo exercício e atividade devem ser comentados em sala de aula, ainda que de forma coletiva, visto que servirá de regulação das aprendizagens.

4º - Aplicação: aqui, espera-se que seja feita a ligação do conteúdo da matéria aos fatos e acontecimentos do dia a dia social, bem como aos fatos pessoais de cada aluno.

5º - Controle e avaliação dos resultados: essa é uma etapa segmentada dentro de um grande processo. Cada aula deve ter um momento avaliativo, que se unirá a todo o processo pedagógico de ensino-aprendizagem¹⁹.

Segundo Antunes (2003, p.19), a prática do professor de língua portuguesa não pode se reduzir à simples memorização de regras, mas fazer com que o estudo da língua extrapole o espaço físico da sala de aula, estendendo-se a todos os lugares em que os alunos possam chegar e agir em meio aos demais.

Todas as escolas especiais e inclusivas para surdos têm em seu corpo docente professores ouvintes de Língua Portuguesa para surdos, que ensinarão sua língua materna para alunos surdos que não têm a mesma língua como materna. Ou seja, os professores ensinarão uma segunda língua para esse grupo de alunos. Uma outra questão importante diz respeito ao fato de haver a distinção de modalidades existentes entre a língua portuguesa (falada/escrita) e a Libras (gesto-visual).

Por isso, será requerido do profissional docente um conhecimento específico e especializado sobre as características desse contexto que se lhe apresenta. Depois de várias observações de aula de português para surdos, bem como embasado em nossa prática nesta área, propomos categorias de requisitos básicos e fundamentais para o perfil deste profissional, baseadas em Quadros (1997, 2006); Antunes (2003); Selinker (1972, 1978, 1994); Krashen (1984, 1995); Dorziat (2009); Skliar (1998) e Brochado (2003).

O professor de língua portuguesa para surdos deve:

1º – Ter graduação plena em Letras (português): o exercício docente em língua portuguesa exige a formação mínima de Licenciatura plena em Letras, curso que oferece a possibilidade de estudo do sistema da língua em seus diferentes níveis (fonético/fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico), além de aspectos ligados à língua em uso (textual, pragmático, discursivo, psicossocial e histórico). Esses conhecimentos conferirão ao professor autoridade de uso como também de ensino, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe.

¹⁹ Para a elaboração desse esquema de aula, tomamos como apoio Libâneo, 1994.

2º – Ser Proficiente em Libras: Além do conhecimento aprofundado em Língua Portuguesa, é condição igualmente necessária que o professor seja proficiente em Libras, que englobe da mesma forma os aspectos fonético/fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, além de aspectos ligados ao uso da Libras: aspectos textual, pragmático, discursivo, psicossocial e histórico.

3º – Ser pesquisador: consideramos que todo professor, por excelência, deve desenvolver o *ethos* de pesquisador. Entretanto, o professor de português como segunda língua para surdos precisa ter conhecimentos específicos sobre essa área de atuação, que ainda guarda muito a ser descoberto e partilhado. O pesquisador precisa estar atento às novidades reveladas pela ciência advindas da academia e da prática docente.

4º – Ser conhecedor do processo de aquisição de segunda língua (AL2) em modalidades linguísticas diferentes: partindo do pressuposto que a Libras é considerada a primeira língua (L1) dos surdos, a língua portuguesa deve ser entendida como sua segunda língua (L2). O processo de aquisição de L2 se assemelha ao da L1, mas apresenta algumas características específicas. No caso da Libras, as especificidades estão também ligadas ao fato de esta se uma língua de natureza gesto-visual, bastante diversa, portanto, quanto ao seu modo de apresentação, da língua portuguesa.

5º – Ser capaz de atuar na heterogeneidade: numa mesma sala, o professor pode se deparar com surdos usuários de Libras que possuam níveis diferentes de domínio dessa língua e ouvintes. Isso pode ser tornar um grande complicador no/do processo ensino aprendizagem, cabendo à desenvoltura e à perspicácia docentes indicar meios percebidos na prática e refletidos na teoria.

6º – Conhecer a identidade e a cultura surdas: a expressão linguística de uma comunidade é um importante espelho onde se refletem as práticas sócio-culturais desta parcela social, cuja identidade pode e deve ser conhecida, entendida e interpretada, pois revela a percepção de mundo e a forma de gerenciar os mais diversos fatos ocorridos que a afetam.

7º – Ter criatividade para elaborar e usar recursos didáticos para o ensino da LP: a cultura surda apresenta profunda ligação com elementos visuais, por isso deve vir à tona a criatividade no professor de língua portuguesa para surdos, a fim de propiciar condições mais adaptadas e pertinentes ao ensino de língua estrangeira. Recursos

visuais despertam bastante interesse de aprendizagem nos surdos de uma maneira real, pois a visão é o principal órgão de captação de informações nesses indivíduos.

O ofício docente deve ser alicerçado em conhecimentos teóricos e práticos, deve estar aberto ao novo, e buscar adequação, mas também deve estar preparado para as possíveis adversidades que possam surgir no caminho trilhado. Por isso, é importante, a nosso ver, que o professor possa fazer um diagnóstico e conhecer bem seus educandos, a fim de que possa contribuir eficazmente para cada um em sua necessidade.

É importante que haja, nesse processo, a inclusão de outras pessoas interessadas (família, pesquisadores, etc.) em cooperar para que outros possíveis problemas sejam minimizados, além de fomentar a criação de redes de colaboração, unindo mais esforços para que os indivíduos atendidos pelo sistema educacional possam usufruir de suas competências e habilidades desenvolvidas em prol da construção de relações sociais sem obstáculos ou fronteiras.

2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa etnográfica apresenta-se como um método eminentemente descritivo de sociedades ou parcelas da sociedade. Segundo Severino (2007, p. 119), “trata-se de um mergulho microssocial, olhado com uma lente de aumento”. Seu objetivo é fazer um levantamento de todas as informações possíveis, buscando um maior número de detalhes que caracterizem o grupo social estudado, tendo em vista um conhecimento em grau satisfatório.

A etnografia é utilizada tradicionalmente por antropólogos que buscam conhecer comunidades longínquas e/ou com características bastante peculiares. É de suma importância que o pesquisador possa desenvolver uma boa relação com o meio em que se insere a pesquisa.

Esse momento é conhecido como a fase de acesso ao campo, quando o investigador precisa se fazer acolhido, bem como saber acolher os sujeitos de sua pesquisa sem preconceitos, nem pequenas surpresas infundadas, que só poderão inviabilizar o processo de penetração no seio do grupo. Essa modalidade de análise permite que o pesquisador se aproxime da realidade estudada, estabelecendo uma relação com os “atores” de sua investigação (MINAYO, 2009, p. 61).

O pesquisador deve, inicialmente, conhecer o grupo, entender seu sistema de significações e conceitos, de modo que não deve criar rapidamente hipóteses e categorias que poderão dificultar a interpretação dos dados coletados.

Para coletar os dados, o pesquisador deverá utilizar-se de uma variedade de meios a fim de que possa descobrir e colher um conjunto de informações satisfatório para sua análise posterior.

No estudo etnográfico, o pesquisador precisará permanecer no campo de pesquisa o tempo necessário a fim de ter uma visão clara a respeito daquilo que analisa para que possa fazer as interpretações adequadas e pertinentes e não afirmações inócuas ou evasivas. Para tanto, essas interpretações precisam ter fundamento científico, por isso a importância de que sejam embasadas em teorias apropriadas às observações feitas no campo de análise. Enfim, um método que possibilita a inserção do pesquisador no meio, fazendo com que sua participação

nesse meio possibilite uma obtenção de dados mais ricos sobre o objeto de pesquisa.

Neste trabalho, fizemos uso de metodologia etnográfica mista, utilizando de abordagens quantitativa e qualitativa, objetivando obter uma visão mais global do objeto estudado. Para tanto, realizamos um questionário para cadastramento de cada participante, no qual encontram-se, inclusive, algumas perguntas sobre a atuação profissional; uma entrevista semi-estruturada, com o objetivo de coletar as narrativas dos professores; e observação em sala de aula, com o intuito de comparar a narrativa com o *modus operandi* dos participantes. As observações em sala de aula constituíram um importante instrumento na pesquisa, uma vez que nos possibilitou aferir a prática docente dos entrevistados, comparando o que foi dito pelos professores, enquanto relato de sua prática, e o que foi posto em prática de fato.

Por meio das entrevistas realizadas, tivemos acesso à narrativa dos professores participantes. Essas narrativas, segundo Minayo (1999), revelam a opinião dos sujeitos, valores, atitudes e práticas adotadas.

2.1 – Constituição do *corpus*

O *corpus* coletado foi constituído por dados obtidos através de um questionário, de uma entrevista semi-estruturada e de observações feitas em sala de aula, realizados com professores de língua portuguesa para surdos, no ensino fundamental e médio, em uma escola pública e uma particular, na cidade do Recife.

Primeiro, foi realizado o questionário; em seguida, a entrevista. Ambos dependeram da disponibilidade dos participantes. Por último, as observações ocorreram conforme o horário das aulas foi disponibilizado. Houve observação apenas no turno da manhã e da tarde.

2.2 – Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 10 (dez) professores de língua portuguesa para surdos, em séries do ensino fundamental e do ensino médio, em Recife, sendo 05 (cinco) professores da rede pública e 05 (cinco) professores da rede particular.

2.3 – Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos empregados para a coleta de informações da pesquisa compreendem um questionário para cadastramento dos participantes; uma entrevista semi-estruturada; e uma ficha de observação de aula. Nos apêndices, podem ser encontrados os modelos de cada um, os quais tiveram as seguintes funções:

- 1) O questionário para cadastramento dos sujeitos colaboradores serviu para que fosse delineado o perfil dos professores participantes da pesquisa. Neste questionário, além de informações pessoais, buscavam-se informações profissionais (Apêndice 3).
- 2) A entrevista semi-estruturada foi composta de 07 (sete) perguntas, sendo 06 (seis) fechadas e 01 (uma) aberta. Esta objetivava motivar o entrevistado ou comentar sobre algo que lhe parecesse interessante e que não tivesse sido mencionado no decorrer da entrevista (Apêndice 4).
- 3) A ficha de observação de aula serviu de roteiro para o registro das informações pertinentes ao desenvolvimento de cada aula por nós observada. A ficha foi estruturada a partir dos trabalhos de Antunes (2003), Quadros (1997) e Libâneo (1994), (Apêndice 5).

O questionário e a entrevista foram realizados individualmente com cada participante, a fim de manter a discrição das informações. A ficha de observação de aula não foi preenchida no momento de observação para que não causasse constrangimento aos participantes. Logo após cada aula observada, a ficha foi

preenchida. cremos que a observação constituiu um importante instrumento para que muitas das respostas apresentadas na entrevistas pudessem ser comprovadas na observação da prática docente dos professores participantes.

2.4 – Materiais e processos para obtenção dos dados

Após a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética da UNICAP, nº 051/2009, a coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2009 e de março a abril de 2010.

Inicialmente, foi feito um levantamento das escolas em níveis fundamental e médio que ofereciam salas inclusivas para alunos surdos. Nas escolas que participaram da pesquisa, procuramos professores que ensinassem Língua Portuguesa em salas inclusivas, explicamos o teor da pesquisa e entregamos duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

Depois do primeiro contato individual com esses professores, marcamos dia e hora para realização do questionário de cadastramento e da entrevista. Somente depois desta etapa, iniciamos a fase de observação, em sala de aula, de cada professor participante.

As entrevistas dos professores foram registradas em gravador digital, sendo autorizada sua transcrição posterior, devendo ser preservada a integridade dos enunciados por eles proferidos.

2.5 – Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Católica de Pernambuco, onde, depois de acurada análise, foi aprovado sob o número 051/2009. No referido projeto, firmamos o compromisso de manter sigilo sobre a identidade das escolas colaboradoras, bem

como dos professores participantes, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando e autorizando a realização da pesquisa.

2.6 – Procedimentos para análise dos dados

A pesquisa contou com dois momentos de análise de dados:

- 1) A abordagem dos dados: que foi obtida pela aplicação de um questionário no qual pretendíamos ver o perfil dos professores participantes da pesquisa;
- 2) A abordagem qualitativa dos dados: esses dados foram extraídos das entrevistas, categorizados, apresentados em tabelas e discutidos posteriormente.

As questões propostas aos professores foram elaboradas a partir do referencial teórico utilizado no presente trabalhos. Autores como Quadros (1997, 2006); Selinker (1972, 1994, 1998); Krashen (1984, 1995) e Libâneo (1994) subsidiaram as análises das referidas narrativas, e serviram de principal aporte teórico, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo em sua versão adaptada por Minayo (1999).

As entrevistas foram transcritas, observando-se a fidedignidade às respostas dadas pelos professores participantes. Em seguida, os dados foram organizados em categorias e dispostos em tabelas, para posterior análise.

2.7 – Análise e discussão dos dados

A análise dos dados utilizou o todo material coletado, destacando alguns trechos das narrativas dos professores que foram explicitados no corpo do texto, salvaguardando-se sua identidade.

Tendo como base o referencial teórico desta pesquisa, analisamos todo o material coletado, onde pudemos perceber: a filiação teórica dos professores participantes, suas estratégias e métodos empregados para sua prática docente. Nesta fase da pesquisa, procuramos articular os fundamentos teóricos com aspectos ligados à inclusão, ao Bilinguismo, à formação de professor, como também à aquisição do português como segunda língua por parte de alunos surdos.

Os dados quantitativos foram inter-articulados com os dados qualitativos na análise a fim de que pudéssemos obter uma melhor e maior compreensão do objeto de estudo. É o que mostramos no capítulo a seguir.

3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados, nem que as minhas janelas sejam tapadas. Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível. Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.”

Mahatma Gandhi

Neste capítulo, nosso objetivo principal é o de descrever as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de língua portuguesa do ensino fundamental/médio para surdos, cujas aulas observamos durante o mês de abril de 2010, assim como proceder à análise dessas estratégias, a fim de verificar sua adequação aos objetivos pedagógicos pretendidos.

Como entendemos que a toda prática subjaz uma concepção de ensino, consideramos pertinente averiguar as concepções que os professores têm sobre o processo de aquisição de língua escrita por surdos, assim como identificar as linhas teóricas adotadas por eles, para compreender a natureza das estratégias por eles adotadas.

Inicialmente, apresentaremos um quadro no qual sistematizamos os dados a respeito dos participantes da pesquisa. Como já informamos, são 10 (dez) os voluntários desta pesquisa, professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio, de escolas da região metropolitana do Recife, sendo uma da rede pública, de onde foram selecionados 05 (cinco) professores, e outra da rede particular, de onde também foram selecionados 05 (cinco) professores.

Após a análise sobre o perfil dos professores participantes, sujeitos de nossa pesquisa, passaremos à análise qualitativa dos dados obtidos em uma entrevista semiestruturada feita com cada professor voluntário, a qual é constituída de 07 (sete) perguntas.

Por último, trataremos os dados obtidos nas observações de aula, apresentando primeiramente uma breve reflexão teórica sobre o evento didático ‘aula’, no qual nos fundamentaremos para tecer nossos comentários. Informamos que adiantamos algumas informações sobre as observações das aulas, nas seções

em que o objetivo de análise é outro, por consideramos oportuno estabelecer um elo entre o dito e o praticado.

3.1 Análise do questionário

QUADRO 3: Perfil dos professores de língua portuguesa para surdos

Part.	Graduação Em Letras	Especial. em:	Mestrado em:	Dout. em:	Experiên. c/ surdos (anos)	Rede públ.	Rede priv.	Com ILS	Proficiência em Libras
P1	X	Lingüística	Literatura		12	X		X	
P2	X	Lingüística			3	X		X	
P3	X				1	X		X	
P4	X				16	X		X	
P5	X				2	X		X	
P6	X	Língua Vernácula	Linguística		5		X	X	
P7	X		Linguística		5		X	X	
P8	X		Literatura		3		X	X	
P9	X	Lingüística	Linguística (em curso)		3		X	X	
P10	X	Linguística (em curso)			2		X	X	

Breve legenda do quadro:

Part. – Participante

Especial. – Especialização em

Dout. em – Doutorado em

Rede públ. – Rede pública

Rede priv. – Rede privada.

Com ILS – Trabalha com Intérprete de Libras

As informações apresentadas nesta seção foram obtidas por meio do preenchimento de um questionário aplicado aos voluntários desta pesquisa, cujo modelo encontra-se nos anexos desta dissertação, como já mencionamos na seção em que expusemos a metodologia deste trabalho.

Pudemos verificar os seguintes aspectos no perfil dos professores de língua portuguesa para surdos:

- a) Os participantes P1 a P5 são advindos da rede pública;
- b) Os participantes P6 a P10 são advindos da rede privada;
- c) Todos possuem graduação plena em Letras;
- d) apenas 50% fizeram pós-graduação *lato sensu*, mas nenhum dos cursos foi na área de surdez, ou em área afim. Desse total, 30% são da rede privada e 20% da rede pública. Ou seja, há mais professores com nível de especialização na rede privada;
- e) 50% cursou pós-graduação *stricto sensu*. Da mesma forma, nenhum dos cursos versava sobre surdez, ou área afim. Observamos também que somente 10% são da rede pública, enquanto 40% são da rede privada;
- f) Nenhum deles possui pós-graduação em nível de doutoramento.
- g) Nenhum deles possui curso complementar na área de educação especial, nem no ensino de língua portuguesa para surdos, tampouco em Libras.
- h) Mais de 60% já tem experiência com surdos, pelo menos, há 02 (dois) anos de docência em sala inclusiva;
- i) Todos trabalham com intérpretes de Libras em sala de aula;
- j) Nenhum dos entrevistados é proficiente em Língua de Sinais Brasileira;

Se analisarmos o perfil dos participantes dentro dos requisitos básicos para um professor de Língua Portuguesa para surdos, diríamos que nenhum se encontra dentro dos padrões que teoricamente são apontados como sendo os mais desejáveis, a partir das informações dadas por especialistas da área. Os requisitos, conforme já comentamos na seção sobre a formação de professor, são: ter graduação em Letras; ser proficiente em Libras; ser pesquisador; ser conhecedor do processo de aquisição de segunda língua; conhecer a identidade e a cultura surdas e ter criatividade para elaborar e usar recursos didáticos para o ensino da LP.

Os professores participantes tiveram formação dentro da proposta curricular tradicional e diferem daqueles que, atualmente, se preparam em curso de Letras-Libras (Português-Libras), trabalhando elementos específicos à surdez, à Libras etc. Os participantes possuem o primeiro requisito apenas: ter graduação em Letras, nesse caso, mostram que não estão preparados para desempenhar a função que exercem em escolas inclusivas. Ao que nos parece, a causa desta realidade pode ser atribuída ao sistema gestor que não propicia formação especializada aos docentes, para que possam ajudar os alunos a desenvolverem habilidades e competências linguísticas, conforme suas necessidades.

É sabido que muitos dos cursos de licenciatura têm uma proposta generalista, uma vez que não se especifica os aspectos práticos para os docentes que pretendem se dedicar ao modelo de educação inclusivista. Dessa maneira, atribuímos a essa formação a responsabilidade pelo perfil dos professores participantes de nossa pesquisa que hoje se encontram em salas de aula.

3.2 Análise da entrevista

Os professores responderam a uma entrevista semiestruturada²⁰ composta de 07 (sete) perguntas, cujas respostas categorizamos e apresentamos em tabelas no decorrer da análise dos dados. Para as respostas que se enquadraram numa mesma categoria não elaboramos tabela, apenas informaremos os dados com os devidos comentários. As respostas dadas à primeira pergunta da entrevista, discorreremos no próximo parágrafo.

Perguntamos aos professores se houve algum motivo que os levou a ensinar português para surdos. Todos responderam que não houve motivação específica, informaram que ensinar para surdos não foi uma opção, mas uma necessidade de inserir no sistema adotado pelas escolas em que atuavam. Como exemplo, transcrevemos a resposta dada pelo participante 2, cujo conteúdo é semelhante ao de todas as demais:

²⁰ Para ter acesso à entrevista da pesquisa, ver Anexos.

A escola é inclusivista e eu tive que me adaptar ao sistema.
(Participante 2 – escola pública).

Tal quadro denuncia o flanco aberto do sistema educacional, no que tange à necessidade de especialistas para a educação inclusiva, conforme prevê o Decreto nº 6.571. A situação da maioria dos professores que hoje dão aulas de português para surdos, provavelmente, é a mesma dos professores voluntários dessa pesquisa, o que é preocupante, diante do modelo inclusivistas adotado pelo Brasil. Afinal, para contribuir para o desenvolvimento de competências linguístico-interacionais de surdos é necessário preparo teórico específico, pois como foi comentado na fundamentação teórica, é necessário um olhar distinto sobre o processo de aquisição do surdo, além de também ser preciso o uso de estratégias adequadas para as necessidades do aluno.

A segunda pergunta da entrevista foi a seguinte: O que você entende sobre o processo de aquisição da língua portuguesa por surdos? A tabela abaixo sistematiza a categorização por nós realizada a partir das respostas coletadas.

TABELA 1
O processo de Aquisição de Língua Portuguesa (ALP) por surdos, segundo categorias

Categorias	Número de Professores
ALP é um processo difícil	5
ALP é como ensinar para ouvintes	3
ALP é um processo de AL2	1
Nunca refletiu sobre o processo de ALP	1
Total	10

Fonte: Pesquisa direta

É interessante perceber, nesta segunda questão, que a metade dos professores considera muito difícil a aquisição de Língua Portuguesa por surdos, e suas concepções parecem não se articular com o que as pesquisas sobre o tema revelam. Isso faz com que os professores não optem por estratégias adequadas às

necessidades dos alunos surdos. Desta forma, os estágios de interlíngua bastante iniciais em que se encontram os alunos surdos, dificilmente poderão ser ultrapassados (SELINKER, 1972; 1978; 1994 e BROCHADO, 2003).

Creemos que os professores não quiseram assumir o total desconhecimento sobre o processo de AL2, pois nenhum soube defini-lo. Em suas narrativas, podemos ver as seguintes afirmações:

Nós não somos preparados para trabalhar com surdos. (Participante 2 – escola pública)

Os surdos aprendem Língua Portuguesa normalmente como os ouvintes. (Participante 4 – escola pública)

É complicado. Estou procurando estudar para ajudar os alunos. (Participante 7 – escola privada)

Sei que eles têm muita dificuldade, mas tentamos fazer o possível. (Participante 8 – escola privada)

Os demais entrevistados parecem não ter se preocupado muito com a questão, seja por não considerar necessidades de alunos e/ou promover a melhoria do desempenho de “todos”. No momento em que as respostas não demonstram inquietação, é preocupante, pois gera-se um clima de inércia e a tendência é não sair do lugar.

Nesse caso, podemos confirmar o que foi comentado no capítulo primeiro, na seção sobre aquisição de segunda língua, quando Quadros (1997) e Brochado (2002) mostram que esse ensino requer algumas especificidades que só poderão ser conhecidas por meio de estudos aprofundados. Teóricos como Krashen (1984 e 1995) e Selinker (1972, 1978 e 1994) trabalham aspectos psicolinguísticos no processo de aquisição, dentre os quais, destacam a importância do professor como mediador. Na prática, nenhum professor por nós entrevistado mostrou-se conhecedor das teorias dos autores citados, o que é preocupante.

A terceira pergunta feita aos professores foi: “Que linha(s) teórica(s) norteia(m) a sua prática: interacionismo, behaviorismo, inatismo ou outra? Explique o porquê de sua opção.”. A tabela subsequente sistematiza as respostas apresentadas pelos professores:

TABELA 2
Linhas teóricas adotadas na prática dos professores, segundo categorias

Categorias	Número de Professores
Interacionismo	6
Behaviorismo	-
Inatismo	-
Todas	4
Total	10

Fonte: Pesquisa direta

No momento da entrevista, pudemos perceber o quase desconhecimento dessas teorias por parte dos professores. A maioria respondeu que se utilizava de práticas docentes baseadas no Interacionismo, porque, supomos, acham que esta é a concepção mais atual e aceita para o ensino de língua, que a entende como um modo de interação.

De acordo com o que foi comentado no capítulo anterior, quando Krashen (1984) e Selinker (1994) mostram a importância da interação de um aprendiz com falantes da língua que se deseja adquirir/aprender, os professores acreditam na necessidade de interação a fim de possibilitar mais condições para o domínio da L2. Para ambos autores, a interação propicia também melhor processo de aquisição da língua e não apenas a aprendizagem desta.

Nesse mesmo quesito, 40% do grupo dos entrevistados responderam que utilizam de todas as teorias para fundamentar sua prática:

Geralmente, passamos por várias. Menos o Behaviorismo e mais o Interacionismo. (Participante 6 – rede privada).

A nosso ver, esse tipo de resposta, não parece veicular veracidade. Quando dizem que fazem uso de todas as teorias, é porque não refletem, na verdade, sobre o uso de nenhuma delas. Sabemos que há pressupostos que se contradizem entre as teorias elencadas, o que nos leva a crer que as teorias não se completariam, mas se oporiam.

A questão seguinte é a de número quatro: “Dentre as Filosofias de ensino para surdos, qual(is) a(s) que você adota? Explique.”. O desconhecimento dessas propostas teóricas (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo) foi geral. Nenhum dos professores conhecia as teorias e/ou modelos educacionais para surdos. Isso demonstra despreparo docente para a prática em sala de aula. Cremos que tal desconhecimento já é produto de uma formação acadêmica que não tem caráter inclusivista, bem como de uma formação contínua ineficiente ou inexistente.

Relembrando o que foi mencionado por Lodi (2009), é importante que o professor domine Libras para que possa desempenhar bem seu ofício docente em turmas que visem à consolidação do Bilinguismo. No caso brasileiro, se ainda não é possível, pelo menos o professor deve ter informações básicas sobre a diversidade linguística que o surdo apresenta. Certamente, os alunos terão melhores condições de aprendizagem, uma vez que a comunicação em um mesmo código facilitaria a compreensão e apreensão de conceitos.

Podemos, nesse momento, retomar algumas respostas apresentadas na questão segunda, quando os professores foram indagados sobre o que entendem a respeito do processo de aquisição de língua portuguesa para surdos. Dois professores responderam:

É como se eu estivesse dando aula para alunos ouvintes. É normal.
(Participante 3 – rede pública).

Os surdos aprendem a língua portuguesa como os ouvintes, só que eles têm mais dificuldades. (Participante 4 – rede pública).

Respostas como essas revelam, segundo pesquisas anteriores, citadas no capítulo primeiro, tais como Quadros (1997), o despreparo apresentado por vários docentes. Ensinar português para surdos é um processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua. O conhecimento do professor não só em língua portuguesa, mas também teórico sobre Libras será condição necessária para um desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos aprendizes. A autora ainda comenta que independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue dependerá da

atuação de professores que sejam bilíngues. De modo que, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa terá responsabilidade de identificar esse fato e procurar ir se desenvolvendo com esses conhecimentos.

Ainda no momento da entrevista, alguns professores participantes perguntaram a respeito de quais seriam as filosofias de educação de surdos. Depois de uma breve explicação sobre quais seriam essas filosofias, obtivemos acesso às suas respostas:

Há o bilinguismo na sala. Mas também usamos a Comunicação Total: desenho, mímica e tudo. E a comunicação realmente acontece. (Participante 1 – rede pública).

É difícil saber. Dependerá do intérprete. Uso todas, mas às vezes uma mais do que outra. (Participante 2 – rede pública).

Não é bem uma filosofia. A prática, a interação com o surdo vai abrindo, para a gente, esses horizontes. (Participante 7 – rede privada).

Não sei quais são essas teorias. Nunca estudei sobre isso. Apenas sei que havia um intérprete na sala. (Participante 10 – rede pública).

Essas respostas são mais um exemplo que denuncia a falta de conhecimento dos professores sobre elementos básicos para a educação de surdos. Esse fato reflete a afirmação de Dorziat (2009) citada anteriormente e que ora retomamos: “continuar enxergando a comunidade em geral do mesmo modo é um equívoco”. O acesso do surdo às diversas circunstâncias da vida cotidiana se dá por meio da língua, no entanto não é o que vemos na prática em salas de aula, apesar de orientações apresentadas pelos órgãos oficiais, tais como o MEC, sobre essa questão.

O bilinguismo deveria ser uma realidade viva. Por meio dele, o surdo seria capaz de desenvolver melhor seu processo de aquisição de L2, a fim de minimizar os estágios mais prolongados de interlíngua. Caberá à escola rever seus métodos e ressignificá-los urgentemente.

Quadros (2006), a esse respeito, relembra que a cultura surda é uma cultura visual, de um mundo do imagético, enfim do movimento. É por meio da visão que o mundo do surdo se torna realidade. A mesma autora ainda reflete que as culturas surdas devem ser entendidas como identidades culturais de grupos de surdos que

se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. Daí, devem decorrer aplicações específicas de estratégias e recursos que estejam adequados à condição física do surdo.

No livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (2006), Quadros e Schimiedt elencam várias ideias para o estudo de português, bem como há uma lista de recursos que o professor de Língua Portuguesa pode usar, fazendo as devidas adequações para a(s) série(s) em que trabalha.

Na quinta questão de nossa entrevista, “Quais estratégias e recursos são usados por você para a produção de textos de seus alunos?”. Todos os professores informaram que utilizam muitos recursos, dentre os quais listamos: histórias em quadrinho, textos não-verbais, internet, quadro, imagens, vídeo, textos, música, mímicas, documentários, debates, peças de teatro.

A utilização desses diversos recursos didáticos, certamente, constitui um grande apoio para os professores, uma vez que a presença de mecanismos motivadores facilitariam a aquisição de L2 de forma mais atrativa, atenuando ainda mais os estágios de interlíngua descritos por Selinker (1972).

O Participante 2, professor da rede pública, apresentou neste item a seguinte resposta:

Dependendo do conteúdo, você sabe o que vai usar: vídeo, imagem, internet, quadro. Como tem mais ouvintes, a gente pensa mais no ouvinte do que no próprio surdo. (Participante 2 – rede pública) (nosso grifo).

Consideramos a opinião acima um reflexo do preconceito em relação ao surdo, pois não se pode favorecer a maioria em detrimento da minoria. Podemos perfeitamente retomar aqui aquilo que foi dito por Dorziat (2009), ao afirmar que não se pode enxergar surdos e ouvintes da mesma forma, como se ambos apresentassem necessidades semelhantes. É um grande erro generalizar todo um trabalho em sala de aula por conta dos ouvintes, nem porque eles são maioria. Os meios, recursos e instrumentos devem ser pertinentes às necessidades de cada um, caso contrário isso não é inclusão.

Acreditamos que ainda não haja uma verdadeira adaptação do ensino às condições requeridas pelos surdos para a aquisição/aprendizagem de L2. Esforços começam a ser envidados a fim de que essa situação de inadequação em que se encontra o ensino seja melhorada: há projetos de capacitação, cursos de aperfeiçoamento oferecidos, mas é preciso que, de fato, cada um cumpra seu papel:

gestores, diretores, coordenadores, professores, pais e alunos. Tudo isso marca a importância de uma nova rota na formação dos professores de Letras.

Desta forma, apenas serão encontradas dificuldades e barreiras a serem superadas. E sobre esses mesmos empecilhos, apresentamos a sexta pergunta: “Durante suas atividades docentes, encontrou alguma(s) dificuldade(s) que impossibilitou(aram) o desenvolvimento das competências e/ou habilidades linguísticas dos alunos surdos?”.

Abaixo apresentamos uma tabela que apresenta as dificuldades elencadas pelos professores:

TABELA 3
Dificuldades encontradas pelo professor no decorrer do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, segundo categorias

Categorias	Número de Professores
Desconhecimento da Libras	5
Desconfiança na tradução do ILS	1
Desnível dos alunos	1
Nunca enfrentou dificuldades	3
Total	10

Fonte: Pesquisa direta

O não domínio da Libras foi a categoria mais evidenciada pelos professores. É importante dizer que essa categoria corresponde a 50% dos entrevistados. Desse montante, 40% se referem a professores da rede privada de ensino, o que nos leva a crer que esses apresentam maior interesse no conhecimento da Libras para facilitar a interação com os alunos. Algo interessante e que não poderíamos deixar de destacar foi a resposta de quatro docentes da rede pública sobre as dificuldades que encontraram:

Não. A gente trabalha tudo, até música. Fazemos diferente. Os alunos colocam as mãos na caixa de som e para sentir o ritmo, depois trabalha-se a letra. (Participante 1).

A gente sempre acha dificuldade, pois sempre dá um sentimento de falta. Será que o intérprete vai saber passar tudo? (Participante 2).

Não. Nunca. (Participante 3).

Nunca. (Participante 4).

Adiantando um pouco daquilo que trataremos mais largamente adiante, nas observações de aula, principalmente na rede pública de ensino, somente um professor desta rede se dirigiu aos alunos surdos. Os demais professores parecem não perceber a existência desses alunos em suas aulas. De fato, quando “não se percebem” os problemas, estes jamais poderão ser resolvidos.

Que motivos levaram esses professores da rede pública a não investirem em cursos, reciclagens ou algo parecido sobre Libras? Não encontramos na escola pública um bom terreno para que a semente do bilinguismo produzisse bons frutos. É natural que isso aconteça. Sem um professor bilíngue (Libras + Português), o aluno surdo teria que se dividir entre dois eventos linguísticos paralelos: a aula em português e a produção em Libras pelo intérprete. Isto é muito difícil para o surdo e cremos que foi o sistema público o que mais investiu em Libras na formação de professores, mas parece não articular com a teoria, que é fundamento para a prática. Supomos que não haja empenho por parte dos docentes para que o modelo bilinguista se instaure plenamente, a fim de ampliar as condições de uma boa aquisição de L2, e reduzir a persistência prolongada de estágios de interlíngua no processo de aprimoramento de conhecimentos em L2 nos aprendizes surdos.

Na última questão da entrevista, a sétima, perguntamos se os professores gostariam de mencionar algo que não tinha sido contemplado anteriormente. Na próxima tabela, não há contabilização em relação ao número de professores, mas ao número de vezes que o item foi mencionado pelos entrevistados.

TABELA 4
Críticas/opiniões apresentadas pelos professores,
sobre algo que não tenha sido mencionado na entrevista,
segundo categorias

Categorias	Número de Menções
Não existe inclusão verdadeiramente	4
Há lacunas na formação docente	2
Desnível dos alunos	1
Falta de intérpretes	3
Não quiseram opinar	3

Fonte: Pesquisa direta

Os professores atestam que a inclusão não acontece de fato. Infelizmente, muitas escolas públicas que recebem o título de 'escola de referência' na educação de surdos, não recebem a preparação devida, no que diz respeito à formação de pessoal, bem como instalações físicas adequadas; os professores não fazem parte de nenhum processo de formação continuada ou algo parecido, e já carregam essa lacuna desde a formação generalista recebida nos cursos de licenciatura das universidades.

A conclusão a que se pode chegar é:

A inclusão é um faz-de-conta. (Participante 7).

É lamentável, mas parece que, nos moldes como se pensa a inclusão escolar de surdo, que está atrelada ao bilinguismo, ela é uma realidade presente e existente em pouquíssimos lugares do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, segundo informam Quadros (2006), Honora (2009) e Stumpf (2005), que parecem ter avançado mais que outros estados brasileiros. Será que apenas a presença de intérpretes em sala de aula solucionaria o problema? Será que a formação docente estaria perfeita com apenas uma disciplina de Libras

com carga horária de 60h/a? São questões como essas que, a nosso ver, precisam ser urgentemente revisitadas.

Conforme tratamos na primeira seção do capítulo primeiro, o bilinguismo é o modelo que viabiliza condições didático-metodológicas adequadas à condição dos surdos, reconhecendo a sua língua, a Libras, como um dos veículos de interação.

Ao que nos parece, essa proposta de ensino propicia os meios apropriados para que o aluno surdo, aprendiz de português como L2, possa se desenvolver com mais fluidez no processo de aquisição/aprendizagem da nova língua, minimizando a possibilidade de fossilização.

Os professores não fizeram nenhuma menção à importância de sua atuação em sala de aula junto aos surdos, como monitores do processo de aquisição de L2. Tudo leva a crer que isso revela um desconhecimento dos docentes, gerando, provavelmente, prejuízos aos aprendizes, uma vez que não são devidamente monitorados. Caso os professores conhecessem melhor seus alunos, suas competências e necessidades pessoais, a possibilidade de fossilização, conforme tratamos na fundamentação, poderia ser consideravelmente atenuada.

3.3 Análise das observações em sala de aula

Analisamos 10 (dez) aulas que foram observadas no período de fevereiro a abril de 2010, em duas escolas do Recife. Avaliamos a adequação dos métodos e estratégias empregados pelos professores em sala de aula, os recursos, os passos seguidos conforme acima citado.

O quadro a seguir sistematiza as informações coletadas, que serão detalhadas em seguida.

QUADRO 4: Perfil das aulas de língua portuguesa para surdos em escolas do Recife

Part.	Ano/Seg.	Conteúdo	Recursos	Livro didático p/ todos	Professor Interagiu c/ os surdos	Monitoram. do ILS pelo professor	1º Motivação	2º Expos. conte.	3º Cons./ Aprim	4º Aplicação	5º Contr./ Avalia.
P1	8º EF II	Tipos de predicado	livro, quadro, lápis		X		X	X	X		X
P2	9º EF II	Or. Subor. substantivas	livro, quadro, lápis					X	X		
P3	6º EF II	Morfologia Substantivo	livro, quadro, lápis					X	X		
P4	2º EM	Aposto e vocativo	livro, quadro, lápis					X	X		X
P5	1º EM	Figuras de linguagem	Livro				X	X	X	X	
P6	1º EM	Gênero: notícia	livro, quadro, lápis, data-show	X		X	X	X	X	X	X
P7	2º EM	Produção : Artigo de opinião	livro, quadro, lápis	X	X	X	X	X	X		X
P8	3º EM	Leitura: crônica	ficha de aula data-show	X	X	X	X	X	X		
P9	1º EM	Conc. Nominal	quadro, lápis, ficha de aula	X	X		X	X	X	X	
P10	3º EM	Produção : Artigo de opinião	livro, quadro, lápis	X	X		X	X	X		X

Conforme vimos no quadro, apresentamos algumas categorias que surgiram a partir de nossas observações de aula: analisamos os conteúdos abordados pelos professores participantes e os recursos que utilizaram para esse estudo; a disponibilidade de material de consulta para os alunos de uma maneira geral; a existência de interação entre o professor e os alunos surdos; o monitoramento do intérprete de Libras (ILS); por fim, o esquema de aula apresentado.

Ao observarmos inicialmente os conteúdos abordados, vemos quanta importância ainda recebe o estudo da gramática normativa. 60% dos professores trabalharam assuntos referentes ao sistema linguístico, de forma descontextualizada, com frases soltas e sem aplicação alguma à vida.

Para Antunes (2007), citada na terceira parte da nossa fundamentação, essa prática não possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências úteis à prática da cidadania. O trabalho com a língua deve contribuir para que os indivíduos possam exercer ativamente seus papéis na sociedade de forma consciente e ética.

Essa prática de trabalho puramente gramatical pôde ser mais facilmente detectada na escola pública pesquisada, onde a produção de texto e o estudo do texto literário são relegados quase ao esquecimento.

A existência mais variada de recursos tecnológicos foi um outro aspecto bastante diferenciador entre as escolas. Na escola particular, havia uma maior diversidade de novas tecnologias à disposição dos professores e alunos: sala de informática, aparelhos de *data-show*, *classmatters* (pequenos computadores para uso individual em sala de aula) etc, que foram utilizados em maior escala pelos professores desta rede. Todos esses recursos possibilitam aos alunos, de uma maneira geral, mais condições de pesquisa, aprendizado e inclusão num mundo tão caracterizado pela quantidade e rapidez com que as informações correm.

Em nossas observações de aula, assistimos apenas a dois momentos em que foi proposta a produção de texto. Em aula anterior, o gênero textual *artigo de opinião* já havia sido estudado, sendo apenas produzido na aula em que nos colocamos a observar. O livro didático foi o único recurso utilizado para motivação desta aula. Todos possuíam o livro e, frequentemente, acorriam a ele, inclusive os alunos surdos.

As ações didáticas escolhidas pelos professores revelam suas opções teóricas. Na entrevista feita com cada professor, 40% deles disseram que utilizavam de todas as linhas teóricas para sua prática docente (Interacionismo, Behaviorismo e Inatismo). Desse total, 30% são da rede pública, afirmando usar todas as teorias, quando em nossa observação, na verdade, não se pode detectar claramente qual teoria era empregada, o que se pôde fazer, foi inferir teorias ou crenças subjacentes, a partir da prática docente observada. Mais uma vez, vemos respostas inócuas, pois afirmam fazer tudo, no entanto não parecem fazer muita coisa.

Os outros 60% afirmaram se basear apenas no Interacionismo, mas não foi isso que atestaram as nossas observações. Na verdade, constatamos aula de perfil tradicional, que pouco podem contribuir para o crescimento dos surdos, salvo duas situações com professores da rede privada, os participantes 6 e 8, que utilizaram *data-show*, motivando mais os alunos surdos. Naquele momento, percebemos maior interesse desses alunos, fazendo com que eles participassem mais ativamente da aula. cremos que recursos mais modernos, como esses, fomentam mais a inclusão do surdo na sala de aula, uma vez que elementos visuais são mais trabalhados. Dessa forma, com o incentivo de fatores externos, os aprendizes surdos e ouvintes

comungam de uma mesma situação acessível a todos, fazendo com que práticas bilíngues se concretizem facilmente.

Alguns métodos e estratégias apresentados em *Ideias para ensinar português para surdos* de Quadros (2006), já tratados na seção sobre a formação docente, poderiam auxiliar os professores em sua atuação em sala de aula. Krashen (1995) e Selinker (1972) tratam, como se sabe, da presença ativa do professor no processo ensino-aprendizagem, facilitando e propiciando meios para um bom êxito nesse processo.

No concreto, apenas 50% dos professores cujas aulas foram observadas, dirigiram-se diretamente aos alunos surdos em algum momento da aula, sendo 40% da rede privada e 10% da pública. Infelizmente, não se puderam consolidar diálogos consistentes, já que se limitavam a: *Legal?* ou *Entendeu?* (ambos com o mesmo sinal de 'legal'). Isso é uma prova de que não há interação, consecutivamente, de que não há inclusão.

Segundo a Lei 10.436, por nós já apresentada na primeira seção do primeiro capítulo, a Libras é oficialmente reconhecida, mas não é devidamente respeitada em ambientes importantes na sociedade como deveria ser na escola. Para Krashen (1995), a presença de um professor que ajude a corrigir o aprendiz em sua produção em L2 é condição necessária para a aquisição/aprendizagem da língua-alvo.

O problema está no fato de os professores não apresentarem condições para interação tête-à-tête com seus alunos, utilizando a Libras. Como já foi mencionado na fundamentação deste trabalho, o conhecimento do professor em Libras potencializaria o aprimoramento da L2 nos estudantes surdos de Língua Portuguesa.

Um agravante preocupante entre todos os professores participantes é a forma como conduzem suas aulas. A estruturação de aula, por nós exposta na última parte da fundamentação teórica, proposta por Libâneo (1994), comprova que não há adequação dos métodos empregados à proposta bilíngue.

Reportando-nos à terceira parte do primeiro capítulo, em que tratamos da formação e atuação docentes, Libâneo comenta sobre o processo de ensino, como sendo uma ação que se concretiza em conjunto entre o professor e os alunos. Naquele mesmo momento, expomos uma proposta de como se estrutura uma aula ideal. Para relembrar o modelo de aula, trouxe-lo de forma mais sintética. Passos para uma aula:

1º - Motivação inicial (contextualização, aquecimento, *warm-up*);

- 2º - Exposição de conteúdo;
- 3º - Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades;
- 4º - Aplicação;
- 5º - Controle e avaliação dos resultados.

Os dados revelam que os professores estão mais empenhados em transmitir o conteúdo. Essa prática, segundo Freire (2006), pode ser denominada de pedagogia bancária, a mais antiga e a menos capaz de fazer com que o indivíduo possa tomar consciência de sua condição no contexto em que está inserido, conforme apresentamos na terceira parte da fundamentação de nosso trabalho.

Não houve, de uma maneira geral, a intenção de introduzir o assunto, fazendo uma retomada do estudado anteriormente. Os dois últimos procedimentos: o de *aplicação dos assuntos à vida cotidiana*, e o *controle das atividades* quase que também foram esquecidos. Apenas 30% dos professores viram a necessidade de fazer uma ponte entre o estudado e a vida dos alunos, viabilizando a aplicação pragmática dos conteúdos estudados. O controle das atividades feitas pelos estudantes foi, praticamente, deixado de lado por vários professores observados, mesmo que esse controle seja considerado importante como uma atividade reguladora no processo ensino-aprendizagem, segundo Perrenoud (2000), conforme foi apresentado na terceira parte do primeiro capítulo.

Todo o processo interativo ocorrido em sala de aula é condição necessária para o desenvolvimento das competências em L2 por parte de aprendizes. Selinker (1994) confirma essa afirmação ao dizer que a exposição dos alunos a *inputs* autênticos possibilita maior desenvoltura nos estudantes, atenuando as chances de que ocorra uma fossilização ou cristalização de estruturas linguísticas da interlíngua.

O monitoramento de atividades, nesse sentido, é de grande importância para o aprendiz, pois toda a produção docente em L2 deve ser conhecida pelo professor a fim de que ele possa agir especificamente, conduzindo os aprendizes ao uso adequado da língua-alvo. Comprova-se mais uma vez a necessidade de o professor dominar o código dos aprendizes para que, ao explicar, seja mais eficaz e mais compreensível para os estudantes, pois receberão explicações em sua própria língua.

Supomos que as barreiras enfrentadas por professores sobre a escolha de estratégias didático-pedagógicas, como também o desconhecimento da Libras, poderiam ser minimizadas se a formação inicial docente pudesse dar um suporte

nestas questões. Atualmente, os cursos de Letras já estão oferecendo em sua grade curricular a disciplina de Libras, mas isso não seria o bastante para possibilitar aos professores o conhecimento proficiente de Libras.

Caberia, por isso, à formação continuada, o apoio àqueles que estivessem envolvidos nesse tipo de trabalho, no entanto, não é isso que vemos. Os cursos de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, aprimoramento ou reciclagem parecem não dar efetivamente condições adequadas de conhecimento aos já professores na ativa. Sobre esse aspecto, Nascimento (2008, p. 24) diz:

Quando nos referimos a essa falta de preparo, não pretendemos atribuir a culpa do fracasso escolar da maioria dos surdos aos educadores. Na verdade, a questão é bem mais complexa e está ligada a problemas de ordem estrutural do sistema de Educação deste país, que só recentemente tem acolhido os surdos e se esforçando por investir na formação continuada dos educadores desta área. O fato é que a maioria dos professores que atuam hoje na área de educação de surdos certamente não receberam orientação adequada durante seu processo de formação básica, nos cursos de graduação.

Sem a devida formação, as práticas tornam-se deficitárias, incompletas e improdutivas, gerando distorções em práticas pedagógicas que se definem bilinguistas. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.18), há diferentes formas de o bilinguismo se concretizar nos estados do Brasil:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua.

Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução.

Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Em Pernambuco, já podemos encontrar essas diversas formas, no entanto a mais comum, em séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, é a presença de um profissional intérprete/tradutor de Libras (ILS) em sala de aula.

Entre algumas escolas públicas, há alguns estabelecimentos que disponibilizam esse serviço. A escola em que observamos a prática bilíngue, os intérpretes são concursados em sua maioria, mas há alguns contratados temporariamente. Segundo os professores participantes desta pesquisa, há uma incompatibilidade de horário dos intérpretes para a real necessidade dos alunos e professores em sala de aula. Os ILS têm contrato de 150h/a quando a necessidade é de 200h/a.

Outro fator preocupante é o compromisso com que os intérpretes assumem seu ofício. No período de nossas observações, pudemos ver ILS que chegavam bastante atrasados, permaneciam conversando na sala dos professores, faltavam, não acompanhavam os professores quando esses subiam para as salas de aula, etc.

Nas escolas particulares, ainda há muita discussão sobre a contratação desses profissionais, por 'onerarem' a folha de pagamento. Esse fato ocorre na escola por nós pesquisada. Os alunos, além de pagarem a mensalidade, dividem entre si o salário mensal do intérprete. Ou seja, não há nenhum amparo legal que assegure os direitos desse profissional.

Em relação ao monitoramento que os professores tanto da rede pública como na rede privada faziam do ILS, constatamos que somente 30% entre todos os professores se dirigiram aos ILS para observarem sua tradução, ou para averiguar se os alunos tinham entendido o assunto. A nosso ver, os professores da rede pública valorizam a presença do intérprete, porque, provavelmente, esse é mais um apoio na manutenção da disciplina em sala de aula, já que o professor não domina Libras.

A escola da rede pública foi a que menos demonstrou elementos característicos de práticas bilíngues. Mesmo tendo um bom grupo de intérpretes concursados, não há um trabalho coletivo, que envolva professores, intérpretes, demais profissionais, alunos e família. A escola é uma comunidade composta por vários grupos, e cada um deles deve colaborar de forma singular e significativa.

Na escola da rede privada, soubemos da existência de um curso básico de Libras para todos os interessados e da contratação de surdos para trabalhar na área administrativa.

Entretanto, para ambas as escolas, percebemos necessidade de formação continuada para os professores que trabalham diretamente com os surdos, a fim de

que possam ter condições para atuarem de forma adequada com os seus alunos, de modo a auxiliá-los no processo de aquisição de L2, de forma a minimizar as o excesso de fossilização.

Percebemos, dessa forma, o quanto a linguagem é importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio dela que a interação acontece. A Língua de Sinais, no contexto bilíngue, deve ser o principal instrumento de mediação entre professor-aluno a fim de que os conflitos criados possam ser resolvidos, gerando aprendizagem da melhor forma possível.

Certamente, os resultados que ora apresentamos não esgotam o tema em análise, mas deseja trazer uma parcela de contribuição no âmbito da educação de surdos, tendo em vista a reestruturação de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa para surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase dois anos de estudos, com o sentimento de tarefa concluída, percebemos o quanto aprendemos, mas principalmente, que muito temos ainda a aprender. O surdo usuário de Libras que estuda Língua Portuguesa é um aprendiz de segunda língua (L2), por isso seu processo de aquisição/aprendizagem de uma nova língua assemelha-se ao dos demais aprendizes de qualquer outra segunda língua.

Sabemos que estudantes de L2 recebem atendimento especializado, com recursos adequados que estimulam e potencializam esse processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. A nossa pesquisa não nos revelou a concretização dessa proposta no que diz respeito aos surdos usuários de Libras, estudantes de Língua Portuguesa como L2. Esse processo exige recursos, estratégias e métodos adequados às suas condições físicas, uma vez que a modalidade de sua língua natural é diferente da dos ouvintes, falantes de português.

O perfil do aluno surdo estudante de L2 apresenta as seguintes especificidades:

- o surdo é um estrangeiro no aspecto linguístico;
- a modalidade da língua do surdo é diferente da do ouvinte. Aquele tem língua gesto-viso-espacial, este, língua oral-auditiva;
- a forma como o surdo adquire/aprende uma nova língua deve respeitar às suas condições físicas.

Nossas análises mostraram que o aprendizado de L2 para o surdo, no caso no Recife, o português, não levam em consideração os itens acima, pois ele, na maioria das vezes, é tratado como se fosse um falante da língua portuguesa.

Acreditamos que o estudo da Língua Portuguesa para o surdo não pode acontecer no mesmo espaço em que alunos ouvintes, falantes nativos dessa língua. Há diferenças linguísticas dos alunos, que precisam ser levadas em conta, mas não foi o que vimos nas escolas colaboradoras de nossa pesquisa, que, muito provavelmente, refletem a mesma realidade de outras instituições em vários outros lugares do Brasil.

Neste cenário de tantas lacunas, encontra-se o professor de língua portuguesa, que, na maioria das vezes é falante fluente dessa língua, mas não tão conhecedor desse sistema linguístico, como também, completo desconhecedor da língua do aluno surdo, a Libras. Nossos dados mostram que os professores participantes não demonstram as competências necessárias para o pleno exercício do ensino do português para surdos: ensinar uma língua estrangeira para estudantes, cuja língua materna, inclusive na sua modalidade, é diferente da língua materna do professor, como já afirmamos. O perfil que se deseja do professor é que ele seja:

- um bom conhecedor da língua que ensina;
- um falante fluente da língua dos alunos a quem vai ensinar ou já ensina;
- um conhecedor do processo de aquisição de L2;
- um pesquisador, preocupado com as questões de ensino-aprendizagem, buscando sempre aperfeiçoamentos e atualizações;
- uma pessoa dedicada à sua prática.

Observando por esse prisma, podemos constatar que os professores a que tivemos acesso não demonstraram aptidão para exercerem seu ofício de ensino de Língua Portuguesa a surdos em salas inclusivas. Conjeturamos que essa deficiência dos professores se deve à sua formação inicial, como também à ausência de formação continuada após a formação inicial.

Podemos considerar que a raiz do problema precisa ser resolvida a fim de possibilitar ao professor reflexões teóricas que possam ser pragmatizadas em sua prática em sala de aula, pois mesmo quando o professor recebe formação contínua, ela parece não ser adequada às suas necessidades.

Por isso, é necessário que reflexões sejam trazidas para dentro da academia, a fim de que possam ser conhecidas e trabalhadas pelos licenciandos em tempo hábil para sua atuação como futuros docentes.

Acreditamos que o estudo sobre o processo de aquisição de L2 deve figurar entre as disciplinas dos estudantes de Letras, pois, na maioria das vezes, mesmo que os graduandos não se interessem a ensinar a surdos, os cursos são de dupla licenciatura, mas não trabalham elementos como teorias de aquisição de L2.

Somado a isso, em nossas observações, constatamos que eles não demonstraram saber como organizar suas aulas. Sem métodos ou estratégias

adequadas, os professores colaboradores da pesquisa conduzem seu momento didático com os alunos, de forma desordenada e sem objetivos. Isso, provavelmente, se deve à falta de estudos de didática geral, como também didática sobre ensino de língua materna e estrangeira. Diante desse fato, podemos afirmar que as atitudes de tais professores não devem estar favorecendo o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos a contento.

Se, por um lado, falta na formação inicial, nos cursos de licenciatura em Letras, por outro lado, muitos dos professores participantes parecem não se preocupar com uma formação contínua que lhe possibilite contribuir com os alunos surdos e outros com os quais poderá trabalhar ao longo de sua carreira. Essa situação prática desarticulada traz implicações práticas indesejadas para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Acreditamos que os atuais métodos e estratégias empregadas pelo professor não viabilizam a passagem dos alunos para estágios de interlíngua mais próximos da língua-alvo, o português. Enquanto o aluno surdo não for visto dentro de suas condições, enquanto o professor não for formado para atuar adequadamente, não haverá inclusão de fato.

Sobre esse último aspecto, nossas observações nos possibilitam afirmar que a inclusão escolar do aluno surdo nas escolas a que tivemos acesso, que optam pela proposta bilíngue, ainda não existe satisfatoriamente. Não há Bilinguismo nas escolas colaboradoras de nossa pesquisa. A presença dos profissionais intérpretes/tradutores de Libras não indica que os alunos surdos interajam indistintamente em todos os ambientes da escola em que estudam. Há barreiras na comunicação num simples ato para solicitar uma declaração escolar.

A respeito da pessoa do professor de português, gostaríamos de oferecer algumas contribuições após revisão teórica das estratégias e dos métodos didáticos empregados em sala de aula. Apresentamos, portanto as seguintes sugestões: o professor de língua portuguesa para surdos precisa:

- interagir com os alunos;
- trabalhar mais próximo do intérprete, deve haver auxílio mútuo;
- monitorar as ações dos surdos em sala de aula;
- apresentar os conteúdos de forma motivadora, fazendo bastante uso de recursos visuais: fotos, imagens, recortes de revistas e jornais, vídeos etc.
- propor uma interação em sala de aula entre os diversos alunos;

- trabalhar o texto de forma monitorada: com estudos dirigidos;
- ensinar a língua portuguesa a partir dos textos estudados;
- propor análises observando paralelos entre as estruturas sintáticas da Libras e do Português, semelhanças e diferenças;
- trabalhar elementos linguísticos da Libras que expressem características da cultura dessa língua.

Certamente, essas sugestões não conseguirão suprir tantas necessidades existentes na educação de língua portuguesa para surdos, entretanto, poderão facilitar a interação entre professores e alunos, tendo em vista o desenvolvimento de competências linguísticas dos aprendizes, possibilitando-lhes a condição de exercerem livremente sua cidadania por meio da língua, de forma reflexiva, crítica e consciente.

“Considerando que o português é para o surdo uma L2, esta língua deveria ser ensinada como tal. Observe-se que, no contexto dos ouvintes, jamais se juntam usuários nativos de uma língua e falantes nativos de outra língua numa mesma sala de aula para ensino-aprendizagem da primeira. Ou seja, o português como LE é ensinado, no Brasil, em condições radicalmente diferentes daquelas utilizadas nas aulas de português para brasileiros (já usuários do português).

No caso da comunidade surda, a necessidade de especificidade no ensino é ainda mais necessária, devido à diferença de matéria-prima da L1 e da L2. a dita inclusão numa sala com intérprete/tradutor de língua de sinais faz do aluno surdo um mero espectador de um evento do qual não participa realmente” (S.M.M.Vieira, comunicação pessoal, 12.05.2010).

Desejamos que esse trabalho possa proporcionar alguma contribuição aos professores participantes e aos professores de português de um modo geral, ampliando seu campo de visão, bem como embasando-lhes para ampliação desta pesquisa em busca de mais contribuições, pois são todas bem vindas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AINSCOW, Mel. **Necesidades especiales em la aula**. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 4^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei nº. 9.393, de 23 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (acesso em: 25/12/2009 às 22h49).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. volumes 1 e 2.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BROCHADO, M.S.D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003. *mimeo*.
- CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. Em: A. L. Sennyey, F. Capovilla, & J. Montiel (Orgs.), **Transtornos de aprendizagem**. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008.
- _____, F., & Raphael, W. **Enciclopédia da Libras: Sinais de Educação; e como avaliar competência de leitura**. São Paulo, SP: Edusp, 2004. vol. 1 a 4.
- CASSANY, D. **describir El escribir**. Edicione Paidós Ibérica, 1989. Trad. Osmar de Souza. Itajaí: Univali, 1999.

- CAVALCANTI, W. M. A. **Representaciones sociales que los profesores de educación especial hacen de su formación.** Tese de doutorado. Bilbao, Universidade de Deusto, 2003.
- CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (orgs.). *Language acquisition by eye.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. I. Theorizing About the relation between american. Sign Language and Reading In: **Language acquisition by eye.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- CICCONE, M. **Comunicação Total: introdução, estratégia, a pessoa surda.** RJ: Cultura Médica, 1990.
- COLLIER, V. P. **How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language.** *Tesol Quartely.* V. 23. N. 3. September, 1989.
- COUTO, A. **O Deficiente auditivo de 0 a 6 anos.** RJ: Skórprios, s/d.
- CUMMINS, J.A **Bilingual children's Mother tongue: why is it important for education?** Disponível em <<http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2009. Universidade de Toronto.
- DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição de linguagem:** uma abordagem psicolingüística. São Paulo: contexto, 2006.
- DELORS, J. et al. **Educação - Um tesouro a descobrir.** Porto: Edições ASA, 1996.
- DORZIAT, Ana. **O outro na educação:** pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferenças, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** RJ: Agir, 1990.
- _____. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Surdez e Bilinguismo.** 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, C. M. **A formação de professores – Para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.
- GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.
- GASS, S. & SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** London: Routledge, 2008.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade brasileira. SP: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. SP: Plexus Editora, 2002.

HONORA, M. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. SP: Ciranda Cultural, 2009.

JOHNSON, Marysia. **A philosophy of second language acquisition**. Yale University, 2004.

JORDAN, G. **Theory Construction in Second Language Acquisition**. Language Learning & Language Teaching. Amsternam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

KOCH, I.V.G. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, S.D. **Writing: research, theory and applications**. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Language Teaching Methodology Series. University os Southern Califórnia, Phoenix ELT, 1995.

LEMOS, M.T.G. de. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. São Paulo: Mercado de letras: 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LODI, A. C. B. et al. (orgs.). **Letramento e minorias**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A . **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, M.E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: tória, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, G. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.

NOGUEIRA, M.M.A. **Escola – Espaço de Diferenças**. Estudo de caso da interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação. RJ, 1994.

PAVEAU, M.A.; SARFATI, G.-E. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Paulo: Claraluz, 2006.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social**. RJ: Revinter, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de PE. **Matriz Curricular de Referência das Competências Básicas em Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco**. Descritores - vinculados à produção textual oral e escrita e à leitura - com respectivos comentários, SEDUC: Recife, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

PONCE, L. **A Língua Portuguesa e o Deficiente Auditivo**. RJ: Gráfica Portinho Cavalcante, s/d.

QUADROS, R.M. de. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. SCHMIEDT, M. L. P.. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.

ROCHA-COUTINHO, M.L. **Algumas considerações a respeito do uso da língua de sinais pelos deficientes auditivos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 8*. Campinas, 1986.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. RJ: Imago, 1989.

SCHÜTZ, Ricardo. **"Interlíngua e Fossilização" English Made in Brazil**. <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2006. Acesso em 22 de março de 2010, às 13h30.

- SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.
- _____.; LAMENDELLA, J. **Two perspectives on fossilization in interlanguage learning**. Interlanguage Studies Bulletin, 1978.
- _____. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language , 10, 1994.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SILVA, A.C. da; NEMBRI, A.G. **Ouvindo o silêncio – surdez, linguagem e educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados/Bragança Paulista, 1999.
- SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- STAIMBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- STUMPF, Marianne. **Escrita de Sinais I**. Texto base da disciplina de Escrita de Sinais da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2008.
- _____. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema SingWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

SITES CONSULTADOS:

<http://conselho.sur10.net/2009/10/15/avaliacao-escolar-e-politicas-publicas-de-educacao-para-os-alunos-nao-ouvintes/> <Acesso em 29 de março de 2010, às 15h45>.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1908200922.htm> <Acesso em 28 de março de 2010, às 17h20>.

<http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=88934&codAplicativo=2> <Acesso em 29 de março de 2010, às 15h45>.

http://www.ibr.gov.br/media/common/Downloads_Salamanca.doc <Acesso em 15 de janeiro de 2010, às 10h40>.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm <Acesso em 02 de abril de 2010, às 21h40>.

http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm LDB 5692/1971 <Acesso em 02 de abril de 2010, às 21h40>.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> <Acesso em 02 de abril de 2010, às 21h40>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *Ensino da Língua Portuguesa para surdos: contornos da prática bilíngue.*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *Ensino da Língua Portuguesa para surdos: contornos da prática bilíngue*. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta Instituição. Em caso de decidir retirar-se do estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou pesquisador com o qual está trabalhando. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

1) Objetivo

Analisar dificuldades decorrentes das contribuições de professores de língua portuguesa para o processo de aquisição da escrita por surdos.

2) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, você será entrevistada(o) para esclarecer sobre sua formação para o ensino de Língua Portuguesa para surdos..

3) Riscos e desconfortos

A metodologia adotada para a realização das entrevistas e análise não apresenta riscos prévios aos participantes do estudo. Entretanto, em caso de algum desconforto estaremos atentos para buscar o apoio necessário a fim de minimizá-lo.

4) Benefícios

A participação na pesquisa não acarretará gastos para você.

O conhecimento que adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação a essa situação, especialmente em relação às novas reflexões acerca desse tema, facilitando, a utilização de propostas de atendimento que apontem para a diminuição de problemas existentes. Os resultados desta pesquisa serão comunicados, pessoalmente, à escola e apresentados a você, professor/a, e aos alunos que participaram da pesquisa, em horário a ser definido por ambos.

Deste modo, cremos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa poderão auxiliar na adoção de um novo olhar, sobre o diálogo entre minorias lingüísticas, gerando outras perspectivas de intervenção ao mesmo tempo que pode melhorar o desenvolvimento destas habilidades nas pessoas inseridas nesse contexto.

5) Custos/Reembolso

Para a realização da entrevista não receberá pagamento pela sua participação.

6) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir deste estudo serão tratadas confidencialmente. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto sua identidade e a de sua instituição jamais serão reveladas.

7) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

No decorrer da pesquisa, caso tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, ligue para Profª Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, no telefone: 2119-4024, endereço: Av. Agamenon Magalhães, nº 2860. Recife – PE.

8) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do estudo a ser realizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos.

Declaro também que a linguagem técnica que por acaso tenha sido utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma):

Assinatura do participante ou representante legal:

Recife, _____ de _____ de _____

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

Recife, _____ de _____ de _____

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO PARA CADASTRAMENTO DOS VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA
Ensino da Língua Portuguesa para surdos: contornos da prática bilíngue.

PESQUISADOR – JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR
ORIENTADORA – PROFESSORA DRA. WANILDA MARIA CAVALCANTI

RECIFE – UNICAP – 2010

PREENCHER EM LETRA DE FORMA, SEM ABREVIATURAS

NÚMERO DE CADASTRO - _____

DADOS PESSOAIS

1. NOME COMPLETO - _____

2. ENDEREÇO - _____

3. SEXO – FEMININO () MASCULINO ()

4. DATA DE NASCIMENTO - ____/____/____

5. LOCAL DE NASCIMENTO - _____

6. ESTADO CIVIL - _____

7. TELEFONE - _____ CELULAR - _____

8. E-MAIL - _____

9. FORMAÇÃO ACADÊMICA

9.1. CURSO DE GRADUAÇÃO - _____

9.1.2 INSTITUIÇÃO DE ENSINO - _____

9.1.2 ANO DE CONCLUSÃO - _____

9.2. CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO:

9.2.1. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO - _____

9.2.1.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO - _____

9.2.1.2. ANO DE CONCLUSÃO - _____

9.2.2 CURSO DE MESTRADO - _____

9.2.2.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO - _____

9.2.2.2. ANO DE CONCLUSÃO - _____

9.2.3. CURSO DE DOUTORADO - _____

9.2.3.1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO - _____

9.2.3.2. ANO DE CONCLUSÃO - _____

9.3. OUTROS CURSOS: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

10. HÁ QUANTOS ANOS É PROFESSOR DE SURDOS? _____ ANOS

11. TRABALHA EM TURMAS:

- ESPECIAIS
- INCLUSIVAS

12. TRABALHA EM ESCOLA

- PÚBLICA
- PARTICULAR

13. TRABALHA COM INTÉRPRETE?

- SIM
- NÃO

14. É PROFICIENTE EM LIBRAS?

- SIM
- NÃO

APÊNDICE 4**ENTREVISTA DA PESQUISA**

Ensino da Língua Portuguesa para surdos: contornos da prática bilíngue.

**PESQUISADOR – JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR
ORIENTADORA – PROFESSORA DRA. WANILDA MARIA CAVALCANTI**

RECIFE – UNICAP – 2010

1. HOUVE ALGUM MOTIVO QUE O (A) LEVOU A ENSINAR PORTUGUÊS PARA SURDOS?
QUAL?

2. O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA POR SURDOS?

3. QUE LINHA(S) TEÓRICA(S) NORTEIA(M) A SUA PRÁTICA: INTERACIONISMO,
BEHAVIORISMO, INATISMO OU OUTRA? EXPLIQUE O PORQUÊ DE SUA OPÇÃO.

4. DENTRE AS FILOSOFIAS DE ENSINO PARA SURDO, QUAL(IS) A(S) QUE VOCÊ ADOTA?
EXPLIQUE.

5. QUAIS ESTRATÉGIAS E RECURSOS(TEATROS, VÍDEOS, IMAGENS, ETC.) USADOS POR VOCÊ PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE SEUS ALUNOS?

6. DURANTE SUAS ATIVIDADES DOCENTES, ENCONTROU ALGUMA(S) DIFICULDADE(S) QUE IMPOSSIBILITOU(ARAM) O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS SURDOS?

7. VOCÊ GOSTARIA DE FALAR ALGO A MAIS QUE NÃO FOI MENCIONADO NESTA ENTREVISTA?

APÊNDICE 5

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Ensino da Língua Portuguesa para surdos: contornos da prática bilíngue.

Escola - _____

Professor(a) colaborador(a) - _____

Mestrando pesquisador – Jurandir F. Dias Júnior

Professora orientadora – Wanilda M^a Cavalcanti

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Série - _____ Turma - _____ Turno - _____

Tema da aula - _____

TÓPICOS DE AVALIAÇÃO

1) A aula teve como objeto de estudo um texto? Em caso afirmativo, cite autor e título e comente a adequação desse texto ao tema da aula.

sim

não

2) A turma fez uso de algum livro didático? Em caso afirmativo, indique autor e título.

sim _____

não

3) O (A) professor (a) demonstrou domínio de conteúdo?

sim não parcialmente

4) O (A) professor (a) utilizou recursos materiais durante a aula? Quais? Comente a adequação desses recursos ao tema da aula.

5) Informe a(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo(a) professor(a) e comente a adequação dessa(s) estratégia(s) ao tema da aula.

6) O professor demonstrou conhecimento de LIBRAS? sim não
 nada pouco bom muito bom

7) O professor interagiu diretamente com os alunos surdos? sim não
 nenhuma vez poucas vezes várias vezes

8) O professor estimulou a interação/integração entre surdos e ouvintes? () sim () não
() nenhuma vez () poucas vezes () várias vezes

9) O relacionamento professor-aluno evidenciou-se:
() ótimo () bom () regular () péssimo

10) A turma mostrou-se:

() disciplinada () indisciplinada () participativa () dispersa
() numerosa () reduzida () homogênea () heterogênea

11) A aula foi: () dinâmica () enfadonha () estimulante () produtiva

12) Comentários:

Recife, _____ de _____ de 2010.

Assinatura