



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

**TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E
OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL**

RECIFE
2012

SANDRA MARIA DE LIMA ALVES

**TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E
OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural sob orientação da Prof^a Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE
2011

SANDRA MARIA DE LIMA ALVES

**TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E
OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

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

Defesa pública em:

Data ____/____/2012

Banca examinadora:

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

Prof^a Dr^a Marianne Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba
Examinador externo

Prof^a Dr^a Isabela do Rego Barros
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador interno

“A educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

“Lutar com palavras
Parece sem fruto.
Não têm carne e sangue...
Entretanto, luto”.

(Carlos Drummond de Andrade)

DEDICATÓRIA

Este trabalho está dedicado a minha mãe Maria Dalva (*in memoriam*), as minhas filhas queridas Dahyna e Dahyla Dlima e ao meu marido Ross Alves com todo o amor que eles merecem.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio de muitas pessoas colaboradoras e incentivadoras, dentre elas, quero destacar a presença constante das minhas filhas Dahyna e Dahyla que me ajudaram na parte gráfica com competência e afetividade.

A Deus, por todas as oportunidades na vida, minha gratidão,

A minha orientadora Professora Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti meu reconhecimento carinhoso pela disponibilidade e solicitude de sempre,

À Professora Dr^a Marianne Bezerra Cavalcante pelas valiosas contribuições na minha banca externa,

À Professora Dr^a Izabela Barros pela leitura atenta da minha dissertação,

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo em todos os momentos,

A minha querida amiga Conceição por ter me apresentado ao mundo do surdo,

Aos dois professores de língua portuguesa, participantes desta pesquisa, pela vontade de cooperar com o outro e com o conhecimento em prol dos alunos,

Aos alunos participantes da pesquisa pelo envolvimento em todas as etapas do trabalho,

À irmã Alcilene Fernandes, diretora do Colégio Damas, pelo incentivo à realização deste mestrado,

À supervisora do Ensino Médio do Colégio Damas, Céres Campelo, pela compreensão e pela confiança,

À coordenadora Ana Cláudia do Colégio Exponente pelo apoio,

À direção do Colégio São Luís pela compreensão de todas as horas,

Ao professor Paraíba pela atenção e paciência no manejo dos meus horários de aula,

A minha querida irmã Suely e ao meu estimado cunhado Genilson pelas palavras de apoio nas horas necessárias,

E ao meu amado sobrinho, Gildeson, a minha gratidão por tudo.

RESUMO

A linguagem há muito, tornou-se tema central no estudo das ciências humanas. A linguística tem apontado para o fato de que o trabalho com a língua deve se sobrepor ao trabalho sobre ela. Sendo assim, o professor de português precisa estar aberto aos diversos tipos de produção textual existentes, bem como às relações e às variações linguísticas, trazidas à sala de aula pelos seus alunos. O estudo da gramática precisa estar inserido na leitura, escrita e interpretação contextualizadas. Nesta perspectiva, é preciso ter clareza do referencial teórico escolhido pelo professor para empreender sua prática. O ensino conservador, ainda hegemônico nas nossas escolas, deve ser rediscutido e transformado para cumprir sua função política de formar cidadãos para a sociedade contemporânea com suas complexas demandas e diferenças. Dessa forma, esse estudo objetivou descrever e analisar textos de alunos surdos e ouvintes para, a partir dessa observação, extrair características e especificidades no tocante aos fenômenos que podem ocorrer em situações planejadas ou não, bem como seus efeitos. Para realizar essa pesquisa, de natureza qualitativa, investigamos a produção de textos em língua portuguesa, a fim de identificar limites e possibilidades pontuadas nas produções de seis (06) alunos surdos e seis (06) alunos ouvintes. A metodologia da pesquisa ação deu o suporte à investigação qualitativa. Os resultados demonstraram que os surdos, apesar das perdas auditivas, têm condições de alcançar a proficiência na língua portuguesa, dependendo, principalmente, de condições que o professor ofereça. Por essa razão, os problemas na aprendizagem linguística dos surdos podem e devem ser enfrentados pelo educador com metodologias linguisticamente fundamentadas e direcionadas para as particularidades desse grupo social. Dessa maneira, esperamos contribuir para desmistificar a ideia de que alunos surdos não irão escrever o português satisfatoriamente por serem usuários de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Libras, Inclusão.

ABSTRACT

Language has been for a long time the main subject of human sciences study. Linguistics has shown that the work with language must overlap working with itself. The Portuguese teacher needs to be opened the several kinds of text production, as well as, to the different linguistics brought to classroom by the students. Grammar study needs to be in reading, writing and contextualized interpretation. So, the teacher chosen theory is to be clear to go into practice. The conservative teaching still hegemonic in our schools needs to be discussed and changed for its political function of forming citizens for the contemporary society and its complex demands and differences. Thus, this study aimed to describe and analyze texts for deaf and hearing students from this confrontation, extract the productions of the deaf, the research focus, and specific characteristics with regard to such phenomena as the stages of interlanguage and the various difficulties in writing which link to social conditions, affective and cognitive. The results showed that the deaf, despite the limitations of hearing, have all conditions to obtain proficiency in a second language. For this reason, the problems in language learning of those can and should be faced by the teacher with linguistically based methodologies and targeted to the particularities of that social group. To conduct this qualitative, descriptive research, we investigated the use of bilingual model to identify its limits and possibilities of working with written texts in six (06) deaf students and six (06) hearing students, seeking to compare their productions. By from this, we hope to contribute to demystify the idea that deaf people will not write in Portuguese satisfactorily because they are "only" users of LIBRAS.

Key words: Teaching the Portuguese Language, LIBRAS, Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As fases da interlíngua

Quadro 2: Dados de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Quadro 3: Apresentação de informações referentes às aulas observadas do professor de Língua Portuguesa (P1/ Tarde)

Quadro 4: Apresentação de informações referente às aulas observadas do professor de Língua Portuguesa (P2/ Noite)

Quadro 5: Registro do desenvolvimento das aulas de língua portuguesa para alunos surdos e alunos ouvintes pelos professores das turmas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

IL – Interlíngua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

ASL – Língua de Sinais Americana

SVO – Sujeito, Verbo, Objeto

SV – Sujeito, Verbo

VO – Verbo, Objeto

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	15
1 LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA: A REALIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	18
1.1 Ensino de língua portuguesa: o que ensina o professor de língua?.....	18
1.2 Letramento, ensino e gêneros textuais.....	25
1.3 A função do texto na sala de aula.....	28
1.4 Discutindo oralidade e escrita na sala de aula.....	31
1.5 O ensino do português como segunda língua e formação do professor.....	34
2 APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA NO CONTEXTO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	39
2.1 Refletindo sobre a inclusão de surdos na sala de aula	39
2.2 Bilinguismo e surdez	41
2.3 Politizando a educação bilíngue	45
2.4 A língua de sinais.....	50
2.4.1 Plano fonológico.....	52
2.4.2 Plano morfológico	53
2.4.3 Plano sintático	54
2.4.4 Plano semântico-pragmático	55
2.5 O aprendizado da língua portuguesa como segunda língua	55
2.5.1 A interlíngua e o surdo aprendiz da segunda língua	59
2.5.2 Especificidade da escrita em língua portuguesa por surdos.....	62
2.6 O trabalho de construção de textos	65
2.7 Trabalhando com gêneros textuais na escola inclusiva	68
3 METODOLOGIA	72
3.1 Local da pesquisa	75
3.2 Sujeitos da pesquisa	75
3.3 Instrumentos da pesquisa	76
3.4 Constituição do corpus	76

3.5 Materiais e procedimento de coleta	77
3.6 Considerações éticas	77
3.7 Procedimentos para análise dos dados	77
3.8 Análise dos dados	79
3.8.1 Análise da observação das aulas	81
3.8.2 Análise da entrevista dos professores	83
3.8.3 Análise da entrevista com os alunos surdos e ouvintes	95
3.8.4 Análise dos textos produzidos por alunos surdos e ouvintes	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICES	138
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, muitas demandas sociais emergentes buscam inserção no mundo voltado para a economia globalizada e para o consumismo. A hegemonia da informatização e da comunicação coloca grandes desafios a todos e gera a ideia da necessidade de inclusão de contingentes populacionais esquecidos pelas políticas públicas ou não. No caso de constarem dos documentos legais, muitas dessas políticas não são operacionalizáveis na prática, principalmente, pela falta de estrutura que atenda às demandas do grupo a quem são dirigidas.

Diante de mudanças rápidas, sobressai-se a questão da pressão por uma educação voltada para a formação de trabalhadores. Encontramo-nos, numa situação histórica que traz como características a ameaça da desumanização e a massificação homogeneizante. A tirania do mercado, por sua vez, não considera as condições desfavorecidas de certos grupos sociais para o processo de inclusão.

A escola atual se depara com os conflitos existentes entre sua função formadora de cidadãos críticos e os anseios coletivos por sucesso e êxito financeiro, a qualquer custo, como ideologia dominante das subjetividades. Cabe a nós, professores, assumir um discurso e uma postura de resistência ao materialismo reinante para se preservarem os ideais e a missão educacional transformadores do mundo num lugar onde a vida seja vista como valor prioritário. Entretanto, devemos estar conscientes da nossa fragilidade, da necessidade de organização e luta permanentes para defender a dignidade e os direitos humanos perante as injunções capitalistas em curso.

Para a ação crítica, reveladora das contradições de nossa sociedade, talvez devamos construir um discurso politizado que dê condições de defender as causas consideradas fundamentais à garantia dos direitos de cidadania àqueles que a reivindicam justamente. Nossa luta, aqui, é direcionada para a inclusão dos surdos no processo educacional brasileiro permeado por problemas e dificuldades de toda ordem.

A questão da surdez desafia o senso comum acadêmico e requer estudos complexos devido à interdisciplinaridade que a envolve. Os surdos continuam existindo, apesar da evolução da ciência, sem encontrarmos ainda a trilha que possibilite um real aproveitamento de suas potencialidades. Dizemos isso, pelo fato de que a crença na limitação decorrente da surdez pela sociedade e, nesse caso em particular, pela escola, pode dificultar muito a aquisição de conhecimentos em língua portuguesa. Conscientes de que a ação inclusiva é uma via de mão dupla, no momento em que destacamos o papel da escola, é importante que

ela atenda ao que sugere o movimento inclusivista, estar preparada para atuar junto a diversidade de pessoas que pode frequentá-la.

A educação dos surdos, desde a antiguidade, tem sido imposta por educadores ouvintes que apenas imaginavam, sem fundamentação teórica adequada, o que seria melhor para tal grupo de pessoas. Segundo Skliar (1999), desde a antiguidade, a comunicação deles e suas formas foram determinadas por pessoas exteriores ao grupo, ou seja, por ouvintes que lhe desconheciam o psiquismo, a subjetividade, os pensamentos, os desejos e motivações. A educação e os processos de intervenção na surdez por profissionais da saúde também mantiveram essa mesma posição. No momento atual, porém, estamos diante da oportunidade de reverter essa tradição e trabalhar em parceria com os surdos no sentido de otimizar as metodologias já existentes, a fim de criar novas condições de ensino-aprendizagem.

Quanto ao referencial teórico norteador da pesquisa, apoiamos-nos no campo da linguística sóciointeracionista. Os autores que mais ofereceram um suporte teórico para a reflexão sobre a língua e seu ensino nas relações com o fenômeno da surdez foram os seguintes: Quadros (2000; 2007); Fernandes (2003); Guarinello (2007); Góes (1996); Souza (1998); Cavalcanti (2011); Skliar (2009); Novaes (2010); Marcuschi (2008); Koch (1998); Falcão (2007); Goldfeld (1999); Kleiman (2001); Soares (1999); Novaes (2010); Bazerman (2009); Antunes (2007, 2008, 2009); Cavalcanti (2011); Quadros e Perlin (2007).

Partindo da perspectiva de que em melhores condições, ou seja, com recursos e metodologia adequados às demandas de produção, os alunos surdos e ouvintes produziram melhores textos escritos em língua portuguesa, o que parece óbvio. No entanto, na maioria das vezes, as condições de acesso oferecidas, principalmente, ao surdo não trazem a marca dessa realidade, isto é, não contemplam as necessidades e a singularidade desses indivíduos que precisam de novas escolhas metodológicas no seu processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Os resultados dos dados coletados nesse trabalho nos levaram a confirmação de que num contexto onde circule o atendimento às necessidades individuais, onde o professor além de ter uma boa formação acadêmica, sempre atualizada, saiba “olhar” para todos, a produção textual ganha em qualidade, independente da condição que todos os alunos apresentem.

Organizamos a pesquisa em três capítulos: dois voltados para a fundamentação teórica e um para o estudo de campo, que contempla a produção de textos produzidos por alunos surdos e ouvintes participantes do estudo e suas análises.

O conteúdo do primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, analisando o que os professores de língua portuguesa vêm, na realidade, ensinando nas suas aulas diariamente.

Discutimos a necessidade de uma forte referência à linguística no sentido de embasar uma abordagem que permita o ensino da língua voltado para seu uso, inclusive, respeitando o conceito das variedades textuais.

No segundo capítulo, discutimos a respeito da aprendizagem da escrita pela criança surda, mostrando a complexidade inerente a esse processo de desenvolvimento cognitivo. Aqui mostramos, conforme Guarinello (2007, p.54), que “ainda hoje algumas escolas especiais para surdos priorizam o desenvolvimento da fala e da audição, como se isso fosse um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita”. Com tal atitude, elas costumam negligenciar a língua de sinais, a língua materna dos surdos e, por isso, deve ser vista na sua importância decisiva. Quando se fala de bilinguismo, entra em cena o contraponto com a ideologia ouvintista, que nos meios escolares precisa ser superada. No ouvintismo, tenta-se negar ou renegar o déficit auditivo dos surdos como meio de integração forçada com os ouvintes. Sobre as ideias de reabilitação dos surdos na modernidade Souza (1998) argumenta que nessas ideias aparecem a compreensão reducionista sobre a educação especial e reabilitação especial. Nesse caso, toda a heterogeneidade existente entre os indivíduos passou a ser reduzida a programas de intervenção sensorio-motores de natureza técnica.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para empreender a pesquisa de campo. As salas escolhidas continham alunos surdos em convivência com ouvintes. Nesse processo, fizemos o seguinte percurso: observação de aulas; informes de professores em respostas às indagações; informes fornecidos pelos alunos surdos e ouvintes, intervenção planejada da pesquisadora por meio de aulas de produção textual; produção de textos pelos seis (06) alunos surdos e seis (06) alunos ouvintes e análise do material coletado. A produção de textos dos alunos, feita na intervenção da pesquisadora, forneceu o material para análise e comparação dessas produções sob o olhar da linguística. Constam também desse capítulo, a análise e a discussão crítica das características dos textos produzidos por alunos surdos e ouvintes.

Por fim, as considerações finais trazem os resultados de todos os momentos vivenciados no contexto das duas turmas.

1 LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA: A REALIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Revisitando a história da educação inclusiva e comparando-a com nossa realidade, identificamos que para atingir os principais objetivos da inclusão ainda precisamos caminhar muito no sentido de alcançar os principais objetivos desse modelo educacional.

Trazer para a prática bilíngue uma visão sóciointeracionista requer novas atitudes e perspectivas a fim de dotar esse sistema escolar de mínimas condições que favoreçam sua implementação na qual devem caber surdos e ouvintes.

1.1 Ensino da Língua Portuguesa: O que Ensina o Professor de Língua?

A consolidação da linguística no campo dos estudos da linguagem gerou a demanda de uma reflexão continuada sobre a questão relativa ao ensino da língua realmente praticado em nossas escolas. Isso quer dizer, com certeza, que compete ao professor desse campo assumir a postura de adquirir conhecimentos científicos sempre em seu movimento evolutivo. O efeito de tal atitude é levar os professores a pensar sobre os usos e o funcionamento da linguagem em situações secretas. Ademais, nas aulas de gramática, convém cultivar o hábito de desafiar e por à prova as definições para repensá-las e delas fazer deslocamentos criativos que apontem novos caminhos e opções renovadoras do ensino. A busca de estratégias inovadoras tem poder de desautomatizar o ensino da língua, apontando possibilidades negligenciadas pelas velhas e desgastadas fórmulas.

Em tal perspectiva, reconsiderar a inclusão de todo o tipo de textos nas aulas se faz urgente. Muitos são os gêneros textuais ainda desconsiderados pelos professores de português em suas práticas e propostas. O fato de não discriminar os textos orais e os elaborados pela literatura popular amplia a visão de língua e promove o reconhecimento da legitimidade das variações linguísticas em todas as suas formas de expressão, pois estas representam a heterogeneidade da sociedade. Isso não significa, entretanto, que as produções linguístico-culturais, construídas ao longo da história, devam ser desprezadas Neves (2010, p. 89) a esse respeito esclarece:

[...] não se pode, de repente, passar uma borracha em tudo que o gênio humano já pensou, e, nesse caso específico, julgar, por exemplo, que encontrar o gênio pessoal de Bakhtin, que praticamente funda a nova corrente, obriga a mergulhar *tout court* na sua proposta, como se se tratasse de uma preparação do homem antigo pelo homem moderno, do homem pré-

ciência pelo homem ciência, e como se se tratasse da resolução definitiva de um problema que o homem carregava e do qual agora se livra. (NEVES,210P.89).

Os estudos sobre gêneros textuais e questões de linguagem existem desde a era clássica, mas, diante da evolução histórico-social, requerem redefinição com certa frequência. Além do mais, na linguagem há constantes, há variações estilísticas e de uso ao longo dos séculos e das situações e, em face das atuais demandas de inclusão na escola, novas práticas no ensino da língua precisam ser discutidas e pesquisadas a serviço dos alunos.

O docente, à procura de dar novos sentidos às suas práticas, quando se trata do ensino do português, hoje pode dispor de fontes e abordagens diversas. Dentre estas, destacamos o sociointeracionismo pelo foco centrado nas trocas e no diálogo do qual falam Martins *et al* (2009, p. 43) no contexto específico das práticas inclusivas no ensino:

A interação dialógica acontece sempre entre dois sujeitos, e um diálogo inteligente com a realidade numa perspectiva intersubjetiva supõe questionar comunicando o próprio ponto de vista, assim como receber criticamente o ponto de vista do outro, num clima de respeito entre sujeitos, cujos pontos de vista se defrontam. (MARTINS,2009,p.43).

A docência implica, necessariamente, em interação com atores sociais diversificados na experiência do conhecimento. O questionamento criativo nas aulas é o que possibilita a busca de soluções e formulações próprias para as questões linguísticas com que os alunos se defrontam no cotidiano escolar. As aulas de português sob o enfoque da diversidade exigem, na interação permanente, a base para o aluno tornar-se o construtor de seu conhecimento, portanto, sujeito autônomo na aprendizagem.

Um aspecto relevante do ensino inclusivista é, justamente, a ética da cooperação em detrimento da competição. Educar nos princípios dessa ética implica ver a aula de língua portuguesa como meio, e não como fim, cujo objetivo é a emancipação do sujeito agente transformador do mundo. Estimular o espírito crítico do aluno e suas iniciativas requer estratégias didáticas baseadas na participação, tais como: dramatizações, uso de laboratórios e oficinas de leitura, dentre muitas outras opções existentes nos livros de didática. Um professor, para trabalhar com as práticas inclusivas, antes de tudo, deve também tornar-se pesquisador de métodos e elaborador de materiais didáticos compatíveis com as necessidades específicas dos alunos. Diante do desafio posto pelo ensino inclusivo, vemos-nos às voltas com a questão da formação docente e suas dificuldades na atenção à diversidade.

Marcuschi (2008, p. 5) quanto à discussão sobre interação, propõe alternativas de condição do trabalho com a língua por meio da utilização de textos em sala de aula. Suas sugestões são inúmeras, mas ele mesmo as resume nas recomendações arroladas abaixo:

As questões do desenvolvimento histórico da língua;

A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
 As relações entre as diversas variantes linguísticas;
 As relações entre fala e escrita no uso real da língua;
 Os problemas morfológicos em seus vários níveis;
 O funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
 Os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
 A organização do léxico e a exploração do vocabulário;
 A organização das intenções e os processos pragmáticos;
 A progressão temática e a organização tópica;
 A questão da leitura e da compreensão (MARCUSCHI, 2008, p.5).

Nos problemas residuais da alfabetização, vê-se a necessidade do professor se qualificar em linguística para ter condições e possibilidade de dominar, simultaneamente, tantos aspectos complexos da língua. Isso se completaria com pesquisa permanente e profunda sobre os gêneros de textos disponíveis para servirem de instrumentos ao trabalho com a língua portuguesa.

Quando o assunto é ensino de língua portuguesa, observam-se tratamentos inadequados para os textos por mero despreparo científico do professor. O problema maior reside no modo de se apresentar o texto. De outra parte, constata-se verdadeiro descompasso em relação à complexidade da produção oral dos estudantes. Na verdade, a escola geralmente desconsidera a língua falada pelos alunos; trata-os como se eles tivessem que aprender aquilo que já sabem fazer muito bem: falar. Marcuschi (2008, p. 53), pensando sobre a questão, diz o seguinte:

Considerando os objetivos básicos da escola no trato com a língua, é oportuno levantar a questão de se a escola deve trabalhar apenas o texto escrito ou envolver-se também com o texto oral. Quanto a isso, define-se, hoje, uma linha de pensamento que parece sugerir que a missão da escola é, sobretudo, o ensino da modalidade escrita (cf. Kato, 1987 e Perini, 1985). Creio que ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz o seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns. (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Esse autor defende a ideia de que convém preservar e diferenciar os papéis de escritor e leitor quando se trabalha com a língua – condição de se estabelecer boa comunicação entre interlocutores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ele mostra ainda como se pode

operar no ensino dos fatos e do funcionamento da língua por intermédio do texto, como forma natural de acesso a ela.

Diante da questão do estudo da língua, tal trabalho deve ser contextualizado na compreensão, produção e análise. Nessa perspectiva, a gramática tem função sociocognitiva relevante, se vista como ferramenta que permita comunicação melhor nas situações cotidianas de interação. Assim, Marcuschi (2008, p. 57) reforça que, no ensino da língua, “deve-se evitar dois aspectos: recortes com características de autossuficiência e prescrições de produção com características estáticas”. Em outras palavras, o ensino de língua não deve ser reducionista, mas complexo e respeitando a amplitude do seu objeto.

Passando à discussão da noção de língua adotada pelos professores da área, consta que há quatro modos de concebê-la: língua como forma ou estrutura, língua como instrumento, língua como atividade cognitiva e língua como atividade sociointerativa.

A última das concepções acima tem-se apresentado aos cientistas da linguagem atuais como a mais bem fundamentada filosófica e cientificamente e, por causa disso, mais recomendada aos professores críticos e comprometidos com o exercício profissional consequente. Muitos dos atuais linguistas brasileiros trabalham a língua na perspectiva sociointeracionista, dentre os quais destacam Marchuschi, Koch e Antunes.

Na concepção sociointeracionista, vê-se a língua na sua realidade concreta cujas características fundamentais são as variações e a heterogeneidade. Logo, devemos admitir e reconhecer, simultaneamente, que ela, na sua concreticidade, é heterogênea, social, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

A concepção supracitada se articula, intrinsecamente, com a de sujeito e de subjetividade correlacionadas à língua. Aqui, o sujeito é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. E o texto é feito de relações entre ações linguísticas, sociais e cognitivas.

A fim de dar conta de tal complexidade, convém olhar para o texto na perspectiva sociodiscursiva, pois o ensino de língua materna tem como especificidade, no contexto das disciplinas escolares, a sua natureza social. Uma reflexão crítica sobre o seu ensino no nosso país deve considerar a recente conquista das classes populares do direito à escolarização o qual trouxe necessidade de adaptação das instituições. De acordo com Soares (2004, p. 100),

No caso específico do ensino da Língua Portuguesa, o acesso à escola das crianças pertencentes às camadas populares trouxe para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticos diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver – os padrões

culturais e a variante linguística das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinha servindo. Criou-se, assim, uma distância entre o discurso da escola e o discurso dos novos alunos que conquistaram o direito de ser, também, por ela servidos. (SOARES, 2004, p.100).

Tal questão remete-nos aos conflitos culturais e linguísticos criados através do contato direto entre as diferenças da linguagem popular e o português formal da escola. Portanto, convém pensar as novas perspectivas criadas com relação à história do ensino de português no Brasil.

Desde o início da nossa colonização até os anos 60 do século XX, predominou o foco desse ensino na gramática normativa, isto é, ensinava-se e aprendia-se a respeito da língua segundo uma perspectiva completamente teórica e abstrata – tradição ainda hoje bastante resistente a mudanças democratizantes.

Com a demanda econômica de pessoas letradas no trabalho industrial em meados do século passado, a clientela das escolas foi ficando heterogênea, complexa e problemática. Tal mudança de clientela não foi apontada como justificativa para se alterar a legislação brasileira concernente aos níveis de ensino médio e fundamental no fim dos anos 60 e só promulgada uma década depois. Nela, não há menção aos alunos das camadas populares que constituíam a maioria da população do nosso país.

Nesse cenário, surgiu a concepção prática do ensino instrumental da língua portuguesa. Com o desenvolvimento de ciências como a linguística, a psicogenética e a psicolinguística, muitos questionamentos críticos passaram a interpelar o ensino não científico e alienante da língua, pressionando os professores de língua portuguesa a se requalificarem. Soares (2004, p. 103) faz um comentário sobre isso:

A Psicologia Associacionista, quadro teórico da perspectiva instrumental do ensino da Língua Portuguesa, vem sendo questionada, nos anos 80, pela vertente psicogenética da Psicologia e por uma Psicolinguística que tem essa vertente como seu quadro referencial. Essa nova concepção do processo de aquisição e de desenvolvimento da língua materna altera radicalmente a concepção do ensino da língua: o aluno, que, na perspectiva associacionista, seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos, passa a sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua como objeto do conhecimento. (SOARES, 2004, p.103)

Os paradigmas metodológicos revelaram outras formas consequentes do ensino-aprendizagem da língua portuguesa: a noção de erro linguístico foi substituída pelo conceito

de adequação e a memorização transmutou-se em compreensão reflexiva dos atos de linguagem durante o processo de construção lenta e gradual.

Segundo Koch (1998), os critérios de textualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, sistematizados pela linguística, sobretudo, a textual, também passaram a oferecer e a disponibilizar ao professor de língua portuguesa novas ferramentas facilitadoras do processo de construção. No momento atual, já se entende a importância fundamental do trabalho com o registro oral e com a conscientização da realidade heterogênea da língua. A consequência imediata foi a desmistificação da suposta superioridade da modalidade escrita sobre a oral e o respeito às variantes linguísticas. No entanto, as condições de trabalho dos professores de língua portuguesa no país têm servido de entrave e obstáculo às mudanças concretas do ensino nas escolas de todos os graus.

Torna-se relevante, portanto, articular o tema “ensino de língua portuguesa” com o conceito de letramento, para se esclarecer a complexidade da perspectiva inclusiva que contempla os surdos. De acordo com Kleiman (2001, p. 17), “A palavra letramento no Brasil ainda não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”.

O conjunto das práticas sociais que englobam o letramento, certamente, passa pela escola e pelo mundo fora de seus limites, ou seja, aí se incluem práticas que se utilizam da escrita de variadas perspectivas. A autora referida assegura que a escola já não é a única instituição que pode reivindicar a legitimidade do letramento. Sabe-se agora que a prática de letramento da escola é apenas uma dentre várias outras existentes garantidoras do desenvolvimento dessa habilidade. Isso quer dizer que os professores de língua portuguesa já não podem continuar ignorando o fato de letramento extrapolar a escrita, contrariamente ao que diz ainda o senso comum.

O ensino de língua, não sendo neutro, reproduz na escola as ideologias dominantes exclusivistas, agravadoras da pobreza das majorias e da desumanização de certos segmentos. Kleiman (2001, p. 55) recomenda que nessa discussão.

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa restituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 2001, p. 55).

Parece inegociável a conscientização, por parte do professor de português que se propõe a trabalhar com surdos, dos condicionantes ideológicos de seu trabalho quanto às

concepções de língua e aos métodos usados. As consequências de tal tomada de consciência estão intrinsecamente ligadas aos resultados inclusivos ou não. Os cursos de formação de professores, por sua vez, ainda necessitam de especializações voltadas, desde o currículo, para o acolhimento dos surdos no sentido de propiciar-lhes a competência linguística e inserção social.

Pelo exposto, é necessário questionar o ensino tradicional da língua no seu aspecto meramente reprodutor e repetitivo. A propósito disso, segundo Suassuna (2006, p. 122),

A leitura é sistematicamente, submetida a rotinas padronizadas dentro da escola e termina por perder seu sentido mais profundo. Em última instância, acaba sendo um fator decisivo e determinante do fracasso escolar. Do ponto de vista dos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizam o livro, a revista e os demais materiais que circulam na vida social. (SUASSUNA, 2006, p.122).

Igualmente, os métodos tradicionais merecem questionamento e rediscussão. Aí o conceito de letramento pode servir como alternativa para substituir o antigo conceito de alfabetizar, renovando o ensino da língua nas escolas. Tal visão de renovação desse ensino estratégico deve dialogar com outras disciplinas, como a psicologia cognitiva, a sociolinguística, a análise do discurso na sua vertente francesa, a psicogenética, a etnografia, dentre outras, e nelas se fundamentar. Com essa visão ampla, será possível buscar soluções criativas para as dificuldades enfrentadas com a inclusão dos surdos nas escolas. A escolha de material didático e do planejamento das aulas será mais bem orientada dentro de perspectiva transformadora. A releitura dos clássicos poderá ser significativa, desde que produza efeitos de intervenção na realidade para favorecer os surdos.

Para compreender mais a fundo as questões complexas envolvidas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas suas relações com alunos surdo, especificamente, convém considerar os diversos tipos existentes de surdez e as possibilidades e dificuldades de cada grupo. Quando se vai além da visão do senso comum, descobre-se que o mundo da surdez está bastante longe de uma suposta homogeneidade facilitadora. Segundo Lacerda (2000), com frequência, as crianças surdas apresentam competência linguística menos expandida por causa do diagnóstico tardio bem como pela falta de estímulo nos primeiros anos de vida no tocante à aquisição da língua oral e ou de sinais.

Diante de tal constatação, vê-se que a escola aparece na vida precoce dos surdos, com papel fundamental na estimulação à aquisição da linguagem. Assim, torna-se indispensável o

surdo enfrentar a questão da construção de duas línguas, a fim de poder ser incluído na sociedade como alguém capaz de desenvolver aptidões e desempenhar papéis culturais.

1.2 Letramento, Ensino e Gêneros Textuais

Buscando resposta para a questão de qual seria o objetivo do ensino da língua na instituição escolar, deparamo-nos com o conceito de letramento, hoje, enfático nas discussões pedagógicas. Conforme Soares (1999 p. 3), “letramento é estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circular na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Daí a relevância de a escola levar o aluno a desenvolver o melhor grau possível de letramento. Isso implica, necessariamente, o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas e comportamentos de leitura e escrita que garantam a inserção social e o desempenho de funções no mundo das inter-relações mediadas pelo simbólico. Entretanto, Bagno (2001, p. 55) adverte para a necessidade de questionamento dos problemas relacionados ao letramento:

De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita. (BAGNO, 2001, p. 55).

De outra parte, tem-se constatado que o ensino tradicional dá prioridade ao exercício da gramática de forma descontextualizada e sustentada em usos artificiais da língua. Na realidade, os professores precisam, além de ensinar a leitura e a escrita, preparar os alunos para o envolvimento social nessas práticas. Tal argumento inclui a necessidade de direcionar o ensino de língua na questão crucial do letramento aqui em discussão. Possenti (2001, p. 144) assim ilustra tal raciocínio:

As aulas de língua portuguesa não poderiam se reduzir a ‘aulas de gramática’ No lugar da velha decoreba de nomenclatura e de aplicação mecânica de exercícios classificatórios, ‘leitura de material variado (jornal, revista, literatura – especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola’; ‘escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas, etc. Muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende’. (POSSENTI, 2001, p.144).

Nesse ponto, a discussão do fenômeno do letramento abrange a questão dos gêneros textuais, porque a língua se atualiza, manifesta-se, concretamente, em textos orais e escritos e não no estudo formal de palavras isoladas, como faz pensar a escola tradicional ainda dominante na sociedade. O estudo da língua centrado na análise de palavras e frases isoladas, de uma situação concreta, precisa abrir espaço para as experiências com as realizações empíricas da língua. Marcuschi (2001 p. 43) *apud* BAGNO, 2002 p. 54) define gênero no âmbito específico da linguagem como:

Uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor, etc. (MARCUSCHI, 2001, p. 43).

A importância da citada afirmação está no fato de que o ensino tradicional jamais trabalhou com a noção ampla de gênero textual, razão pela qual os alunos, quando se deparam com a variedade de textos que os interpelam à interação, ao domínio deles, se veem incapacitados de usarem a língua conforme sua demanda sociointeracionista. Estuda-se durante muitos anos, para não se aprender o relevante: a produção e o manejo dos textos reais.

A negligência escolar, com a variedade da tipologia textual, pode inibir os alunos e deixá-los confusos, pensando que não sabem sua própria língua. Na verdade, as escolas brasileiras têm reduzido o trabalho com a língua no espaço privilegiado da sala de aula à escrita de redações com finalidade apenas de se passar no vestibular – gênero textual que carece de importância sociocomunicativa fora da escola. Segundo Antunes (2003), após o ingresso no ensino superior, o aluno volta a sentir profundas dificuldades diante das demandas de escrita, leitura e letramento.

Podemos afirmar, diante de tal situação, que o ensino tradicional tem prestado desserviço na função de formar alunos “letrados”, conscientes e críticos capazes de autonomia e desenvoltura linguística. Aí surge a ocasião de olharmos para as práticas de textos orais como fundamentais na construção do sujeito que se quer cidadão. Soares (1999, p. 5) orienta a respeito da função do ensino de língua, sintetizada nos tópicos abaixo:

integrar práticas de oralidade e escrita;

desenvolver habilidades de uso da escrita em situações diversificadas;

desenvolver habilidades de ouvir e produzir os gêneros textuais em sua diversidade real;
criar oportunidade de reflexão e discussão sobre os gêneros trabalhados de forma contextualizada;
desenvolver habilidades de interação oral e escrita em função do letramento.

Direcionando a discussão para articulação letramento-surdez, enfatizamos aqui a funcionalidade concernente ao letramento. Esse fenômeno envolve a ação de todos os sujeitos no sentido de participarem das atividades em que é necessário, na vida social, ler, escrever e fazer cálculos para desempenhar papéis na comunidade. Ademais, convém observar que o letramento é dependente das práticas sociais de leitura e de escrita nas mais variadas formas concretas. O sujeito se insere em tais práticas de modo vinculado às representações que tanto o sujeito quanto suas respectivas famílias têm do significado do que se considera ler e escrever. Sobre essa questão, Botelho (2005, p. 65) adverte:

No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. E como problema adicional, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. (BOTELHO, 2005, p. 65).

Isso aponta para a questão de que as políticas inclusivistas não dão a relevância necessária ao letramento para os surdos. O objetivo dessa educação conforme o discurso oficial é desviado desse aspecto, em detrimento deles e de suas possibilidades de autonomia.

Nas escolas inclusivas, as práticas voltadas para o letramento dos surdos oferecem condições mais favoráveis ao processo do que nas escolas voltadas exclusivamente para surdos. As ofertas pedagógicas nos dois tipos de instituições têm características bem distintas quanto à qualidade e à quantidade. Ademais, segundo Botelho (2005, p. 66) nas suas pesquisas:

Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e os resultados constituem indicativos de letramento escolar, com maiores competências para ler e escrever, em diferentes graus, permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servi-se delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados. (BOTELHO, 2005, p. 66).

Entretanto, não podemos esquecer que o letramento depende muito do acompanhamento extra-classe às crianças surdas no âmbito familiar. Por isso, o hábito de

leitura e de escrita precisa ser estimulado pela família. O interesse por ajudar o filho nas tarefas escolares assume importância ainda maior no caso de quem tem necessidades especiais. Acrescente-se aí o apoio do psicólogo ao trabalho da família e do professor. Isso evidencia a necessidade de se regular do letramento específico dos surdos o qual envolve diversos fatores que deverão estar interligados.

1.3 A Função do Texto na Sala de Aula

Para a pessoa já letrada, a escrita pode ser intuída como representação da fala, porém, no momento de iniciação escolar, as crianças não têm maturidade cognitiva para fazer tal abstração. A psicolinguística tem demonstrado que os processos psicológicos participantes na aquisição da fala e da escrita diferem

Cabe à escola, então, treinar com o aluno sua capacidade de usar eficazmente a linguagem oral nos mais variados contextos do cotidiano e cabe ao professor elaborar estratégias como planejador do seu ensino, ou seja, assumir a postura de agente de sua própria ação pedagógica. Isso exige do professor de língua formação linguística adequada a fim de compreender melhor os processos de aprendizagem.

Quando se trata de desenvolver a habilidade da escrita, o texto passa a ocupar lugar privilegiado na aula de língua, por sua variedade de gêneros e flexibilidade de usos sociais. Tentando aprofundar o conhecimento da importância do texto aqui, recorreremos a Koch (1998, p. 21), que sustenta o seguinte argumento:

É sabido que, conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de maneiras diversas. O conceito de texto não foge à regra. E mais: nos quadros mesmos da lingüística textual, que tem no texto seu objeto precípua de estudo, o conceito de texto varia conforme o autor e/ou orientação teórica adotada. (KOCH, 1998, p. 21).

O mais relevante, entretanto, é compreender que um texto não constitui estrutura fechada e acabada. Cada leitor, de certa maneira, recria aquilo que lê, completando ou reinventando o texto original de cada autor. A propósito disso, Koch (ob. cit., p. 22) dá uma definição bastante específica de texto a qual parece satisfatória:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência

da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1998, p. 22).

Conforme essa linha de pensamento, a produção textual tem como finalidade cumprir papéis e funções sociais de interação e comunicação interpessoal. Em tal perspectiva, pensa-se o texto como sendo algo que só se constitui numa troca ou diálogo entre parceiros com referência ao mundo objetivo externo, o contexto. Entretanto, não podemos daí afirmar existir um único sentido para o texto, por causa da rede de subjetividades ali implícita, que envolve a inter-relação de fatores sociais e pessoais. Portanto, só com base no texto, os possíveis sentidos autorizados por ele podem emergir. O falante ou leitor deve ter, *a priori*, uma série de condições que possibilitem tal construção semântica feita de elementos explícitos e implícitos.

O sentido textual requer, para se estabelecer, coerência e coesão. Ambos os mecanismos, interdependentes e concomitantes, são de fundamental importância para o reconhecimento dos sentidos pelos parceiros envolvidos no processo comunicacional. Segundo Koch (1998), coerência resulta da interação e atuação conjunta de vários fatores na mente dos sujeitos interlocutores. A coerência é estabelecida nos seguintes níveis: sintático, semântico, temático, estilístico e ilocucional, os quais juntos desempenham o papel de fatores de textualidade. A coesão, por sua vez, pode ser entendida como o fenômeno da interligação de elementos, ou seja, se dá no nível sintático. Trata-se aí do aspecto formal que permite a produção das relações de sentido. Resumindo: enquanto a coerência é um efeito de sentido, abstrato e de qualidade imaterial, a coesão é uma propriedade material presente no texto para garantir suas relações sintáticas internas.

Examinaremos, agora, como o texto tem o poder de organizar as atividades e as experiências das pessoas nas aulas. Fonseca e Geraldi (1997, p. 104) comentam sobre esse tema, fazendo a seguinte afirmação:

Concebendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocutores, propõem-se para o ensino da Língua Portuguesa atividades baseadas em três práticas: leitura de textos; produção de textos; e análise linguística. (GERALDI, 1997, p. 104).

Os citados autores recomendam que o professor de português tente superar a artificialidade do uso da língua nas aulas de língua portuguesa e o domínio da língua padrão nas suas duas modalidades: oral e escrita. O essencial no trabalho com textos é buscar construir significação, que só pode ser realizada na interação entre o autor e receptor. Nessa

perspectiva, o processo de interlocução inerente ao texto ganha relevância sobre a forma em que o texto está escrito. A superação do formalismo possibilita, pois, dar o direito à palavra aos sujeitos em formação de sua identidade social.

De outra parte, o critério de seleção de textos deve incluir sugestões e participação ativa de alunos, não só de professores autoritários. A análise linguística, empreendida por meio desse material, deve configurar-se como práticas significativas em substituição aos tradicionais exercícios esvaziados de sentido para o grupo de trabalho. Possenti (1997, p. 37) assinala:

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica. (POSSENTI, 1997, p. 37).

O trabalho textual é um processo lento e contínuo que demanda tempo, persistência e ênfase dada às significações produzidas. As condições de produção existentes na aula de língua portuguesa são de grande importância quando se considera a complexidade das relações existentes entre o texto e o mundo nele representado. Dentro de tais condições de produção, observa-se que as variedades linguísticas existentes indicam a heterogeneidade, as variedades sociais concretas e as identidades sociais das pessoas com suas respectivas caracterizações econômicas. Eis a razão por que encontramos, obrigatoriamente, na escola os dialetos valorizados e os desvalorizados pertinentes às demandas desfavorecidas economicamente.

É relevante o uso de textos, porque, por intermédio, deles, as pessoas criam tanto novas realidades de vida quanto novas relações de conhecimento com o meio externo. Isso leva diretamente à questão dos gêneros textuais e sua articulação com a intertextualidade e com a formação de identidades. Ilustrando a questão, Bazerman (2009, p. 102) diz o seguinte:

Se você quer ser um cozinheiro mais sábio ou quer ter fantasias mais elaboradas sobre comida, então você deve ler repetidamente livros de culinária. Se quiser ser um matemático, passe mais do que uns poucos minutos com os textos didáticos de matemática e gradualmente você alcançará a ler a literatura profissional. Se você quiser exercitar e desenvolver algumas paixões e uma consciência política, você deve ficar em dia com as revistas que tratam das opiniões e das fotos políticas. (BAZERMAN, 2009, p.102).

Parece evidente a estreita relação entre o diálogo com os textos, a formação e afirmação da identidade das pessoas. Na sociedade globalizada e tecnologizada atual, cada

vez mais o texto oral ou escrito assume lugar central nas nossas trocas simbólicas. Vivemos nossas vidas, em todos os aspectos, do econômico ao afetivo, mediadas por textos de todos os gêneros. Assim sendo, esses fornecem condições de organizarmos nossas atividades comunicativas.

1.4 Discutindo Oralidade e Escrita na Sala de Aula

É possível constatar que, quando se trabalha com o ensino de língua no tocante à oralidade, ainda existe quase omissão da fala como objeto de estudo sistemático na sala de aula. Tal ocorrência se fundamenta no senso comum de que os usos orais não gozam da legitimidade necessária. Nessa perspectiva, considera-se a fala como o reduto de erros e de transgressão de normas gramaticais sacralizadas ao longo da história. Para o senso comum, “erros” são a especificidade do registro oral. Assim, vê-se a representação da língua oral como objeto de segunda classe desvalorizado diante do *status* da escrita.

As situações concretas envolvidas na comunicação, de costume, ainda são negligenciadas na formação dos professores de modo geral. É comum não se valorizar a necessidade de uma análise consistente de como a oralidade acontece em contextos específicos. Na sala de aula, deixa-se, portanto, de se aproveitarem as oportunidades para um trabalho científico focado nos gêneros orais dos discursos.

Quando se trata da escrita, convém apontar outras observações críticas, dentre as quais se destaca a questão da falta de percepção do papel ativo do sujeito aprendiz na sua construção. Junte-se a isso, o treinamento mecanicista para uma aprendizagem automática de sinais gráficos seguida apenas de memorização, ou seja, aprendizagem artificial e sem capacidade crítica. Nesse tipo de ensino, em que se trabalha a língua sem considerar os diversos contextos de sua ocorrência e ignorando as variações linguísticas, aliena-se o aluno de sua condição fundamental de autor. Tal perspectiva formalista tradicional faz o indivíduo aprender a usar a linguagem de forma vazia de sentido. Isto ocorre quando não se faz a conexão da linguagem com o mundo real onde se vive, fala e escreve. A escrita só se torna consequente quando é autorreflexiva e bem planejada pelo seu autor.

Passando à discussão da leitura, podemos proceder a outra observação da mesma natureza para chamar a atenção dos professores. Tradicionalmente, tem-se compreendido a leitura como mera decodificação de signos alheia aos atos interativos nela implicados. A leitura praticada na escola tem sido reduzida a treinamento, exercício com finalidade apenas avaliativa e nada mais. Só a estrutura formal do texto tem sido privilegiada em detrimento da

sua finalidade global. Um efeito negativo de tal procedimento é se levar o aluno à incapacidade de vincular a leitura do mundo à leitura praticada na escola.

Dentro dessa sistemática de trabalho com a linguagem, muitos equívocos ocorrem. Dentre eles, destacamos o descompromisso político de professores acrílicos com a transformação de indivíduos em sujeitos e cidadãos com dificuldades de lutar por seus direitos por causa da falta de autonomia linguística. Portanto, parece urgente reconhecer a necessidade de reorientação das práticas pedagógicas no campo do ensino da língua. A propósito, Antunes (2003, p. 39) adverte sobre uma questão crucial:

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos lingüísticos são percebidos e todo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39).

Cabe à escola, pois, repensar e reinventar o seu papel formador, buscando transformar-se em lugar de prazer, conscientização e compromisso com a melhoria da capacidade reflexiva dos seus alunos. Só assim, o reconhecimento pode fazer sua passagem ao conhecimento em prol da evolução e renovação humanas.

Os professores, sobretudo, da área linguística têm um papel relevante na formação da capacidade de pensar e de otimizar as relações humanas baseadas no diálogo e nas trocas enriquecedoras da subjetividade que implicam interações criativas.

Quando se discute as relações entre os registros da oralidade e escrita Neves (2010, p. 153) comenta:

De todo modo, não há como deixar de encontrar indicações cabais de uma diferenciação entre língua falada e língua escrita – em si e por si, e em qualquer de suas realizações – no concernente a pelo menos quatro grandes campos: envolvimento interpessoal; grau e localização temporal do planejamento; natureza dos procedimentos de formulação; características da organização do texto. (NEVES, 2010, p. 153).

Segundo as teorizações da referida autora – a língua falada se associa mais à espontaneidade linguística, à conversação devido à sua utilização nas interações sociais face a face cujas características incluem: hesitações, interrupções, inserções e outras suplementações discursivas como, correções, parentizações, buscas de denominação, patinações e

superposições. Na escrita, certamente, estes recursos não aparecem como tal. Todavia as influências da oralidade na escrita implicam na existência de regularidade linguística em quaisquer que sejam as modalidades. Para explicar melhor esta idéia Neves (2020, p. 154) completa:

Com efeito, o falado se o escrito-excluída qualquer rigidez de dicotomização, insisto – diferem quanto aos modos de aquisição, métodos de produção, transmissão, recepção, estruturas de organização. E, se há diferenças constitutivas de cada uma dessas modalidades, isso tem repercussão no produto. Não por isso, se dirá que alguma das modalidades constitui um padrão único. (NEVES, 2020, p. 154).

A fala, que é aprendida em primeiro lugar, se dá nas interações e interlocuções concretas, presenciais. A escrita por sua vez exige solidão e ausência concreta do outro que passa nesse contexto à condição de leitor imaginário, a quem o autor da escrita direciona o seu texto. Os recursos da fala são de natureza mais ampliada e flexível do que os da escrita que não conta com o trabalho cooperativo do outro. Os contrastes entre fala e escrita são muitos, mas uso da voz e da audição na oralidade ganham destaque privilegiado juntamente com o fenômeno dialogal emissão – recepção. A escrita se dá em estrita privacidade e precisa criar os contextos necessários à transmissão da mensagem. Além disso, vê-se a necessidade de um planejamento mais elaborado neste registro. Na oralidade, o foco está naquilo que se quer dizer e na escrita o foco está no como se quer dizer algo.

É bastante relevante assinalar aqui que apesar das relações estreitas entre fala e escrita esta não se reduza a mera representação da primeira. Apesar de se implicarem uma com a outra, há características evidentes que compõem cada uma delas individualmente. Ou seja, há características e organizações distintivas a considerar e conhecer bem. Subjacente a essas distinções, vê-se, entretanto, uma gramática comum. Esse raciocínio é reforçado pelas seguintes palavras de Havelac (1995, p. 18):

Ambas a oralidade e a cultura escrita, individualizam-se ao serem contrapostas, embora possam ser vistas ainda como interligadas em nossa própria sociedade. É claro que constitui erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa. (HAVELAC, 1995, p. 18).

A oralidade domina o âmbito das atividades interacionais do dia-a-dia e, por causa disso, não deve ser vista como inferior à escrita detentora de maior prestígio. A fala e a escrita são formas distintas e indispensáveis de discurso à cultura humana. Olson (1995, p. 272) diz a este respeito:

Escrever relaciona indivíduos e grupos de um modo bem diferente do falar. O conceito de audiência (do latim, para escutar) abre caminho para o conceito de público (público leitor por exemplo). Como meio de comunicação, a escrita leva à evolução de novas formas de discurso, novos gêneros, como cartas comerciais, resenhas, artigos de enciclopédia, listas, tabelas e outras formas de capitalizar os seus recursos. (OLSON, 1995, p. 272).

O processo cognitivo tem muitas possibilidades de desenvolvimento, na sala de aula de português, a partir do momento em que o reconhecimento do atravessamento de oralidade e escrita permita estruturações criativas e pluralistas através de métodos interativos que ampliem os usos linguísticos. As formas e os conteúdos discursivos, na sua variedade de gêneros, favorecem a construção das subjetividades e também das identidades culturais em um ambiente heterogêneo como é o caso particular da escola inclusiva.

1.5 O Ensino do Português como Segunda Língua e Formação do Professor

A problemática do ensino de língua portuguesa engloba a questão crucial da formação profissional do professor como importância estratégica. O reconhecimento dessa complexidade diz respeito à necessidade de interdisciplinaridade, ou seja, de visão generalista relacionada à educação e aos seus efeitos no mundo onde interagirmos. A respeito de tal reflexão, Carline e Scarpato (2008, p. 24) argumentam:

As decisões tomadas no processo de formação e autoformação do educador, para todos os níveis de ensino – escolhas, significações, atribuições, comportamentos, atitudes –, implicam procedimentos valorativos nem sempre claros e explícitos, tanto para quem busca aprender, quanto para aqueles que ensinam. Infelizmente, essa constatação indica a necessidade de reconhecer as inegáveis bases axiológicas da educação e, também, da formação do educador. (CARLINE; SCARPATO, 2008, p. 24).

Essa argumentação faz menção ao problema da escolha dos valores que os educadores devem ter com clareza, em suas posturas em sala de aula. Em outras palavras, quando se ensina, os objetivos filosóficos e políticos que se quer alcançar têm que ser bem definidos. Na formação do professor de língua portuguesa, convém esclarecer-lhe que agirá na sociedade, sobre as consequências éticas e morais das suas escolhas metodológicas, as quais poderão servir para transformar a sociedade ou para perpetuar as injustiças e discriminações existentes.

Vale salientar também, na formação do professor, que se deve considerar a afetividade como elemento mediador fundamental da prática docente. A psicologia

desenvolvimentista, por meio, sobretudo, dos estudos de Henri Wallon, tem demonstrado a relevância do papel da afetividade no ensino-aprendizagem de modo geral. Segundo Carlini e Scarpato (2008, p. 33):

[...] emoção e inteligência são inseparáveis no desenvolvimento humano; apesar de apresentarem caráter antagônicos, complementam-se. Do mesmo modo que a emoção está na origem da produção intelectual, pode também, em alguns momentos da ação do homem, impedir uma reflexão mais objetiva – outro mecanismo de ação e emoção. Isso significa uma se sobressair e a outra permanecer mais latente, porém, ambas estão sempre presentes, entrecruzando-se. (CARLINI, SCARPATO, 2008, p. 33).

A inteligência, não funcionando separada da emoção, requer afetividade no processo de socialização para veicular as pessoas. No espaço de sala de aula, esse fenômeno ganha relevância definitiva, porque professor e aluno se tornam parceiros de longo prazo e de trocas simbólicas.

Quando o professor de língua portuguesa se depara, na sua prática, com alunos em situação de pressão – como os com necessidades especiais –, torna-se indispensável a ele conhecer meios de tentar superar os possíveis problemas. Isso não implica tomar postura paternalista, mas, sim, compromisso com valores libertários. A busca de tal superação nem é simples nem pode ocorrer isoladamente de um projeto pedagógico. Nesse contexto, pode-se buscar fundamentos na pedagogia freiriana, com seus conceitos críticos de educação bancária como instrumento de opressão. Na verdade, a educação tradicional precisa ser revista também quanto à formação dos professores naqueles aspectos automatizantes e aprisionantes dos oprimidos da nossa sociedade. Um educador que escolhe ser transformador adota atitude de companheiro dos alunos, e não de autoridade distante e inquestionável. Freire (2008, p. 67), defendendo o ensino dialógico, afirma:

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma dos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da pressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2008, p. 67).

Na perspectiva freiriana, tanto o professor, quanto o aluno descobrem-se, na construção conjunta do conhecimento, educadores e educandos uns dos outros. Isso acontece, porque o aluno, ao chegar à escola, traz muitos saberes produzidos na sua socialização em outras instâncias, como a família, a igreja, os amigos e a mídia.

O professor de língua portuguesa numa sala de aula que inclui surdos – foco desta pesquisa – deve estar apto para problematizar seus pressupostos e perguntar-se: o que é ensinar essa língua para um grupo heterogêneo? As respostas para busca de estratégias certamente serão direcionadas para os conhecimentos sociolinguísticos, filosóficos, didáticos e técnicos. Daí surge outra questão: qual é a língua materna para o grupo de surdo de um país? A resposta fundamentada na linguística e na pedagogia parece evidenciar que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua materna dos surdos brasileiros, aqui em foco. Mas, a partir do momento em que a escola brasileira continua impondo a ideia do português como língua materna de todos, os surdos já ficam desrespeitados em seus direitos de ter língua natural própria.

Um resultado dessa atitude é que os surdos, que se encontram nas escolas já se colocam em desvantagem frente aos alunos ouvintes, pois são desafiados a aprender os conteúdos programáticos numa língua ainda desconhecida, o que aumenta suas dificuldades. Disso resultam o fracasso, o medo, a inibição e a baixa auto-estima. O mesmo ocorre com outros grupos minoritários, como os indígenas brasileiros, por exemplo.

De fato, mudanças periféricas ou superficiais não são suficientes para arranjar soluções estruturais na ideia de inclusão dos surdos. As mudanças pertinentes englobariam toda a realidade educacional do Brasil, a qual é marcada por injustiças e contradições. Um ponto essencial em tais mudanças seria considerar o português como a segunda língua para os surdos, porque o seu uso se dá em situações concretas da vida diárias dos indivíduos em processo de interlocução.

Uma visão sociointeracionista da linguagem evidencia a característica do conhecimento como construção coletiva na situação de trocas. Em tal visão, alunos e professores são parceiros e a escola não é o único lugar de aprendizagem dos conteúdos culturais construídos historicamente.

O processo interativo em sala de aula, entretanto, tem suas complexidades, tensões e conflitos, sobretudo, levando em conta a heterogeneidade existente na nossa sociedade. As rivalidades, a competição e variedade de visões de mundo, muitas vezes, criam problemas que exigem bastante preparo didático e político do professor-educador. A produção textual passa a ser organizada de forma heterogênea, haja vista o grau e o tipo de conhecimento de cada componente do grupo. Os alunos relacionam aquilo que estão aprendendo com conhecimentos trazidos de sua realidade.

Convém ainda entender as transferências e projeções que os alunos fazem nas inter-relações mediadoras do ensino-aprendizagem. Quando se pensa nos alunos surdos,

especificamente, pergunta-se sobre os conhecimentos de sua primeira língua, a LIBRAS e suas interferências na aquisição da língua portuguesa. Diante dessa grande complexidade, ganha destaque a contribuição do pensamento de Freire (1999 *apud* Skliar 2009, p. 29):

Há aprendizes que são fluentes na língua de sinais, há aprendizes que ainda têm dificuldades e outros que não conseguem se comunicar em sua primeira língua. Este fato não inviabiliza o trabalho com o aprendiz surdo. Ao contrário, entendemos que em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os conhecimentos que já possui de sua primeira língua, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização lingüística da língua-alvo, seja nos níveis lexicais – semânticos, morfológicos, sintáticos. (FREIRE, *apud* SKLIAR 2009, p. 29).

Assim, propõe-se que, quando se dialoga com os surdos no espaço de trocas da sala de aula de português, o plano fonológico seja afastado. Recomenda-se o uso de textos escritos com conteúdos pertinentes ao mundo concreto das crianças surdas, porque assuntos desconhecidos funcionam como obstáculos desestimulantes, além do esforço que fazem para dialogar com ouvintes que não dominam a LIBRAS.

A perspectiva do ensino de uma língua instrumental tem como referência exatamente a primeira língua do aprendiz. As dificuldades inerentes aos surdos, todavia, não devem ser vistas como deficiência natural; ao contrário, deve-se buscar estratégias capazes de otimizar suas habilidades e possibilidades cognitivas inerentes. De início, cabe aos educadores da área de língua se qualificarem nos conhecimentos sobre a LIBRAS, a fim de oferecerem as condições necessárias para os surdos interagirem com o grupo heterogêneo na escola. Presença. Ademais, a instituição de ensino deve seguir os direitos humanos e dar aos surdos tanto o acolhimento afetivo, quanto os meios adequados às suas demandas, que são, antes de tudo, sociais.

Um projeto de ensino-aprendizagem voltado para a inclusão e para o respeito às diferenças só se tornará viável se os educadores estiverem preparados teoricamente. Operacionalizar um ensino de caráter bilíngue requer infraestrutura pedagógica, vontade política e, acima de tudo, formação do professor, para que esse consiga desenvolver novas competências. Segundo Rios (2002, p.167),

A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos e suas práxis. (RIOS, 2002, p.167).

Trata-se, portanto, de o professor de língua portuguesa saber distinguir o modismo daquilo que realmente precisa ser reestruturado nas práticas de ensino. Isso evitará a ideologização da compreensão do conceito de originalidade metodológica. Quando a inovação fica restrita ao tecnicismo, a qualidade de ensino se desvincula da ética. A vigilância crítica do professor de língua portuguesa deve ser contínua ao avaliar o que as novas políticas inclusivas chamam de ensino inovador atualmente.

2 APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA NO CONTEXTO BILÍNGUE PARA SURDOS

2.1 Refletindo Sobre Inclusão de Surdos em Salas de Aula

Na contemporaneidade, o olhar sobre a diversidade e a heterogeneidade que contempla a surdez ganhou visibilidade antes desconhecida. Indubitavelmente, estamos diante de uma espécie de *boom* da surdez, o que tem aberto um campo de trabalho que congrega profissionais da área da saúde e da educação, em especial, voltada à linguagem.

Os surdos historicamente foram vistos como diferentes pela via de estigmatização da surdez como doença incapacitante e excludente. As conquistas dos surdos brasileiros, apesar de bastante significativas, ainda não lhes garantiram inclusão satisfatória no mercado de trabalho, nas universidades, na sociedade de modo geral. Falcão (2007, p. 204) assinala a seguinte causalidade:

A formação em Educação Especial nunca contempla de forma satisfatória, consistente e detalhada a educação com surdos, suas especificidades e necessidades educacionais sempre foi e ainda é um mito, um advir. Pouco se aprende como lidar, como se comunicar e como construir conhecimentos com os surdos. (FALCÃO, 2007, p. 204).

A ideia de educação inclusiva no Brasil se implantou sem, entretanto, as grandes reformas necessárias para seu funcionamento eficaz. Vemo-nos diante de obstáculos quando a questão é dar acesso massivo aos surdos nas universidades sem prepará-los para essa vivência complexa.

A educação envolve reflexões psicológicas, filosóficas, políticas e técnicas, dentre outras, para a definição e redefinição permanentes do que se considera ensinar e aprender. Isso significa que os profissionais voltados para a área interna precisam de reciclagem constante ao longo da vida, inclusive porque os saberes populares e científicos vão integrando-se na sociedade, na escola, na família. A conscientização de tais inter-relações é essencial na reflexão sobre inclusão dos surdos no mundo social onde os ouvintes detêm poderes excludentes de minorias. De acordo com Falcão (2007, p. 207),

O surdo é levado a abandonar a escola por não se perceber motivado nem inserido, baixa auto-estima e descrédito do papel e funções sociais do ambiente estrutural e humano da escola, em virtude de falhas nas relações sociais, da pouca qualificação profissional de professores e intérpretes, da frágil apresentação dos modelos conceituais, da quase inexistente participação na sala de aula, a inatividade e a parcimônia são mantidos à

ordem de códigos 'éticos' alienados e mal educados. (FALCÃO, 2007, p. 207).

Os conflitos relacionados à questão da surdez são os mais variados possíveis. Em primeiro lugar, a sociedade deve compreender a LIBRAS como patrimônio de todos, não apenas dos surdos. Em seguida, convém oferecê-la nos currículos de pedagogia e letras para aqueles que desejam trabalhar com o respectivo segmento social. Em terceiro lugar, muitas mudanças serão necessárias para os currículos de todas as disciplinas olharem para a comunicação dos surdos na língua de sinais e sua legitimidade. Trata-se, certamente, de uma luta pela humanização da sociedade pelo aprendizado de convivência, respeito com as diferenças e seus direitos. Conforme Goés (1999, p. 46),

As iniciativas que envolvem a orientação exclusiva dos esforços educacionais para oralizar o surdo devem-se, em grande parte, ao não reconhecimento de que a comunicação por sinais tem estatuto de língua e/ou a crença de que seu uso prejudica a inserção social. (GOÉS, 1999, p. 46).

As trocas simbólicas envolvendo surdos e ouvintes são condição da inclusão dos primeiros. Assim sendo, a concepção do surdo como pessoa deve permear essas trocas antes de qualquer outra coisa. Na discussão sobre a integração social dos surdos, assume relevância e ênfase nas abordagens e nas concepções de língua presentificadas nas nossas escolas.

Na concepção sociointeracionista da língua, fundamentada nos estudos de Vygotsky, está posta a questão de que a surdez é a deficiência que mais causa danos ao indivíduo. Goldfeld (1997, p. 80 *apud* Vygotsky 1991), diz:

A surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal. Por atingir exatamente a função que os diferencia, a linguagem e sua infinita possibilidade de utilizações. Lembrando mais uma vez a afirmação de Luria, é a linguagem que permite o salto do sensorial, que rege a vida dos animais, para o racional que rege a vida humana pelas leis sócio-históricas. (GOLDFELD, 1997, p. 80, *apud* VYGOTSKY, 1991).

Nessa perspectiva, os desafios relativos à surdez exigem enfrentamento com uma educação direcionada, primordialmente, à busca de minimizar os mencionados danos, ou seja, a educação assume papel decisivo na integração social dos surdos, para os quais uma linguagem é vital no processo de humanização. Vygotsky, a propósito disso, afirmou que, no futuro, a humanidade superaria a associação de surdez e cegueira a deficiências, conforme mostra Goldfeld (1997, p. 82).” A partir do instante em que a concepção sociointeracionista

de linguagem se consolidar, muito avanço na educação dos surdos poderá ser observado nas escolas brasileiras.”

2.2 Bilinguismo e Surdez

O possível insucesso da aprendizagem de crianças surdas nas escolas deve ser discutido não como um problema individual, pois há problemas que as crianças apresentam nas ideologias “ouvintistas” que circulam na nossa sociedade e são reproduzidos, acriticamente, por pais e professores. O senso comum propõe, então, reconstruir os surdos no sentido de serem aceitos socialmente como pessoas, e não como problemas. Para os ouvintes, de modo geral, a diferença desse grupo social deve ser ocultada, camuflada com condição de socialização. Sobre tal situação, Skliar (1997, p. 12) afirma:

A criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isso seria certo se, desde já o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar consequências sociais ainda maiores. Reeducação ou compensação, essa é a questão. Obstar-se contra o déficit esse é o erro. (SKLIAR, 1997, p. 12).

O argumento acima parece suficiente para entendermos a necessidade de rever as bases da nossa educação quando se pensa nos surdos do país, com seus direitos. Logo, convém discutir, no âmbito coletivo, sobre as conquistas que os surdos devem buscar, organizando-se e debatendo com os ouvintes responsáveis pelas diretrizes educacionais. Assim, será possível reconstruir o projeto educacional vigente no país, de forma a capacitar nossa educação, a fim de que as instituições estejam preparadas, nos diversos aspectos, para receber pessoas surdas. Isso, obviamente, deverá estender-se a todos os cidadãos brasileiros, os quais sejam vistos com o olhar da inclusão pelo exercício pleno de direitos.

É imperativo ver a surdez não como doença, e sim como apenas uma diferença, o que implica quebrar preconceito existente na sociedade e nas ciências. Respeitar a cultura do surdo significa reconhecer a legitimidade do direito ao bilinguismo na educação. Um projeto inclusivo, nesse caso específico, envolveria surdos, famílias, educadores e a sociedade no sentido mais amplo, porque todos nós somos, em princípio, os interlocutores dos surdos nos ambientes institucionais. A utilização isolada da LIBRAS, por sua vez, não se tem mostrado suficiente para inserir o surdo no seu meio psicossociocultural. Isso significa que o bilinguismo restrito à escola deve ser criticado como meio “redentor” dos surdos não

percebidos na sua totalidade de seres humanos complexos. A propósito disso, afirma Souza 1998, *apud* Fernandes, 2003, p. 55):

Um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseada na compreensão de respeito à cidadania, ao efetivo exercício da pluralidade cultural, à instituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo. Alcançar esta meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro. (SOUZA, 1998, *apud* FERNANDES, 2003, p. 55).

A presença dos intérpretes de LIBRAS em sala de aula não é solução para as dificuldades socioculturais enfrentadas pelos surdos. Os professores ouvintes continuam olhando e pensando a surdez conforme a ideologia dominante do ouvintismo ainda não desmistificada. Logo, é urgente que educadores e profissionais surdos participem das decisões e escolhas dos parâmetros educacionais de forma ampla. De outra parte, o, bilinguismo não deve restringir-se ao uso de duas línguas concomitantemente; a interlocução permanente de ouvintes e surdos para troca de conhecimentos e experiências vai descobrir os caminhos mais adequados de incluir os surdos num projeto de cidadania. Segundo Fernandes (2003, p. 55),

Os últimos 100 (cem) anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos. Sabemos da importância da língua como instrumento de comunicação, mas também do seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos. (FERNANDES, 2003, p. 55).

De qualquer forma, sobrepõe-se a necessidade de esclarecer a definição de bilinguismo, mostrando sua diferença da definição de gramaticalidade. Antes de tudo, porém, a criação e a garantia de um espaço de interlocução entre ouvintes e surdos na sociedade é a questão central da essência do bilinguismo aqui discutido.

Tal questão abrange todo o processo psicossociocultural em que os surdos estão imersos em suas vivências como sujeitos. O diálogo ou interação entre surdos e ouvintes pode apontar para trocas baseadas no respeito às especificidades e particularidades das demandas dos alunos surdos. Essa situação desafiadora requer estudos e pesquisas continuadas na área. Os valores de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças devem nortear e referendar a prática educativa. Silva (2008, p. 87) discute o agenciamento linguístico dos movimentos de resistência surda nas palavras abaixo:

No Brasil, o processo de colonização na educação bilingue passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos, de resistência surda, no final do século passado, passaram a estruturar um movimento no meio acadêmico questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua acadêmica. (SILVA, 2008, p. 87).

A pertinência dessa discussão procede do fato de que o nosso governo só reconhece a língua portuguesa como única língua acadêmica, o que implica dificuldades para os surdos. Por outro lado, a ausência da divulgação da LIBRAS escrita, constitui-se outro elemento que limita a oficialização de documentos escritos nas duas línguas. Como podemos depreender, a compreensão da situação bilingue dos surdos no nosso país requer referenciais teóricos que ultrapassem as reflexões sobre o aspecto da aquisição de uma segunda língua simplesmente.

As interações necessárias entre os surdos e os ouvintes exigem negociações e agenciamentos baseados no mútuo reconhecimento dos direitos das partes envolvidas, pois língua e poder estão intrinsecamente vinculados. O processo dialógico aí em jogo precisa ser visto e entendido como elemento constitutivo da própria linguagem, portanto, imprescindível. A representação social dos surdos só adquire sentido no contexto interativo de diálogo com as diferenças e seu confronto positivo.

A articulação desse debate com a questão da interpretação da língua de sinais passa também pelo viés político. Masutti e Santos (2008, p. 152), ao discorrer sobre as práticas de saber instituídas, afirmam:

A figura do intérprete de línguas de sinais entra nesse contexto que é marcado por uma lógica logofonocentrista. Os intérpretes de línguas de sinais entram em uma perspectiva extremamente tensa dentro desse contexto que mobiliza o tecido social, porque tomam parte de um processo de significação com muitas variáveis que entram em cena. (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 152).

É bastante visível a complexidade envolvida na interpretação da língua de sinais na sala de aula, porque os intérpretes têm assumido tarefas apressadamente, sem o tempo necessário para uma qualificação consistente em conhecimentos interdisciplinares. Ser intermediador entre ouvintes e surdos pede descontração consciente de muitos paradigmas reproduzidos nas teorias linguísticas conservadoras. Masutti e Santos (2008, p. 153) esclarecem esse raciocínio da seguinte forma:

A abertura para que não se sabe, o que virá no encontro com o outro, e o abandono de pré-julgamentos de ordem linguística, cultural, etc, fará a diferença no ato tradutório. Em uma perspectiva psicanalítica é o que se

denomina de escuta, que não tem nada a ver com discrimina de escuta, que não tem nada a ver com discriminações, mas se pôr em uma relação ética de apagamento de si para produzir uma empatia em relação ao outro. (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 153).

Vemos, portanto, a necessidade do preparo do intérprete de LIBRAS ir muito além de conhecimentos teóricos. No Brasil, tal preparação ainda está em processo de lenta construção, pois, tradicionalmente, a formação desse profissional tem sido deixada em segundo plano.

Representar a fala do outro só se faz com muita sensibilidade e identificação; senão, corre-se o risco de recorrer ao mecanismo inexpressivo e desumanizador. A sintonia do intérprete com as emoções e sentimentos dos surdos gera certa relação de parceria e influência mútua, razão por que estranhamentos de ambas as partes precisam ser superados em benefício da eficácia da comunicação. Isso quer dizer que a relação de empatia surge aí como condição *sine qua non* de êxito. Como tradução é intervenção, a intersubjetividade se coloca como central processo linguístico.

Nossa sociedade ainda não deu a atenção merecida à delicada atuação do intérprete de LIBRAS nas situações de sala de aula. Mas é chegado o momento de refletirmos sobre as tensões geradas nesse tipo de relação afetivo-cognitiva. O ato tradutório, além de implicar responsabilidades, gera, sobretudo, consequências às pessoas que dependem de tal atividade para se integrarem no mundo de forma ampla, com possibilidades e limites de atuação. A relação surdo, ouvinte e intérprete demanda cooperação e afinação.

Os fatores cognitivos e emocionais se entrelaçam de modo estreito e muito particular, pois a percepção do universo da subjetividade do outro pode exigir um saber além da racionalidade. A prática da tradução lida com conceitos e só é possível a partir do momento em que o tradutor conhece a cultura de quem é traduzido de uma perspectiva intimista, ou seja, intrapsíquica. Isso envolve o plano das crenças e dos valores coletivos imaginarizados e introjetados individualmente.

Na relação dialógica entre os surdos e os intérpretes de LIBRAS, a compreensão dos conteúdos torna-se, sobremaneira, um processo ativo, mas também criativo por parte do intérprete-mediador. Compreender que os significados se constroem em sala de aula com o tempo e com contextos de enunciação, a semântica adquire grande relevância no trabalho bilíngue. A apreensão e a representação da realidade pelos surdos encontram respaldo e suporte no ensino de língua que leve em conta as experiências significativas de vida vivenciadas pelos surdos no seio de sua cultura.

2.3 Politizando a Educação Bilíngue

Quando se pensa a respeito da educação de caráter bilíngue para o grupo social dos surdos, busca-se, justamente, fazer frente à medicalização pura e simples da surdez. Daí, a necessidade de discutir a surdez na perspectiva de diferença, e não de doença. Por isso, entendemos que a reivindicação do direito à educação bilíngue passa pela demanda social da concretização do princípio universalista dos direitos humanos. Skliar (2009, p. 7) disserta sobre essa questão sob a demandada politização da surdez como se vê abaixo:

Se a tendência contemporânea é fugir-intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação dos surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa “neo-metodologia” colonialista, positivista, a história e despolitizada. (SKLIAR, 2009, p. 7).

Em outras palavras, a necessidade de politizar os discursos acadêmicos sobre a surdez questiona e desconstrói o senso comum, profissionais da área de saúde que veem o fenômeno como doença e desvio de norma universalizante. Assim, a cientificidade crítica passa obrigatoriamente pela questão da legitimização das diferenças que formam o patrimônio cultural humano no mundo. As práticas ouvintistas dominantes há séculos precisam ser desnaturalizadas e devidamente problematizadas para que os direitos à diferença sejam legitimados. Do contrário, nós, os educadores, deixamos de cumprir nosso compromisso com a missão civilizadora que faz parte dos ideais éticos da educação.

Portanto, a discussão sobre o fenômeno da surdez deve ir além da escola, do âmbito familiar e atingir as políticas públicas que garantam cidadania para todos os brasileiros, sem discriminação de qualquer grupo social. Skliar (ob. cit. p. 8) contribui com tal debate democratizador, mencionando as seguintes questões fundamentais:

As obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amorrolamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos-ouvintes) etc. (SKLIAR, 2009 ob cit, p. 8).

As questões referidas pelo autor em foco se relacionam, obrigatoriamente, a outras às quais aquelas remetem. Dentre várias, destacam-se as relações existentes entre pedagogia e educação bilíngue para os surdos, o conceito linguístico e fonoaudiológico do fenômeno do bilinguismo e os projetos políticos do governo federal para o segmento dos surdos.

A sala de aula – sabemos – é um lugar de trocas culturais e, sobretudo, de reprodução ideológica de valores massificantes, portanto, não críticos. Nesse palco, existem tensões, lutas internas e processo de exclusão daqueles não alinhados com as metodologias e abordagens, muitas vezes, abstratas da realidade. Relações de poder logo se estabelecem e são vistas como naturais. Ao mesmo tempo, constata-se que cedo, na escola, não há espaço nem oportunidades para o desenvolvimento da personalidade humana na sua originalidade. Todos são submetidos ao aprendizado técnico de modo normalizador, tendo como objetivo único a assimilação pelo mercado posteriormente. Matos (2009, p. 29) chama atenção para esse fato a partir da seguinte afirmação:

A reflexão sobre a formação docente parece que não pode acontecer meramente dentro de um marco normativo ou técnico, pois incorre no limite de propor, tão somente, a melhor maneira do desempenho de um papel ou função social, regulada pelo Estado e definida em seu aparato científico-tecnológico; porém, deslocada dos seus verdadeiros protagonistas: homens e mulheres, sujeitos históricos e simbólicos, seres pluridimensionais. (MATOS, 2009, p. 29).

Cabe-nos, todavia, lembrar: a educação não é neutra e, por isso mesmo, serve aos interesses da classe social que domina e oprime as maiorias populacionais. Nossa escola tem contribuído para consolidar a fragmentação e o individualismo reinantes na atualidade, no apogeu do modo de produção capitalista. Um olhar mais atento e sensível percebe rapidamente como se divide o ensino atual na escola brasileira: a instrumentalização dos conhecimentos, o controle burocrático das práticas pedagógicas, a informatização vista como essencial e a dicotomia explícita da inclusão – exclusão dos alunos em formação.

A escola consolidada no sistema econômico neoliberal vincula ensino-aprendizagem a lógica do mercado. A formação do cidadão e as trocas culturais ficam negligenciadas e ignoradas. As novas subjetividades criadas aí se voltam exclusivamente para a mentalidade mercantilista em voga. Não é por acaso que o mito da naturalidade das deficiências, seja culturais, seja raciais, se reproduz sem ser criticado pelos educadores reduzidos à função de técnicos do ensino. Skliar (2009, p. 9) discute ideias aí embutidas nos termos:

Neste contexto, a situação da educação bilíngüe mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino. Isto pode ser ilustrado se considerarmos os mecanismos, às vezes somente burocráticos, através dos quais se inclui a língua de sinais nos projetos institucionais. Essa inclusão é muitas vezes praticada como experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, etc. (SKLIAR, 2009, p. 9).

Numa perspectiva crítica, entende-se que a educação de surdos também segue os padrões reprodutivos da ideologia dominante, a qual deve ser analisada e questionada como prática coerente com os princípios dos direitos humanos.

As imposições ouvintistas, na época, tirou dos surdos possibilidades de construção de autonomia e de identidade representada politicamente. Isso quer dizer que viveram sob opressão e dominados pela ideologia do oralismo como único meio legitimado na escola brasileira. No momento atual, porém, quase não identificamos a tendência à oralidade, foi o que observou Skliar há mais de uma década. No bilinguismo preconizado, ele sugere apenas o português escrito e daí devemos condenar isso? Essa é a tendência atual existente das políticas brasileiras, embora a oralidade não seja proibida.

As causas dessa situação conflituosa são várias, dentre as quais se sobressaem, em primeiro lugar, a falta de coerência que envolve o preparo do educador de surdos, os materiais didáticos e as metodologias segundo o ponto de vista do ouvintismo; em segundo lugar, a falta de representantes políticos dos interesses dos surdos na criação das políticas públicas da educação nacional.

A UNESCO, desde a década de 50 do século passado, recomenda que crianças nativas de determinada língua, caso específico da LIBRAS no Brasil, sejam alfabetizadas na sua língua natural. Daí se impõe a necessidade de defendermos os direitos políticos de os nossos surdos terem educação bilíngüe desde o início de seu processo socializador, embora surdez ainda se constitua em universo de representações pouco conhecido por estudiosos de áreas interdisciplinares. A visão médica da naturalização da surdez, por exemplo, durante bastante tempo, estagnou a visão sociopolítica do fenômeno, suas especificidades culturais e dificuldades, o que afastou os surdos do gozo da cidadania.

O problema ainda está na falta de uma língua escrita, pois recentemente é que a LIBRAS está sendo objeto de estudo e de experiência para em um futuro próximo ser divulgada amplamente. No caso do português, como o ensino deverá ser feito se não temos algumas condições? E aprender português escrito deve ser condenado?

Na verdade, devemos deixar de olhar a surdez como um fato meramente curioso e entendê-la como diferença que demanda certas intervenções. A grande complexidade que a envolve, e suas particularidades nos levam a pensá-la além das aparências homogeneizantes para descobrir-lhes as variações. Skliar (2009, p. 11) esclarece tal ideia:

O ser surdo não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não tem uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. (SKLIAR, 2009, p. 11).

Quando se pensa, então, em discutir as identidades no seu aspecto político, o poder é a referência e o centro das discussões. Devemos, então, olhar os surdos de forma concreta na sua época e na sociedade em que vivem, pois eles demandam intervenções, a fim de se apropriarem da quantia de poder cabível ao seu grupo social.

No Brasil, tanto a sociedade, quanto as instituições “família” e “escola” continuam tratando os surdos, comparando-os com os “ouvintes”, supostamente senhores da normalidade qualificadora. Nesse contexto, são vistos como uma categoria limitada no exercício de seus direitos e deveres. Talvez isso ocorra porque a cultura dominante seja dirigida por pessoas ouvintes. Tal situação aponta para a necessidade vital de eles mesmos se organizarem, resistirem e enfrentarem a violência da opressão sofrida na sociedade pós-moderna. A tomada de consciência dos direitos, limites e possibilidades é o meio de lutar por um lugar na sociedade. A conscientização do direito e da necessidade de inclusão é o ponto inicial de um movimento libertário humanizante.

Neste terceiro milênio, os surdos terão como desafio romper barreiras e se lançarem, demonstrando sua capacidade de autonomia diante da vida, do trabalho e do mundo. As trocas entre eles mesmos assumem a relevante função do amparo social garantidor do sentimento de pertencimento essencial à autoestima e ao suporte psicológico. Wrigley (1996 *apud* Skliar 2009, p. 12) sintetiza este pensamento:

Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc, podem-se caracterizar as identidade surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda:

uma estratégia para o nascimento cultural ou a invenção cotidiana da surdez. (WRIGLEY, 1996 apud SKLIAR, 2009, p. 12).

O impedimento básico encontrado por eles no sentido da criação de uma identidade está na pressão social representada no discurso da deficiência. Ao se depararem com tal discurso ideológico circulante na sociedade de modo geral, a questão da diferença fica ocultada e ignorada, condenando os surdos ao anonimato. A consequência mais perversa é a que mostra a comissão de direitos humanos da Federação Mundial dos Surdos em 1995: 80% dos surdos no terceiro mundo não estudavam. Diante dessa realidade complexa e complicada, surge uma pergunta fundamental: quais os compromissos do plano de educação bilíngue nacional com os surdos pertencentes às classes desprivilegiadas economicamente? Em tal contingente, estão negros, mulheres, habitantes das periferias das cidades, das zonas rurais e outros. No Brasil, existe ainda, nos nossos dias, um número bastante expressivo de surdos em estado de analfabetismo. Fora das escolas, nos diversos contextos da cultura brasileira, há surdos tratados de forma subumana, tal qual outros brasileiros.

Quando nós educadores, voltados para uma educação da proposta bilíngue, formos elaborar um projeto pedagógico, devemos ter clareza de alguns pontos:

- Qual a visão de surdez adotada?
- A escola sozinha pode mudar a realidade de exclusão dos surdos?
- A nossa concepção de ensino respeita as diferenças de direitos de todos os grupos sociais existente numa escola?
- Qual o conceito de língua que adotamos na nossa prática pedagógica?

Certamente, o que deve nortear essa proposta são as políticas públicas brasileiras voltadas para a atenção à saúde e aos direitos dos surdos de modo geral. Segundo Novaes (2010, p.133), “O decreto nº 5.625, de 2005, que regulamenta a lei de Libras (nº 10.436/2002), no CapítuloVII, trata da ‘garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva’”, dentro de uma visão bilíngue em que a língua brasileira de sinais deve ser valorizada pelos profissionais da área da saúde

Assim, parece essencial, os professores voltados para tal segmento social das escolas fundamentais e médias estarem tecnicamente preparados e bem informados sobre as leis que garantem os direitos já conquistados pelos surdos. A educação dita bilíngue, na ótica progressiva, deve estar atenta ao discurso ideológico do senso comum baseado na vitimação dos surdos perante os ouvintes. Apesar dos conflitos existentes não se pode obscurecer o

avanço já atingido para evitar o perigo de se privilegiarem os surdos nas salas de aula em detrimento dos alunos ouvintes. Novaes (2010, p. 134) confirma tal pensamento na seguinte afirmação:

Percebe-se, além do caráter educacional encarregado aos sistemas de saúde, a natureza legislativa defensiva do bilingüismo, que é o uso das duas línguas pelos surdos, sendo a primeira a sua língua natural, Libras, e de forma secundária a sua língua pátria, no caso a Língua Portuguesa. . (NOVAES, 2010, p. 134).

Vê-se, pois, que, em matéria de proteção legal, os surdos brasileiros teoricamente estão amparados. O desafio, porém, aponta para a necessidade de os trabalhadores da área se organizarem para a provocação das leis quando isso se mostrar necessário.

2.4 A língua de Sinais

A educação escolar de pessoas surdas é um tema que vem preocupando a todos. Ao mesmo tempo, o sistema tradicional de ensino parece ainda inadequado para absorver esse contingente de surdos. De acordo com Lacerda (2006, p. 164),

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas competências cognitivas iniciais serem semelhantes. Uma evidente inadequação do sistema de ensino é denunciada por estes dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas. (LACERDA, 2006, p. 164).

O fato de que a linguagem só se desenvolve nas interações sociais leva os surdos ao atraso cognitivo, emocional e psíquico quando são socializados desde muito cedo, nas instituições existentes. Diante de tal realidade, a escola passa a assumir um lugar privilegiado na minimização dos obstáculos postos pela surdez. A universidade brasileira agora começa, de fato, a mobilizar-se, embora muito percurso ainda deverá ser trilhado até que cursos de letras, pedagogia e fonoaudiologia e outros se tornem eficazes na transformação do nosso atraso relativo a essa questão específica. A propósito, Cavalcanti, Medeiros e Costa (2010, p.79) dizem o seguinte:

Os recursos humanos e materiais que podem, de princípio, se constituir elementos fundantes desse processo, diante da repercussão que eles

geralmente trazem para os indivíduos, nem sempre são acessíveis. Nesse sentido, podemos questionar até que ponto a sociedade mudou? Em que medida as transformações têm contribuído para que o direito de cada um seja preservado? (CAVALCANTI; MEDEIROS; COSTA, 2010, p.79).

Quando se pensa em língua, relativamente à formação tradicional dos professores, ainda se ignoram as especificidades e características das línguas usadas por pessoas com surdez. Daí surge a necessidade urgente de cursos de letras dialogarem com outras áreas, como fonoaudiologia, filosofia, psicologia, pedagogia para nelas buscar dados sobre novas possibilidades de comunicação oral e escrita. Sobre as línguas de sinais, Souza (1998, p. 203) adverte:

O estudo das línguas de sinais traz à tona questões clássicas que ainda instigam nossa razão e resistem à nossa compreensão dentre elas: Qual é a natureza da língua? Qual é o seu real? O que é estrutural em oposição ao que é contextual ou pragmático? Há, de fato, uma tal oposição? Essas perguntas emergem com consistência na análise corpora em sinais, pela complexidade metodológica decorrente de lidar com uma língua não oral e que, além do mais, não possui escrita. (SOUZA, 1998, p. 203).

A LIBRAS poderia ser muito beneficiada pelos referenciais teóricos elaborados por Mikhail Bahktin (1992), que focaliza o processo de enunciação. O olhar para enunciação é que aponta para as questões subjetivas essenciais à linguagem, cujas marcas de singularidade quase sempre são negligenciadas, sobretudo, no caso dos surdos. Souza (1998, p. 205), com sua fundamentação científica, acrescenta:

O despreparo metodológico e a falta de categorias de análise para estudos dessa natureza sobre o sinal podem se converter em aspecto positivo ao estudioso da linguagem na medida em que, menos afetado por conceitos prévios, poderá ver aspectos que se ocultariam se já partisse de categorias constituídas. (SOUZA, 1998, p. 205).

Assim, as lacunas nos estudos científicos da língua de sinais podem abrir vias para o desenvolvimento metodológico por parte dos pesquisadores. A verdade é que o uso dos sinais revela o imbricamento na sintaxe e no discurso de um modo que pode redirecionar os estudos tradicionais sobre as questões sintáticas de modo geral. As línguas existentes, por sua vez, distinguem-se pelos seus sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, elas têm concomitantemente quatro planos.

No nosso país, contratam-se vários sistemas linguísticos, mesmo esquecidos ou negligenciados pelas escolas formais. A legitimação do português como língua materna dos

brasileiros mascara a realidade linguística nacional, que é de ampla complexidade. Os índios do Brasil, por exemplo, falam muito mais de uma centena de línguas, e nem todas são escritas, mas devem ser consideradas como línguas naturais locais, logo, devem ser estudadas e conhecidas.

Dentro dessa rica variedade, encontra-se a LIBRAS, foco desta seção. Segundo Fernandes (2003), ela tem necessariamente os quatro planos mencionados: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

2.4.1 Plano fonológico

O português é caracterizado como do tipo oral-auditivo no plano fonológico, no qual se organizam os fonemas que constroem as várias formas linguísticas. No âmbito da fonologia, interagem dois níveis: a segmental (frases) e a suprasegmental (prosódia).

O autor que fez a primeira descrição das línguas de sinais na perspectiva da quirologia foi Stokoe nas décadas de 1960 e 1970. Ele descreve o queremas de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos; depois, Battison (1973) e outros colaboradores, como Wilbur (1979) acrescentaram a caracterização da orientação das palmas das mãos, o que completou o sistema querológico das línguas de sinais, ou seja, o sistema fonológico.

No caso da LIBRAS, Fernandes (2008, p. 31) caracteriza a ocorrência da configuração, da localização do sinal, do movimento das mãos e, por fim, da orientação das palmas das mãos. Tal caracterização – vale lembrar – se refere ao nível segmental (frase).

Configuração:

Mão configurada, Mão configurada sobre a outra de apoio. As duas mãos se configuram de forma espelhada.

LOCALIZAÇÃO DO SINAL

Superior – mãos localizam-se na cabeça ou pescoço. Média – mãos localizam-se no tronco. Inferior – mãos localizam-se da cintura ao meio da coxa.

MOVIMENTO DAS MÃOS

A mão aproxima-se, afasta-se ou move-se em espaço fixo, em relação ao corpo que lhe serve de referência.

A mão move-se em direção à outra de apoio, que fica parada ou acompanha o movimento da mão dominante.

As duas mãos apresentam movimento espelhado, aproximando-se, afastando-se ou mantendo-se no espaço fixo em relação ao corpo.

ORIENTAÇÃO DA PALMA DAS MÃOS

Para cima ou para baixo (horizontalmente). Para dentro, para fora, direita ou esquerda (verticalmente).

As questões relativas ao plano fonológico das línguas, com suas especificidades e dificuldades de transcrição da fala para escrita, ocorrem de modo paralelo também em relação ao português e à LIBRAS. Na sala de aula inclusiva, o professor bilíngue não pode negligenciar a problemática posta pela surdez no momento da construção da escrita pelo aluno. Pelo exposto, parece evidente que o plano fonológico se destaca como um ponto problemático. Em particular, torna-se um ponto crítico ou factual quando se trata de surdez, porque os sons falados e ouvidos é que formam as palavras e possibilitam a comunicação interpessoal.

Foi Stokoe (citado anteriormente), na década de 60, quem iniciou a sistematização da querologia no contexto específico da surdez. O plano fonológico é descrito como aquele que trata das distinções e oposições entre os sons na fala. Stokoe fez o trabalho descritivo dos chamados “queremas” conforme os critérios de: configuração; localização e o movimento das mãos essencial às línguas de sinais. Nos anos 70, outro cientista de nome Wilbur completou os estudos de Stokoe acrescentando a característica da orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s). Desta forma, o sistema querológico das línguas de sinais aparece como devidamente explicado aos interessados na sua aplicação. Fonologia, neste contexto, vai ser sinônimo de querologia.

2.4.2 Plano morfológico

Esse plano se refere à forma que engloba as classes e as formações das palavras. Nesse aspecto, as línguas de sinais, semelhantemente às orais-auditivas, têm um sistema de estrutura e formação das palavras e a divisão de palavras em classes. Apesar da semelhança, as línguas de sinais são sintéticas, razão por que não têm artigos e o número de conjunções e preposições é reduzido. A LIBRAS apresenta as características resumidas abaixo:

- as palavras são simples ou compostas;
- muitas palavras são representadas por sinais icônicos;
- influência do português em muitas palavras da LIBRAS;
- a marcação de gênero não é importante nem usada na conversação.

De acordo com Quadros (2001) *apud* Fernandes (2008, p. 43), “As preposições e conjunções, assim como a marcação de número, estão incorporadas na utilização dos classificadores”.

Quando se pensa na estrutura da LIBRAS, amplo campo de pesquisas linguísticas – podemos afirmar – está acessível aos linguistas e aos professores de português com interesse em bilinguismo na sua prática escolar.

2.4.3 Plano sintático

O plano sintático refere-se à estrutura da língua. Entende-se a sintaxe como sendo o campo linguístico que trata das inter-relações dos elementos estruturais da frase e, conseqüentemente, das suas inerentes regras de combinações. De fato, constata-se essa estrutura em todas as línguas, logo, a LIBRAS também possui tal peculiaridade – ponto relevante em qualquer trabalho em que se discuta sobre a estrutura da língua. Vale salientar que o plano sintático envolve a coesão textual, que é fundamental para a coerência ou a lógica da língua. No tocante à língua de sinais, a sintaxe se destaca pelo sincretismo como característica distintiva.

Assim, conforme Quadros e Perlin (2007, p. 228), a ELIS (Estrutura das Línguas de Sinais) apresenta a seguinte organização:

- sistema linear, escrito da esquerda para direita;
- possui símbolos próprios (cada elemento da ELIS é denominado **quiografema** ou **letra** e representa um quirema /fonema;
- quatro parâmetros dos sinais de uma LS são representados pela configuração de dedos, pela orientação da palma da mão, pelo ponto de articulação e pelo movimento;
- os sinais de pontuação (os mesmos usados em línguas orais) também são utilizados com valores aproximados;
- algumas informações gramaticais dadas por expressões faciais também são expressas na pontuação.

Importa salientar que, além de entender a estrutura da LIBRAS, o professor deve conhecer o aparelho fonador e seus mecanismos, a fim de orientar os surdos na aquisição da linguagem oral. A coordenação da escrita com a oralidade é um treinamento que assume características peculiares quando se trata de surdos, o que requer, para ter êxito, o auxílio de equipe interdisciplinar.

2.4.4 Plano semântico-pragmático

Este plano se relaciona ao uso e à compreensão de uma língua em contextos essenciais à construção de sentido. Nas línguas de sinais, assim como nas outras, esses fatos acontecem de modo natural, por meio de traços prosódicos nas expressões visuais, manuais ou corporais.

Na sequência melódica especificamente, existe interdependência do funcionamento fonomorfo sintático. Pode-se observar, na LIBRAS, muitas acepções de uso como ocorrem em outros tipos de línguas e, ainda, expressões idiomáticas, metáforas, linguagem figurada, estilo individual, implícitos, pressupostos e as características comuns a uma língua natural na sua íntegra. Daí a necessidade de se elaborar uma gramática descritiva da LIBRAS em que se considere a linguagem como uma atividade prática social que se constrói em situações concretas. Assim sendo, tal gramática não pode ignorar a questão da realidade dialógica, conflitual e interativa. O sentido, na perspectiva de uma gramática sociointeracionista, deve, sobretudo, incorporar a exterioridade que o constitui como contexto extraverbal, que, segundo Bakhtin (1986), se compõe de três aspectos: a extensão espacial comum aos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comuns da situação existente entre os interlocutores e a avaliação comum dessa situação.

Vê-se, em tal abordagem, a questão dialogal entre o mundo externo e o mundo interno – próprio – das formações psíquicas. É sabido que as estruturas neuronais do cérebro só se desenvolvem no contato estimulador das relações sociais.

2.5 O aprendizado da Língua Portuguesa como Segunda Língua

A questão que envolve a aprendizagem de registro escrito da língua portuguesa, quando se trata de crianças com surdez, remete a problemas e a dificuldades antigas. No nosso processo sociocultural, focado nas línguas orais-auditivas, ainda é difícil admitir a ideia de que o som pode ser e é dispensável no letramento. Os pesquisadores vêm mostrando, inclusive, que a ausência dos sons não constitui impedimento para uma língua se desenvolver.

A associação feita comumente de letra com som faz pensar que este seria o único caminho para o letramento. Essa é a razão por que a oralização ou a consciência do som aparece como condição *sine qua non* da construção da escrita no processo de alfabetização. Vejamos o comentário de Guarinello (2007, p. 54):

Ainda hoje, escolas especiais para surdos priorizam o desenvolvimento da fala e da audição, como se isso fosse um pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Ou seja, primeiro é esperado que o surdo fale e depois que aprenda a escrever. Muitas vezes, a língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento do surdo, não é enfatizada, e o surdo acaba por dispor apenas de fragmentos da língua processada pelo canal auditivo-oral. (GUARINELLO, 2007, p. 54).

Os profissionais da área da surdez têm ensinado a língua de forma mecanicista, desfavorecendo a contextualização, que é essencial à comunicação. Assim, as práticas didáticas repetitivas da linguagem escrita têm sido centradas em cansativa e desestimulante memorização de um sistema abstrato e estático de regras a que o aluno se submete, a fim de “supostamente” saber falar e escrever bem. Diante dessa situação, as dificuldades dos surdos se exacerbam, quando poderiam, ao contrário, ser minimizadas na escolarização.

A escola, despreparada metodologicamente, para trabalhar com eles ainda não conhece suas especificidades e demandas educacionais. Ao mesmo tempo, professores despreparados, teórica e metodologicamente, para enfrentar a especificidade das crianças surdas questionam como é possível autonomia de leitura para quem não junta letras e sons e, por consequência, não constrói palavras. Daí inferimos que eles reduzem as complexidades linguísticas, já bem estudadas cientificamente, às letras e aos sons. A propósito, já há muito tempo, Vygotsky (1991) postulou a ideia de que o desenvolvimento de fala e escrita são desiguais. Além disso, os dois registros diferem na estrutura e no funcionamento, e as estruturas acústicas não são condição de desenvolvimento de uma língua.

Apesar do conhecimento psicolinguístico já sistematizado, na nossa cultura ouvinte, supõe-se, desavisadamente, que o processo de introjeção de regras da língua se opera por meio da oralidade. Podemos dizer que isso funciona para ouvintes, e não para surdos. Entretanto, existem outros caminhos para se trabalhar a língua em benefício do segundo grupo social. Fernandes (2003, p. 46), sobre tal situação, afirma:

Novos parâmetros de análise ou quaisquer propostas diferentes da tradicionalmente estabelecidas para a descrição de um fenômeno quase sempre provocam uma rejeição natural no meio técnico-científico em que se apresentam. Mesmo que estudos e experiências tenham demonstrado a eficácia de uma mudança

no tratamento de um fenômeno, tal atitude pode exigir um esforço praticamente “insuportável” para muitos, advindo de um natural apego à tradição. (FERNANDES, 2003, p. 46).

Mudanças de perspectivas ou de pontos de vista, com certeza, levam tempo e requerem muita divulgação para serem assinaladas culturalmente. O que se torna necessário compreender é que o oralismo não constitui a única base para se falar e escrever em sociedade onde a maioria é ouvinte. Quando se tem contato com a visão científica, concomitantemente, da língua e do fenômeno da surdez, revela-se que, mesmo para os ouvintes, dominar o uso de uma língua, que implica apropriação de regras, independe apenas de leitura e de escrita. Na língua sinalizada, o processo ocorre de forma análoga. Os surdos, uma vez expostos ao desempenho linguístico do seu grupo social, ativarão os mecanismos cerebrais necessários para o daquele sistema. Fernandes (2003, p. 47) e Quadros (2007) descobriram em suas pesquisas que os “erros” encontrados na formação de novas palavras pelas crianças surdas são os mesmos ocorrentes nas produções das ouvintes: troca de letra, espelhamento, formação de palavras, dentre outros. Com a presença ou não de sons eles ocorrem durante a alfabetização. As autoras em discussão afirmam, com base em seus estudos, que as crianças surdas tendem a levar vantagens sobre as ouvintes no momento da aprendizagem da leitura, por aquelas não precisarem da lenta elaboração sonora das palavras. Como a significação se vincula à contextualização, leitura e escrita são sempre consequência e produto de tal processo.

Pesquisas científicas do letramento de crianças têm revelado o seguinte movimento: quando se trata de crianças surdas, a escrita é o ponto de partida para a aquisição da gramática da língua; no caso de crianças ouvintes, o ponto de partida é a fala. Sacks (1990, p. 124 *apud* Fernandes 2003, p. 48) diz:

Há uma literatura considerável e um tanto controversa sobre o caráter da função cognitiva nos surdos. Há alguma evidência de que sua intensa visualidade os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente “visuais” (ou lógico-espaciais); que os surdos, diante de problemas complexos com muitos estágios, tendem a arrumá-los e a suas hipóteses em espaço lógico, enquanto o auditivo arruma-os em ordem temporal (auditiva). (SACKS, 1990, p. 124 *apud* FERNANDES 2003, p. 48).

Daí inferimos que oferecer condições de ensino-aprendizagem que foquem os fatores memória e pensamento visuais atende bem à demanda dos surdos na sua lógica linguística natural. Isso aponta para o fato de que a consciência dos sons não facilita as condições para a aquisição de uma língua. Tal raciocínio vale também para as crianças ouvintes em processo de alfabetização.

Vygotsky (1998) teorizou a respeito da questão relativa à fala da criança dizendo que essa não tem consciência nem dos sons, nem das regras usadas para a articulação das palavras. Ela faz a introjeção linguística por meio da representação simbólica dada pelas palavras ao mundo conceitual. Os inatistas – convém salientar – defendem a ideia de que o plano fonológico não é imanente à gramática natural.

A educação de surdos no Brasil ainda precisa promover muitos debates com linguístas e pesquisadores da surdez, a fim de serem desenvolvidas metodologias inclusivas, em que a criança surda protagonize seu aprendizado ativa e criativamente, no espaço escolar. Uma melhor opção metodológica passa necessariamente pelo deslocamento do português como língua materna, ou primeira língua, para todos os brasileiros incondicionalmente. Para o surdo deve ser considerada como segunda língua.

O MEC (Ministério da Educação e Cultura), desde 1997, oficializou a recomendação de que a criança surda tenha condições de aprender a língua portuguesa. Tal recomendação engloba dois pontos: percepção/identificação dos sons, ritmos e imagens vinculadas com estímulos auditivos e rítmicos; linguagem – língua e fala vinculados com estímulos fonarticulatórios/fala e linguagem verbal e não verbal, inclusive: léxico, morfossintaxe, semântica e pragmática. Ao lado disso, as prescrições do MEC ainda não estabeleceram a necessária distinção entre as funções do professor de língua portuguesa e de LIBRAS e as funções de fonoaudiólogo na adequação e socialização das crianças surdas do nosso país.

Os pesquisadores advertem para a demanda de mudanças dos conceitos básicos norteadores do letramento infantil e para a necessidade de novas propostas de uma prática pedagógica que repense sobre o seguinte: o que é competência comunicativa? Qual a definição dos contextos de aprendizagem das línguas, o que é respeito às diferenças? Qual o papel específico do professor e do fonoaudiólogo na vida da criança surda? Cavalcanti (2011, p.14) afirma em sua pesquisa:

[...] o acesso tardio e a demora para aceitação da língua de sinais, seja pelos próprios surdos, seja pelos familiares, determinam um uso e conhecimento bastante variável, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o conhecimento de LIBRAS pela inclusão do intérprete em sala de aula, trazendo repercussões para a escrita. (CAVALCANTI, 2011, p.14).

Um fato relevante identificado por Cavalcanti (2011) em seus estudos é que a maioria dos professores ainda não identificam que o aprendiz surdo, na escola, está transitando nos estágios denominados de interlínguas. Isso ocorre da mesma maneira com outro aprendiz de

uma segunda língua qualquer. Logo, convém refletir, teoricamente, sobre estratégias que não desconsiderem, em nenhum momento, a existência de influências da primeira língua sobre as que lhe são subsequentes para se trabalhar eficazmente com os alunos surdos.

Quanto à relação entre língua de sinais e aquisição da escrita, a educação dos surdos continua deparando-se com muitas polêmicas nas concepções dos teóricos. Silva, Kauchakje, Gesueli (2003, p. 149) afirmam sobre o aprendizado da escrita pelos surdos:

Temos observado que o caminho a ser percorrido pelo surdo nesse processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, pois, pelo fato de não ouvir, a última torna-se praticamente inviável, abrindo-se maior espaço para o aspecto visual da escrita. (CAVALCANTI, 2011, p. 14).

A escrita requer dupla abstração por parte das crianças de modo geral: em primeiro lugar, consideram-se os vínculos representativos entre a oralidade e a escrita; em segundo lugar, também se considera o endereçamento da fala e da escrita a um outro imaginário, que é parte constituinte dos atos de linguagem. A construção da escrita de surdos não pode desvalorizar o ludismo e a interação da língua de sinais com a língua portuguesa. Nesse caso, aquela é a fundadora da aprendizagem do processo da escrita

2.5.1 A interlíngua e o surdo aprendiz da segunda língua

Quando se pensa a respeito da aquisição da linguagem pelos surdos em contexto escolar é de grande relevância compreender em que consiste o fenômeno de interlíngua.

Do ponto de vista científico das línguas de sinais e suas sistematizações por muitos autores como Anderson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berente, 1996; Quadros, 1957 surgiu a ideia de que aprender a língua oficial do país, onde o surdo se constitui, socialmente, é aprender uma segunda língua. Em se tratando desta aquisição, no plano específico da escrita, oito aspectos fundamentais entram em jogo como os arrolados por Quadros e Schimiedt (2006, p. 32 a 33) e sintetizados abaixo.

O primeiro aspecto trata do processamento cognitivo especializado dos surdos e os outros são as relações visuais estabelecidas; possibilidade de fazer transferências da LIBRAS para o português; as diferenças de modalidades entre essas línguas; diferenças dos papéis sócio-econômicos de cada uma delas; diferenças das relações dos surdos com a escrita do português; diferenças nesses dois sistemas de escrita português-LIBRAS; e a existência do alfabeto manual que mantém relação visual com as letras do português.

As autoras referidas observam que os surdos não são letrados em LIBRAS quando entram num contato com o português na escola. Esse fato, certamente, é causador de muitas das dificuldades encontradas pelos surdos no processo de alfabetização, desfavorecendo-os frente aos alunos ouvintes. Quando eles iniciam sua alfabetização na segunda língua, chamada tecnicamente de língua alvo, vê-se a encenação do fenômeno de interlíngua.

Quadros e Schimiedt (2006, p. 34) dizem:

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, esses estágios de interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006, p. 34).

É preciso reconhecer diante disso que a interlínguas nos seus estágios de desenvolvimento I, II e III não é caótico e obedece a regras. Parafraseando Brochado (2003, p. 34 a 36) temos o seguinte: no estágio de interlíngua I (IL1) há o emprego dominante de estratégias de transferência da LIBRAS para a escrita do português L2 (Segunda Língua). No estágio de interlíngua II (IL2) é comum observar na escrita dos surdos a mescla das duas línguas, isto é, da LIBRAS com o português, trata-se de uma tentativa de atingir a língua alvo. No último estágio de interlíngua III (IL3) o surdo mostra um avanço na conquista do português, com L2. Vê-se o emprego da gramática desta língua em todos os seus níveis que vão da sintaxe à apropriação da ordem lógica SVO (Sujeito, Verbo, Objeto).

As crianças surdas vão se conscientizando, gradativamente, da gramática do português, porém, levam um tempo relativamente longo até o domínio do seu uso com desenvoltura e propriedade. Segundo Júnior (2010, p. 56):

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. (JÚNIOR, 2010, p. 56).

A interlíngua se constitui como um sistema integrador de duas línguas diferentes que, inicialmente, misturam-se. Apesar disso, o processo nomeado de interlíngua, pelo qual, necessariamente, terá que passar falantes estrangeiros, com o tempo tende a ser superado. Gargallo (1999, p. 28) dá uma contribuição ao assunto representando graficamente o percurso trilhado na interlíngua, possibilitando assim, uma visão concreta da ideia em discussão:

Quadro 1 – As fases da Interlíngua

(11)IL.....	IL ₁	IL ₂	IL ₃	IL ₄	IL _n	L ₂
(IL)						

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

De um modo bastante geral, pode-se dizer que na interlíngua comparece: incorreção na grafia das palavras, desvios nas concordâncias de tipo verbal e nominal, flexão inadequada dos tempos, bem como, dos modos verbais empregados pelo estrangeiro. Júnior (2010, p. 58) chama atenção para o fato de que este fato concreto de interlíngua demanda análise do docente com a finalidade de proporcionar ao aprendiz de uma L2 as condições propícias às suas necessidades de aprendiz, fazendo com que o estrangeiro possa vir a adquirir a competência para usar eficazmente a língua alvo em contextos interativos de trocas. Isso inclui, obviamente, fazer com que o aprendiz seja capacitado de falar com nativos em condições de comunicação satisfatórias.

Cabe ao professor de uma segunda língua mostrar-se receptivo às construções criativas dos aprendizes valorizando as conquistas já alcançadas e motivando-os a evoluir nos seus estudos. Os erros não deverão ser o foco das intervenções do professor para não inibir a desenvoltura dos alunos. Diz-se isto porque o caminho percorrido até a fluência na L2 será contaminado, necessariamente pela língua natural que a antecede.

Selinker (1994, p. 59) apud Junior (2010) propõe processos coexistentes na interlíngua que podem ser geradores de erros quando se trata de estudantes surdos: transferência de linguagem de um paradigma linguístico para o outro; supergeneralização das regras da L2; transferência de treinamento; estratégias de aprendizagem de L2, e estratégias de comunicação em L2.

Segundo Selinker, quando não se vê evolução na passagem dos estágios de interlíngua I até o estágio último que é o interlíngua III aparece o fenômeno nomeado de “fossilização” ou “cristalização”. Por isso, quanto mais contato e exposição do aprendiz com a língua alvo mais se poderá evitar essa situação de entrave à competência linguística.

2.5.2 Especificidades da escrita em língua portuguesa por surdos

Tendo em vista a proposta do bilingüismo discutida aqui, a LIBRAS, por direito, é a primeira língua dos surdos, enquanto o português deve ser visto, neste caso, como a segunda língua. Assim sendo, os processos de aquisição dessas duas línguas precisa partir deste pressuposto e da observância dessa ordem ou sequência: os surdos aprenderão primeiro a L1 para usá-la no seu sub grupo cultural e depois aprendem português para usá-lo na socialização com o grande grupo de falantes.

Quaisquer que sejam os profissionais interessados em trabalhar com a educação de surdos precisam estar embasado cientificamente e fundamentado linguisticamente para compreender as devidas especificidades envolvidas nesse processo. Os conhecimentos do ensino de uma segunda língua, simplesmente, não são suficientes para o caso específico dos surdos.

Diz-se isto porque não se pode transferir diretamente as técnicas de repasse de uma língua oral-auditiva para usuário de uma língua cuja natureza é espaço – visual. Neste caso, caminhos indiretos terão que ser percorridos com a assistência de mediadores e pessoal de suporte envolvendo intérprete, família, fonoaudiólogos, dentre outros.

Pensando no tema da aquisição da linguagem, observa-se três abordagens teórico-metodológicas que lhe servem de orientação. Em síntese comentaremos o foco de cada uma delas. A abordagem comportamentalista (SKINNER, 1957) se baseia na idéia de que os aspectos mensuráveis e observáveis do comportamento são essenciais na educação. Trabalha com estímulo para obter respostas previamente esperadas. A performance do aprendiz é mais relevante do que a competência. Suas palavras chaves são: estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação.

A abordagem linguística chomskyana se baseia na idéia de a linguagem tem uma gramática (estrutura) que difere do uso da língua. A linguagem tem, nessa visão, forte base genética e, por isso, o ambiente assume menor importância na aquisição. Há um dispositivo inato que permite à criança acionar a gramática de sua língua materna partindo dos dados linguísticos a que se encontra exposta.

A terceira e última abordagem é a escolhida pela pesquisadora para fundamentar esse estudo, a abordagem interacionista. Essa se divide em dois enfoques: cognitivista e social. O primeiro enfoque foi desenvolvido por Piaget e o segundo por Vygotsky. A idéia básica no interacionismo é que a linguagem tem uma estrutura e regras gramaticais que são desenvolvidas no processo de interações sociais. As regras gramaticais são desenvolvidas a

partir das associações e memorizações no contexto social. A ênfase de Vygotsky é dada nas interações sociais que possibilitam o desenvolvimento linguístico humano.

Partindo dos pressupostos sóciointeracionistas de que o ambiente externo e a interação social são de importância inquestionável ao desenvolvimento da linguagem, Quadros (1997, p. 70 a 72) diz sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas o seguinte:

Todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição da ASL (LIBRAS) evidenciam que essa pode ser comparada à aquisição das línguas orais em muitos sentidos. Normalmente, as pesquisas envolvem a análise de produções de crianças surdas, filhas de pais surdos. Somente esse grupo de crianças surdas apresenta input lingüístico adequado e garantido para possíveis análises do processo de aquisição. Entretanto, ressalta-se que essas crianças representam apenas 5% a 10% das crianças surdas. (QUADROS, 1997, p. 70-72).

A autora referida diz que a aquisição da linguagem em crianças surdas apresenta os estágios percorridos nessa aprendizagem que são quatro: período pré-linguístico; estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações. Tentando explicá-los sucintamente de acordo com Petitto e Marantette (1991) o balbucio que demonstra a aptidão para a linguagem encontra-se presente em bebês surdos assim como em bebês ouvintes. Para essas autoras tal aptidão se expressa por sinais e sons.

Nos bebês surdos, foram detectados duas formas de manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, ao contrário da gesticulação que não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e manual. As evidentes semelhanças entre as duas formas de balbuciar indicam existir no ser humano uma capacidade linguística que dá base e sustentação à aquisição da linguagem seja essa na modalidade oral-auditiva ou espaço-visual.

O segundo estágio de um sinal, que começa ao se completar o primeiro ano de vida, e dura até dois anos, revela a capacidade de as crianças emitirem sinais que se diferenciam de gestos. Os sinais implicam numa codificação e, por isso, já se pode supor aí uma pré-linguagem. Entretanto, Petitto (1987) diz que esses não são sinais flexionáveis, pois quando um sinal apresenta flexões no padrão adulto, a criança usa formas morfofonêmicas. Petitto e Belhegi (1988) observaram ainda que as crianças surdas com menos de dois anos não fazem uso dos dispositivos indicativos da ASL(Língua de Sinais Americana). O foco dessa discussão teórica é a realidade particular da língua de sinais sistematizada pelos linguísticos norte americanos.

No terceiro estágio das primeiras combinações de sinais, as crianças surdas usam a ordem linguística SV (Sujeito e Verbo) e VO (Verbo e Objeto) e num período subsequente SVO (Sujeito, Verbo e Objeto) Méier (1980) observou que, assim como o japonês e o croata, nem todos os verbos da ASL (Língua de Sinais Americana) podem ser flexionados para marcar as reações gramaticais em uma sentença. Há alguns tipos de verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes, como por exemplo, os verbos “ancorados no corpo” como gostar e pensar, na LIBRAS. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A incorporação dos indicadores envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal.

Quadros (1997, p. 73) assegura que as semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdos sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, apesar da diferença radical na modalidade.

No último estágio, que é o das múltiplas combinações, observa-se uma explosão do vocabulário. Aí surgem as distinções derivacionais como a diferença do substantivo cadeira e do verbo sentar com quem se liga semanticamente.

Bellugi et al (1990) apresentam algumas pesquisas que contribuem para a educação de surdos e para compreensão do desenvolvimento da linguagem. Uma delas foi feita com crianças surdas filhas de pais ouvintes, cujo único meio de comunicação disponível era o inglês sinalizado (sistema artificial que usa sinais da ASL na ordem do inglês, sistema equivalente ao português sinalizado no Brasil).

Tal estudo investigou o uso do espaço pela criança. Foi visto que as crianças surdas transformavam os conhecimentos que tinham do inglês sinalizado quando elas sinalizavam entre si mesmas, tornando a sinalização mencionada mais especializada, portanto, mais elaborada cognitivamente. A conclusão geral desta discussão foi a de que as crianças apresentam características comuns no que se refere à aquisição da linguagem em quaisquer tipos de língua, seja falada ou sinalizada.

As condições inatas para a linguagem estão presentes tanto em crianças surdas como nas crianças ouvintes. Essa descoberta sustenta a idéia de que os surdos podem ser alfabetizados no bilingüismo e desenvolver potencialidades.

2.6 O Trabalho de Construção de Textos

Não existe nada que garanta, *a priori*, a compreensão de um texto pelo seu leitor. A ação de interpretar e compreender mensagens orais ou escritas é de caráter eminentemente social. A tal respeito, Marcuschi (2008, p. 230) diz:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

De costume, deparamo-nos, no cotidiano escolar, com interpretação equivocada (às vezes, também arbitrária) daquilo que dizem os autores estudados. Esse fenômeno, por ser recorrente, pede que pensemos sobre suas causas para termos as condições de buscar minimizá-lo o máximo possível. A compreensão daquilo que se escuta ou lê é de fundamental importância nas interações comunicativas em todos os âmbitos da vida individual e coletiva. Uma das experiências mais prejudiciais ao ser humano é a de ser mal entendido na sua fala pelos outros – fato que pode gerar toda espécie de problema e de prejuízos concretos.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de se estudar teoricamente a questão da compreensão dos textos. Sobre a compreensão de texto, destacamos em Marcuschi (ob. cit. p. 231) o seguinte:

Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isso se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente nem funciona como uma fotografia ou xerox da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não de uma simples extração de informações objetivas. (MARCUSCHI, 2008 ob. cit. p. 231).

Em virtude dessa característica da linguagem, o contexto ou a situação ganha um papel essencial na compreensão. O leitor não tem total autonomia sobre aquilo que diz e entende, justamente porque vive inserido numa sociedade com sua realidade e condicionamentos específicos, o que cria certos limites a serem obrigatoriamente observados por todos os sujeitos falantes.

A partir dos anos 90 do século passado, os estudos linguísticos foram historicamente evoluindo na direção dos conceitos – “letramento”, “sociointeracionismo linguístico” e “teorias da enunciação” –, reorientando a linguística e suas práticas reflexivas. Hoje, está em

jogo em tais estudos a observação da leitura e da compreensão como práticas sociais antes de qualquer outra coisa.

Saber sobre o funcionamento da linguagem passou a ser, portanto, uma das primeiras preocupações do professor de língua. Nessa perspectiva, questiona-se: existe realmente um sentido considerado literal? Só podemos compreender algo dito e escrito no uso efetivo da língua que implica a relação falante-ouvinte, escritor-leitor? Na verdade, a ideia de uma apreensão literal das palavras já não encontra eco suficiente na ciência da linguagem.

Quando se pensa em letramento, leitura e construção de textos orais e escritos, na língua portuguesa, por surdos, torna-se relevante apresentar as principais abordagens concernentes ao ensino de uma segunda língua que chamaremos de L2. Salles et al (2004, p. 98) dizem:

Podem-se nomear três abordagens associadas a correntes lingüística que fundamentam os métodos desenvolvidos neste século: a estruturalista (anos 50 e 60), a funcionalista (anos 70) e a interacionista (anos 80 até os dias de hoje). Embora cada uma possua concepções de língua e aprendizagem distintas, o rompimento maior em termos teóricos ocorreu entre as duas primeiras, quanto à interacionista, pode-se dizer que ela enfatiza alguns aspectos da comunicação já apontados pelo funcionalismo. (SALLES et al, 2004, p. 98).

As teorias, de certo modo, estão todas interrelacionadas historicamente embora focalizem, sobretudo, os pontos de divergência entre elas. Mostraremos em seguida as concepções de língua em três paradigmas lingüísticos para embasamento de nossas argumentações sobre ensino de português enquanto L2.

A abordagem lingüística de base Saussureana concebe a língua como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificar e decodificar significados. A abordagem funcionalista, por sua vez, concebe a língua como um meio para a expressão de significados funcionais. Isto engloba, de forma abrangente, princípios organizacionais e regras pragmáticas e sociais da língua. A concepção interacionista, privilegiada nesta pesquisa, concebe a língua como sendo um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Nesta visão, a língua antes de qualquer coisa é instrumento de interação entre as pessoas. No ensino de língua portuguesa como L2 que foque o sóciointeracionismo a questão dos significados construídos pelos alunos precisa ser negociada. Salles et al (2004, p. 104) explicam:

Essa negociação ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversa. Ao deixarem de entender o que está sendo dito ou não conseguirem expressar com clareza o que pretendem dizer, os participantes

da conversa interrompem esse processo comunicativo, que deixou de fluir, e tentam negociar a mensagem. (SALLES et al, 2004, p. 104).

As estratégias de negociação do significado são respectivamente pedidos de esclarecimento; verificação da compreensão; confirmações e reformulações. Isso mostra que a comunicação exige um trabalho social complexo através dos textos orais e escritos que não podem garantir sua eficácia sempre. Muitas são as variáveis intervenientes nesse processo como tempo, condições favoráveis, sintonia entre os falantes, contextos cultura dentre outros.

Pensando na situação *,sui generis*, da aprendizagem de português dos surdos essa se dá na perspectiva do português como língua estrangeira. Inicialmente, os surdos só têm contato com a L2 no âmbito da escola e, por isso, seu aprendizado é mais lento do que os dos colegas ouvintes na mesma sala de aula. Diante desta realidade, surgem as dificuldades na escrita dos surdos das quais fala Garcia (2000, p. 49):

Tendo em vista a peculiaridade dos alunos com surdez, e suas dificuldades de acesso às informações, decorrente da menor percepção auditiva, muitas vezes os alunos chegam à escola sem uma língua internalizada, tornando-se notável que esses indivíduos apresentem uma grande resistência à escrita e à leitura de textos e informações escritas, em geral. (GARCIA, 2000, p. 49).

As dificuldades na escrita dos surdos estão intimamente vinculadas à falta de domínio de uma língua oral e demonstram ainda a interferência do fenômeno denominado de interlíngua. Isto é, os textos produzidos pelos surdos em português carregam as marcas de LIBRAS causando, às vezes estranhamento aos ouvintes na interação. (Ver análises dos textos).

De acordo com os estudos de Rampelotto (1993), as pessoas surdas tendem a escrever apoiando-se em recursos gestuais ou também orais. Presumindo que a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros, vê-se que ela é a mediadora e, por essa razão, apóia o aprendizado de português. Para os surdos aprender a escrever corresponde a se confrontar com uma segunda língua a partir de suas limitações auditivas que interferem necessariamente na recepção da apreensão e reestruturação deste segundo sistema.

A repercussão das interferências da LIBRAS na aquisição do português de acordo com Fernandes (2003) se dá em muitos níveis dentre eles se destacam: o uso impróprio dos verbos; a utilização inadequada de preposições; a omissão de conectivos verbos de ligação; a falta de domínio e uso restrito e, às vezes insuficiente de coordenação e subordinação. Observando-se

que alunos ouvintes também podem apresentar estes mesmos problemas, em seus textos, a autora referida afirma que tal falta de domínio do instrumental lingüístico pelos alunos surdos se deve: apenas no que se trata, especificamente, à impossibilidade de exposição contínua no meio lingüístico e às falhas no processo de reeducação implementado nas escolas brasileiras. Tal consideração não aponta, todavia, impossibilidades de um letramento bastante eficaz. A falta da prática social discursiva em português põe problemas aos surdos na escolarização. Sendo que esses problemas, efeito do isolamento social inicial dos surdos, podem ser revertidos com estratégias pedagógicas bem fundamentadas cientificamente que invistam os surdos de uma identidade política e ideológica na sociedade.

2.7 Trabalhando com Gêneros Textuais na Escola Inclusiva

Convém esclarecer que não se pretende nesta ação, aprofundar a discussão teórica a respeito das muitas definições existentes sobre gêneros. Entretanto, há dois aspectos das teorias dos gêneros que consideramos relevante comentar, para introduzir o tema. De acordo com Meurer; Bonini; Roth (2010, p. 8)

O primeiro deles é que o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (Meurer, 2000) possibilitando diálogo entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos... O gênero, portanto, do ponto de vista formal (como unidade de linguagem) unifica o campo. O segundo aspecto a ser comentado diz respeito ao fato de que, ao tornar o conceito de gênero como categoria do discurso, a linguística aplicada amplia o horizonte de explicação para a linguagem. (MEURER; BONINI; ROTH, 2010, p. 8).

Depreendemos daí que o conceito de gênero traz em si uma contradição: unifica e dispersa as discussões sobre a linguagem. Delimitamos aqui a noção de gênero como variedade textual que pode possibilitar ao aluno contemplar nas aulas de português a heterogeneidade dessa língua nos seus usos concretos. O objetivo no trabalho com gêneros, é, pois, ampliar a competência lingüística do aluno e mostrar-lhe a legitimidade das diversidades dialetais nas quais se inclui a variante do português padrão.

Nesta pesquisa, demonstramos, empiricamente, que a utilização da maior variedade possível de gêneros textuais na aula de língua portuguesa é benéfica e exitosa tanto a alunos ouvintes, quanto a alunos surdos. As respostas dadas, diante do enriquecimento das aulas pela variação na escolha dos tipos de textos, foram idênticas nos dois grupos observados na parte prática do nosso estudo.

Analisar a língua por meio dos gêneros textuais ajuda a se levar o ensino ao dinamismo e à motivação dos alunos para aprender. Marcuschi (2008, p. 51) arrola os aspectos que o professor de língua portuguesa pode explorar por intermédio dos textos orais e escritos. A seguir, apresentamos uma síntese dos referidos aspectos:

- A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- A organização fonológica da língua;
- Os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- O funcionamento e definições de categorias gramaticais;
- Os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- A organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- A organização das intenções e os processos pragmáticos;
- A questão da leitura e da compreensão;
- O estudo dos gêneros textuais;
- O estudo da pontuação e ortografia.

Uma recomendação pertinente aos professores de língua é que não ponham em segundo lugar de importância o trabalho com o texto oral, quando forem trabalhar a aquisição da escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p. 53):

A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo. (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Quando se fala, portanto, em gêneros textuais, deve-se ter em mente que eles constituem formas de discurso socialmente consolidadas ao longo do tempo. Assim, podemos afirmar que por meio deles é que somos inseridos na cultura e também no controle das situações sociais. Ao mesmo tempo, eles são essenciais no processo de interlocução entre sujeitos de discurso. A partir do momento em que entramos no jogo social de trocas e intercâmbios, somos introduzidos pelo processo socializador numa espécie de mecanismo sociodiscursivo que nos direciona a práticas e modos regulados de comportamento. Os gêneros nesse contexto se destacam como um dos mecanismos mais poderosos de controle de nossas ações simbólicas. Quando precisamos ou, até mesmo, desejamos exercer algum poder sobre o mundo exterior, por meio dos textos é que operamos.

Toda a vida humana em sua reconhecida complexidade está ligada às práticas linguísticas. A cada tipo de evento social se adéqua um ou alguns tipos de texto, e nos familiarizamos com tal fenômeno desde o início da fala.

Isso mostra, portanto, que o uso de determinado gênero está condicionado aos costumes da respectiva cultura. Nesse sentido, o aspecto intercultural ganha fundamental importância quando o professor trabalha uma segunda língua com seus alunos (o caso dos surdos estudando português). Aí se torna relevante a questão antropológica, que remete, necessariamente, ao problema da contextualização como condição *sine qua non* da construção da coerência e, conseqüentemente, do sentido.

Neste ponto, a questão dos gêneros textuais e de sua enorme variedade se articula com os conceitos elaborados pela sociolinguística e com o processo identitário. O professor com formação sociolinguística tem as condições de lidar com a heterogeneidade encontrada em sala de aula, de forma a respeitar as equivalências funcionais das variações linguísticas decorrentes das diferenças sócio-culturais dos alunos. Os conhecimentos sociolinguísticos do professor permitirão o reconhecimento da ideia lançada por Lyous (1997) e apresentada por Bortoni-Ricardo (2006, p. 111) a seguir:

Considerando – se que as necessidades permióticas de uma comunidade diferem de outra, podemos deduzir que as línguas vão diferir quanto aos recursos de seus vocabulários. O léxico de uma língua não incluirá palavras referentes a objetos ou conceitos inexistentes na cultura em que essa língua opera. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 111).

Tal fato evidencia que cada sistema linguístico como é o (caso a língua portuguesa e a LIBRAS) reflete uma cultura onde a língua opera funcionalmente.

O vínculo existente entre gêneros textuais e ensino de língua requer escolha e planejamentos muito conscientes, o que não significa haver gênero superior a outro, e sim adequação para a eficácia comunicacional. Cabe ao professor exercitar seus alunos nos diversos gêneros existentes e disponíveis, indicando-lhes o momento de empregá-los. Os graus de formalidade devem ser ensinados, tomando-se como base as situações reais da comunicação sociointerativa.

Os manuais de ensino de língua ainda conservam o hábito e a crença de que os gêneros escritos, mais abundantes do que os orais, são mais importantes. Talvez, o mais sensato seja admitir que os gêneros orais são menos estudados sistematicamente numa ética científica. A verdade é que as alternativas de trabalho com os gêneros em sala de aula tradicional ou inclusiva têm-se mostrado um caminho seguro de acesso ao ensino de língua contextualizado

em benefício da compreensão de todos. Cabe, pois, ao professor, o preparo suficiente para esclarecer aos aprendizes que um texto é produzido em determinadas condições, por um autor que tem conhecimentos prévios e intenções ao falá-lo ou escrevê-lo.

Os gêneros textuais, na sua riqueza, assumem muitas formas exploráveis, dentre as quais destacamos: panfleto, carta, crônica, folder, cartaz, poster, rótulo, jornal, folheto, livro, editorial, relatório e piada. A linguagem, na verdade, se atualiza em gêneros textuais, o que significa trabalhar em sala de aula com a maior variedade possível deles, abre caminhos produtivos dos alunos: ensina a valorização da diversidade. Compete ao professor revelar que os gêneros sempre se relacionam ao contexto sócio-histórico onde são ou foram produzidos. Dessa maneira, os alunos podem atuar conscientes e críticos como agentes da sociedade, usando as ferramentas discursivas, posicionando-se como sujeitos.

Reafirmamos o que foi dito acima que a utilização da maior variedade possível de gêneros textuais na aula de língua portuguesa é benéfica e exitosa para todos os alunos. No caso dos alunos surdos, particularmente, a partir de uma proposta bem planejada parece oferecer mais condições de motivação e participação, especialmente, porque deve oferecer um apelo que incentiva todos a uma maior interação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa é entendida como um modelo que nos permite chegar através do aprofundamento do conhecimento do objeto de estudo, analisar mais detidamente informações, observações que foram colhidas ao longo do trabalho, intervenções diretas, articulando-as com a base teórica que adotamos. Segundo Trivinõs (2010, p.120)

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, um por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro lado, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (TRIVINÕS, 2010, p.120).

Na atualidade, existem muitas formas de nomear este tipo de pesquisa e aqui adotamos o termo “pesquisa de campo” na sua versão de pesquisa participante porque se adéqua bem à realidade da nossa ação numa observação ativa numa sala de aula inclusiva, além de realizar uma intervenção. Sendo este um espaço social e, interativo por excelência usamos os princípios delimitados por (BOGDAN 1982 apud TRIVINÕS 2010, p. 128) para caracterizar a pesquisa qualitativa que consistem nos seguintes itens:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
2. A pesquisa qualitativa é descritiva;
3. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com a qualidade do produto;
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Na pesquisa de campo, o pesquisador precisa ter um acesso direto ao local de investigação para se fazer acolhido e também acolher os sujeitos participantes numa atitude onde preconceitos fiquem suspensos e de receptividade ao material que daí possa advir. É preciso estar preparado para saber lidar com o novo sem espanto. Após conhecer o grupo é importante observar como este funciona internamente, seus valores e modos de representação simbólica da realidade. Daí, ser adequado o conceito de pesquisa ação do qual fala

Nascimento (2002, p. 97 a 98) “trata-se de pesquisa que ultrapassa o mero sentido de colher dados, já que há sempre o objetivo de intervir na realidade”.

A autora cita os nove passos necessários a este tipo específico de pesquisa sistematizados abaixo:

- Fase exploratória;
- Definição do tema da pesquisa;
- Definição da base teórica;
- Fixação das hipóteses;
- Realização do seminário (momento de examinar, discutir, e decidir as ações);
- Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa;
- Coleta de dados;
- Elaboração do plano de ação;
- Divulgação externa da pesquisa e seus resultados.

Neste trabalho, fizemos uso de observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas, quadros ilustrativos, além de solicitar uma produção escrita aos alunos. As observações em sala de aula se mostraram um relevante instrumento de pesquisa pelo fato de possibilitar a observação tanto dos professores em suas didáticas quanto dos alunos em suas dinâmicas sócio-pedagógicas. As entrevistas revelaram, certamente, opiniões, valores e práticas dos participantes naquela situação específica. Através dos quadros ilustrativos procuramos demonstrar, sinteticamente, as principais ocorrências do processo de construção de textos realizadas pelos alunos.

Concluída esta fase, passamos à seguinte cuja proposta foi analisar como foram construídos os textos dos alunos surdos e ouvintes sob a perspectiva crítica e científica da linguística. Isto implicou em um olhar contextualizador que buscou revelar as contradições e entrelinhas dos discursos produzidos.

O primeiro passo para iniciá-la foi buscar informações nos âmbitos dos órgãos estaduais sobre as escolas que acolhem alunos surdos no nível médio. Uma vez tendo sido selecionada a escola que preenchia os requisitos de ser referência de inclusão de alunos surdos e de ter uma amostragem suficiente para realização desse estudo, pedimos autorização da direção e buscamos o contato com os professores de língua portuguesa que aceitaram participar da experiência.

O percurso feito seguiu uma sequência de seis fases interdependentes:

1. Observação de aulas;
2. Informes dos professores respondendo nossas indagações;
3. Informes fornecidos pelos alunos;
4. Intervenção: ministrando aulas de produção textual;
5. Produção de textos pelos (06) seis alunos surdos e (6) seis alunos ouvintes;
6. Análise do material coletado.

A observação das aulas perfizeram um total de dezenove (19) aulas sendo que 9 (nove) aulas foram de observação no turno da tarde e dez (10) aulas de observação no turno da noite. No turno da tarde, 3 (três) aulas serviram para a pesquisadora observar a atuação do professor e a dinâmica dos alunos e as outras seis (6) se deram com o trabalho em parceria da pesquisadora com o professor de português. No turno da noite, das dez (10) aulas observadas quatro (4) aulas serviram para observação direta do processo ensino - aprendizagem, enquanto que nas 6 (seis) últimas aulas a pesquisadora fez a intervenção em parceria com a professora titular da disciplina de Língua Portuguesa.

Os dados obtidos foram anotados em fichas de observação durante os momentos da observação das aulas. (Quadro5)

De início seis (06) professores que tinham alunos surdos nas suas turmas concordaram em participar dessa pesquisa. Logo depois, quatro deles comunicaram seu afastamento alegando os mais diversos motivos, ficando apenas dois (02) do número inicial, dentre aqueles que trabalhavam com gêneros textuais. Nenhum dos dois participantes mostrou qualquer resistência à cooperação e o sigilo ficou garantido como pré-condição do trabalho de campo. Todo o processo ocorreu sem interrupção e sem ocorrências de variáveis intervenientes que pudessem comprometer a interpretação dos dados obtidos.

Os cuidados prévios para a realização da pesquisa foram tomados tais como: não entrar em campo de trabalho com ideias ou expectativas pré-concebidas porque tal conduta poderia intervir prejudicialmente na fase crucial da interpretação do material coletado. Os fatos devem ser o foco da observação, preparação do material a ser trabalhado seja nas entrevistas com os professores, seja na intervenção que realizamos após o período de observação.

3.1 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública situada num bairro central da capital pernambucana de fácil acesso e demonstrando ter as condições exigidas pelo estudo. Essa escola possui o maior contingente de surdos no Ensino Médio da cidade do Recife.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Participaram da pesquisa os seguintes sujeitos:

Doze (12) foram os sujeitos, sendo seis (06) surdos e seis (06) ouvintes alunos de 02 turmas do Ensino Médio através dos textos por eles produzidos. Os alunos foram assim especificados: três alunos ouvintes do turno da tarde da 2ª série (denominados Maria, Ana e Bela) e três alunos surdos do turno da tarde da 2ª série (denominados Suzi, Nina e Bia); três alunos ouvintes do turno da noite da 3ª série (denominados Sofia, Carol e Josy) e três alunos surdos do turno da noite da 3ª série (denominados João, Gabi e Bruna).

A seleção dos sujeitos se deu dentre aqueles indicados pelos professores como sendo os que geralmente, não faltavam aulas o que garantiria de certa forma a continuidade dos trabalhos.

Também participaram como informantes dois professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, um da 2ª série do turno da tarde (a partir de agora denominado P1) e outro da 3ª série do turno da noite (a partir de agora denominado P2) que contribuiriam com suas ações e informações sobre questões que envolviam a produção de textos pelos alunos.

Diante da participação contínua do intérprete (identificamos como IT e IN, intérprete da tarde e intérprete da noite) e diante do que sua ação poderia provocar nos alunos, não deixamos de estar atentos à participação deles naquele contexto registrando alguns dados pertinentes à situação que acompanhamos.

Os sujeitos serão identificados no quadro 1, apresentado abaixo.

Quadro 2 – Dados de Identificação dos Sujeitos Participantes da Pesquisa.

Sujeitos	Turma	Turno	Série	Idade	Sexo	Ouvinte	Surdo
Maria	B	Tarde	2ª	17	Feminino	X	
Ana	B	Tarde	2ª	16	Feminino	X	
Bela	B	Tarde	2ª	16	Feminino	X	

Susi	B	Tarde	2 ^a	16	Feminino		X
Nina	B	Tarde	2 ^a	16	Feminino		X
Bia	B	Tarde	2 ^a	16	Feminino		X
Sofia	E	Noite	3 ^a	18	Feminino	X	
Carol	E	Noite	3 ^a	19	Feminino	X	
Josy	E	Noite	3 ^a	18	Feminino	X	
João	E	Noite	3 ^a	21	Masculino		X
Gabi	E	Noite	3 ^a	24	Feminino		X
Bruna	E	Noite	3 ^a	19	Feminino		X
P1	B	Tarde	2 ^a	42	Masculino		
P2	E	Noite	3 ^a	47	Feminino		
IT	B	Tarde	2 ^a	28	Masculino		
IN	E	Noite	3 ^a	35	Masculino		

Todos os nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa são fictícios para garantir o anonimato.

3.3 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos para a operacionalização da coleta de informações da pesquisa compreendem os seguintes:

- Roteiro de observação de aulas;
- Entrevista semi-estruturada complementar (ver apêndices 5 e 6);
- Planejamento de aulas nas quais os textos seriam produzidos.

3.4 Constituição do Corpus

O corpus da pesquisa foi constituído pelos textos produzidos pelos alunos, foco do estudo, após intervenção planejada. Além disso, pudemos contar com informações fornecidas por eles e pelos professores.

Os sujeitos envolvidos participaram ativamente e mostraram boa disponibilidade em cooperar com a pesquisadora. Os dados complementares se constituíram um excelente material para compreendermos melhor a dinâmica das atividades desenvolvidas em sala de aula, a interação dos alunos com professores, intérprete de Libras e alunos entre si. Do mesmo modo, a observação nos permitiu acompanhar o professor no desenvolvimento das aulas, o

envolvimento dos alunos nessas aulas, a interação do intérprete com as ocorrências na sala de aula.

3.5 Materiais e Procedimento de Coleta

A observação que fizemos das aulas, autorizada pelos professores, registrada seguindo um roteiro previamente preparado produziu dados que serão associados ao conjunto de análises que será realizado.

As informações fornecidas pelos dois professores de língua portuguesa fizeram parte do material que nos possibilitou observar a articulação entre a teoria e a prática dos mesmos em sala de aula. Além disso, a descrição feita pelos alunos sobre a dinâmica da sala de aula, fotografou o cotidiano vivenciado por eles e nos fizeram entender parte das dificuldades que sentiam no curso da disciplina.

A análise foi feita considerando todos os dados que servissem para entender objetivamente em que situação concreta os textos dos alunos surdos e ouvintes, que são a parte fulcral deste estudo, foram produzidos.

3.6 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 acuradas análise, foi aprovado sob o número 051/2009. No referido projeto, firmamos o compromisso em manter sigilo sobre a identidade das escolas colaboradoras, bem como dos professores participantes, que assinaram um Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE), aceitando e autorizando a realização da pesquisa.

3.7 Procedimentos para Análise dos Dados

A partir da comunicação com os alunos participantes da pesquisa, na situação de aula de língua portuguesa, recolhemos os textos dos alunos que foram analisados para daí poder inferir os aspectos arrolados abaixo:

- a) Análise dos aspectos semânticos (coesão e coerência)
- b) Análise dos aspectos linguísticos
- c) Análise dos aspectos estruturais.

Numa leitura atenta e fundamentada teoricamente dos textos dos alunos privilegiamos os aspectos semânticos. Isto se deu devido ao fato de considerarmos o primado do sentido sobre a forma e o estilo que têm funções secundárias e contingentes.

Para empreender as análises interpretativas dos dados seguimos os princípios estabelecidos por Triviños (2010, p. 173) cujos aspectos fundamentais são descritos abaixo:

a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador. (TRIVIÑOS, 2010, p. 173).

Os autores que deram um apoio mais intenso no aporte teórico foram Marcuschi (1997, 2000); Koch (1999, 2010, 1984, 1995); Antunes (2008, 2009, 2007); Quadros (2007, 2008); Fernandes (2003); Guarinello (2007); Novaes (2010); Bazerman (2009) Sousa (1998) e Soares (1999).

Em primeiro lugar, foram analisados os modos como os processos de aquisição da escrita estavam se concretizando através da produção dos alunos nos planos discursivos da estrutura, e no linguístico da competência individual. Num segundo momento, foram feitas as devidas associações do material encontrado nas estruturas profundas e de superfície nos textos com as informações puramente verbais colhidas nas ocasiões das entrevistas. Desta maneira pôde-se constatar a validação das falas dos professores, dos alunos e da observação *in loco* da pesquisadora, sendo que esta cumpriu uma etapa passiva e outra ativa. A etapa ativa contemplou atividades ministradas pela pesquisadora que ocupou o lugar de professora em algumas aulas com finalidade de, diante de uma situação planejada colher dados concretos da produção de textos pelos alunos surdos e ouvintes.

Os referidos dados foram reunidos objetivamente em quadro exposto no item correspondente às análises teóricas. No que se trata das entrevistas complementares estas foram reconhecidas na sua importância para a compreensão da dinâmica concernente à construção dos textos coletados. Estes foram categorizados e apresentados sob a forma de tabelas que destacaram quais os temas mais recorrentes nas respostas dos participantes da pesquisa de campo.

Por fim, durante a análise, alguns trechos das narrativas dos professores foram explicitados no corpo do texto, salvaguardando-se a identidade de todos. Tais fragmentos foram bastante reveladores, pois muitas de suas observações sobre dificuldades de enfrentamento da realidade do professor, na atualidade, podem ser identificadas nos textos

dos alunos surdos e ouvintes. Desse modo, a contribuição que esses relatos ofereceram às análises dos textos dos sujeitos foram bastante significativa no sentido de elucidar alguns aspectos que foram tratados. Todo material analisado foi enriquecido por meio de diálogo com os teóricos que figuram no cenário das discussões do tema em questão.

3.8 Análise dos Dados

Neste capítulo descreveremos o conjunto de dados que foram recolhidos das aulas observadas para a realização do estudo, além da produção dos textos como também algumas informações fornecidas pelos professores e alguns intérpretes de LIBRAS.

Como já mencionamos antes, as respostas das entrevistas foram analisadas após a construção das categorizações, procurando fazer os devidos comentários técnicos, articulando-os com a base teórica que fundamentou este trabalho. Posteriormente, realizamos uma análise sobre as ocorrências linguísticas apresentadas nos textos dos alunos surdos e dos alunos ouvintes para contrapor com as semelhanças e as diferenças entre os textos produzidos por surdos e ouvintes que especificam as particularidades de cada grupo frente às dificuldades no trato com a língua portuguesa no seu registro escrito.

As categorias analisadas em todas as aulas foram as seguintes: participação oral; leitura dinâmica; produção de texto em sala; interação ouvinte-surdo nas atividades; interação dos alunos surdos entre si; interação do professor de português com seus alunos surdos; interação com o intérprete de Libras; interação do intérprete de Libras com o professor da disciplina e com os demais alunos; participação de todos os alunos na aula; recursos didáticos utilizados; metodologia do professor de português no trato com a língua; e, por fim, gênero de texto estudado. A abrangência dos itens de observação e registro são decorrentes da riqueza de ocorrências que dão vida a interação em sala e busca de algumas respostas para questões que problematizamos.

Os dois professores de português, serão denominados pelo código P1 e P2 para sistematizar melhor a visualização e exposição dos conteúdos comentados. Abaixo tem-se a representação gráfica da participação do professor (P1). No que se refere a P1, as aulas de número 4 ao número 9 foram ministradas com a participação da pesquisadora. Com relação a P2, as aulas de número 3 ao número 10 foram ministradas com a participação da pesquisadora.

Quadro 3 - Apresentação de Informações Referentes às Aulas Observadas do Professor de Língua Portuguesa (P1/ Tarde)

Dias	Série	Turma	Turno	Dia da semana	Horário	Carga horária	Total de aulas
25/05/2011	2ª EM	B	Tarde	4ª	14:40 16:40	2h/a	9h/a
26/05/2011	2ª EM	B	Tarde	5ª	15:50 16:40	1h/a	
02/06/2011	2ª EM	B	Tarde	5ª	15:50 16:40	1h/a	
09/06/2011	2ª EM	B	Tarde	5ª	15:50 16:40	1h/a	
15/06/2011	2ª EM	B	Tarde	4ª	14:40 16:40	2h/a	
16/06/2011	2ª EM	B	Tarde	5ª	15:50 16:40	1h/a	
30/06/2011	2ª EM	B	Tarde	5ª	15:50 16:40	1h/a	

Nesse quadro, situamos o conjunto de dados que informam sobre o número, horário, dia da semana e quantitativo de aulas das quais participamos da turma do horário da tarde.

Vale registrar que o professor sempre estava presente, não ocorrendo faltas que podiam prejudicar o andamento do nosso trabalho.

Quadro 4 - Apresentação de Informações Referentes às Aulas Observadas do Professor de Língua Portuguesa (P2/ Noite)

Dias	Série	Turma	Turno	Dia da semana	Horário	Carga horária	Total de aulas
20/05/2011	3ª EM	E	Noite	6ª	19:20 20:40	2h/a	10h/a
27/05/2011	3ª EM	E	Noite	6ª	19:20 20:40	2h/a	
03/06/2011	3ª EM	E	Noite	6ª	19:20 20:40	2h/a	
21/06/2011	3ª EM	E	Noite	6ª	19:20 20:40	2h/a	
28/06/2011	3ª EM	E	Noite	6ª	19:20 20:40	2h/a	

No turno da noite a professora foi mais aberta a minha participação. Nesse caso, tivemos mais possibilidade de acompanhar um número maior de aulas e de ouvir sempre mais comentários do professor sobre sua atuação e sobre as dificuldades de trabalhar com alunos surdos.

3.8.1. Análise da observação das aulas

A observação *in loco* que possibilitou a análise e discussão dos dados coletados nesta pesquisa se realizou em duas etapas:

Num primeiro momento só houve observação, já num segundo momento a pesquisadora entrou em cena, propondo um modo diferenciado de trabalhar questões de linguagem, partindo do uso de gêneros textuais como referência e suporte para as questões a serem levantadas e também para modelos de construções futuras dos alunos.

Durante a fase de observação, a pesquisadora serviu-se de fichas de anotações para registro dos pontos considerados relevantes ao seu estudo. Não houve resistências do grupo à sua presença, e sim cooperação. O sigilo ficou acordado antes do início da pesquisa de campo e o processo transcorreu sem a perturbação de variáveis intervenientes que pudessem comprometer os dados coletados. Tais dados apontaram para a reprodução mecânica do conhecimento nomeada por Paulo Freire de educação bancária. Assim, vê-se que a ideia do conhecimento como construção coletiva nas aulas não compareceu na observação.

Tal prática segundo Antunes (2007), citada no capítulo 2, não favorece o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas do aprendiz em formação. Trabalhar com a Língua Portuguesa, enquanto objeto de uso e estudo implica em compromisso com a formação de cidadãos transformadores da sociedade e sensíveis ao outro nas suas particularidades de sujeito único. O foco das aulas esteve centrado apenas em conteúdos gramaticais descontextualizados da realidade sócio-econômica vivida no país.

As aulas ministradas por P1 e P2 revelaram desmotivação dos alunos surdos e evasão do contato afetivo com os colegas ouvintes. A condição de estrangeiros dos alunos surdos, no grupo, dificulta a sistematização do português causado pelo mal estar da falta de comunicação com os alunos ouvintes que poderiam ser facilitadores desse processo.

Os professores brasileiros carecem de formação pedagógica renovada para o trabalho com os alunos que demandam estratégias alternativas de ensino. Um fato novo a ser encarado pelos professores de português é, justamente, pensar este ensino como segunda língua para brasileiros surdos. Isso leva à necessidade de fundamentos linguísticos novos já na formação em Letras e Pedagogia. O P1 e P2 evidenciaram carência de novos conhecimentos linguísticos que possibilitem a integração de alunos surdos e ouvintes. Na realidade, a inclusão não pode se dá espontaneamente, e sim, mediatizada por novas metodologias e abordagens de caráter interdisciplinar e complexo.

Apesar do que foi dito acima, a observadora pôde reconhecer a existência de esforços dos alunos surdos para se solidarizarem e cooperarem entre si na aprendizagem. Já o professor de português se comporta como se seus alunos surdos fossem pertinentes apenas ao intérprete, evadindo-se da incumbência de atender duas demandas e de um contato afetivo com eles. Esse ponto representa uma questão crucial que pede atenção dos estudiosos para pensar e sugerir soluções adequadas ao problema.

As características apontadas, do contexto sócio- cognitivo, nas primeiras aulas de P1 e P2 foram: aula centrada no professor, falta de trocas simbólicas entre todos os componentes do grupo; transmissão mecânica de informações. Daí depreende-se uma didática que negligencia a relevância das trocas nas construções coletivas e individuais do conhecimento.

Esse modelo tradicional de aula surge como um dos fatores da desatenção e resistência à aprendizagem da língua, sobretudo, quando se trata de alunos surdos. Ficou evidente também nas aulas de P1 e P2 que a relação existente entre o professor e o intérprete de LIBRAS é de dependência e limitações pedagógicas do segundo. Diz-se isso porque um tradutor, como é o caso do intérprete, precisa de conhecimentos aprofundados das duas línguas com que trabalha para reconhecer as sutilezas psicolinguísticas da comunicação nos dois sistemas distintos.

Um ponto da observação que merece destaque aqui foi a falta da exploração da oralidade nas aulas de produção de texto de P1 e P2. A escrita apareceu desvinculada da fala como se não fossem pertinentes uma à outra. Resulta disso que a denotação se sobrepõe em detrimento da conotação, da imaginação e criatividade inerentes ao uso da língua. Esta prática prejudica tanto a construção quanto a reconstrução do sentido dos textos de forma expressiva. Segundo Marcuschi (2008, p. 87):

Sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. Parafraseando Kant, diria, numa expressão um tanto desajeitada, que a língua sem contexto é vazia e o contexto sem a língua é cego. Mas isso nos coloca diante de uma situação curiosa, pois em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo. Só que essa virtualidade diz respeito a um de seus aspectos, ou seja, sua compreensão efetiva. Esta só se dá numa determinada situação, já que todo sentido é sentido situado. (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Nas primeiras aulas observadas pela pesquisadora, tanto em P1 como em P2 a dinâmica se repetiu de acordo com o que já foi dito acima. A partir das aulas dirigidas pela pesquisadora efeitos surpreendentes ocorreram nas turmas observadas tais como: inquietação, interesse, participação ativa de todos, envolvimento do intérprete, aumento da produtividade e

engajamento nas discussões. Evocando Marcuschi (2008, p. 223) mais uma vez temos a seguinte informação:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 223).

Paralelamente às observações, foram realizadas entrevistas com os dois professores de língua portuguesa que concordaram em fazer parte da pesquisa.

3.8.2 Análise da entrevista com os professores (P1 e P2)

Através das informações fornecidas no contato com os professores obtivemos dados que nos possibilitaram entender o contexto onde os alunos, especialmente os surdos, produzem textos em língua portuguesa.

Os dois professores P1 e P2 têm o mesmo tempo de experiência profissional com sala de aula inclusiva de alunos surdos, quatro (4) anos. Esse pouco tempo, certamente, influi nas dificuldades de encontrar caminhos para otimização do rendimento linguístico dos alunos surdos no tocante à aquisição de L2. Além disso, nenhum dos dois professores conhece a LIBRAS, o que provoca dificuldade de interação com os alunos surdos. A familiaridade com o bilinguismo, nesse caso, facilitaria a interação e a integração dos alunos surdos. Os professores afirmaram que o desconhecimento da LIBRAS e, às vezes, a falta de intérprete dessa língua comprometem o ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Questionados sobre a interação entre alunos surdos e ouvintes, P1 e P2 dizem o seguinte:

“Não. Interagem entre eles, e não no coletivo”. (P1)

“Pouco, só os bem próximos. Às vezes, os ouvintes ficam incomodados com a presença dos surdos”. (P2) Como se pode depreender dessas falas, a falta de interação entre as diferenças dentro da sala de aula existe e não tem sido revertida por quaisquer estratégias pedagógicas.

Desse modo, não se cumprem objetivos da interação social surgindo, assim, um divisionismo desfavorável à socialização do segmento dos surdos. O P2 dá uma resposta

menos radical dizendo que na sua turma há pouca interação, entretanto, confirma a não inclusão dos surdos no grande grupo que, às vezes, se mostra incomodado com a presença deles. A sala de aula inclusiva é um espaço de conflitos ainda maiores devido à acentuação da heterogeneidade representada pela surdez com sua complexidade inerente. Isso pode ser constatado quando os dois professores comentam sobre as dificuldades da aquisição do português.

Comentando sobre as dificuldades que os alunos surdos apresentam nas aulas de língua portuguesa, notamos que há um certo desânimo por parte dos professores quando comentam: “ Eles são ausentes, calados, não fazem questionamentos. Na prática da escrita, escrevem limitadamente, pouco, respostas breves ,deixando poucos elementos para a análise linguística (P1)

Tratando do tema principal dessa pesquisa, a produção de textos de alunos surdos e ouvintes, o P1 traça um perfil linguístico preocupante dos alunos surdos que vai da falta de autonomia até às lacunas de sentido nas frases indicadoras de falha no desenvolvimento linguístico.

O P2 dá ênfase a essa questão quando afirma existirem “todas” as dificuldades possíveis no momento de produção de textos. Tal afirmação é evidenciada a partir do seguinte fragmento: “ Todas. A compreensão do que eu falo é muito difícil. Às vezes, percebo que eles fogem ao contexto da aula. “Eles não entendem o significado do que escrevem parece que não são, no primeiro momento, alfabetizados”.(P2)

Aparece aí a dúvida até mesmo com relação à efetiva alfabetização dos surdos. Se eles não entendem o significado daquilo que escrevem o problema pode ser remetido ao conceito de analfabetos funcionais. Trata-se de um traço preocupante a questão de investigar meios de uma real inclusão dos nossos surdos nas escolas públicas. O governo federal precisa tomar medidas políticas urgentes para buscar soluções viáveis a este problema, visto que o contingente de surdos no país já é expressivo.

Nas dificuldades com produção textual dos alunos, o P1 revela a sobreposição das inadequações coesivas sobre a questão da coerência. Entretanto, a linguística argumentativa mostra que a coerência depende dos fatores coesivos para se realizar, conforme foi comentado na fundamentação teórica, capítulo II. A isto se somam problemas gramaticais de um modo generalizado. O P2 restringiu as dificuldades dos seus alunos de português à questão de compreensão e de interpretação da atividade. Pode-se pensar, a partir desta afirmação, na gravidade das deficiências dos alunos, no tocante ao domínio do registro escrito da língua.

No tocante ao trabalho com gêneros textuais, os professores afirmaram que:

“Primeiro eles precisam ter acesso ao gênero. Depois reconhecer as características do gênero, fazer uma análise linguística dentro do contexto social e por fim a produção” (P1).

“Primeiro existe a preocupação de entender o texto (no implícito e no explícito). Depois existe o estímulo da oralidade e por fim a produção” (P2) .

Ambos registraram que para produzir textos é preciso que os alunos reconheçam as características tipológicas dos mesmos. O P2 faz um percurso mais longo partindo da exploração do significado no plano explícito da frase e no plano implícito do sentido. Depois disso, parte na direção da discussão verbal do assunto para finalizar ou culminar o processo com a produção individual de um texto.

Esses professores informaram ainda que é pequena a frequência com que trabalham , produzindo textos, no máximo duas vezes por semestre. Essa ocorrência nos leva a afirmar que os alunos são pouco estimulados para a prática textual.

Quanto à participação dos surdos nas aulas de português os dois professores acham que essa é inexpressiva. O silêncio passa a incomodar por se remeter à ausência e à falta de envolvimento no que é trabalhado. P2 diz o seguinte: “Raramente fazem algum questionamento ao intérprete. Eu acho que solicito mais deles do que eles de mim.”(P2) Pode-se pensar que o fato de P1 e P2 desconhecerem a LIBRAS contribui muito para o comportamento de ausência dos alunos surdos não estimulados por eles. A sala de aula precisa de trocas simbólicas onde cada pessoa pode socializar conhecimentos trazidos para a escola.

Sobre o sentimento do professor que trabalha com surdos e ouvintes, P1 disse sentir-se incomodado com as limitações percebidas nos surdos, entretanto, não se questiona sobre as possibilidades de transformá-las, a partir de suas intervenções criativas. Tal fragmento sintetiza a fala de P1 “Sim. No tocante aos surdos reconheço algumas limitações. Isso me incomoda.” Ou seja, ele não se implica nesta questão como um profissional capaz de buscar soluções científicas para estimular os surdos ao desenvolvimento de maiores competências linguísticas.

Quanto à participação do intérprete, P1 afirmou que ele é um intermediário entre os alunos, fazendo falta essa intermediação com o professor. Não foi registrado pelo P2 essa mesma opinião, pois, considera que ele pode tirar dúvidas quando existem dificuldades de compreensão.

Eles discordam sobre a atenção especial dada aos textos dos alunos surdos. Para P1, as condições de trabalho não permitem atenção diferenciada. P2, entretanto, afirma que os textos dos alunos surdos recebem correção diferenciada de acordo com as demandas.

A avaliação das produções textuais dos alunos foca mais às questões de argumentação, coesão e coerência do que os aspectos meramente formais como se faz, normalmente, na perspectiva do ensino tradicional.

P2 quando está avaliando a adequação linguística da produção escrita dos seus alunos costuma pedir a reescrita quando detecta falhas de coerência e coesão. Entretanto, procura valorizar os aspectos positivos atingidos na construção dos alunos. Esta atitude é importante porque trabalha a auto-estima dos alunos surdos, melhorando sua autoconfiança e percepção dos êxitos alcançados.

Os fragmentos da fala dos professores ilustram o que se afirmou anteriormente:

P1 relata que: “ acho que eu poderia dar uma atenção maior, um suporte maior a eles...”

P2 comenta que: “Na correção me preocupo se eles entendem a atividade. Mesmo que haja fuga procuro considerar..”

Nesse caso, observamos que ambos demonstram, uma certa compreensão e mesmo uma atitude mais positiva em relação ao que os surdos poderiam produzir, diferentemente do que responderam anteriormente sobre as “muitas” dificuldades que eles apresentam e que em alguns momento parecem desanimá-los.

Sobre o afastamento dos textos dos alunos do português padrão, P1 diz valorizar a ocorrência das variedades linguísticas e chama a atenção dos alunos para a questão da adequação e contextualização como crucial para a comunicação. P2 tenta interpretar a intencionalidade discursiva em primeiro plano e depois examina a coesão. Por fim, valoriza a contextualização. Isso aponta para a apropriação dos dois professores de uma base teórica linguística que permite explorar, na avaliação dos textos dos alunos, os aspectos relevantes do conteúdo.

Trazendo o que foi comentado pelos professores sobre o afastamento do português padrão pelos alunos, observamos que em relação aos surdos procuram devolver os trabalhos para que eles refaçam, diferentemente do tratamento dado aos ouvintes que não têm essa oportunidade, já que nem um dos dois professores trabalham na perspectivas da reescrita.

Outro aspecto relevante se refere às aulas que poderiam ser enriquecidas com variedades de materiais existentes como: revistas, jornais, documentários, músicas dentre outros recursos disponíveis. As aulas expositivas já não são consideradas a melhor escolha para motivar os estudantes acostumados aos estímulos vindos, sobretudo, da TV e Internet.

Neste aspecto, o professor da noite mostra um maior dinamismo no seu planejamento de aula que, certamente, causa maior receptividade por parte dos alunos de um modo geral.

Quando tratamos da questão das dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos os professores comentaram de forma quase idêntica que:

“A minha primeira aula foi patética, pois eu não sabia que tinha surdo na sala e levei um texto para ser trabalhado por todos. Sempre tem momentos difíceis, principalmente quando não tem intérprete” (P2).

P1 e P2 afirmam que as dificuldades de ensinar português para surdos são permanentes e quando falta intérprete fica inviável dar aula. Novamente, o fato de desconhecer a LIBRAS somado ao ritmo da escrita dos alunos surdos aumentam muito as ações que deveriam ser adotadas nas aulas de português.

A escolha das categorias componentes do quadro abaixo obedeceu aos seguintes critérios ordenadores: em primeiro lugar, colocamos a participação dos alunos através de atitudes observadas no estudo com relação ao princípio da interação como referência do trabalho com a língua. Em seguida, aparecem os dois professores participantes (P1 e P2) e as características de suas práticas de ensino. A decisão de deixar os intérpretes fora desse quadro deveu-se ao fato de que nosso foco aqui restringiu-se apenas aos alunos e suas produções escritas. No caso desses, o ponto de partida foi a atividade proposta pela pesquisadora. A partir daí, estabeleceram-se os gêneros textuais a serem trabalhados. Seguidamente, aparecem no quadro os aspectos que foram observados nas aulas de P1 e P2 que vão dos critérios mais gerais para depois se chegar até as particularidades necessárias às observações.

Quadro 5 - Registro do Desenvolvimento das Aulas de Língua Portuguesa para Alunos Surdos e Ouvintes pelos Professores das Turmas

Aspectos da observação das aulas em relação às atividades propostas pelos professores das turmas	P1 Tarde	P2 Noite
1 - Produção textual	Não houve	Alunos surdos e ouvintes produziram, mas os surdos elaboraram textos que não correspondiam ao gênero solicitado (não resumiram as ideias do texto matriz, apenas copiaram)
2 - Gênero trabalhado	Conto	Resumo
3- Recursos utilizados	Quadro, ficha de aula	Quadro, livro, ficha de aula
4 - Leitura dinâmica	Não houve	Não houve
5-Participação oral dos alunos	Não houve	Não houve
6- Interação ouvintes /surdos	Não houve	Não houve
7 -Interação surdos entre si	Intensa	Intensa
8 - Interação professor com surdos	Não houve	Não houve
9 - Participação dos alunos nas aulas	Não houve	Receptividade passiva
10 - Participação dos alunos nas aulas	Copiaram do quadro os elementos do conto	Analisaram ficha de leitura

De acordo com o quadro acima são apresentadas algumas categorias que nortearam a observação *in loco* das aulas de língua portuguesa para alunos surdos e alunos ouvintes na escola pesquisada. Nesse período, a pesquisadora esteve presente para coletar seus dados de pesquisa que serão descritos e analisados em seguida. As primeiras aulas foram apenas de observação. A partir da quarta até a nona foram ministradas pela pesquisadora em parceria com o professor titular da disciplina de língua portuguesa (P1). No que se refere ao (P2) as aulas de número três (3) até a dez(10) se deram em parceria da pesquisadora.

O quadro cinco (5), de caracterização das aulas, mostra a repetição dos mesmos traços nas aulas dos dois professores (P1, P2) no que diz respeito à metodologia e à postura dos alunos surdos e ouvintes com relação às aulas de língua portuguesa.

A dinâmica da sala de aula mostrou pequena participação dos alunos, sua passividade e dispersão da atenção aos conteúdos transmitidos e exercícios propostos pelos professores. Além disso, observou-se que os docentes titulares da disciplina não despendiam nenhum esforço para propiciar uma maior interação do grupo de alunos surdos com ouvintes, nem tampouco entre ele e os surdos.

Ficou evidente que a questão fundamental de promover aulas interativas não era considerada ali. Fato este já comentado por pesquisadores do tema em várias regiões do Brasil e citados na fundamentação teórica. Portanto, pode-se afirmar a partir das observações que o ensino tradicional onde os alunos deixam de ser “olhados” nas suas diferenças individuais continua sendo reproduzido em nossas escolas, sobretudo, nas escolas públicas.

É fato que a postura dos professores, na sala de aula, funciona como um entrave na motivação para os alunos produzirem textos. Parece lógico pensar que este fator somado a muitos outros gera desinteresse pela aprendizagem, sobretudo, quando esta é a segunda língua para o subgrupo de alunos surdos. Nesse caso, especificamente, entendemos que as dificuldades dos surdos com relação à aquisição do português se agravam pelo fato de estas demandarem estratégias alternativas nas aulas e na maioria das vezes não acontece.

A intervenção direta nas aulas de P1 e P2 pela pesquisadora provocou comunicação imediata com os alunos facilitando a atitude de receptividade com a intervenção inovadora realizada pela pesquisadora. Pelo fato de minha presença despertar a curiosidade dos alunos, não foi difícil que eles se interessassem em “descobrir” o trabalho que seria realizado, diferentemente, dos professores da disciplina que já conhecem não somente a pessoa mas acima de tudo a proposta pedagógica que geralmente fazem. Portanto, a pesquisadora contou com esse fator que nesse caso funcionou como elemento motivador dos alunos.

As aulas inclusivas demonstram nossas deficiências, enquanto professores despreparados, para enfrentar a realidade dos desafios encarados pelos surdos na aquisição do português. O somatório de tais dificuldades, como já foi comentado nas teorias discutidas na primeira parte da pesquisa, engloba obstáculos internos (psíquicos, cognitivos e emocionais) e obstáculos externos (sociais, políticos e econômicos).

Na contemporaneidade, os desafios postos aos surdos se exacerbam diante das exigências de transformar alunos em trabalhadores desde muito cedo. Os surdos se sentem estigmatizados e em desvantagem perante os colegas ouvintes. Uma das consequências de um ensino que negligencia o compromisso com a formação de cidadãos é o isolamento dos surdos que gera dessocialização e desespero o que pode ser visto nos fragmentos abaixo:

“Eu me sinto rejeitada pelos ouvintes “ (Susi – aluna surda do turno da tarde).

Diferentemente dos professores regentes de português, a metodologia usada pela pesquisadora nas intervenções das aulas de P1 e P2 possibilitaram muitas interações por parte dos sujeitos. Tal metodologia partiu da explicação prévia de sua proposta ao grupo, como e o porquê dela, além de muitas discussões e dinâmica de grupo. Os recursos variados (computador, data-show, revistas contendo letras musicais, CD (MPB), aparelho de toca CD) funcionaram como dinamizadores positivos e fonte de curiosidade dos alunos.

Nas atividades desenvolvidas na sala de aula, foi dada a opção de escolha de temas pelos alunos para produzirem textos a partir das discussões realizadas. As etapas da apresentação do conteúdo foram acompanhadas satisfatoriamente pelos surdos que saíram da habitual passividade e isolamento e interagiram com o grupo. Além disso, observou-se também uma maior participação do intérprete que passou a ser bastante solicitado pelos alunos surdos para acompanhamento das atividades trazidas pela pesquisadora.

Através das atividades propostas, a pesquisadora procurou inovar a dinâmica das aulas através da variedade na utilização de gêneros textuais e usando novas estratégias que contribuíram para estimulação da oralidade, interpretação dos textos trabalhados, bem como para a produção de textos expressivos e espontâneos.

Durante tal vivência, o fato novo a ser enfatizado foi a aproximação dos alunos surdos com os alunos ouvintes pela troca de experiência nos momentos de interpretação coletiva dos textos de apoio que nortearam as discussões e as produções textuais. Os alunos surdos mobilizados e atentos se expressaram e deram opiniões as quais foram traduzidas mediante o intérprete.

A seguir, descreveremos, resumidamente, as aulas ministradas por P1 e P2 e também pela pesquisadora nas suas intervenções.

Descrição das aulas de P1

As duas primeiras aulas foram ministradas no formato tradicional. Exposição do conteúdo no quadro sobre os elementos do gênero literário - conto. Não houve nenhuma participação direta ou intervenção dos alunos que se limitaram a copiar, literalmente, o conteúdo exposto no quadro pelo professor. Observou-se muitas conversas paralelas dos alunos, durante a cópia, e nenhuma atenção ao professor que, por sua vez, manteve-se distante de seus alunos mesmo quando explicou o assunto. Os recursos utilizados na aula resumiram-se apenas a quadro e lápis piloto. No que diz respeito aos alunos surdos presentes estes apenas

copiaram, e em alguns momentos requisitaram o apoio do intérprete para explicar-lhes aquilo que não entendiam do que estava no quadro.

Na terceira aula, o gênero textual trabalhado pelo professor foi música. Nesta ocasião, os alunos ouviram a música intitulada de “Um índio” (Caetano Veloso) (ver anexo A). O professor posteriormente se ocupou de explicar algumas expressões pertencentes ao plano da conotatividade, portanto, carregadas da subjetividade do compositor apontando para o sentido (pessoal) que se contrapõe ao significado (socialmente compartilhado). Os alunos ouvintes reclamaram dizendo que não podiam compreender a letra desta música, pois estavam achando muito difícil. No tocante aos surdos, houve total falta de atenção à tarefa. Em alguns momentos, eles se comunicavam entre si sobre outro assunto. Isso foi confirmado por informação do intérprete quando perguntamos a respeito da conversa paralela dos surdos em língua de sinais. Na ocasião, os alunos foram solicitados a responderem na ficha de aula algumas perguntas sobre o que a música comunicava. (ver anexo A).

Na quarta aula, a pesquisadora fez sua primeira intervenção junto à turma. O gênero textual trabalhado na ocasião foi - música. A pesquisadora utilizou-se da seguinte estratégia metodológica: solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre músicas de variados ritmos e estilos e procurassem escolher uma delas para ser trabalhada em sala.

Nesse momento, utilizou-se o computador, disponibilizado pela pesquisadora e os alunos foram estimulados a conversarem entre si sobre suas possíveis escolhas justificando o porquê das suas preferências. Notou-se, então, que os alunos ouvintes se interessaram em conhecer as escolhas e gostos musicais de todos, os surdos se integraram neste movimento interacional. Os ouvintes falaram bastante sobre música. O intérprete foi bastante solicitado, tanto pelos surdos como pelos ouvintes, que estavam surpresos, pois queriam saber das escolhas musicais dos colegas surdos. Desde logo, a situação pareceu bastante gratificante para todos, sobretudo, para a pesquisadora que viu o efeito instantâneo e positivo de uma metodologia unificadora da turma. Foi interessante perceber como surdos e ouvintes mostraram curiosidade e interesse pelos mesmos estilos de música. Isto mostra uma aproximação de gostos insuspeitada já que se pressupõe que surdos não compartilham dos mesmos gostos dos ouvintes.

Na quinta aula, os alunos surdos e ouvintes foram convocados a organizarem suas cadeiras em um grande círculo e solicitados a socializar no grupo as músicas de suas escolhas pessoais. A partir daí fez-se um sorteio das cinco músicas mais favoritas, de comum acordo com todos. No momento desta partilha, uma aluna surda comunicou ao grupo mostrando bastante empolgação que sua música preferida tinha sido uma das mais escolhidas pelos

colegas ouvintes. A justificativa do porquê de sua escolha perante o grupo, apoiada pela tradução do intérprete, demonstrou que é uma adolescente que compartilha dos mesmos gostos de outros adolescentes. A partir disso, foram selecionadas as cinco músicas mais votadas. A pesquisadora elencou os títulos das cinco músicas e solicitou do grupo que votassem em uma música finalista. O grupo escolheu, por maioria de votos, a música da cantora e compositora roqueira “Pitty” denominada “Na sua estante” (ver anexo B) música, coincidentemente, escolhida pela aluna surda referida. Percebeu-se aí uma integração positiva do grupo em torno dessa dinâmica que motivou e centrou o conteúdo a ser estudado no gosto dos estudantes. Logo após este fato, os alunos buscaram na internet um vídeo clipe da roqueira encenando essa música. As tarefas feitas depois disso foram realizadas com entusiasmo e muita aplicação.

Nas sexta e sétima aulas, os alunos foram solicitados a produzir individualmente um texto do gênero opinativo argumentativo sobre a mensagem que Pitty quis transmitir. Antes desta produção a pesquisadora projetou num vídeo clipe (www.letras.mus.br/pitty/249552/), sob forma de desenho, apoiando-os visualmente e, desse modo, facilitando a compreensão dos conteúdos, tanto a nível de significado quanto a nível de produção de sentido. A mensagem foi discutida pelo grande grupo buscando extrapolar ao máximo as conotações dali retiradas.

Na oitava aula, a professora pesquisadora levou para a sala uma ficha de leitura para trabalhar com todos os alunos o gênero literário conto intitulado de “Tragédia Carioca”(ver anexo C), da autora Rachel de Queiroz. Na ocasião, todos os alunos fizeram num primeiro momento leitura silenciosa do conto para nele reconhecer os elementos estruturais. Logo em seguida, solicitamos que os alunos se dividissem em subgrupos de no máximo quatro pessoas para discutir os seguintes tópicos abaixo:

- Qual o tema central do conto?
- Identificação de narrador, tempo, espaço, enredo e personagens.

Na etapa seguinte, cada subgrupo compartilhou oralmente seus achados no texto. Aí os surdos se comunicaram por meio da tradução do intérprete trazendo suas explicações a respeito do que foi solicitado. Observou-se desenvoltura em todos na explicitação das idéias.

Na nona e última aula, a pesquisadora pediu aos alunos para que colocassem por escrito, em uma caixinha de papelão, todos os elementos narrativos de um conto. Depois disso, foi explicado que cada aluno iria retirar desta caixinha cinco papéis e construir com o conteúdo deles uma história no formato do conto. Nesta atividade houve muita interação dos surdos com os ouvintes, cada aluno mostrou-se bastante curioso a respeito dos fatos que os

outros colegas iam explorar, fizeram perguntas, tiraram dúvidas e se lançaram à tarefa. Em seguida, a esta dinâmica, os alunos foram devidamente orientados a produzir um conto individual para entregar à pesquisadora que os analisaria com a finalidade de trabalhar na sua pesquisa.

Descrição das aulas P2

Nas duas primeiras aulas observadas pela pesquisadora, P2 trabalhou com o gênero textual resumo. A turma foi orientada a fazer um grupo de quatro pessoas para pesquisar na sala a respeito do conceito de vanguarda, no âmbito da literatura, para terem estas informações prévias como referencial para compreender o conteúdo do texto a ser resumido. Os alunos se lançaram à tarefa, mas demonstraram grande dificuldade, sobretudo, os surdos que comunicaram ao intérprete o desejo e a intenção de apenas fazerem cópia do texto matriz. Isto ocorreu porque eles não abstraíam, a idéia de resumir fichas de leitura na aula de português. O intérprete, nessa ocasião, foi por demais solicitado a fazer esclarecimentos sobre a atividade em questão. P2 quando se aproximava dos grupos logo percebia que os surdos apenas copiavam e dizia ao intérprete para fazer uma intervenção no grupo explicando o que seria uma síntese.

Quando todos os alunos começaram a entregar a tarefa realizada, os alunos surdos demonstraram impaciência e tensões porque não conseguiam o mesmo resultado dos outros. P2 não teve a iniciativa de buscar soluções para os problemas enfrentados pelos surdos diante desta situação. Ela apenas aceitou aquilo que os surdos entregaram para cumprir a obrigação sem fazer esforços para trazê-los à conscientização do que venha a ser o gênero textual resumo, o qual continuou sendo inacessível para estes alunos. Durante a aula, P2 aproximou-se da pesquisadora e passou-lhe a informação de que acontecera com os alunos surdos que lhe entregaram uma cópia quando lhes foram pedida uma produção do gênero resumo

Nas terceira e quarta aulas a pesquisadora procurou saber de P2 qual seria o próximo gênero a ser trabalhado na turma e, dentre os planejados, a pesquisadora escolheu “a entrevista de emprego”. Isto se deu pelo fato de que os alunos daquela turma, de um modo geral, já tinham vivenciado esta experiência de forma que se esperava que encontrariam facilidades para falar a respeito ou reproduzir por escrito esta situação.

A partir deste momento, houve uma parceria de P2 com a pesquisadora da qual surgiu a seguinte estratégia metodológica: elaborou-se uma ficha de leitura teorizando sobre os diversos tipos de entrevista possíveis (ver anexo D). Depois de distribuída, explicou-se aos

alunos as particularidades de cada entrevista, num ato de reflexão linguística. Em seguida, a pesquisadora pediu que os alunos fizessem uma pesquisa virtual, em casa, sobre o tema, focando, sobretudo, as perguntas feitas frequentemente em cada espécie de entrevista encontrada. Combinou-se também que os alunos trariam para a discussão, dentro do grupo, o material pesquisado no encontro subsequente.

Na quinta e sexta aulas, a pesquisadora à frente dos trabalhos, solicitou dos alunos que cada um lesse em voz alta para o grupo um tipo de entrevista. Neste ponto da aula uma aluna surda se lançou, desinibidamente, pedindo ajuda do intérprete para narrar sua vivência de entrevista de emprego. Todos mostraram-se interessados em saber tal experiência. A pesquisadora dirigiu, depois disso, uma pergunta a todos a respeito de alguma dificuldade enfrentada em uma situação como essas que costuma ser tensa.

Respondendo à questão uma aluna ouvinte narrou para o grupo que sentiu vergonha e um constrangimento ao ter de falar sobre sua expectativa salarial. Um aluno surdo pediu a palavra com ajuda do intérprete e comunicou à turma bastante atenta sobre os seus sentimentos negativos diante de perguntas específicas a respeito de suas qualidades positivas de personalidade, bem como de suas qualidades negativas como pessoa. Isto pareceu ser um problema compartilhado e experimentado pelos outros que mostraram receptividade à fala do surdo, pois expor subjetividade a estranhos costuma ser algo embaraçoso que gera insegurança.

Uma aluna surda usou a ocasião para tirar uma dúvida perguntando à entrevistadora se ela sabia o motivo pelo qual as empresas não costumam dar a devolutiva das entrevistas para que o candidato saiba o motivo de sua não integração ao quadro, pois, não conhecendo a razão da não conformidade aos padrões exigidos, o candidato fica sem possibilidades de procurar auto-superação. Foi respondido a esta aluna, que a devolutiva de entrevistas é um direito de cidadania e um dever ético da empresa. Apesar disso vivemos numa sociedade onde tanto a cidadania quanto a ética costumam ser desrespeitados sem protestos da população despolitizada. Este momento favoreceu grande interação do grupo que se sentiu mobilizado por uma questão que afeta a todos.

Nas sétimas e oitava aulas a pesquisadora levou para a turma um texto contendo duas situações distintas de convocação para emprego. Na primeira, estava descrito um anúncio de vaga para o cargo de administrador de restaurante com as seguintes exigências: o candidato deveria possuir transporte próprio, bem como morar próximo, ou seja, deveria habitar na região metropolitana do Recife. Na outra situação apresentada o possível candidato à vaga de trabalho era descrito o perfil do candidato, cabendo aos alunos analisarem a conformidade do

mesmo as exigências requeridas pela empresa em questão. Isto é, eles deveriam comentar, colocando-se na posição de um entrevistador, analisando se o candidato mostrava-se apto ou não para assumir a vaga.

No momento desta demanda, a pesquisadora pôde perceber quão envolvidos os alunos surdos e ouvintes se mostraram. Os alunos surdos chamaram o intérprete apenas para se informarem do significado de expressão “região metropolitana”, desconhecida por eles até então. Uma aluna surda comentou com o grupo que o candidato, apesar do fato de não se enquadrar totalmente nas exigências formais para o emprego merecia uma chance, porque as habilidades, que não apresentava o candidato, poderiam vir a ser adquiridas. Isto revelou compreensão dos fatos, solidariedade com o outro. No final da tarefa, o intérprete se aproximou da pesquisadora e disse que atribuiu êxito da participação ativa dos alunos surdos à aula anterior onde foi oportunizado entrar em contato com o tema. A interação com o grande grupo foi enfatizada como fator propiciador de desinibição e motivação à expressividade subjetiva.

Por fim, nas nona e décima aulas, a pesquisadora terminando suas intervenções, nas aulas de P2, levou o mesmo texto- base da aula anterior e pediu que partindo dele os alunos fizessem outra tarefa. Desta vez, o gênero a ser trabalhado foi o texto opinativo, contendo no mínimo (10) dez linhas, e no máximo (15) quinze linhas. O objetivo do mesmo foi trazer a opinião pessoal de cada um a respeito do candidato, referido, argumentado sobre sua habilitação ou não à vaga anunciada ao público. Os alunos concluíram suas participações produtivas sem esboçar quaisquer dificuldades.

3.8.3 Análise da entrevista com os alunos surdos e ouvintes

Os dados fornecidos pelos alunos surdos e ouvintes podem ser assim resumidos. Os alunos surdos afirmam encontrar muitas dificuldades, pois não há integração entre surdos e ouvintes. Os surdos se sentem atrapalhados nos seus rendimentos e percebem que os colegas se afastam salvo raras exceções.

O aluno surdo do turno da noite chamado João queixa-se de algo que merece destaque nesta discussão quando afirma o seguinte: “Os ouvintes pensam que temos problemas mentais”.

Essa representação da surdez presente no senso comum precisa ser problematizada e esclarecida pelo professor no grupo para melhorar o rendimento linguístico e a socialização dos alunos surdos.

As dificuldades no domínio da escrita pareceu geral para os surdos entrevistados neste estudo. Tudo faz pensar que as falhas na alfabetização criam obstáculos adiante e exigem grandes esforços de reparação dos surdos que se prejudicam numa sala de aula com a presença predominante de alunos ouvintes, sem infraestrutura adequada para acolhê-los.

Suzi, aluna surda do turno da tarde, afirma categoricamente que os ouvintes “rejeitam” os surdos na sala de aula inclusiva. O aluno surdo João do turno da noite diz:

“Eu tenho muita dificuldade de escrever. Penso que não vou passar no vestibular”.

Esse sentimento de rejeição dentro do grande grupo é um fator de inibição podendo dificultar o rendimento cognitivo e também levar à auto-exclusão.

O reconhecimento da importância do papel do intérprete foi unânime nas respostas de todos os alunos surdos. Entretanto, há conteúdos que nem todos os alunos alcançam e isso independe da participação integradora do intérprete, pois se trata da condição individual de cada um para aprender.

Só uma aluna surda do turno da noite, Bruna, gosta de escrever textos.

Ela disse: “Eu gosto de escrever, mais troco tudo, apago, refaço, repito muito.”

As dificuldades com a escrita do português são gerais e a pesquisa deixou claro que os alunos surdos se esforçam muito para obter um resultado precário. Apareceu uma queixa de Suzi, aluna surda da tarde que disse:

“Às vezes, o professor parece dar mais atenção aos ouvintes”

Na concepção dos alunos surdos nem tudo que escrevem na aula de português é considerado texto. Talvez eles pensem em texto apenas nos moldes dos padrões formais e tradicionais. Daí pode-se interrogar se a fala para a percepção deles pode ser concebida como texto. A experiência com a variação de gêneros textuais trabalhados em aula teve a participação direta da pesquisadora e, por isso, constitui dado essencial na entrevista com os alunos. O reforço visual também facilitou a construção de sentido, levando à mobilização dos surdos que declararam ter assimilado melhor o conteúdo através da associação de texto e encenação.

Esta pesquisa deixou claro que as potencialidades inerentes à variação dos gêneros em sala de aula devem ser exploradas em benefício tanto do professor, quanto dos alunos. Além disso, ficou evidenciada a curiosidade e interesse despertados pelo estímulo visual de outras mídias.

Os alunos ouvintes comentam que o sentimento vivenciado em relação aos surdos é de bem-estar. Eles não mostraram nenhum incômodo na convivência com os surdos num mesmo

espaço pedagógico. No imaginário dos ouvintes, trata-se de pessoas normais como todos os outros alunos. Ana, uma aluna ouvinte do turno da tarde, disse:

“Me sinto bem, principalmente, por dominar LIBRAS e acho certo a inclusão dos surdos”.

Comunicar-se em LIBRAS pode ser favorável à quebra de barreiras nessa situação específica. Josy, aluna ouvinte do turno noturno, pontua o fato de os alunos surdos interagirem bem com os alunos ouvintes, fazendo a seguinte afirmação:

“apesar de não ter uma escrita igual a nossa, é possível interagir com os ouvintes”.

Por outro lado, os ouvintes apontam para o fato de os surdos formarem um subgrupo com pouca interação com o grupo de ouvintes. Ana, aluna ouvinte do turno da tarde, disse:

“Não há muita integração com os alunos ouvintes, pois eles pensam que nós sabemos mais que eles”.

Bela, aluna ouvinte do turno da tarde, traz um dado interessante quando afirma:

“Nós interagimos mais com eles do que eles com a gente”.

Uma hipótese possível para explicar esta realidade aponta na direção de inibições psíquicas dos alunos surdos devido aos obstáculos postos pela surdez como grandes desafios colocados precocemente aos sujeitos.

Esses alunos creditam ao intérprete de LIBRAS a melhoria da situação escolar dos alunos surdos. Segundo eles é perceptível que quando há a ausência deste mediador os surdos ficam sem condições de estudar.

Os ouvintes também aparecem como um grupo que se divide em dois grupos: aqueles que gostam e o outro aqueles que não gostam de produzir textos. Nesse momento, ficam evidenciadas as aptidões para lidar com a escrita de alguns alunos. Bela, aluna ouvinte da tarde e Sofia, aluna ouvinte da noite afirmaram que:

“Adoro produzir textos escritos na sala de aula de português”.

Aí se manifestam as competências de lidar com a escrita, embora os professores deixem de aproveitar o interesse e potencial desses alunos. Sobre a prática textual P1 e P2 afirmaram o seguinte: “Costumo trabalhar no máximo dos gêneros por unidade”(P1).

“Não faço com frequência, no máximo duas vezes por bimestre”(P2)

Os alunos que se destacam no trabalho escrito mostram certa facilidade no raciocínio conceitual e gramatical. O gosto pela expressividade das ideias também parece estar presente nesta habilidade.

A aluna Josy, da turma da noite, mostrou que, apesar de gostar dos estudos técnicos e metalinguísticos de gramática, não consegue gostar, da mesma maneira, de exercitar a

imaginação expressiva exigida no processo de escrita. Sobre essa questão, ela afirmou o seguinte: Gosto das aulas de redação quando a professora ensina as regras, mas não gosto de fazer texto”.

Vê-se que lidar com a língua requer habilidades variadas que nem sempre se conjugam em uma mesma competência individual. Esse fenômeno contempla tanto alunos surdos como alunos ouvintes nativos, e pode ser explicado pela psicolinguística.

A análise aprofundada do texto produzido por cada aluno foi realizada através dos textos escritos pelos alunos surdos e pelos alunos ouvintes para confrontá-los na intenção de verificar se há diferenças qualitativas entre eles no que diz respeito aos aspectos semânticos e linguísticos da língua portuguesa. Todos os textos produzidos pelos alunos, durante essa ação, encontram-se inseridos no *corpus* da pesquisa para que o leitor possa ter acesso aos mesmos, na íntegra. Para facilitar a leitura fluente dos textos, as produções textuais dos alunos surdos e ouvintes foram digitadas.

3.8.4 Análise dos textos produzidos por alunos surdos e ouvintes

Não focamos os supostos “erros” nos textos dos alunos, pois nossa meta de análise foi analisar e evidenciar os processos usados pelos alunos surdos e alunos ouvintes na construção que permitisse sentido, comunicação e revelasse mostras de letramento. O confronto entre as produções de surdos e ouvintes serviu para buscar semelhanças e identificar as particularidades na escrita e oferecer subsídios à reorientação metodológica e estratégica dos professores e procurar caminhos de integração possível dos surdos à comunidade a qual pertencem.

O conceito que deu suporte à análise textual foi o de interlíngua proposto por Brochado (2003) na sua tese doutoramento intitulada: “A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira”. Tal conceito permite compreender o fato de que a aprendizagem da segunda língua para o surdos (o português) passa por vários estágios.

A interlíngua consiste num sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo. Mesmo assim, esses estágios apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias. A interlíngua – vale salientar – não é caótica nem desorganizada; ao contrário, tem hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua – não mais a primeira daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Nos textos dos alunos surdos fluentes na língua de sinais, constatamos esse processo.

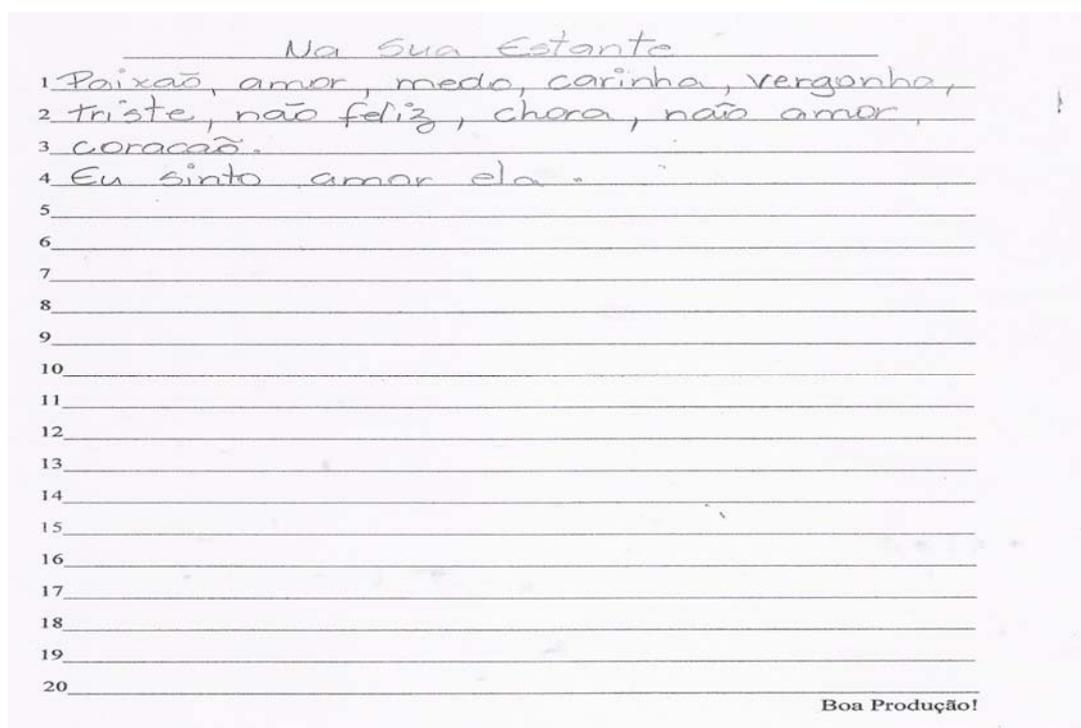
“Empresa vagas de administrador de restaurante”

“Pessoa quer curriculum vital mostra já formado faculdade também e curso técnico (gastronomia)” (Gabi - 3º ano da noite)

Na primeira frase, comparece um estágio mais adiantado, ou seja, quase podemos dizer que ela se encontra no estágio III, enquanto que na segunda, mostra um pouco mais da influência da primeira língua. Por outro lado, é importante salientar o emprego correto dos conectivos que estabelecem sentido à frase. Nesse caso, vê-se o uso correto dos elementos linguísticos (de, já, também, e), garantindo sentido à frase.

Os textos que se seguem continuarão a demonstrar o(s) estágio(s) de interlíngua em que se encontram os alunos surdos participantes da nossa pesquisa.

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª série	E.M.	Gênero textual
1	Suzi	X	X	X	X	Comentário opinativo



Na sua estante

Paixão, amor, medo, carinho, vergonha, triste, não feliz, chora,
 não amor, coração.

Eu sinto amor ela.

A redação da aluna surda chamada Susi apresenta sentido, coerência, coesão, sequência temporal (início, meio e fim). Observa-se, todavia, que os tipos de coesão usados foram os usos de vírgulas e da gradação (enumeração de expressões) semânticas, ou seja, o vocabulário usado mostra que ela selecionou cuidadosamente as palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. Logo, pode-se compreender o enunciado, embora o professor de português possa apontar para outras possibilidades de conseguir o efeito coesivo pelo uso de operadores argumentativos. Mas isso demanda capacitação pedagógica na área da ciência linguística. Quando Susi escreveu: “Eu sinto amor ela”.

O texto revela que ela está capacitada a desenvolver e expandir outras aquisições linguísticas além das que já construiu no seu letramento até aquele momento de sua formação. Isso ficou evidenciado quando Susi salienta ainda:

“Paixão, amor, medo, carinho, vergonha, triste, não feliz, não amor, coração”, a partir de uma música com conteúdo lírico trabalhado por nós na turma que captou os sentimentos presentes na música na direção das contradições inerentes à paixão e ao amor, os quais contêm felicidades e também sofrimento. Apesar dessa apreensão, o texto de Susi não apresenta um título, o que foi solicitado pela proposta de produção.

Pensando a respeito do estágio de interlíngua em que a citada aluna surda se encontrava naquele momento cognitivo, com base na redação intitulada *Na sua estante*, constatamos o seguinte: predomínio de construções frasais sintéticas; estrutura gramatical das frases semelhante à estrutura da língua de sinais; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta de verbo de ligação; falta do uso de preposições; falta do uso de conjunções; falta de flexão verbal.

Segundo Brochado (2003), esses aspectos indicam que Susi se encontra transitando para o estágio II. Assim, apesar de mostrar que é “letrada”, ainda precisa passar à apropriação da segunda língua, já que o seu texto não explicita a grande variedade dos elementos coesivos usados normalmente na L2 pelos alunos ouvintes desde o processo de alfabetização, aos quais são expostos.

Nesse processo, os estímulos do professor e o uso de recursos visuais facilitadores assumirão papel importante na aprendizagem e evolução cognitiva de Susi. Se a escola onde ela se alfabetizou estivesse preparada para o trabalho com alunos surdos, provavelmente Susi já estivesse dominando a escrita do português sem inibições e fluente nos usos dessa língua em todos os níveis – sintático, morfológico e semântico. Tal observação sugere que a aluna precise de mais assistência dos professores na dinâmica de sala de aula, a fim de evoluir em

sua conquista já sistematizada num grau fundamental. A principal recomendação quanto ao texto sob análise diz respeito à falta de conteúdo complexo, à falta de vocabulário abundante e variado, as quais poderão ser supridas com o incentivo ao hábito da leitura de obras literárias.

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
2	Nina	X	X	X	X	Comentário opinativo

1 Paixão, amar, coração, louca, triste, chorar,
 2 vergonha, medo, perdeu, morreu, etc...
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20

Boa Produção!

Paixão, amar, coração, louca, triste, chorar, vergonha, medo, perde, morreu, etc.

Na redação da aluna surda Nina, há significativa semelhança de estrutura textual com o texto anterior da sua colega; mas o texto de Nina contém classes gramaticais diferentes: verbos e substantivos combinados enriquecendo a escrita. Como mostra o texto a seguir: “Triste, chorar, medo, perde, morreu, etc”.

A coesão se assemelha à do texto de Susi, isto é, pelo uso de vírgulas e da seleção vocabular de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico. A presença da coerência e da coesão indica que Nina também possui as características do letramento como processo linguístico. Por isso, consideramos que Nina tem amplas possibilidades de otimizar suas

aquisições de escrita se lhe fossem oferecidas condições favoráveis. Ambos os textos, bastante sintéticos, mostram competência linguística.

A redação de Nina apresenta também as seguintes características do estágio de interlíngua I: construção frasal sintética; estrutura gramatical de frase semelhante à língua de sinais; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); falta de elementos funcionais (artigos, preposições e conjunções); uso de verbos no infinitivo; falta de verbos de ligação; falta de flexão de nomes em gênero, número e grau; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; falta de marcas morfológicas; comprometimento de sentido lógico segundo os padrões do português escrito. Assim como o texto de Susi, a produção textual de Nina também não apresenta um título.

Pelos fatores apontados, Nina evidenciava desenvolvimento cognitivo, quanto à aquisição linguística. Assim, as mesmas recomendações feitas para o desenvolvimento da competência linguística de Susi servem para o de Nina na aquisição do português como segunda língua, apenas iniciada. Essa aluna podia, entretanto, já ser considerada letrada na língua-alvo

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
3	Bia	X	X	X	X	Comentário opinativo

A aluna resistiu à produção e entregou a folha em branco, alegando que não sabia escrever textos.

A aluna surda Bia, como não se considerava, no momento, em condições ou não se sentiu com competência linguística suficiente para escrever uma redação, entregou a folha em branco. Entretanto, os limites dessa pesquisa não permitem investigar os comprometimentos cognitivos ou afetivos dos alunos participantes que possam causar inibições da escrita. Bia, além da surdez, podia estar enfrentando outros desafios. Assim, limitamo-nos a dizer que ela não achou que pudesse escrever. Tal fato fez com que não fosse possível perceber, no exato momento, o nível de aquisição do português escrito de Bia.

Não buscamos – vale lembrar – informações sobre a heterogeneidade da surdez nas alunas pesquisadas, porque nosso foco é o texto escrito em sua materialidade estrita. Pode-se pensar que a língua, na sua visão sociointeracionista, deve, antes de qualquer reflexão metalingüística, ser vivenciada pela criança na posição de sujeito ativo. A inserção no fluxo da comunicação interacionista permite, em momento posterior, a expressão linguística do

pensamento. Talvez Bia não tivesse ainda vivência linguística satisfatória que lhe garantisse consistência na escrita.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
4	Maria	X	X	X	X	Comentário opinativo

"O MEU CORAÇÃO SEM SEU AMOR"

1 É UMA MÚSICA QUE TEM O ÚNICO
 2 SENTIMENTO FORTE QUE NINGUÉM PODE
 3 DESTRUIR, NEM MESMO O TEMPO, O
 4 AMOR. PRINCIPALMENTE QUANDO VOCÊ
 5 É CORRESPONDIDO. QUE NÃO FOI
 6 O CASO, MAS QUE MESMO ASSIM
 7 POR AMAR TANTO, NÃO QUERIA
 8 NADA EM TROCA, APENAS SER
 9 AMADO, E DEPOIS ENTÃO DÁU QUE
 10 NÃO ERA CORRESPONDIDO. E O?
 11 FOI UMA DESILUSÃO, DECEPÇÃO.
 12 POIS, ESTAR SEMPRE PARO, É ELA
 13 NÃO VIU É DECIDIU PERDER MAS
 14 DEPOIS COM TANTAS DECEPÇÕES
 15 MAGOAS, TRISTEZAS, JUNTOS NEM
 16 O ROBO CORAÇÃO DESLACARADO
 17 ZOUVENTOU! E DECIDIU TIRAR
 18 AQUELA IMENSO A GRANDE AMOR
 19 QUE O MANTIA VIVO. ~~EU~~ INFELIZ.
 20 ABRIU MÃO DA TUDO ISSO E PARTIU
 Boa Produção!

FOI MUITO TRISTA MAS COM UM FIM
 TRAZIDO QUE NEM SEMPRE PODAMOS AUI

Amor é ser correspondido, pois eu não
 fui, mas a vida continua e eu tenho
 certeza que um dia eu vou fazer feito
 a fábula "RANAS CEM DAS CINZAS."

“O MEU CORAÇÃO SEM SEU AMOR”

É uma música que tem o único sentimento forte que ninguém pode destruir, nem mesmo o tempo, o amor. Principalmente quando você é correspondido. Que não foi o caso, mas que mesmo assim por amar tanto, não queria nada em troca, apenas ser amado, e depois entendeu que não era correspondido. E aí foi uma decepção, decepção. Pois, estar sempre perto, e ela não viu. E decide perdoar mas depois com tantas, decepções, mágoas, tristezas, juntos nem o próprio coração deslacerado aguentou! E decidi tirar aquele imenso e grande amor que o mantia vivo. Infeliz abriu mão de tudo isso e partiu foi muito triste mas com um fim trágico que nem sempre podemos evitar pois não quer dizer que amar ser correspondido, pois eu não fui, mas a vida continua e eu tenho certeza que um dia eu vou fazer feito a fenix “Renascer das cinzas”.

O texto da aluna ouvinte Maria apresenta coerência e coesão. Além disso, há nele raciocínio analítico, que não se observou nos textos das alunas surdas, uma vez que os textos dos surdos geralmente são mais curtos e bastante sintéticos. Maria revelou compreensão da tarefa pedida e deu sentido a seu texto, que apresentou mais complexidade do que os dois textos antes analisados. Ficou evidente a necessidade de aprimoramento comum aos alunos em formação, surdos ou ouvintes. Existe, no texto de Maria, o domínio do discurso de cientificidade bem como a competência de utilizar, com propriedade, o discurso dissertativo.

Maria analisou o tema embora não o tenha tratado com objetividade e tenha ficado no plano da mera opinião pessoal. Na linha de nº 7, há elipse do pronome “Quem”, prejudicando a coesão. Os períodos longos tornam a leitura cansativa. Por exemplo:

“É uma música que tem um único sentimento forte que ninguém pode destruir, nem mesmo o tempo, o amor. Principalmente quando você é correspondido”.

A informatividade parece carecer de substância que interesse ao leitor e torne sua narrativa relevante. Como recomendação, sugerimos a leitura e exercícios de escrita, que poderão contribuir muito com o aprimoramento linguístico da aluna.

A legibilidade da escrita de Maria é mais acentuada do que a da de Susi e Nina cuja referência linguística primeira é a LIBRAS, o que não pode ser desconsiderado no discurso escrito. De outra parte, Maria demonstrou desconhecimento da necessidade de paragrafar seu

texto sem as marcas temporais de início, meio e fim. Seus estudos de língua portuguesa, certamente, ainda não se completaram em se tratando da questão formal do uso do registro escrito. As condições de ouvinte não lhe conferiram nenhuma vantagem nesse aspecto, como um leigo em assuntos de surdez pode vir a pensar. Tal observação torna-se relevante no sentido de podermos relativizar as dificuldades apresentadas pelas alunas surdas no domínio da escrita.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
5	Ana	X	X	X	X	Comentário opinativo

Um amor não correspondido
 1 A música Demonsttra, o assunto
 2 Uma Pessoa Demonsttra seu amor
 3 R, E tudo que a Pessoa Fazia
 4 Para outra, era como fosse nada.
 5 Ela tentava esquecer, mas qua-
 6 ndo ela pensava que esquecia
 7 mais, lembrava-se.
 8 Então ela pensou em esquecer
 9 isso, e seguir um grupo, como
 10 se nada tivesse acontecido.
 11 e ele para ela não existia mais,
 12 porque para ela como fosse um
 13 membro do grupo. Gostei muito do
 14 filme, significava muita coisa,
 15 pelo o que algumas pessoas
 16 passam hoje em dia, só pra ter
 17 a pessoa que ama do seu lado.
 18 São situações difíceis, ele para-
 19 ceu um pouco do lado dela.
 20

Boa Produção!

Um amor não correspondido

A música demonstra, o quanto uma pessoa demonstrou seu amor, e tudo que a pessoa fazia pela outra, era como fosse nada.

Ela tentava esquecer, mas quando ela pensava que esquecia mais, lembrava

Então ela pensou em esquecer, e seguir em frente, como se nada tivesse acontecido. E ele pra ela não existisse mais, seguia pra ela como fosse um qualquer objeto. Gostei muito do clipe, significa muita coisa, pelo o que algumas pessoas passam hoje em dia, só pra ter a pessoa que ama ao seu lado. São situações difíceis, Ele pareceu invisível dos olhos dela.

A redação da aluna ouvinte Ana, tal qual as redações já comentadas, mostra coerência e coesão. Mesmo assim, transgrediu determinadas regras da gramática normativa, por exemplo, falha de pontuação, omissão de termos indispensáveis à linguagem escrita, falta de paragrafação, pouca variedade lexical. Além disso, evidencia falta de complexidade da interpretação:

“A música demonstra, o quanto uma pessoa demonstrou seu amor, e tudo que a pessoa fazia pela outra, era como fosse nada.”

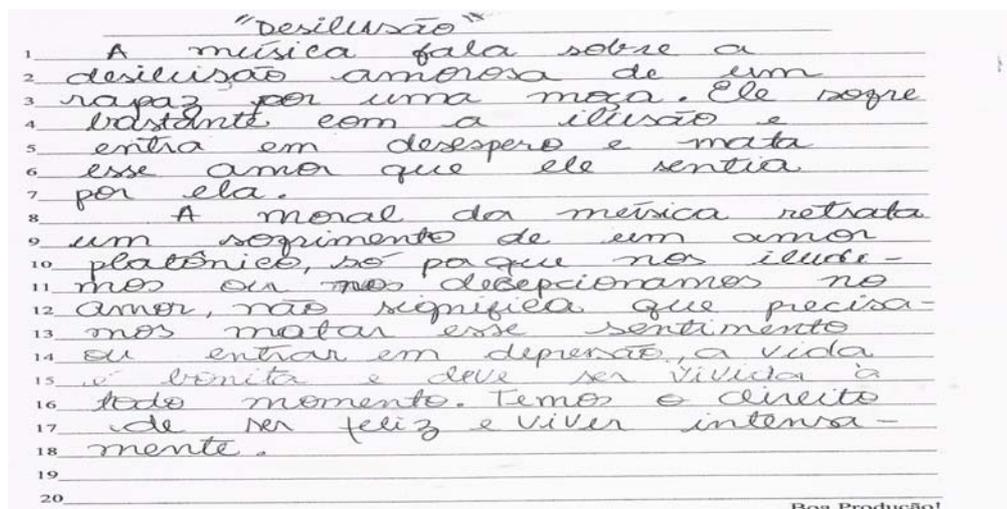
“Então ela pensou em esquecer e seguir em frente como se nada tivesse acontecido. E ele pra ela não existisse mais, seguia pra ela como fosse um qualquer objeto.”

As dificuldades manifestadas com o manejo da língua portuguesa, até certo ponto, se equivalem quando comparadas as redações de alunas surdas e ouvintes. O fenômeno da inadequação gramatical, por exemplo, está claro em todos os textos que examinamos, aí inclusa a produção de surdas e de ouvintes. Entretanto, esse aspecto formal da língua portuguesa não impede a compreensão do sentido. Vale salientar também que as frases simples e o vocabulário limitado constituem característica comum aos trabalhos de produção dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. Isso representa falta de recursos linguísticos para expressar as percepções tanto no aspecto subjetivo, quanto no objetivo.

Na redação de Ana, prevalece a descrição literal e a repetição de termos é uma constante: nas linhas 1-2 há repetição do termo “demonstrou”; na linha 4, omissão da partícula coesiva “se”; nas linhas 11-12, repetição do termo “pra ela”. O vocabulário parece limitado e preso ao raciocínio concreto, próprio ao nível do ensino fundamental. Vale

ressaltar que os textos das alunas surdas Susi e Nina, no aspecto da forma e do conteúdo, apresentam-se também bastante sintéticos.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
6	Bela	X	X	X	X	Comentário opinativo



"Desilusão"

A música fala sobre a desilusão amorosa de um rapaz por uma moça. Ele sofre bastante com a ilusão e entra em desespero e mata esse amor que ele sentia por ela.

A moral da música retrata um sofrimento de um amor platônico, só por que nos iludimos ou nos decepcionamos no amor, não significa que precisamos matar esse sentimento ou entrar em depressão, a vida é bonita e deve ser vivida à todo momento. Temos o direito de ser feliz e viver intensamente.

A redação de Bela está bem construída quanto à paragrafação, à coesão e à adequação do léxico ao eixo temático. Todavia, podemos constatar certas inadequações ao registro formal no tocante à acentuação gráfica, pontuação e ortografia. Além do mais, há pouca

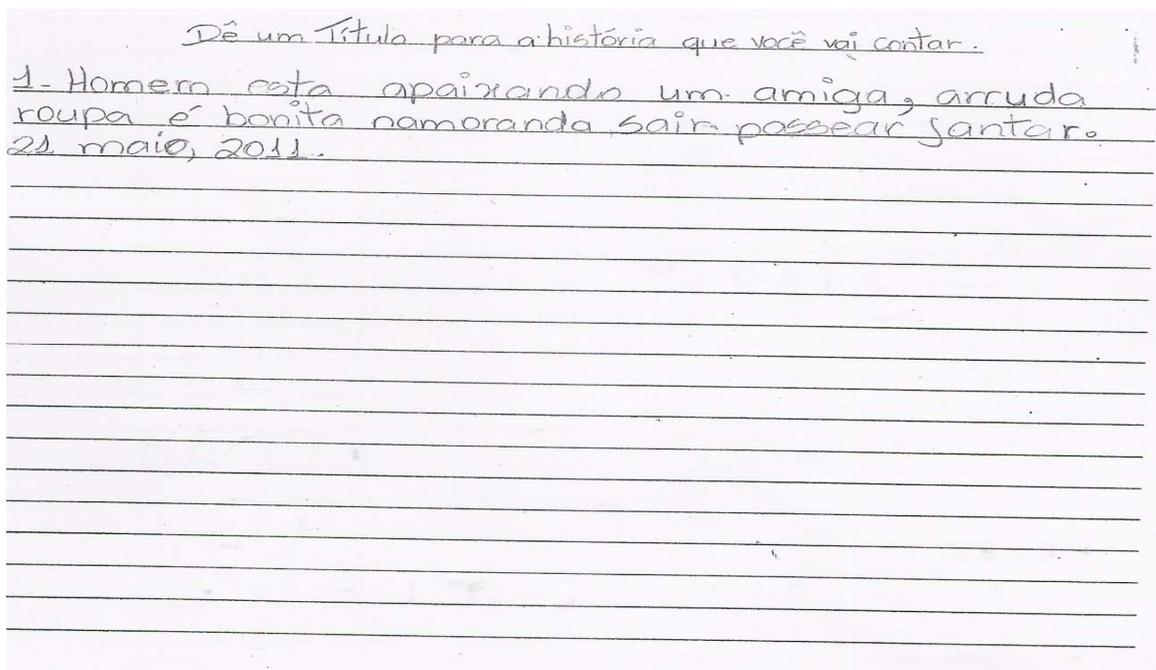
variedade vocabular e limitação de criatividade da interpretação, que se prendeu muito à letra da música no sentido denotativo como mostra no texto:

“A moral da música retrata um sofrimento de um amor platônico, só porque nos iludimos ou nos decepcionamos no amor, não significa que precisamos matar esse sentimento ou entrar em depressão, a vida é bonita e deve ser vivida à todo momento.”

Podemos considerar esse texto de baixa complexidade argumentativa, embora seja inteligível ao leitor comum. Assim, para aumentar tal complexidade, convém lembrar que a competência na escrita pode ser otimizada por estímulos variados que vão do visual ao tátil pouco explorados nas aulas.

Análise de textos dos alunos do turno da tarde-conto

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
1	Susi	X	X	X	X	Conto



Dê um Título para a história que você vai contar
1- Homem esta apaixonado um amiga, arruda roupa é bonita namoranda sair passear juntar. 21 maio, 2011.

Na segunda redação produzida da aluna surda Susi, podemos depreender que houve compreensão dos elementos narrativos de lugar e tempo e do sentimento transmitido pelo texto modelo: “Homem esta apaixonado uma amiga, arruda”.

Há pontuação e elementos coesivos que possibilitam coerência, como por exemplo, o uso da vírgula e o emprego do verbo de ligação “estar.” Apesar disso, do ponto de vista gramatical, faltam elementos na superfície da frase, como as preposições “por” e em (“no”).

Entretanto, um aspecto se repete como sendo uma característica peculiar à escrita dos surdos: a estrutura linguística é a da LIBRAS, sua primeira língua, e não a do português.

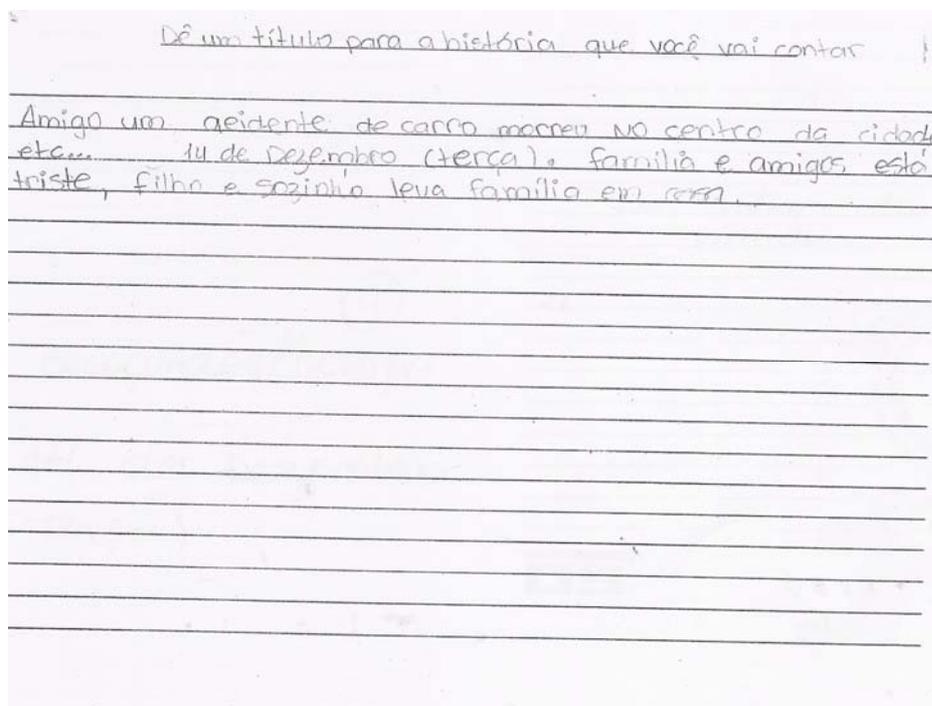
O aluno surdo pensa, fala e escreve o português, reproduzindo a lógica da LIBRAS. Na realidade, devemos dizer que ele transcreve ao seu modo o entendimento do conteúdo explícito na segunda língua. Para a linguística, os surdos são considerados letrados, mas, para o senso comum, a visão pode ser outra e oposta à visão científica.

Eles poderão enfrentar dificuldades de inclusão no mercado de trabalho, cada vez mais escasso e seletivo, sobretudo, em algumas áreas onde a necessidade da adequação a normas seja rígida. Sendo assim precisamos, dentro do bilingüismo, descobrir meios de otimizar o desempenho e a competência comunicativa dos surdos com os ouvintes. Talvez no caso deles, até o momento presente, o termo adequação seja mais realista do que inclusão. Convém, então, fortalecer as leis que protegem os direitos dos surdos, no sentido de se compensarem as limitações relativas ao manejo do português, já que vivemos dentro da lógica da competição, e não da cooperação.

A escrita do surdo tem revelado uma mistura dos elementos da LIBRAS com elementos específicos da língua portuguesa, configurando um texto híbrido de pensamento espacial e sintético com os elementos do português que é analítico.

Isso pode ser confirmado com o segundo texto produzido da aluna surda Susi que apresenta os mesmos estágios de interlíngua já descritos anteriormente, ou seja, reproduz os mesmos aspectos linguísticos do primeiro texto. Reafirmamos a ideia de transição para uma fase inicial do estágio II. Confirma, portanto, o nível de aquisição da língua portuguesa, ainda não satisfatório para conferir à referida aluna um grau de proficiência na L2. Susi demonstrou a necessidade de muito reforço do professor dessa disciplina a fim de poder chegar ao estágio de interlíngua III e, por fim, se apropriar da língua-alvo. Só assim, ela se capacitaria a prosseguir em estudos de nível superior numa universidade para completar sua escolaridade, visando à qualificação para o campo de trabalho, hoje, bastante especializado e seletivo. Pelo exposto, A aluna demanda muito exercício de leitura e escrita no sentido de adquirir experiência e vencer inibições psicológicas que poderiam interferir na sua aquisição linguística, como variáveis intervenientes decisivas no seu sucesso ou insucesso.

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
2	Nina	X	X	X	X	Conto



Dê um título para a história que você vai contar

Amigo um acidente de carro morreu No centro da cidade etc... 14 de Dezembro (terça) Família e amigos está triste, filha e sozinho leva família em casa.

A redação da aluna surda Nina apresenta as mesmas características e elementos já comentados nos textos analisados anteriormente, ou seja, nela ocorrem alguns elementos coesivos, como a pontuação; há sequência lógica que garante a coerência e vê-se uma forma bastante sintética como, de hábito, na escrita dos surdos. Nina também não deu um título à sua história conforme instrução no comando da atividade, convergindo com o texto de Susi. A falta de um título próprio e a repetição do comando da atividade, substituindo o título do texto da aluna surda Nina, sugerem falha de compreensão na leitura

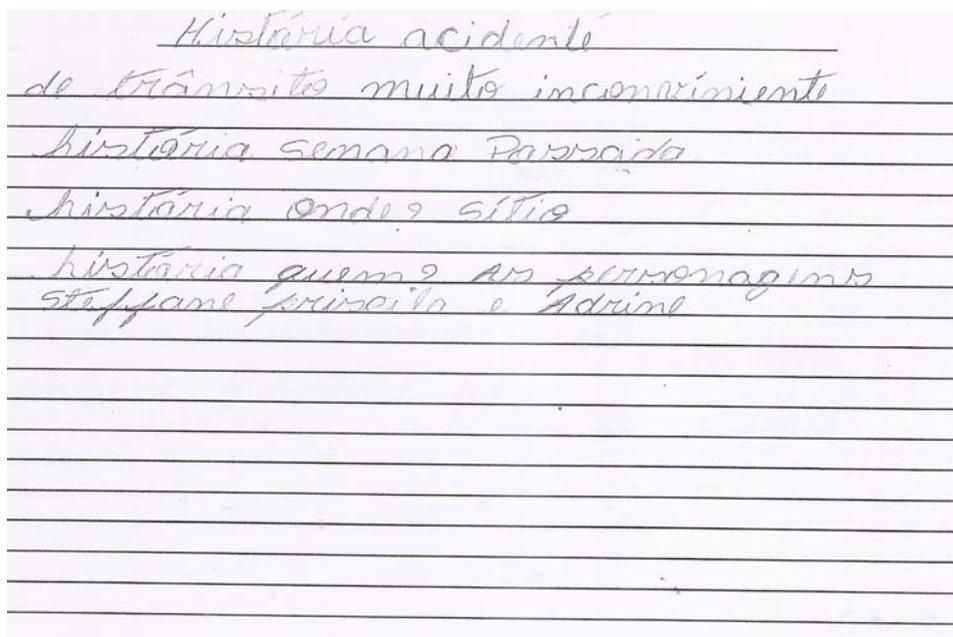
Nina mostrou vocabulário limitado tal qual aconteceu com os ouvintes da mesma turma. O texto evidencia gradação do ponto de vista sintático, porém, no último período, ocorre rebuscamento na formulação da frase, o que dificulta a compreensão do texto em

português. O fragmento a seguir mostra tal aspecto: “Família e amigos está triste, filho e sozinho leva família em casa”.

Essa redação confirma que Nina ainda não conseguiu ultrapassar, na escrita, o estágio de interlíngua I, como já indicamos. Aqui, ousamos lançar a seguinte hipótese: o fato de os professores de português (P1 e P2) não serem bilíngues e o fato de faltar infraestrutura na escola para trabalhar com alunos surdos contribui muito para que as mencionadas alunas não avancem nas conquistas linguísticas nem superem dificuldades que exigem metodologias direcionadas à surdez. Nina se agrupava, certamente, com aquelas que necessitavam de treino e exercício de leitura e escrita para se desinibirem. Os professores de português, por sua vez, deveriam incentivá-la a se expressar e se expor no grupo, sem medo de fracassar. Dessa forma, o aumento da auto-estima potencializaria a autoconfiança, despertando a capacidade de maior investimento na socialização, que é sempre mediada pela linguagem.

A escola assume importância vital quando se trata de surdos, porque pode ser o único contato com a LIBRAS já que nem toda família tem os meios de educar filhos surdos de forma satisfatória. Ao mesmo tempo, a timidez e a auto-estima dos surdos precisa ser muito bem trabalhadas na escola, que ainda não está devidamente preparada para tal no Brasil. Na verdade, os problemas educacionais no nosso país são variados e as políticas públicas cada vez mais dificultam os avanços nessa área básica. Em se tratando de surdez, precisamos preparar professores bilíngues que entendam a descontinuidade existente entre as línguas de sinais e a escrita ortográfica da língua alvo que é o português. Não se deve desconsiderar que a língua de sinais, o *signwriting*, pode completar o programa do bilinguismo conforme adverte Quadros (2006), citada na fundamentação teórica.

Redação	Aluna	Surda	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
3	Bia	X	X	X	X	Conto



História Acidente

de trânsito muito inconveniente

história Semana Passada

história onde? sítio.

História quem? As personagens

Steffane Priscila e Adrine

Recebemos com surpresa o texto da aluna surda Bia, já que ela, na primeira experiência, não sentindo disposição de produzir, entregara a folha em branco. Essa redação evidencia que a aluna teve compreensão do tema, porém não chegou formular uma estrutura textual completa. Na realidade, Bia topicalizou o seu conteúdo:

“História acidente de trânsito muito inconveniente; história semana passada; história onde? Sítio”

Ela não realizou a construção da narrativa por nós solicitada como fizeram as outras alunas surdas. O desconhecimento da especificidade da surdez de Bia não permite que levantemos aqui hipóteses explicativas para suas dificuldades com a escrita do português nos moldes atingidos por suas colegas. De fato, ela só conseguiu desinibir-se e produzir uma

redação, que já representa uma boa evolução, uma vez que na primeira produção revelou que: “Como surda, não posso produzir textos em português”.

No segundo momento das atividades pedidas, seu texto mostra claramente a influência da língua de sinais na escrita do português. Além disso, nele estão representados os estágios de interlíngua I. Ou seja, construções frasais sintéticas, predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos), falta de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção), falta de uso de verbo, falta de flexão de nomes em gêneros, número e grau, uso de construção de frase tipo tópico-comentário, falta de marcas morfológicas, falta de uso de artigo, pouco emprego de preposição, pouco uso de conjunção, dificuldade de estabelecer um sentido inteligível a qualquer leitor comum da língua portuguesa.

A situação cognitiva de Bia, até aquele momento, assemelhava-se à das demais. O seu texto evidencia letramento e demanda de avanço para os estágios de interlíngua II e III. O texto mostra a necessidade de superar a topicalização pelo uso de operadores argumentativos, além disso, carece de construção complexa de uma narrativa com começo, clímax e final.

O texto da aluna surda Bia não mostra avanço linguístico em relação aos textos, anteriormente, avaliados dos alunos surdos. Isso aponta, segundo Selinker (1994) para um fenômeno chamado de fossilização ou cristalização que corresponde a fixação em estágios primários do desenvolvimento cognitivo.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
4	Maria	X	X	X	X	Conto

"Um Dia de Terror"

Eu, Paulo e Gustavo Estávamos o mês Passado na Sala de aula falando de Varios assuntos ocorridos no dia-a-dia. ai Esse mês passou, de pressa, no dia primeiro. por coêncidencia aconteceu um fato super Estranho e misteriozo, um Dos meus colega ou seja Gustavo foi sequestrado, pois ninguém viu o acontecimento Depois com a investigação da polícia descobriram que o menino, foi sequestrado por engano. Os sequestradores só deu conta de que tinha pego a pessoa errada. Depois de 30 minutos do sequestro porém o menino está bem. E confessa que adorou a experiência depois do ocorrido.

"Um Dia de Terror"

Eu, Paulo e Gustavo Estávamos o mês Passado na Sala de aula falando de varios assuntos ocorridos no dia-a-dia. ai Esse mês passou, de pressa, no dia primeiro. por coêncidencia aconteceu um fato super estranho e misteriozo, um dos meus colega ou seja Gustavo foi sequestrado, pois ninguém viu o acontecimento Depois com a investigação da polícia descobriram que o menino, foi sequestrado por engano. Os sequestradores só deu conta de que tinha pego a pessoa errada. Depois de 30 minutos do sequestro porém o menino está bem. E confessa que adorou a experiência depois do ocorrido.

A redação da aluna ouvinte Maria apresenta os elementos da textualidade necessários à inteligibilidade. Porém, ao se utilizar dos operadores argumentativos, ela não soube manejá-los adequadamente, o que comprometeu, por várias vezes, a coesão textual entre os períodos. Os fragmentos comentados em seguida mostram isso:

“Eu, Paulo e Gustavo estavam falando de varios assuntos ocorridos no dia- a- dia. Ai esse mês passou, depressa, no dia primeiro...”

“Por coêncidencia aconteceu um fato super estranho e misteriozo um dos meus colega ou seja Gustavo foi sequestrado, pois ninguém viu o acontecimento...”

“Os sequestradores só deu conta que tinha pego a pessoa errada depois de 30 minutos do sequestro. Porém o menino está bem.”

Como se pode ver do ponto de vista linguístico, todos os fragmentos analisados acima apresentam desvios no que se refere à norma culta da língua portuguesa, como por exemplo, acentuação gráfica, ortografia, pontuação e concordância verbal e nominal. Vale ressaltar que tais desvios não comprometem o estabelecimento do sentido do texto. Se não fosse o mal uso dos operadores argumentativos, o texto estaria completo do ponto de vista da coerência e da coesão. Vale salientar também que não há paragrafação o que, de certa forma, aponta para a falta de organização do pensamento.

Sendo mais específica, o texto sob análise revela, nas linhas 1 e 3, que há falhas de acentuação; na linha 9, falta de flexão de número e de pontuação necessária; na linha 15, inadequação de flexão verbal; na linha 18, ausência de pontuação necessária. Além do mais, podemos perceber a falta de complexidade de conteúdo e pouca informatividade. Tudo isso gera empobrecimento da narrativa e, conseqüentemente, desinteresse do leitor.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
5	Ana	X	X	X	X	Conto

A Perda de um Brinco.

Numa segunda-feira, eu estava muito exressada, sai de casa para encontrar meu ficante, na Integração, eu ia ter uma conversa com ele no ônibus, mas para encontra-lo, me arrumei toda, para ele se encantar e coloquei meu melhor brinco, eu amava esse brinco, ganhei de uma pessoa especial que fez parte da minha vida ao longo tempo, chegando lá, dei um abraço nele e entrei no ônibus, disse a ele que queria falar algo muito importante a ele, na hora que cheguei na parada, eu e Julio e. Descemos, derrepente dei fé que perdi um brinco. Eu fiquei um pouco triste, mas fui feliz pra casa, depois de comer.

A Perda de um Brinco

Numa segunda-feira, eu estava muito exressada, sai de casa para encontrar meu ficante, na Integração, eu ia ter uma conversa com Ele no ônibus, mas para encontra-lo, me arrumei toda, para Ele se encantar e coloquei meu melhor brinco, eu amava esse brinco, ganhei de uma pessoa especial que fez parte da minha vida ao longo tempo, chegando lá, dei um abraço nele e entrei no ônibus, disse a ele que queria falar algo muito importante a ele, na hora que cheguei na parada, eu e Julio e. Descemos, derrepente dei fé que perdi um brinco. Eu fiquei um pouco triste, mas fui feliz pra casa, depois de comer.

Na redação da aluna Ana, ouvinte, também constatamos operadores argumentativos, porém, em vez de usar o operador indicativo de oposição “mas”, quando deveria ter usado o conectivo indicador de coordenação “e”. Como mostra o trecho abaixo:

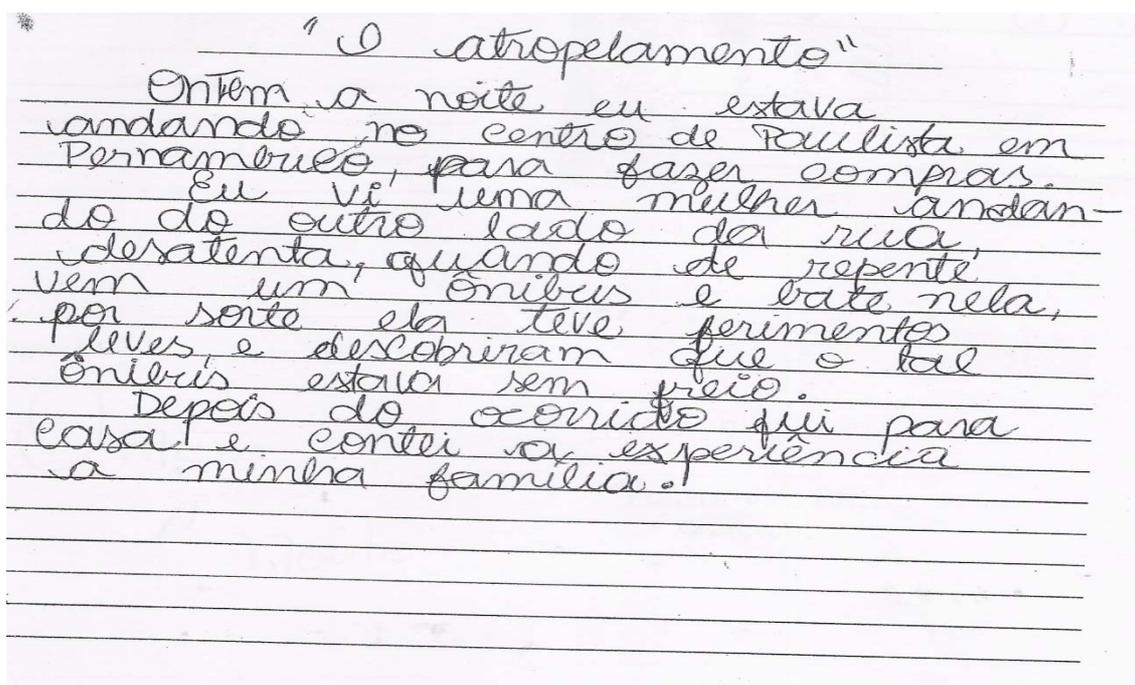
“Numa segunda- feira, eu estava muito estressada, sai de casa para encontrar meu ficante, na integração, eu ia ter uma conversa com ele no ônibus, mas para encontrá- lo me arrumei toda, para ele se encantar...”

Observamos ainda que, no último período do texto, a aluna incorreu em uma incoerência, já que as duas orações iniciais são contraditórias. “Eu fiquei um pouco triste, mas fui feliz pra casa, depois de comer”.

Assim, podemos afirmar, o texto não está bem construído nos moldes da linguística argumentativa, uma vez que Ana empregou os operadores argumentativos inadequadamente. Além disso, de novo, não há paragrafação. No mesmo texto, constatamos ainda períodos longos e inadequação de escrita, na linha 1, da palavra “estressada”; nas linhas 13 e 14, há repetição do termo “a ele”; na linha 16, há a inadequação da escrita da locução “de repente”. Ana mostrou uma narrativa fluente, embora com pouca complexidade, por se apegar ao raciocínio concreto do qual já se espera certo distanciamento no nível do ensino médio.

É pertinente salientar que os alunos ouvintes, geralmente, quando usam os operadores argumentativos têm dificuldades em manejá-los apropriadamente, enquanto que os alunos surdos parecem desconhecer a maioria dos conectivos, sobretudo aqueles que dão suporte a argumentações complexas.

Redação	Aluna	Ouvintes	Tarde	2ª Série	E.M.	Gênero textual
6	Bela	X	X	X	X	Conto



"O Atropelamento"

Ontem a noite eu estava andando no centro de Paulista, em Pernambuco, para fazer compras.

Eu vi uma mulher andando do outro lado da rua, desatenta, quando de repente vê um ônibus e bate nela, por sorte ela teve ferimentos leves, e descobriram que o tal ônibus estava sem freio.

Depois do ocorrido fui para casa e contei a experiência a minha família.

A redação 6 da aluna ouvinte Bela, do turno da tarde, mostra coerência, coesão e boa estruturação como se pode ver na paragrafação feita com domínio de quem já se apropriou dessa competência. Entretanto, em nível de conteúdo produzido, podemos afirmar que o vocabulário é superficial, sem variação semântica e muito limitado ao concreto. Assim, Bela

não demonstrou uma linguagem abstrata, conceitual; ateve-se à banalidade substantiva de um fato que qualquer criança poderia narrar sem esforço. Isso quer dizer que a estrutura de superfície do texto se adequa aos princípios linguísticos da textualidade, mas, quanto às referências e à informatividade, ele carece de pensamento mais complexo. Talvez, a falta do exercício habitual de leitura seja a causa dessa deficiência em nível de conteúdo. Nas linhas 1 e 13, falta acento grave; na linha 6, há inadequação de pontuação.

Uma intensa orientação do professor de português para a leitura de livros críticos e questionadores ajudaria a referida a aprimorar seu desempenho linguístico.

Análise dos textos dos alunos do turno da noite

Redação	Aluno	Surdo	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
1	João	X	X	X	X	Entrevista

Empresa e gastronomia diferente faz coisa, administrador de restaurante lugares e referente e dinheiro, notas integral (min oito horas certo, formação técnica etc, conhecimentos pessoas características e informática básica, pessoas característica cadê sabê e inglês, comprovada em carteira, Recife na Região comunicativo gostar de trabalhar em grupo.

Curriculum vitae e nome marcelo teraves leão 26 anos, Paulista, casado, três filhos, Faculdade e administrador, fluência em Espanhol, carteira de 2 anos, etc.

Empresa e gastronomia diferente faz coisa, administrador de restaurante lugares e referente e dinheiro, notas integral (min oito horas certo, formação técnica etc, conhecimentos pessoas características e informática básica, pessoas característica cadê sabê e inglês, comprovada em carteira, Recife na Região comunicativo gostar de trabalhar em grupo. Curriculum vitae e nome marcelo teraves leão, 26 anos, Paulista, casado, três filhos, Faculdade e administrador, fluência em Espanhol, carteira de 2 anos, etc.

A redação do surdo João (1) apresenta as mesmas características linguísticas dos outros textos de alunas surdas pesquisadas aqui. Isso quer dizer, portanto, que seu autor não usou conectores argumentativos, demonstrou inadequação no domínio da acentuação, vocabulário básico e coesão obtida, sobretudo, por intermédio do léxico. A coerência percebida indica o letramento de João. Observamos que os textos escritos pelos alunos surdos não mostram o endereçamento fundamental a um leitor implícito (o outro a quem o autor do texto se dirige) nem marcas da presença concreta da alteridade no discurso (fenômeno da intertextualidade). Só variando os gêneros estudados em sala de aula, essa observação poderia ser melhor investigada, mas essa pesquisa se restringiu a pouco tempo de duração.

A redação 1 do aluno surdo, João, mostra complexidade mais acentuada do que as redações das alunas surdas já comentadas. Isso acontece por causa da heterogeneidade nela presente em relação aos estágios de interlíngua I já explicitados e de interlíngua II, os quais consistem nas seguintes características: justaposição intensa de elementos da L1 e da L2(Primeira Língua e Segunda Língua); estrutura da frase ora com características da LIBRAS, ora com características do português; frases e palavras justapostas confusas não resultam em efeito de sentido claro para o leitor comum; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); emprego de elementos funcionais, predominantemente , de modo inadequado; emprego de preposições nem sempre adequado.

Percebe-se a existência de letramento de João embora seu texto mostre vocabulário limitado, repetitivo e sem marcas de uso criativo da língua alvo. A questão da inadequação da “pontuação” do texto de João revela distância do português padrão e suas normas gramaticais como acontece com os outros textos dos alunos surdos aqui analisados. Esse fato merece atenção dos professores de alunos surdos.

Redação	Aluna	Surda	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
2	Gabi	X	X	X	X	Entrevista

Empresa vagas de administrador de restaurante trabalho precisa mais, si Empresa mostra
 aviso precisa: Horário livre (8 horas) abrigo. Responsável respeito RH é sim. Com pessoa curriculum
 vitae mostra entrega empresa que. pessoa
 quer curriculum vitae mostra já formado Faculdade também e curso técnico (gastronomia
 você saber já com Inglês e Espanhol: informática), tem
 mora que Recife obriga tem carro próprio combina o certo faz muito saber
 muito bem.

Empresa vagas de administrador de restaurante trabalho precisa mais,
 si Empresa mostra aviso precisa: Horário livre (8 horas) abrigo. Responsável
 respeito RH é sim. Com pessoa curriculum vitae mostra entrega empresa que.
 pessoa quer curriculum vitae mostra já formado Faculdade também e curso
 técnico (gastronomia você saber já com Inglês e Espanhol: informática), tem
 mora que Recife obriga tem carro próprio combina o certo faz muito saber
 muito bem.

A redação 2 da surda Gabi mostra excelência na grafia das palavras. Certamente,
 podemos dizer, que ela já tem grande competência linguística quanto aos padrões do
 português formal. Embora alunos surdos e ouvintes revelem competências diferentes com
 relação a áreas de conhecimento, tal aluna fugiu ao padrão de regularidade das nossas
 observações sobre as construções dos surdos. O texto em questão equivale ao escrito por um
 ouvinte de excelente domínio do português padrão.

Gabi, portanto, sobressaiu-se como exceção nesta pesquisa, porque mostrou mais
 capacidade linguística de escrever em português do que outras alunas, inclusive alunos
 ouvintes participantes do estudo.

A mencionada redação se assemelha mais à de João do que às das alunas surdas do turno da tarde Suzi, Bia e Nina. Assim, Gabi está no estágio de interlíngua II, por isso seu texto apresenta-se mais complexo, aproxima-se muito da língua-alvo, o que se pode comprovar com a presença das características seguintes: justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; estrutura da frase ora com características da LIBRAS, ora com características do português; frases e palavras justapostas confusas não resultam em efeito de sentido claro para o leitor comum; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivos e verbos); às vezes, emprego inadequado de verbos de ligação; emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; emprego de artigos (algumas vezes concordam com os nomes que acompanham); uso de preposições inadequadas. No texto abaixo pode-se confirmar essa observação:

[...] já formado Faculdade também e curso técnico (gastronomia você saber já com Inglês e Espanhol)”

Tudo indica que Gabi pode ter chances de atingir o estado de interlíngua III em curto prazo, desde que os métodos de ensino lhe facilitem sistematizar seus conhecimentos de uso de português. Embora seu texto mostre habilidade linguística bastante satisfatória e fluente e se destaque dos demais analisados aqui, questões como pontuação e carência de variedade semântica carecem de atenção especial dos educadores, já que se trata de traços que se repetem nos textos dos alunos surdos participantes deste estudo.

Redação	Aluna	Surda	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
3	Bruna	X	X	X	X	Entrevista

primeiro começa bompreço aprender bom trabalho
 gosto já comstuma faz 3 anos depois sair outro
 curriculum vitae minha vida interesse lutar
 outro já trabalho bombril 5 anos melho muito
 responsável proficional bom depois já sair
 tudo bem ok agora nova meu trabalho muito
 bom tem calma ótimo que nome câmeras de
 segurança "Ciods" (6 hora) graça com obrigada
 deus
 quero trabalho contade interesse futuro minha vida
 precisa para muito responsável candidato
 quero acito feliz
 fica com deus
 agradecer deus

Primeiro começa bompreço aprender bom trabalho gosto já comstuma faz
 3 anos depois sair outro curriculum vitae minha vida interesse lutar outro
 já trabalho bombril 5 anos melho muito responsável proficional bom
 depois já sair tudo bem ok agora nova meu trabalho muito bom tem
 calma ótimo que nome câmeras de segurança "Ciods" (6 hora) graça com
 obrigada deus.

A redação 3 da aluna surda Bruna – apesar de parecer mais fragmentada – indica algumas semelhanças com a redação de Gabi, porque em ambas se revelam sinais de competência linguística, letramento e grandes potencialidades a serem desenvolvidas relacionadas à área específica da linguagem. Porém, fica evidente que Bruna não compreendeu a proposta da atividade realizada em sala: análise de uma candidata a uma vaga de trabalho.

Na verdade, ela relatou sua experiência pessoal na vida profissional. Apesar disso, a coesão, a coerência e os elementos da textualidade se manifestam na superfície do texto, o que sugere potencialidades linguísticas da aluna.

A redação em análise apresenta, ainda, elementos do estágio de interlíngua III cujas características são: estruturas frasais na ordem direta do português; predomínio de estruturas

frases SVO; aparecimento mais freqüente de estruturas complexas; mais uso de palavras funcionais (artigos, preposição e conjunção); categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação; uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; uso adequado de preposição; uso do pronome relativo que; flexão consistente dos nomes; flexão verbal com maior adequação; marcas morfológicas de desinência nominais de número e gênero; desinência verbal de 1ª pessoa; emprego adequado de verbos. A gradação que Gabi apresenta no texto confere ao mesmo coerência e coesão, confirmando autonomia argumentativa. “Primeiro...Depois...Depois

Apesar de ter-se destacado como a aluna surda que já se aproximava mais da língua-alvo, Bruna carece de orientação quanto à pontuação e à atenção e compreensão do comando da atividade. Isso porque seu texto denuncia fuga do tema.

De uma forma geral, os surdos revelaram, nos seus escritos, tendências que se repetem independentemente do estágio de interlíngua em que se encontrem, como por exemplo, ausência de pontuação; desconhecimento do uso das variantes vocabulares, como representado na limitação de vocabulário restrito; insuficiência de capacidade analítica no trato com os temas trabalhados, além da baixa informatividade no conteúdo.

Redação	Aluna	Ouvinte	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
4	Sofia	X	X	X	X	Entrevista

O candidato José da Silva, não possui todos os requisitos requeridos pela empresa Restaurante Bela Vista LTDA, não está totalmente capacitado para preencher a vaga de administrador de restaurante, e por também não se encaixar no perfil dado pela empresa.

O candidato José da Silva, não possui todos os requisitos requeridos pela empresa Restaurante Bela Vista Ltda. Não está totalmente capacitado para preencher a vaga de administrador de restaurante, e por também não se encaixar no perfil dado pela empresa.

Na redação 4 da ouvinte Sofia não se percebem recursos que permitam o desenvolvimento de um raciocínio em sequência temporal satisfatória, com início, meio e fim, bem como que incluam todos os elementos da textualidade. Apesar da síntese, podemos dizer que há excelência no emprego lexical, flexão de verbos e objetividade. No plano do conteúdo, não se vê explicitação, com argumentação lógica, de detalhes que justifiquem a conclusão do texto.

Observamos, ainda no texto 4, inadequação da escrita da palavra “requeridos” na linha 2 e ausência de acentuação no verbo estar, na flexão de pessoa, na linha 3. O excesso de síntese limita o pensamento analítico, muito relevante ao uso da língua portuguesa, que é analítica, ao contrário de línguas como inglês e LIBRAS.

Redação	Aluna	Ouvinte	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
5	Carol	X	X	X	X	Entrevista

O candidato José da Silva não está totalmente apto para preencher a vaga mesmo apresentando alguns requisitos como ter formação técnica em gastronomia, fluência em inglês, experiência comprovada em carteira de um ano, muito perfeccionista naquilo que faz, facilidade de interação e tem vinte anos. Embora que o mesmo não residi na região politona do Recife e sim em Carpina no Agreste não possuindo veículo próprio o que dificulta a deslocação para o trabalho diminuindo a possibilidade de cumprir prazos definidos. Além de não ter ou citar que tem conhecimentos básicos em informática e não tem fluência em espanhol sendo até mesmo um pouco tímido. Então apesar de ter carteira de habitação, o veículo próprio em relação aonde residiria muito importante para ter um melhor chance para a vaga.

O candidato José da Silva não está totalmente apto para preencher a vaga mesmo apresentando alguns requisitos como ter formação técnica em gastronomia, fluência em inglês, experiência comprovada em carteira de um ano, muito perfeccionista naquilo que faz facilidade de interação não e tem vinte anos. Embora que o mesmo não residi na região politona do Recife e sim em Carpina no Agreste não possuindo veículo próprio o que dificulta a deslocação para o trabalho diminuindo a possibilidade de cumprir prazos definidos. Além de não ter ou citar que tem conhecimentos básicos em informática e não tem fluência em espanhol sendo até mesmo um pouco tímido.

Então apesar de ter carteira de habitação, o veículo próprio em relação aonde residiria muito importante para ter um melhor chance para a vaga.

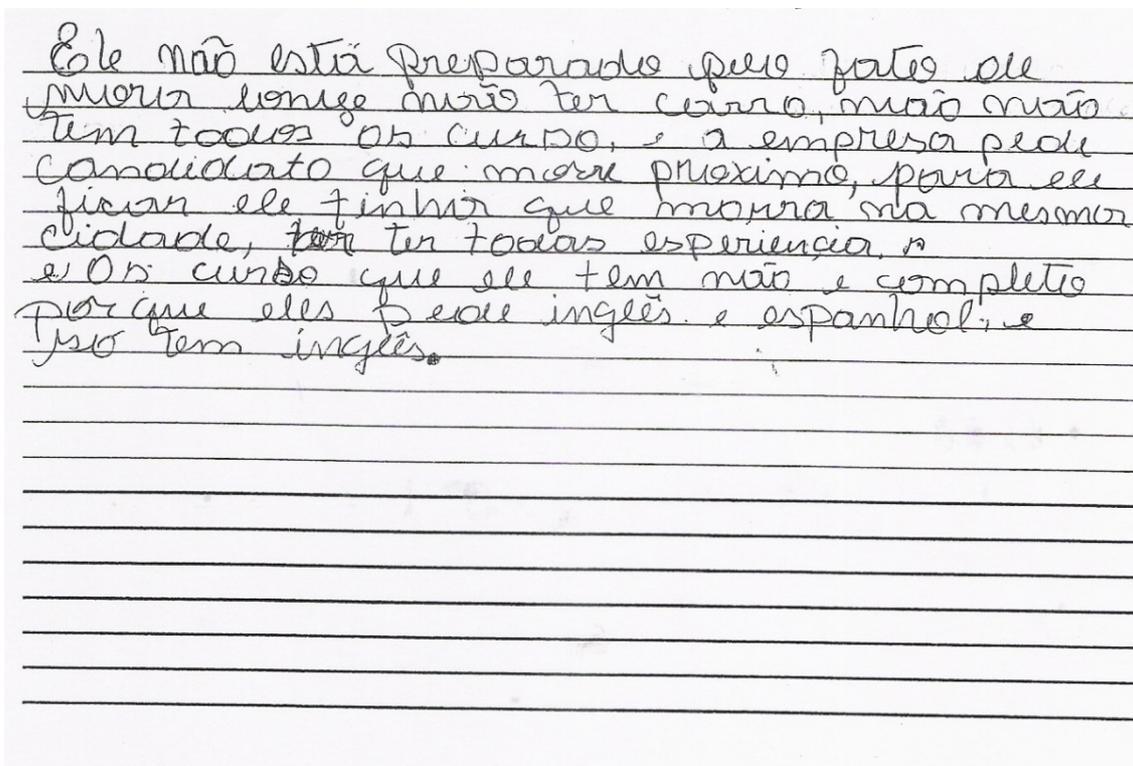
Da redação 5 da aluna ouvinte Carol, do turno da noite, destacamos o seguinte fragmento:

“Então apesar de ter carteira de habitação, o veículo próprio em relação aonde residiria muito importante para ter um melhor chance para vaga”.

Observa-se que o texto é coerente, mas os recursos coesivos estão empregados de forma inadequada, sujeitos à correção ou à reescrita. A grafia de algumas palavras também tem problema de inadequação, isso se observa em diferentes classes gramaticais, como verbo e substantivo. No último parágrafo, a coerência se mostra falha, o que gera entendimento confuso da mensagem. Isso significa que a aluna ainda precisaria de aprimoramento para atingir o domínio da variante formal de português, embora seu letramento já estivesse garantido

Nesse mesmo texto de Carol, ocorrem as seguintes falhas gramaticais: falta de acento gráfico no verbo estar, flexionado na 3ª pessoa; na linha 8, há inadequação do uso da conjunção “embora” em combinação com o pronome “que”; na linha 9, a palavra “politana” está escrita inadequadamente em relação ao português padrão.

Redação	Aluna	Ouvinte	Noite	3ª Série	E.M.	Gênero textual
6	Josy	X	X	X	X	Entrevista



Ele não esta preparado pelo fato de morar longe não ter carro, mão não tem todos os curso, e a empresa pede candidato que more proximo, para ele ficar ele tinha que morra na mesma cidade, ter todas esperiencia e os curso que ele tem não e completo porque eles pede inglês e espanhol e só tem inglês.

A redação 6 da aluna ouvinte Josy, do turno da noite, mostra mais inadequações do que as analisadas anteriormente, porque o conteúdo se limita ao óbvio; falta a acentuação gráfica; há inadequação na grafia das palavras; as concordâncias verbal e nominal não seguem o padrão da norma culta escrita e os elementos coesivos não se manifestam na estrutura de superfície do texto como se espera na escrita formal.

A aluna redigiu um texto, de certa maneira, escasso de sofisticação na forma e no conteúdo, o qual está restrito e carente de reelaboração mais bem orientada. Essas observações, no entanto, não indicam que Josy não estava em condições de aprimoramento por meio de exercícios em sala de aula, leitura e autocorreção dirigida pelo professor.

Na linha 2, o verbo “mora“ está escrito inadequadamente. Na linha 3, falta a desinência de plural da palavra “curso”. Na linha 4, falta acentuação gráfica adequada à palavra “proximo”. Na linha 5, a grafia do verbo “morar” está inadequada. Na linha 6, há omissão indevida do artigo “as”; na mesma linha, a palavra “experiencia” está escrita de forma inadequada. Na linha 7, há falha na flexão de número na palavra “curso”. Na linha 8, a flexão verbal de “pede” está inadequada. Na linha 9, há omissão indevida do pronome pessoal, o que prejudica a coesão. Assim, Josy necessitaria de aulas de reforço de português e muito apoio pedagógico para poder superar suas dificuldades com o registro escrito da língua materna.

A análise dos textos dos alunos surdos e ouvintes nos fizeram refletir sobre posturas, orientações metodológicas que podem direcionar o trabalho do docente, abrindo novas possibilidades de encaminhamentos pedagógicos que trarão resultados mais consistentes para a produção textual dos alunos.

A pesquisa realizada mostrou que pensar na língua portuguesa como segunda língua nas nossas escolas exigiu muita flexibilidade e mudanças de paradigmas consolidados ao longo de anos. O desafio enfrentado, todavia, parece ter logrado bom êxito e aberto novas perspectivas de trabalho com a língua.

Ao concluir a análise do processo de construção de textos por alunos surdos e ouvintes podemos explicar através da Línguística Textual que:

- Os alunos surdos são capazes de produzir textos em língua portuguesa com coesão e coerência tal qual os ouvintes;
- Os alunos surdos não usaram os operadores argumentativos complexos mas garantem coesão e coerência;
- Os alunos ouvintes têm dificuldade de manejar os operadores argumentativos, provocando, muitas vezes ,o comprometimento do sentido;
- Os alunos ouvintes apresentam dificuldades que nos alunos surdos são potencializadas;
- As intervenções mostraram que a variação dos gêneros e o modo interativo de trabalhar surtiram efeitos positivos e imediatos em alunos surdos e ouvintes;

- Na escola pesquisada nem professores de língua portuguesa, nem intérpretes estavam preparados para trabalhar com o bilinguismo;
- O conhecimento do professor sobre o surdo, a surdez e a estrutura da língua de sinais constituem-se fatores decisivos para a construção de um “novo olhar” sobre o texto em língua portuguesa de alunos surdos;
- As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de língua portuguesa são muito importantes para beneficiar linguisticamente alunos surdos e ouvintes nas suas produções textuais.

Desse modo e fundamentada nas observações de aulas, em conversas com professores e alunos das turmas que serviram de *locus* para nossa pesquisa, nas análises dos textos produzidos durante nossa intervenção identificamos o seguinte: a reorientação da metodologia do ensino de português baseada na perspectiva sociointeracionista tem grandes chances de otimizar as produções dos alunos – no nosso caso, surdos e ouvintes, embora saibamos que essas produções podem apontar para dificuldades e bloqueios emocionais que fogem ao alcance do professor, apontando seus limites no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos, a propósito, que potencialidades latentes existiam nos dois grupos pesquisados e que simples mudança na estratégia das aulas voltadas para a variedade de gêneros textuais existentes já serviu como estímulo e foi suficiente para tirar os alunos do desinteresse e da dispersão que detectamos nas primeiras visitas à turma.

De outra parte, acreditamos que a formação continuada dos professores é o que pode permitir o acesso a conhecimentos linguísticos enriquecedores das vivências com o manejo da língua em suas diversas possibilidades de uso concreto. Sendo a competência linguística a base das demais competências sociais e cognitivas, parece essencial conscientizar os professores sobre as vantagens de capacitação na área da linguística textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os professores de português ainda não se apropriaram das especificidades da LIBRAS, pois essa língua ainda não está suficientemente divulgada, nem faz parte da maioria dos cursos de formação de professores. Por outro lado, observamos que alunos surdos e ouvintes conseguiram produzir textos, de forma coerente com que foi solicitado e com muita satisfação. No que se refere aos alunos surdos, podemos esclarecer que pelo fato de existir nas licenciaturas a disciplina, LIBRAS, apenas um semestre, o tempo é insuficiente para que qualquer professor adquira o conhecimento necessário para analisar a questão como um todo. Entendemos que o trabalho desenvolvido em português escrito para surdos faz parte do bilinguismo e, nesse caso, a presença do intérprete de LIBRAS representa um apoio a esse modelo educacional, embora esperemos que num futuro seja o próprio professor que atue nas duas línguas (Português e LIBRAS) para salas inclusivas onde existam surdos. Com essa perspectiva, estaríamos trabalhando o bilinguismo de forma mais ampla e com a visão necessária às características que o trabalho com esses alunos requer.

Do mesmo modo, as lições que podemos tirar dessa pesquisa é que a situação de envolvimento professor, alunos e temas a serem trabalhados não parecem se integrar plenamente, fato constatado quando a pesquisadora pode fazer com que a sugestão para trabalhar com o gênero sugerido fosse tirada dos próprios alunos e não trazer pronta a proposta. Trabalhar com ouvintes também merece cuidados, apoio visual (tal qual os surdos), apoio auditivo, troca entre os colegas, interesse por determinados assuntos.

Nossa pesquisa, tanto no âmbito teórico quanto no prático, pôde evidenciar que, em se tratando de inclusão de alunos surdos/ouvintes, no Brasil, muito caminho ainda resta por percorrer. Apesar de já contarmos com a existência de pesquisadores e teóricos respeitáveis na área da surdez, há visível descompasso entre as teorias e o ensino praticado nas escolas inclusivas.

A experiência desta pesquisa esclareceu pontos a respeito do ensino de português numa sala de aula inclusiva que comentamos a seguir:

As escolas, provavelmente, não estão considerando três aspectos fundamentais: o surdo precisa aprender o português como se fosse um estrangeiro entrando em contato com uma língua que desconhece completamente; a língua natural do surdo é gesto-viso-espacial, e não oral-auditiva (língua dos ouvintes) para a qual o professor deve estar atento; a maneira como o surdo aprende uma segunda língua precisa considerar a limitação auditiva e as

dificuldades inerentes a essa. Se os professores ignoram tais aspectos, a questão da inclusão fica restrita ao discurso modernizador.

Como foi apresentado anteriormente, nem os professores de português, nem os intérpretes estavam preparados na ideologia do bilinguismo em sua profundidade e complexidade. Além disso, preocupação com a qualidade e frequência da produção de textos por “todos” os alunos ainda não traz os resultados esperados. Na realidade, os professores faziam apenas o que podiam dentro de suas limitações. No entanto – convém salientar –, uma base linguística para ser bem construída, quando se trata de surdos aprendendo português, seria mais bem trabalhada em grupo no qual o docente pudesse operacionalizar muito bem o bilinguismo.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, observamos que os dois grupos retratam dificuldades com a escrita, as quais, porém, são potencializadas nos textos dos surdos. Esses, apesar das mencionadas dificuldades, apresentaram as características do letramento e possibilidade de dominar a língua portuguesa, desde que as condições favoreçam o processo. Em outras palavras, professores bem qualificados profissionalmente poderão ajudá-los muito nas conquistas linguísticas, visto que eles têm capacidades de aprender apesar das perdas auditivas.

Também merece comentário o fato de que é bastante comum encontrar alunos surdos representando a si próprios por um discurso de vitimização. Nessa situação, o professor assume um papel de grande relevância na desconstrução de tal imagem estereotipada, fazendo-os entender que deficiência não leva à ineficiência ou ao fracasso. Pessoas com deficiências podem desenvolver outros sentidos e conseguir êxito nos estudos e nas outras áreas da vida social e afetiva. Apropriar-se de uma imagem positiva de si mesmo, portanto, é crucial na formação da identidade do surdo.

Acreditamos que os alunos surdos participantes desta pesquisa têm muitos potenciais a serem desenvolvidos em escolas que preparem seus professores na abordagem sociointeracionista da língua, por exemplo. Vimos que um dos principais entraves encontrados no desempenho desses alunos residiu, justamente, nas abordagens e métodos adotados por professores despreparados para o enfrentamento dos desafios trazidos por eles à escola tradicionalista. Isso também vale para o problema de otimização do desempenho linguístico, aqui analisado, dos ouvintes, os quais, mesmo sendo letrados, apresentaram dificuldades no desempenho da língua escrita.

Quanto aos alunos ouvintes, podemos acrescentar que, apesar de estarem empregando sua língua materna, em muitos momentos, quando elaboram seus textos, assemelham-se a de surdos aprendizes de segunda língua.

A motivação e o estímulo oferecido pelo uso de vídeo, texto de apoio, opção de escolha de temas pelos alunos, em curto espaço de tempo da experiência, despertaram a curiosidade, a atenção e o interesse na aula. Isso incluiu os alunos da turma não participantes como sujeitos da pesquisa.

Quanto às pequenas e sutis diferenças de estágio de interlíngua presentes nos textos dos alunos surdos, constatamos que todos eles tinham pontos de fixação no estágio de interlíngua I, que é elementar, ou seja, ainda não haviam superado certas etapas da alfabetização que teriam dado condições de terem se apropriado, com desenvoltura, dos estágios mais avançados sem apresentarem retrocesso. Dessa maneira, vê-se a falta de fluência dos surdos na segunda língua, com a qual lidam de modo penoso, forçados a enfrentar estranhamento no nível sintático e semântico.

O aspecto mais inibido no manejo da L2 se observa na coesão. Sabe-se que os impactos desse problema sintático na construção da significação merecem atenção especial do professor, porque se trata de aspecto fundamental da nossa língua, que tem característica analítica, diferente da LIBRAS. O achado dessa observação foi a constatação de que os surdos Gabi, João e Bruna do turno da noite já evidenciavam capacidade de ir muito além na direção da língua-alvo.

Na perspectiva linguística sociointeracionista, os aludidos alunos teriam condições até mesmo de contribuir com outros surdos na área da linguagem. Investimentos da escola seriam determinantes no processo de dar acesso à evolução de alunos que alcançassem tal destaque. O fato de estudarem em escola pública pode ser revelador de condição socioeconômica desfavorável ao acesso deles a material paradidático especializado que facilite suas aquisições. Entretanto, a ambiência familiar assume papel de relevância no apoio aos surdos, por isso a família deve integrar-se à realidade da escola a fim de se esclarecer a respeito da surdez e suas particularidades. Ler, discutir e participar de eventos sobre a surdez são procedimentos que ajudam a desmistificar tal fenômeno e a enfrentá-lo com preparo emocional e técnico que permita sua ressignificação.

Ensinar português para surdos difere de ensinar português a ouvintes. A representação de mundo e da fala para aqueles se dão com marcas de uma competência transicional que implica transferência da LIBRAS para o português desdobrada nos seguintes aspectos: uso de estratégias simplificadoras, de hipergeneralização e transferência de instrução. A ordem direta

do português SVO, com frequência, mistura-se com outras ordens de sentenças nos textos dos surdos, por causa das interferências do fenômeno de interlíngua. Alguns elementos constituintes da L2 aparecem, frequentemente, usados de maneira aleatória, o que dificulta a compreensão dos textos dos surdos pelos leitores ouvintes. Enfim, vimos que estrutura de LIBRAS se mistura com a estrutura de língua-alvo quase obrigatoriamente, criando certo movimento interno de divergência de estruturas na escrita mesclada dos surdos.

O professor que se propõe trabalhar com surdos e ouvintes deve estar disposto à abertura para a pesquisa constante sobre novos métodos alternativos. A criatividade o dinamismo e a vontade de superar obstáculos são traços do perfil desse profissional desafiador.

A experiência desta pesquisa esclareceu pontos a respeito do ensino de português numa sala de aula inclusiva. Na análise dos textos produzidos pelos alunos, reafirmamos que as dificuldades com a escrita compõem nos dois grupos, entretanto, essas se potencializam no caso dos textos dos alunos surdos. Tudo se passa como se os surdos escrevessem português em LIBRAS. Isso ocorre por causa da confluência dos dois sistemas.

Sem intenção de generalizar os nossos achados, mas abrindo a possibilidade para novas reflexões podemos afirmar que em condições nas quais possamos garantir uma aula bem planejada, ativa, valorizando as condições dos sujeitos, com um professor que possua boa formação, a crença de que o surdo não é capaz de produzir bons textos em língua portuguesa, deve ser desmistificada. Do mesmo modo, o aluno ouvinte poderá usufruir dessas condições.

O professor que se propõe a trabalhar em salas de aula inclusivas, com surdos fazendo parte do alunado, precisa estar disposto à ter abertura para a pesquisa constante sobre novos métodos alternativos. Criatividade aliada a dinamismo e vontade de superar obstáculos são traços do perfil deste profissional desafiador. Além disso, talvez seja mais proveitoso juntar alunos surdos com alunos ouvintes somente após a alfabetização. Para isso, o professor de português alfabetizador de surdos precisa dominar com fluência o português e a LIBRAS, além de conhecer a história cultural do movimento político por eles empreendido.

Sabemos que toda pesquisa tem suas limitações e, nesse caso, entendemos que outros aspectos da produção de textos escritos em língua portuguesa por surdos precisam ser discutidos o que esperamos poder realizar em uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro e interação**. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Língua Materna, letramento, variação e ensino**. Rio de Janeiro, Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2009.
- BONINI, Adair. MOTTROTH, Désireé. (org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, 2010.
- BORTONI, Ricardo, STELLA Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo, Parábola, 2006.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos, ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- BROCHADO, Sônia. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. (Tese de Doutorado, UNESP, São. Paulo, 2003).
- CARLINI, Alda Luíza. e SCARPATO, Marta. (orgs). **Ensino Superior, questões sobre a formação do professor**. São Paulo, Avercamp, 2008.
- CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. MADEIRO, Francisco, COSTA, Bruno Cosmo. da. **Escola, diferença e inclusão** in FIGUEIREDO, Rita V. de Fortaleza, UFC, 2010.
- FALCÃO, Luiz Albérico. **Aprendendo libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão, estabelecendo novos diálogos**. Recife, ed. do Autor, 2007.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- FONSECA, Maria Vilma Góes. da; GERALDI, João. Wanderley e POSSENTI, Sérgio in. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2008.
- GARCIA, Monique Neves. Surdez e a construção de narrativas coerentes em uma segunda língua: **O português escrito**. Dissertação de mestrado em psicologia cognitiva, UFPE, Recife, 2007.
- GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. (Madrid: Arco Libras, 1999).
- GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, editores associados, 1996.

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

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo, Plexus, 2007.

HAVELOC, Eric e Alson David in Torrance, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo, Ática, 1995.

JÚNIOR, Jurandir Ferreira. Dias. **Ensino da Língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. (Dissertação de Mestrado, UNICAP (Recife), 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1998.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, contexto, 1998.

KLEIMAM, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Freitas de. **A inclusão escolas de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, nº 69, p. 163-184, maio/agosto 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MATOS, Junot Cornélio e Carlos Luiz. (orgs). **Linguagem, inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro, Calibán, 2009.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. (orgs). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, EDUFURN, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A produção textual**. Análise de gênero e compreensão. São Paulo, Parábola, 2008.

MASUTTI, Maria Lucia e SANTOS, Silvana Agnir dos. **Intérprete de língua de sinais: uma prática em construção – estudos surdos III**. In QUADROS, Ronice Muller de. org. Rio de Janeiro, Arara Azul, 2008.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do trabalho científico**. Rio de Janeiro, Forense, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**. São Paulo, Contexto, 2010.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro, WAK, 2010.

PITTY. **Na Sua Estante**. Disponível em: www.letras.mus.br/pitty/249552/. Acesso em 5 de setembro de 2012, às 15h45.

QUADROS, Ronice Muller. e PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro, Arara Azul, 2007.

_____, Ronice Muller. **Estudos surdos I**. Rio de Janeiro, Arara Azul, 2000.

RACHEL, Queiroz. **O melhor do conto brasileiro**. Rio de Janeiro. Editora José Olímpio, 2003.

RAMPELOTTO, Elisane. **Processo e produto na educação do surdo**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1993.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Didática e práticas de ensino, interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, Alternativa, 2002.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos, caminhos para prática pedagógica**. Brasília, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SELINKER, Larry. **Interlanguage: International Review of Applied Linguistics**, 10, 1972.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira e GESUELI, Silva Maria. **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo, Plexus, 2003.

_____, **As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngüe** - Estudos surdos II. In Quadros, Ronice Muller de. (Org). Rio de Janeiro, Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre, Mediação, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2004.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SUASSUNA, Lívía. **Ensino de pedagogia da língua portuguesa**. Recife, editora da UFPE, 2006.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 2010.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Linguagem: teoria ensino e historiologia**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE- A**CARTA DE ACEITE**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar a Escola do Recife /// para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA**, sob a responsabilidade do(a), e orientado pela Profª Drª **WANILDA MARIA CAVALCANTI**, do Mestrado de **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**, e da mestranda **SANDRA MARIA DE LIMA ALVES** pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Atenciosamente,

APÊNDICE- B**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar como pesquisadora do Projeto intitulado **TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA**, com área de concentração em Teoria e Análise da Organização Linguística e seus Distúrbios e com o objetivo centrado na Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sociocultural, do Programa de Mestrado em **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP**.

Atenciosamente,

Sandra Maria de Lima Alves

Mestranda/UNICAP

Matrícula:

RG:

CPF:

APÊNDICE- C**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa intitulado **TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA**, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **SANDRA MARIA DE LIMA ALVES**, do Programa de Mestrado em **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Atenciosamente,

Wanilda Maria Cavalcanti
Professor/Orientador – UNICAP

Matrícula:

RG:

CPF:

E-mail:

Fone:

APÊNDICE -D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
CARTA CONVITE**

Prezado(a) Senhor(a)

Convido o(a) Senhor(a) para participar da pesquisa **TEXTOS ESCRITOS DE OUVINTES E SURDOS SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA**, através de seu filho que será realizada pela Mestranda **SANDRA MARIA DE LIMA ALVES**, do Mestrado de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da Prof.^a Dra. **WANILDA MARIA CAVALCANTI**.

O objetivo do é analisar o processo de construção de textos escritos em língua portuguesa por alunos surdos e ouvintes considerando que as aquisições do surdo referem-se às de uma segunda língua. A escolha por estas unidades de ensino foi feita por algumas razões dentre as quais se destaca o fato de a pesquisadora conhecer de perto a realidade inclusiva das referidas instituições, bem como, os métodos de ensino nelas utilizados que respeitam as variantes linguísticas e criatividade dos alunos em formação privilegiando conteúdos e interpretações textuais.

Caso concorde em colaborar conosco o seu filho deverá escrever textos no decorrer do processo interventivo em salas de aula inclusivas.

No decorrer da pesquisa, os professores serão entrevistados com a finalidade de constatar a coerência entre o discurso e a prática pedagógica do professor no processo de produção e interpretação textual feitos pelos alunos. Serão também observadas algumas aulas e intervenções docentes sobre o momento avaliativo dos mesmos.

Com esse trabalho esperamos obter os seguintes resultados:

- 1 – A comprovação de que a língua Materna dos alunos surdos é a LIBRAS.
- 2 – A evidenciação de que alunos surdos serão necessariamente bilíngues no processo de aquisição da linguagem.
- 3 – Investigar os códigos fundamentais que favorecem alunos surdos a compreenderem textos em português numa perspectiva bilíngue.
- 4 – Viabilizar atividades linguísticas em sala de aula que possa levar a uma interação social entre surdos e não-surdos.
- 5 – Construir meios de otimizar a produção dos alunos surdos em português para socializá-los com outros grupos sociais.

Esta pesquisa, cujo produto final será uma dissertação, não deverá trazer riscos para os sujeitos participantes, pois a interação entre a pesquisadora e os sujeitos estudados já pré-existe. Considera-se que este estudo trará benefícios aos sujeitos envolvidos, visto que haverá a possibilidade de, posteriormente, serem debatidas as questões resultantes bem como sua discussão embasada cientificamente. A possibilidade de aparecerem problemas ao longo do processo existe, mas estes serão tratados em tempo hábil a não trazer prejuízos.

Sandra Lima

Rua.

Recife, Telefone (81) ----- e Celular (81) -----

ACEITE

Considerando-me suficiente esclarecido sobre a pesquisa e o processo de seu desenvolvimento, disponho-me, livre e espontaneamente a participar da mesma.

Estou ciente que terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha participação na pesquisa. Em hipótese alguma, serei identificado, bem como a instituição na qual trabalho e poderei retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Recife, _____ de _____ de 200__

Assinatura do Participante

APÊNDICE- E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS OUVINTES E SURDOS SOB OLHAR DA LINGUÍSTICA

Pesquisador responsável: Sandra Maria de Lima Alves

Instituição/Departamento: UNICAP/PRO-REITORIA ACADÊMICA/ MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Telefone para contato: (81) 3241-8386

Local da coleta de dados:

O(a) seu(a) filho(a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Para que ele participe, você precisa decidir se quer autorizar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar seu filho(a) fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem você nem seu filho será penalizado(a) de forma alguma.

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no curso de Mestrado em Ciências da Linguagem. O objetivo deste estudo é analisar o processo de construção de textos escritos em língua portuguesa por alunos surdos e ouvintes considerando que as aquisições do surdo referem-se às de uma segunda língua.

Esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do trabalho dos professores de português de escolas inclusivas através da elaboração de um texto que aponte as principais dificuldades encontradas por surdos no processo de construção de um texto escrito em língua portuguesa, sugerindo estratégias que possam ajudar na superação das principais dificuldades. O preenchimento do questionário e a participação nos grupos de pesquisa não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para seus filhos, podendo eles se recusarem a participar de qualquer atividade que venha a lhes causar constrangimento.

As atividades a serem realizadas são: aplicação de um questionário a respeito das aulas de Redação; análise de textos produzidos a pedido do professor de Redação; registros escritos das observações feitas em sala de aula, para posterior tratamento e análise dos resultados.

A confidencialidade dos alunos é garantida, os dados pessoais dos jovens que participarem não serão revelados. As imagens e sons registrados só serão utilizados para análise de dados. Qualquer outro tipo de divulgação só será feita após conhecimento prévio e autorização expressa dos respectivos jovens e responsáveis. Esses materiais (CDs e DVDs) serão guardados em lugar seguro na própria escola da coleta de dados, local de trabalho da pesquisadora responsável.

Em qualquer etapa do estudo o senhor(a) terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de quaisquer dúvidas. Se o senhor(a) concordar com a participação de seu filho(a) no estudo, o nome e identidade deste serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores, o Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso ao material para verificar as informações do estudo.

A coleta de dados será realizada de maio a abril de 2011, sendo sua tabulação final concluída em agosto de 2011, ficando-lhe garantido o acesso aos resultados da pesquisa e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento do estudo, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Só participarão nas sessões os alunos menores de 18 anos que tiverem autorização dos seus responsáveis.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, autorizo a(o) minha(meu) filho(a) Nome da(o) aluna(o) _____ a participar de trabalho de pesquisa: **"textos escritos de alunos ouvintes e surdos sob o olhar da linguística."** como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito dos procedimentos da pesquisa através deste comunicado que li ou que foi lido para mim. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Autorizo voluntariamente a(o) minha(meu) filho (a) a participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízo.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG _____ Assinatura: _____

Nome: _____ RG _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Recife, ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Endereço da pesquisadora participante:

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco.

APÊNDICE-F**ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES DO ENSINO MÉDIO-NOITE**

Nome:

Formação:

Quanto tempo ensina:

Qual série:

1º) Quanto tempo você trabalha com alunos surdos?

2º) Você sabe libras?

3º) O que você acha da política de inclusão nas escolas públicas estaduais?

4º) Os alunos surdos costumam interagir com os alunos ouvintes nas aulas de Língua Portuguesa?

5º) Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos surdos apresentam algum tipo de dificuldade? Quais?

6º) Nas atividades de produção textual, os alunos apresentam alguma dificuldade? Quais?

7º) Como você trabalha a produção textual com os alunos?

8º) Com qual frequência os alunos produzem textos na sala de aula?

9º) Existem alguns momentos das suas aulas que você percebe um envolvimento maior de todos os alunos?

10º) De que forma os alunos surdos participam das aulas de Língua Portuguesa?

11º) Você se sente a vontade para trabalhar com alunos surdos e ouvintes? Por que?

12º) Quais são as estratégias que você usa para trabalhar com os alunos a produção textual?

13º) No momento das produções textuais, qual é o papel do intérprete?

14º) Os alunos surdos recebem algum tratamento diferenciado no momento das produções textuais?

15º) O que você entende por gêneros textuais?

16º) Qual é a importância de se trabalhar com gêneros textuais na aquisição da Língua Portuguesa?

17º) Em que o trabalho com os gêneros textuais contribui para a interação dos alunos?

18º) Como você avalia as produções textuais dos alunos surdos e ouvintes?

19º) Quando acontece o afastamento do português padrão, nos textos escritos por alunos surdos e ouvintes, quais são as estratégias de ação usadas para analisar os possíveis desvios gramaticais?

20º) De quais recursos pedagógicos você faz uso para ministrar as suas aulas?

21º) Você já enfrentou alguma dificuldade ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos? Quais?

APÊNDICE- G**ENTREVISTA PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO- TARDE****IDENTIFICAÇÃO**

NOME: _____

ESCOLA: _____

SEXO: () Masculino () Feminino IDADE: _____ anos completos

- 1º) Como você se sente estudando em uma sala com alunos ouvintes?
- 2º) A libras lhe ajuda no ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa? Por que?
- 3º) Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma produzir textos?
- 4º) Quando você é solicitado a produzir um texto, sente algum tipo de dificuldade? Quais?
- 5º) Durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos se envolvem nas atividades? Como?
- 6º) Dos gêneros que foram trabalhados, música e conto, qual você preferiu? Por que?
- 7º) O que você achou das aulas em que foram trabalhadas as músicas Um Índio e Na Sua Estante?
- 8º) Ao participar das atividades com as duas músicas, sentiu algum tipo de dificuldade? Quais?
- 9º) Você sentiu alguma dificuldade para escrever o conto? Quais?
- 10º) Os alunos ouvintes interagem bem com os alunos surdos? Por que?
- 11º) O interprete lhe ajuda na aprendizagem de Língua Portuguesa? Por que? Como?
- 12º) Você se sente envolvida com as aulas de Língua Portuguesa? Por que?
- 13º) Você gosta das atividades que envolvem a produção textual? Por que?

APÊNDICE H

I-ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL APLICADA NA TURMA DA TARDE

A partir da exposição do Vídeo Clip e da análise da música "Na Sua Estante", da cantora e compositora Pitty, produza um comentário opinativo sobre a mensagem transmitida pela música. O texto deve ter no mínimo 15 e no máximo 20 linhas. Dê um título ao seu texto.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____
20 _____

APÊNDICE- I**II-ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL APLICADA NA TURMA DA TARDE**

A partir dos elementos selecionados (narrador, fato, espaço, tempo, personagem), produza um conto. O texto deve ter no mínimo 10 (dez) linhas. Crie um título coerente para a sua produção.

ANEXOS

ANEXO- A**MÚSICA TRABALHADA COM OS ALUNOS PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PRIMEIRA AULA OBSERVADA PELA PESQUISADORA.****Um Índio****Caetano Veloso**

Um índio descerá de uma estrela colorida e brilhante
 De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
 E pousará no coração do hemisfério sul, na América, num claro instante

Depois de exterminada a última nação indígena
 E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
 Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias

Virá, impávido que nem Muhammed Ali, virá que eu vi
 Apaixonadamente como Peri, virá que eu vi
 Tranqüilo e infalível como Bruce Lee, virá que eu vi
 O axé do afoxé, filhos de Ghandi, virá

Um índio preservado em pleno corpo físico
 Em todo sólido, todo gás e todo líquido
 Em átomos, palavras, alma, cor, em gesto e cheiro
 Em sombra, em luz, em som magnífico

Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
 Do objeto, sim, resplandecente descerá o índio
 E as coisas que eu sei que ele dirá, fará, não sei dizer
 Assim, de um modo explícito

(Refrão)

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
 Surpreenderá a todos, não por ser exótico
 Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
 Quando terá sido o óbvio

- 1) Que tema da literatura a música “Um Índio traz à tona?
- 2) A música define de onde vem o para onde irá o Índio? Explique.
- 3) Que poema de Gonçalves Dias e obra de José de Alencar fazem referência à temática indígena?
- 4) Para os românticos, o índio era um ser idealizado. Um herói. Explique essa afirmação e em que estrofe(s) o autor traz a confirmação dessa ideia.

5) Cite um verso em que encontramos a figura de linguagem COMPARAÇÃO.

ANEXO-B**MÚSICA ESCOLHIDA PELOS ALUNOS E TRABALHADA PELA PESQUISADORA NA ATIVIDADE REFERENTE AO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.****Na Sua Estante (PITTY)**

Te vejo errando e isso não é pecado,
 Exceto quando faz outra pessoa sangrar
 Te vejo sonhando e isso dá medo
 Perdido num mundo que não dá pra entrar
 Você está saindo da minha vida
 E parece que vai demorar
 Se não souber voltar ao menos mande notícias
 "Cê" acha que eu sou louca
 Mas tudo vai se encaixar

Tô aproveitando cada segundo
 Antes que isso aqui vire uma tragédia

E não adianta nem me procurar
 Em outros timbres, outros risos
 Eu estava aqui o tempo todo
 Só você não viu

E não adianta nem me procurar
 Em outros timbres, outros risos
 Eu estava aqui o tempo todo
 Só você não viu

Você tá sempre indo e vindo, tudo bem
 Dessa vez eu já vesti minha armadura
 E mesmo que nada funcione
 Eu estarei de pé, de queixo erguido
 Depois você me vê vermelha e acha graça
 Mas eu não ficaria bem na sua estante

Tô aproveitando cada segundo
 Antes que isso aqui vire uma tragédia

E não adianta nem me procurar
 Em outros timbres e outros risos
 Eu estava aqui o tempo todo
 Só você não viu

E não adianta nem me procurar
 Em outros timbres, outros risos

Eu estava aqui o tempo todo
Só você não viu

Só por hoje não quero mais te ver
Só por hoje não vou tomar minha dose de você
Cansei de chorar feridas que não se fecham, não se
Curam (não)
E essa abstinência uma hora vai passar

ANEXO-C

TEXTO TRABALHADO PELA PESQUISADORA COM OS ALUNOS NA ATIVIDADE REFERENTE AO CONTO.

Português
Data:

O conto

 **TRABALHANDO O GÊNERO**

Leia este conto de Rachel de Queiroz:

Tragédia carioca

A menina vestia calças compridas e um casacão de malha, informe, de mangas arregaçadas. Sentou-se no sofá, cruzou as pernas longas, pediu licença para se servir de um dos meus cigarros. O nariz arrebitado, a pele borrifada de sardas, o cabelo curto de rapazinho dão-lhe um ar de grande imaturidade — quinze, dezesseis anos no mais. Ela diz que tem dezessete e está grávida. Meu Deus, como é que estão casando meninas assim tão novas? Mas olhando a mão esquerda da moça, não lhe vejo aliança. E, antes que eu possa fazer qualquer pergunta, ela é que vai explicando:

— A senhora já ouviu falar em transviada? Pois está aqui uma. Pelo menos até o Carnaval deste ano eu era das péssimas. Doida por garupa de lambreta, anarquia em inferninho; cuba-libre, bolinha, camisa de homem...

Meteu-se com uma turma forte que o pessoal do quarteirão chamava o "jardim-de-infância"... mas cada jardim-de-infância! Depois, fez par com um garoto da idade dela, um cretinho de cabeça de peruca, dizia que tinha vindo dos Estados Unidos mas nem falar inglês não sabia, só dizer "oh boy let's go, golly", essas besteiras, inglês mesmo de conversar com americano ele não pesca tusta. E nem lambreta dele mesmo tinha, era emprestada; bem, propriamente emprestada não, de condomínio; todo o grupo pagava um rateio e cada um tinha o seu horário de usar a máquina. O dele caía de tarde, na hora do *rush*, quando Copacabana fica infecta pra lambreta, então procuravam esses lugares mais desertos onde se pode dar uma chispada. E a gente andando assim os dois sozinhos, às vezes encosta a máquina, tem cada lugar lindo de floresta e montanha, não é mesmo? Este Rio de Janeiro não é à toa que se chama Cidade Maravilhosa. E depois com essa balda de geração em revolta, educação sexual, ninguém se lembra que pode vir criança, parece tão borô pensar em criança. Pois foi logo o que apareceu.

— O povo lá em casa recebeu como se fosse o fim do mundo — quero dizer minha mãe porque a irmã não liga mesmo e pai não tenho mais. Agora me diga, a gente é mulher, e para uma mulher ter um filho é fim de mundo? Minha mãe foi logo avisar ao pai dele que ia dar queixa na polícia, mas o pai dele tem um irmão que trabalha no Fórum e ele explicou para minha mãe que se nós déssemos queixa do garoto eles davam queixa de mim — que ele também sendo menor o crime é recíproco. A senhora sabia que nesses casos tem crime recíproco? Pois é.

Aí minha mãe ficou com medo, quem sabe me mandavam para o presídio, aquele em que botam as moças-mães do SAM, que saiu a reportagem na revista, uma coisa pavorosa. O garoto diz que não precisa fazer *show*, que ele casa e pronto. Isso ele queria! Mas eu que não quero. Que é que eu ganho casando com aquele boboca? A senhora me diga, eu posso ter algum futuro? O cara ainda não fez nem dezoito, se sabe ler esconde, quanto mais ganhar a vida direitinho, está bem? Eu quero ser aeromoça ou modelo, mas casada não posso ser nada disso, em qualquer dessas profissões não permite casamento. A senhora me vendo agora não diz, mas tenho mesmo todas as medidas de manequim — altura 1,68, cintura 56, 80 de quadris e 81 de busto. Já disse pra minha mãe agüentar a mão até a criança nascer, depois a gente resolve. E ela aí me enche de tapa, diz que estou completamente perdida, que aquele cara ou casa comigo



ou casa com o juiz de menores. Imagine tanta loucura!
Sei que a senhora não tem nada com isso, mas não podia dar um conselho? Não falo pra mim, mas para minha mãe, que ela disse que ia telefonar à senhora, pedindo para botar uma reportagem contando como é que está sendo esse caso de mocidade transviada e que a filha dela é uma vítima da dissolução da família. Mas o que ela quer mesmo é o casamento, e eu já disse pra ela que se fizer o casamento vai ver — tem que sustentar a mim, à criança e ao mustafá do genro. Louco pra isso está mesmo ele! Eu, hein?

Mas minha mãe diz que prefere, contanto que eu fique com o nome limpo. A senhora acha que ser esposa de um tipinho cafejeste daqueles é ter nome limpo? Ah, eu não entendo a minha mãe! Parece uma criança, o que o pessoal diz pra ela logo ela acredita.

Eu vim na frente pra pedir à senhora que explique a ela, porque eu dizer não adianta. Que esse negócio de casar pro bem da honra foi no tempo do Dom João Charuto. Ela agüenta a mão agora, depois eu fico emancipada, e se a profissão de modelo não der certo sempre posso tentar o rebolado.

E, por favor, não bote essa reportagem que ela quer, a turma até pode achar ruim, desacatar a velha, eles são loucos — imagina se acontece aí um acidente, atropelam a minha mãe, quero ver se eu tenho a culpa!

Ai, quanto problema nesta vida, a senhora vê, eu estou só com dezessete anos, mas me parece que já vivi foi uns cento e sete! E com essa mãe que eu tenho — me dá licença pra tirar outro cigarro?



Ilustração: Kippe

(In: A palavra é... mulher. São Paulo: Scipione, 1990. p. 86-9.)

Esse texto é um conto. O conto caracteriza-se, geralmente, por apresentar um enredo cuja estrutura contém as seguintes partes: apresentação, complicação, clímax e desfecho. A narrativa, nesse conto, entretanto, desmonta esse esquema de enredo.

- a) Embora o conto se desenvolva em torno de um conflito — o fato de a adolescente estar grávida —, ele apresenta clímax?
 - b) No final da narrativa, a adolescente pede outro cigarro à narradora. Na sua opinião esse fato cria expectativa no leitor? Por quê?
- 2 O conto inicia-se com foco narrativo em 3ª pessoa.
 - a) Identifique, no 1º parágrafo, um trecho que mostre que o narrador é observador intruso.
 - b) Compare a linguagem empregada pelo narrador-observador no 1º e no 3º parágrafos. O que acontece com a linguagem empregada pelo narrador-observador no 3º parágrafo?
 - c) Quem narra a história a partir do 4º parágrafo?
 - 3 A personagem jovem se caracteriza como “transviada”.
 - a) Considerando o comportamento da personagem — “doida por garupa de lambreta, anarquia em inferninho, cuba-libre, bolinha, camisa de homem...” — e a atitude de rebeldia aos valores da época, como casamento, família, honra, a que geração ela pertence?
 - à dos anos 50
 - à dos anos 60
 - à dos anos 80
 - à dos anos 90
 - b) Atualmente as gírias são outras, a lambreta cedeu lugar às motos... A gravidez indesejada, entretanto, continua sendo um assunto em pauta. Na sua opinião, os jovens e os pais que passam por esse tipo de problema costumam ter diante dele a mesma postura da geração da personagem do texto? Justifique sua resposta.

ANEXO D

Entrevista

A entrevista é basicamente uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida apenas por uma pessoa, com o objetivo de obter algumas informações sobre a outra pessoa ou sobre algo que essa pessoa saiba.

Tipos de entrevista

A entrevista pode ser dividida em três tipos:

1. Não estruturada: propõe um tema que se desenvolve no fluir da conversa e pode usar um guião.

2. Semi-estruturada: não exige uma ordem rígida das questões, o desenvolvimento é adaptado de acordo com o entrevistado e com mais estrutura do que a não-estruturada.

Estruturada: é composta por questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra e as perguntas são colocadas da mesma forma que são escritas e com categorias de respostas definidas

Exemplo de entrevista

Você se inspirou na Taylor Swift para viver essa cantora *country teen*?

Bom, para fazer o filme, tive a ajuda do produtor Nathan Chapman, que trabalha com a Taylor. Então, tem um pouco a ver. Mas também vi muitos DVD da Carrie Underwood.

Você também vai estar no filme de suspense *The Roommate*. Como foi filmá-lo?

Foi bem diferente. Tipo, sei que atores podem ser meio malucos, mas a Rebecca, minha personagem, é completamente louca! Ainda bem que me preocupo e cuido muito da minha sanidade mental. *(risos)* Sério, ela é psicótica. Mas foi um filme bem legal de fazer e dessa vez não tive que trabalhar nos fins de semana! *(risos)*

Como você escolhe seus papéis?

Preciso me apaixonar pelo personagem. Acho que é assim que as pessoas conseguem o verdadeiro sucesso e felicidade, sabe? Quando você faz um papel ou uma música

Você gosta de ser famosa?

Olha, acho que muitas das coisas que vêm com a fama são passageiras, sabe? Muito do que acontece não é real. Eu não quero isso pra minha vida. Eu quero crescer como atriz.

O que você faz para manter a forma?

Eu faço muitos exercícios, mas eu não me sinto pressionada. E cuido da alimentação, porém sem exageros. Durante as filmagens de *Onde o Amor Está* me senti totalmente livre para comer umas boas costelas. *(risos)*

O que você gosta de fazer quando não está filmando?

Amo música. Também adoro escrever e estar com a minha família. E gosto muito de viajar. Eu trabalhei muito ano passado. Quando chegou o Natal, fui para casa dos meus pais e só comi, dormi e nadei o tempo todo. *(risos)*

Onde é sua casa?

Hoje em dia é Nova York, onde estão todas as minhas coisas. Mas minha casa é onde minha família está.

Entrevista de Emprego

O que é uma Entrevista de Emprego?

A entrevista de emprego é um dos principais passos para se conseguir entrar no mercado de trabalho. Embora para algumas pessoas possa parecer fácil se mostrar naturalmente confiante e demonstrar capacidade para o cargo, para a grande maioria dos entrevistados ainda é necessário aprender a se preparar corretamente para uma entrevista de emprego para evitar aqueles erros que podem custar o cargo até mesmo dos mais preparados.

As doze perguntas mais frequentes numa entrevista de emprego

1. Fale sobre si.

Esta pergunta é quase obrigatória em uma entrevista de emprego e deverá ser muito bem praticada para uma resposta sucinta, direta e, acima de tudo, que valorize o seu perfil profissional.

2. Quais são seus objetivos a curto prazo? E a longo prazo?

Seja específico e tente aproximar, de alguma forma, os seus objetivos aos da própria empresa. Respostas como "ganhar bem" ou "aposentar-se" são totalmente proibidas.

3. O que o levou a enviar o seu curriculum a esta empresa?

Aproveite esta deixa para demonstrar que fez o seu "trabalho de casa" e fale sobre a atividade da empresa e a forma como o posicionamento desta a torna uma empresa de elevado interesse para qualquer profissional. Naturalmente, para responder a esta pergunta, é preciso fazer previamente uma pesquisa sobre a empresa. Vá ao site institucional, faça pesquisas usando mecanismos de busca, leia revistas da especialidade e converse com pessoas que trabalham ou já trabalharam lá.

4. Qual foi a decisão mais difícil que tomou até hoje?

O que é pretendido com esta questão, é que os candidatos sejam capazes de identificar uma situação em que tenham sido confrontados com um problema ou dúvida, e que tenham sido capazes de analisar alternativas e consequências e decidir da melhor forma.

5. O que procura num emprego?

As hipóteses de resposta são várias: desenvolvimento profissional e pessoal, desafios, envolvimento, participação num projeto ou organização de sucesso, contribuição para o sucesso da sua empresa, etc.

6. Você é capaz de trabalhar sob pressão e com prazos definidos?

Um "não" a esta pergunta pode destruir por completo as suas hipóteses de ser o candidato escolhido, demonstre-se capaz de trabalhar por prazos e dê exemplos de situações vividas em trabalhos anteriores.

7. Dê-nos um motivo para o escolhermos em vez dos outros candidatos.

Esta é sempre das perguntas mais complicadas mas o que se espera é que o candidato saiba "vender" o seu produto. Isto é, deverá focar-se nas suas capacidades e valorizar o seu perfil como o mais adequado para aquela função e a forma como poderá trazer benefícios e lucros para a empresa.

8. O que você faz no seu tempo livre?

Seja sincero, mas sobretudo lembre-se que os seus hobbies e ocupações demonstram não só a capacidade de gerir o seu tempo, preocupações com o seu desenvolvimento pessoal e facilidade no relacionamento interpessoal.

9. Quais são as suas maiores qualidades?

Aposte aquelas características universalmente relacionadas com um bom profissional: proatividade, empenho, responsabilidade, entusiasmo, criatividade, persistência, dedicação, iniciativa, e competência.

10. E pontos negativos/defeitos?

Naturalmente que a resposta não poderá ser muito negativa, pois serão poucas as hipóteses para um profissional que diga ser desorganizado, desmotivado ou pouco cumpridor dos seus horários.

Assim, o truque é responder partindo daquilo que normalmente é considerado uma qualidade mas agravando-o de forma a parecer um "defeito". Ou seja, exigente demais, perfeccionista, muito auto-crítico, persistente demais, etc.

11. Que avaliação faz da sua última (ou atual) experiência profissional?

Não se queixe e, em caso algum, critique a empresa e respectivos colaboradores. Diga sempre alguma coisa positiva, ou o ambiente de trabalho ou o produto/serviço da empresa. Se começar a apontar defeitos ao seu emprego anterior correrá o risco de o entrevistador achar que o mesmo pode acontecer no futuro relativamente aquela empresa.

12. Até hoje, quais foram as experiências profissionais que lhe deram maior satisfação?

Seja qual for a sua escolha, justifique bem os motivos. Tente mencionar as mais recentes e que sejam mais adequadas aos seus objetivos profissionais.
