

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



CONCEIÇÃO MARIA MARINHO DOS SANTOS

**O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O
TEXTO ESCRITO PELO SURDO**

Recife,
2009

CONCEIÇÃO MARIA MARINHO DOS SANTOS

**O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O
TEXTO ESCRITO PELO SURDO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sociocultural, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife,
2009

S237o

Santos, Conceição Maria Marinho dos

O olhar do professor do ensino fundamental e médio sobre o texto escrito pelo surdo / Conceição Maria Marinho dos Santos ; orientador Wanilda Maria Alves Cavalcanti, 2009.

88 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

1. Escrita. 2. Surdez. 3. Língua portuguesa. 4. Professores. 5. Surdos. I. Título.

CDU 806.90

O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O
TEXTO ESCRITO PELO SURDO

CONCEIÇÃO MARIA MARINHO DOS SANTOS

Profa. Dra. WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

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

Data: ____/____/2009

Banca examinadora:

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aluizio (*in memórian*) e Maria, por terem dado a oportunidade da vida. Aos meus filhos João Victor e Thais, pela paciência. A todos que de uma forma ou de outra me ajudarão, portanto, dedico este trabalho.

“Vencer uma dificuldade sempre nos dá uma alegria secreta, pois significa superar um limite e aumentar nossa liberdade”.

Henri Frédéric Amiel (1821-1881)

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter possibilitado que eu atingisse mais esta etapa, por todos os problemas que acontece quando temos um objetivo.

Agradeço aos meus pais, pois sem eles isto não teria acontecido.

À minha orientadora Professora **Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti**, pela confiança que depositou em mim para a conclusão deste trabalho, pelas horas de correção dos escritos; pela dedicação que tem com seus alunos e, principalmente, por ser a pessoa que é. Tenho certeza que Deus quando a colocou no meu caminho porque tinha um propósito para mim, e tenho certeza que jamais em toda minha vida esquecerei esta pessoa, professora, amiga e confidente, MUITO OBRIGADA.

Aos meus filhos, **João Victor e Thaís** por terem paciência de esperar por mim, mesmo quando eu chegava e dizia: Não tenho tempo agora.

Aos professores do Mestrado de Ciências da Linguagem, por terem sempre um sorriso aberto diante das nossas incertezas.

Ao meu **PAI** em especial, por não se encontrar mais entre nós, porém sei que onde estiver com certeza está torcendo por mim.

À professora **Dra. Marianne** a quem tive o privilégio de conhecer e ser sua aluna, por aceitar fazer parte da banca examinadora, trazendo brilhantes contribuições que certamente enriqueceram este trabalho.

Ao professor Dr. **Junot Cornelio** pelos valiosos conhecimentos trazidos com tanto amor e dedicação para este trabalho, que indubitavelmente foram importantes.

Aos meus amigos que fiz durante o mestrado, que muitas vezes choraram e sorriram comigo diante de muitas situações, e com quem, juntos concluímos mais uma etapa importante de nossas vidas.

À minha colega **Sandra Lima**, que tive o prazer em conhecer.

A uma colega em especial, **Flavia Silveira**, sei que nunca vou esquecer. Muito obrigada.

A uma colega em particular, **Leonice**, pessoa batalhadora. Que mesmo diante de muitas dificuldades, conseguiu vencer.

Às escolas que participaram deste estudo, deixando suas portas abertas para mim.

Aos professores que participaram desta pesquisa, contribuindo gentilmente com sua participação.

Aos funcionários da pós-graduação que nos atenderam com dedicação e, principalmente, à Nilcéas , Moacir e Sérgio.

A todos àqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho versou sobre as concepções do professor no contexto educacional inclusivo acerca do texto escrito do aluno surdo. De modo geral, na formação desses docentes, o ensino da língua portuguesa para surdos não é tratado e isso acarreta dificuldades na compreensão dos elementos que compõem o texto desse aprendiz, geralmente, atravessado pela língua de sinais. Desse modo, não compreendendo as razões do desempenho do surdo, o professor não identifica os elementos que podem estar presentes no texto escrito e que compõem a transição de uma língua para outra, os reconhecendo como erros. Utilizamos uma metodologia qualitativa-descritiva. A coleta de dados foi realizada com onze sujeitos, por meio de uma entrevista semiestruturada e os dados depois de descritos literalmente foram categorizados, seguindo-se sua análise. As construções sintáticas empregadas pelo surdo mostram a influência da língua de sinais que, por apresentarem outra estrutura, trazem peculiaridades para a escrita da segunda língua, e nesse caso podem comprometer o entendimento do texto, quando é lido por professores que desconhecem esse trânsito. Os dados nos levaram a reflexões que apontam para o fato de que os professores de salas especiais, apesar de terem uma formação especializada, não estão conseguindo melhorar a escrita dos alunos surdos, como os de salas inclusivas, o que nos permitem sugerir aos professores uma revisão de sua prática que deva incluir as perspectivas indicadas ao conceber que se trata de um aprendiz de segunda língua, independente da perda auditiva que possui.

Palavras-chave: Professor, Língua Portuguesa, Surdez, Escrita.

ABSTRACT

This work speaks about the conception of teacher in educational context include about of writing text deaf student. Of general way in formation of that docent, the teaching of language Portuguese to deaf is not treatise and that cause difficulties in understanding of element that compose the text of that apprentice, generally, cross by signal of language. Of that way the teacher does not understand the reason of performance of deaf. The teacher does not identify. The element that can be present in text in writing text, and that compose the transition of a language to other, the teacher reconhecem how error. Use a quantitative methodology, descriptive and participaram its eleven subjects. The collect of information was categorizada. Seguindo-se its analysis. The sintatica construction use by deaf reveal the influence of language of signal that, by present other structure, bring peculiarity to the writing of second language, and in thiscan compromise the understanding of text, when it's read by teacher that do not understand it. The information took us to reflection that the point to the fact that the teacher of special classroom in spite of have a education specialized they do not get improve the writing of deaf student, such whom the student of inclusive classroom what let us suggest to teacher a review of theirs practice that it should include the perspective designate to conceive that treat it of a apprentice of a second language, independent of auditive loss that the deaf student has.

Keywords: teacher, language Portuguese, deafness, writing

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Perfil de professores que trabalham com língua portuguesa em salas inclusivas nas Escolas Estaduais do Recife. 58**
- Quadro 2: Perfil de professores de salas especiais que trabalham com surdo nas Escolas Estaduais do Recife. 59**
- Quadro 3: Relato de professores sobre o conhecimento da Libras pelo aluno surdo. 61**
- Quadro 4: Relato dos professores sobre as dificuldades que o aluno surdo encontra na construção e interpretação do texto escrito. 62**
- Quadro 5: Relato de professores sobre o interesse do aluno por textos escritos. 66**
- Quadro 6: Relato de professores sobre o emprego de uma ordem, bem como o uso de elementos de ligação na construção do texto do surdo. 67**
- Quadro 7: Relato de professores sobre a construção espontânea do texto. 70**
- Quadro 8: Relato de professores sobre a estrutura do texto do aluno surdo. 73**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto de aluno de sala inclusiva	63
Figura 2: Texto de aluno de sala inclusiva	69
Figura 3: Texto de aluno de sala especial	71
Figura 4: Texto de aluno de sala especial	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua Portuguesa

L1 - Língua de Sinais

L2 - Segunda língua

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

GU: Gramática Universal

LAD: Language Acquisition Device

CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

S, V, O: sujeito, verbo, objeto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA (GEM) E SURDEZ.....	16
1.1.1. Algumas abordagens teóricas que podem fundamentar a proposta da aquisição da segunda língua por surdos.....	17
1.1.2. Linguagem e surdez.....	20
1.2 A ESCOLA INCLUSIVA, A PROPOSTA BILÍNGÜE E A PRÁTICA DO PROFESSOR.....	28
1.2.1. A escola e o professor de todos os alunos	28
1.2.2. O modelo bilíngüe para surdos na escola brasileira.....	32
1.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	35
1.3.1. Algumas considerações sobre o ensino do português para surdos.....	35
1.3.2. Os estágios de interlíngua.....	41
1.4 A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO PELO ALUNO SURDO: DILEMAS E POSSIBILIDADES.....	45
1.4.1. A produção do texto pelo surdo.....	49
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	52
2.1 MÉTODO.....	52
2.2 AMOSTRA.....	53
2.3 INSTRUMENTOS.....	54
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	54
2.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	55
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS.....	84

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a escrita em língua portuguesa pela criança surda, durante o seu processo de aquisição da linguagem, revestem-se de significativa importância dada à sua contribuição, o que pode resultar na melhoria da prática educativa do professor, pois trarão benefícios imprescindíveis para o aluno surdo.

Pelo problema sensorial que apresenta, o surdo compõe uma comunidade linguística minoritária, que emprega uma língua visuo-espacial, e, apesar de oficializada no país, é falada quase que exclusivamente por surdos. Por outro lado essa língua constitui juntamente com a língua portuguesa os pontos essenciais para a implementação da proposta bilíngue, opção brasileira para a educação de surdos aliados aos fatores sociais, culturais e lingüísticos. (Quadros, 1997).

Ouve-se muito dos professores que o aluno surdo apresenta dificuldade de aquisição da escrita, principal caminho para se comunicar com a sociedade dos ouvintes. Este fato tem chamado atenção dos pesquisadores da área da surdez, trazendo para o cenário acadêmico, reflexões cada vez mais consistentes diante do atraso da escolaridade que crianças e adultos surdos tem apresentado.

O ponto de partida para iniciar essas reflexões é a concepção que o professor possui sobre a aprendizagem do código escrito por alunos surdos. Identificamos que, de um modo geral, a escrita desse aluno é tida como uma escrita que não segue os padrões da língua portuguesa, mostrando, segundo eles, uma “incapacidade” para adquirir esse código. Para isso, buscamos adentrar no cenário das práticas docentes, tornando possível uma melhor identificação do que acontece no processo de construção do texto escrito em língua portuguesa, pelo surdo que frequenta escolas, seja em classe especial, ou em classe inclusiva.

Pretende-se, através da análise dos relatos escritos desses professores, identificar como eles estão vendo o processo de construção do texto escrito do surdo, em um contexto bilíngue.

Pesquisas recentes apontam para as estratégias empregadas por professores de surdos, no ensino da língua escrita, que devem ser diferentes daquelas que são

trabalhadas com ouvintes. Não tendo acesso natural ao aprendizado da língua oral, precisam aprender essa língua a partir de referenciais não sonoros.

Destacaremos autores como Quadros (1997, 2006, 2007) Fernandes (2003), Brochado (2003), Quadros e Schmiedt (2006) quando expõem suas ideias sobre o ensino do português para alunos surdos. Esses trabalhos representam uma leitura indispensável para qualquer pesquisador que pretende compreender melhor a teia de questões que circunda a aquisição da escrita, e o papel da escola/ professor de surdos.

Outros textos da mesma ordem ajudaram a pensar sobre as hipóteses que hoje levantamos. Esses autores trazem contribuições bastante úteis, dentre os quais podemos citar: Karnopp (2004); Góes, (1996); Lodi, Harrison e Campos (2004,2009); Gotti (1998), Couto- Lenzi (1996), Fernandes, (2003), são alguns dos que certamente nos orientarão a esclarecer as demandas desse processo, em crianças surdas.

Sendo assim, entendemos que, ser professor representa o exercício de uma atividade complexa, especialmente em se tratando de crianças surdas, tema que geralmente não teve acesso durante a graduação. O docente passa a exercer essa atividade movida por conceitos muitas vezes inadequados para o caso e muito provavelmente não serão revistos sem que surjam oportunidades para reciclar seus conhecimentos.

Reafirmamos que o ensino da língua portuguesa para esses alunos tem sido realizado, na maioria dos casos, como se fosse para alunos ouvintes e, na esteira dessa proposta há a adição de mais dificuldades, como o não conhecimento da Libras e sua influência na aquisição dessa escrita. Portanto, as estratégias empregadas não oferecem muitas condições para promover o desenvolvimento do aluno resultando, muitas vezes, em desmotivação para a leitura e a escrita de um texto.

Essa pesquisa está constituída por três capítulos. No primeiro, a fundamentação teórica aborda sobre língua, linguagem e surdez, bem como as práticas do professor em uma escola inclusiva. Refletimos ainda sobre as políticas para o ensino da língua portuguesa e a construção do texto pelo surdo. No segundo, tratamos dos aspectos metodológicos, descrevendo o método, os sujeitos da pesquisa, instrumentos e considerações éticas e análise dos dados. No terceiro, apresentamos as análises e discussões dos resultados obtidos na pesquisa.

Por fim elaboramos as conclusões que trazem de forma mais objetiva os resultados de todo o trabalho que desenvolvemos desde os estudos teóricos, a coleta e análise dos dados. Seguem-se a esta parte, as referências e os apêndices.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA (GEM) E SURDEZ.

A linguagem se encontra interligada à existência humana, sendo quase impossível imaginar a vida sem ela. Dessa maneira, em um contexto mais amplo, pode ser considerada como uma capacidade do ser humano de se interrelacionar de forma inteligente e compreensível.

Ao tratarmos do tema língua(gem) e surdez precisamos definir alguns conceitos básicos que envolvem diretamente nossas reflexões. Nesse sentido, para conceituarmos o que é língua fomos buscar nos estudos de Saussure (1975) os acontecimentos que culminaram com os atuais pressupostos sobre o tema.

No início do século passado o linguista Ferdinand Saussure afirmou que a língua não deve ser confundida com a linguagem: é somente uma parte essencial dela. Ao mesmo tempo a língua constitui-se um produto social da faculdade da linguagem. Para o linguísta ela é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social que permitirá o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Percebemos assim que a língua sendo uma instituição social, e como tal é ligada a práticas sócio-históricas, não funcionam no vácuo. Ela se dá inclusive em condições intra e interpessoais, que se distinguem de vários traços de outras instituições políticas, jurídicas etc. Dessa maneira, observando o que Saussure (1975, p.22) conceituou:

“A língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode se localizar - lá na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre ambos os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de aprendizagem para conhecer o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. A língua é uma coisa de tal modo distinta que o homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve”.

Quando se fala de língua, evidentemente adentramos na linguagem, e os estudos sobre ela trazem à tona Hjelmslev (1975, p.175), com seus estudos propiciou conceitos

como: A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos seus atos. Para ele é um instrumento graças no qual o homem modela seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, ou seja, é pela linguagem que o homem constrói seu conhecimento.

Hjelmslev explica claramente:

“A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio condutor profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho (HJELMSLEV, 1975, p.185)”.

Para melhor entender a linguagem é pertinente salientar algumas abordagens teóricas sobre sua aquisição. Esses estudos avançaram muito a partir do século passado e trouxeram uma significativa contribuição, quando falamos de suas diferentes formas de abordagem. Nosso intuito aqui não é aprofundá-las, mas, esclarecer os tipos de abordagens que podem ser mais encontrados quando tratamos de aquisição da linguagem de surdos.

Abordaremos duas dessas teorias referendadas pelos estudos já realizados sobre o tema, tais como Quadros (1997, 2006, 2007), Fernandes (2003), Brochado (2003), Quadros e Schmiedt (2006), Karnopp, (2003). Elas estudam a surdez e a teia de aspectos que tentam explicar essas questões na expectativa de contribuir para melhorar nossa compreensão sobre processo de aquisição da segunda língua por surdos, uma das maiores dificuldades detectadas no âmbito da inserção social desse segmento.

1.1.1. Algumas abordagens teóricas que podem fundamentar a proposta da aquisição da segunda língua por surdos.

A abordagem linguística de Chomsky (1965) traz como um dos pressupostos principais o fato de que existe um dispositivo de aquisição da linguagem, (DAL). Contudo esse conhecimento inato só é ativado no contato com o outro/falante, trabalha a partir da sentença (input) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta, por meio do DAL.

Essa teoria fundamenta-se na observação de que a criança, vivendo em um meio em que se fala determinada língua, começa a produzir sons dessa língua, desenvolvendo-a a partir das interações com o meio. Através da análise de diferentes línguas, é possível encontrar pontos em comum, princípios universais que vão ser atualizados no contato com o meio.

Portanto, segundo Chomsky (1965) existe premissas básicas que norteiam o processo de aquisição da linguagem de crianças, tais como: a) a existência de uma gramática independente do seu uso existindo um processo de descoberta das regularidades das regras da língua de qualquer falante; b) a base genética na qual o ambiente tem um papel menos importante no processo maturacional; c) a existência de um dispositivo inato específico para a linguagem que permite à criança acionar a gramática da sua língua materna. Essa capacidade que permite a criança acionar um conhecimento sobre o sistema linguístico chama-se “competência”.

Podemos afirmar que na perspectiva inatista, a interação entre fatores ambientais e biológicos explicam como as crianças fazem o uso da linguagem. Em outras palavras, os fatores ambientais irão interferir no seu uso, autorizando o indivíduo a evidenciar um sistema de conhecimento que permite sua identificação com as informações necessárias para acessar os recursos biológicos determinados (Chomsky, 1965).

Em 1986, Chomsky, reformulando sua teoria cria o modelo dos princípios e parâmetros rígidos e abertos. Nesse modelo, os princípios rígidos possuem aspectos gramaticais comuns a todas as línguas e os princípios abertos que captam as variações de todas as línguas e, no momento em que todos esses princípios estão ajustados à criança, atinge a gramática de sua língua. Nesse caso, os princípios rígidos identificam os aspectos gramaticais comuns a todas as línguas humanas. Os princípios abertos também chamados de parâmetros captam as variações das línguas através de opções limitadas e determinadas. E, a partir do momento em que os parâmetros estão fixados, podemos dizer que a criança adquiriu a gramática de sua língua.

De acordo com Del Ré (2006), o cérebro tem uma espécie de gramática das estruturas linguísticas. Ela enfatiza o aspecto sintético (na construção de frases) dessas competências. Chomsky (1986) torna mínimo o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua, deixando assim outros elementos que fazem parte desse

processo. No entanto, esses elementos serão motivos de estudos de outras teorias como o cognitivismo (Piaget) e o interacionismo (Vygotsky).

Essas abordagens trouxeram contribuições para a interação da criança com o ambiente, como também das trocas comunicativas com o adulto.

O cognitivismo traz os resultados dos estudos de Piaget (1991). Através de suas pesquisas que enfatizaram as estruturas internas como determinantes do comportamento, ele a considera a como um sistema simbólico governado por regras mantendo a distinção entre competência/ performance e entre estrutura profunda/superfície. Com isso ele pretendia investigar o que há de comum e de universal no desenvolvimento.

Piaget (1991) enfatiza ainda que o desenvolvimento de uma comunicação seja condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas, pois sem o sistema de expressão simbólica que a constitui, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrarem em sistemas simultâneos. Portanto, considerou a linguagem como consequência do desenvolvimento cognitivo e não linguístico.

Os sóciointeracionistas tiveram como principal fonte os estudos de Vygotsky (1988), inspirados nos princípios do materialismo dialético, que supõe o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da sua experiência histórica e cultural. Para ele a linguagem origina-se, em primeiro lugar, da comunicação entre as pessoas. Só depois é convertida em linguagem interna, assim se transformando e fornecendo meios fundamentais para o pensamento da criança.

Desse modo, podemos entender ainda, segundo Vygotsky, que o ambiente tem um papel importante na estrutura da linguagem e as regras gramaticais a torna diferente de outros comportamentos. Portanto, essa abordagem considera- a como tendo estrutura e regras gramaticais que são distintas de outros comportamentos, enfatizando o papel do ambiente nas produções dessas estruturas. Essas regras gramaticais se desenvolvem a partir de associações e memorizações do contexto social, destacando ainda que a linguagem dirigida à criança vá facilitar o seu desenvolvimento. Para isso o ambiente linguístico deve ser regido por fatores que

favoreçam a sua aquisição, fornecendo às crianças as experiências linguísticas necessárias.

1.1.2. Linguagem e surdez

Após tecer considerações mais gerais sobre a linguagem, vale salientar a trajetória de como a do surdo foi vista ao longo do tempo. É sabido de que a visão de incapacidade, de impossibilidade, se modificou e no momento atual podemos revisar movimentos, considerados determinantes dos diversos períodos que nos legaram a possibilidade de levantar novas reflexões, com base nesse passado.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 1,5% da população mundial possui deficiência auditiva (CORDE, 1996). No Brasil, dos 34,5 milhões de deficientes brasileiros, aproximadamente 5,7 milhões possui deficiência auditiva (IBGE, 2006), um número bastante significativo em termos de saúde pública. E, se estas crianças não receberem um atendimento adequado e não desenvolverem a competência linguística terão sérios problemas para constituírem-se como sujeitos ativos e participantes de uma sociedade.

Podemos considerar surdo toda pessoa que possui perdas auditivas resultantes da diminuição da capacidade de escutar sons e que pode ocorrer por qualquer problema em alguma das partes do ouvido. São classificadas de acordo com: o local da lesão, o seu grau, o momento em que ocorrem e a sua origem. (RUSSO; SANTOS, 1994).

As classificações das perdas auditivas também podem ocorrer devido à gravidade em que se apresentam. Assim, quanto ao grau, são denominadas de surdez leve (limiars auditivos entre 26 a 40 decibéis nível de audição dB NA), surdez moderada (limiars auditivos entre 41 e 70 dB NA), surdez severa (limiars auditivos entre 71 e 90 dB NA) e surdez profunda (limiars auditivos acima de 90 dB NA) (RUSSO; SANTOS, 1994). Os casos mais graves de surdez severa e profunda (especialmente o último) representam o grupo que vamos focar neste estudo.

O ideal de perfeição é algo que tem seguido o ser humano ao longo dos tempos, e o registro histórico aponta para diferentes atitudes adotadas pela sociedade em relação

às pessoas com alguma incapacidade ou deficiência (GARRIDO, 1995). No entanto, segundo Santos (2009), essas concepções têm sofrido mudanças conforme a evolução das ciências, sendo encontrado desde a eliminação ou isolamento (na antiguidade) até a tendência atual da participação e inserção na sociedade.

O aspecto mais visível da surdez é a falta da linguagem oral, e essa carência é realçada em uma sociedade que se comunica principalmente pela fala. Nesse caso, diante do fato do surdo ser diferente isso o torna estigmatizado e, algumas vezes, o considerado também como alguém que possui um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem (SILVA, PEREIRA, ZANOLLI, 2007).

Na literatura, observam-se duas concepções de surdez que se polarizam. Na primeira, conhecida como clínico-terapêutica, a surdez é vista como doença/déficit e o surdo como deficiente auditivo. Sendo assim, a pessoa surda precisa de uma atenção para suprir ou sanar essa falta, e assim ser “curada”. Nesse caso, a “cura” está relacionada ao aprendizado da linguagem oral, ficando implícito que, quanto melhor a sua fala, melhor terá sido o processo de reabilitação (SKLIAR, 1997), o que implica o uso de aparelho de amplificação sonora e estimulação auditiva, por meio de treinamento auditivo e de fala.

Na segunda concepção, conhecida como sócioantropológica, o termo “surdo” refere-se a qualquer pessoa que não escute (independente do grau da perda). A surdez é concebida como diferença e os surdos como “diferentes” dos ouvintes, sendo esta diferença decorrente, principalmente, da forma como os surdos têm acesso ao mundo, por meio da visão (SKLIAR, 1997).

Os surdos constituem uma comunidade que compartilha a mesma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios, assim, conseguem interagir cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente.

No entanto, é notória a desvantagem inicial do surdo no processo de aprendizagem escolar, devido ao déficit na recepção auditiva das informações que ocasionam dificuldades no seu processo de aquisição.

Ao contrário dos ouvintes, que podem ter acesso à linguagem oral e escrita naturalmente, estabelecendo uma relação inter e intrapessoal, o surdo por ser privado da audição terá uma relação com a linguagem sinalizada, pois é sua língua natural.

No processo de aprendizagem da segunda língua, o português tem sido apresentado ao surdo como um código, onde as palavras convertidas em sinais e as regras sintáticas lhes são apresentadas em paradigmas rígidos de agrupamentos lexicais (sempre S,V,O). Percebemos, assim, que o resultado dessa organização tem sido produções de “uma fala morta, sem uso” (SOUZA, 1998, p. 44)

Ainda segundo Souza (1998, p. 46) “É possível que grande parte dos surdos não possa ir além da identificação, do código escrito, se consideramos o tipo de relação que tem com o Português quando lhes é imputado pela escola”.

Diante da dificuldade de aprender a língua oral, a principal questão que se coloca como desdobrada da surdez inscrita nesse cenário, que acumula ainda o pouco acesso à leitura e à escrita, é o insatisfatório desempenho em Língua Portuguesa. Observamos lacunas no domínio dos conteúdos acadêmicos, na expressão do seu pensamento e/ou manutenção do diálogo com ouvintes, como afirmam Fernandes (2003) e Trenché (1998).

Portanto, é nesse contexto que o surdo construiu sua história linguística, trazendo esse rol de dificuldades que esperamos serem superadas. Os diversos profissionais que trabalham com esse grupo parecem não duvidar que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo não vai ocorrer da mesma forma que acontece com a criança ouvinte, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal (Quadros, 1997).

Nesse sentido, Chomsky (1995, p.434) afirma que “um linguísta que supõe o inatismo, fala das línguas de sinais como expressão da capacidade natural para a linguagem”. Dentro dessa ótica, o oralismo, primeira filosofia adotada para educação de surdos, contraria essas suposições, pois não permite que a língua de sinais circule na sala de aula e/ou nem no ambiente familiar.

Outras filosofias surgiram e passaram a ser empregadas na sua educação/reabilitação, tais como a comunicação total, e o bilinguismo.

Essas filosofias orientaram as propostas que foram sugeridas a partir de então, refletindo cada uma delas o movimento que naquela ocasião era vigente. Sem o propósito de aprofundarmos cada tema, procuramos trazer os princípios básicos que as nortearam, a fim de identificar como elas contribuíram ou deixaram de fazê-lo, para a construção do texto pelo aluno surdo.

Descreveremos a seguir essas três filosofias educacionais.

A filosofia oralista, defendida desde meados do século passado, predominou por mais de um século e se faz presente ainda hoje, embora de forma mais restrita e ainda usada por fonoaudiólogos na reabilitação oral. Essa proposta é apoiada na ideia de que o surdo necessita aprender a língua oral de seu país para se integrar à comunidade de ouvintes. A língua portuguesa oral é a língua falada nas ruas, nas escolas e em todos os seguimentos da sociedade (GOLDFELD, 2003).

Essa abordagem percebe a surdez como uma deficiência, excluindo de qualquer ambiente todo sinal natural ou gesto, aproximando o surdo do modelo ouvinte, priorizando o desenvolvimento da fala. Para isso, essa filosofia utiliza diversas metodologias como: verbotonal, audiofonatória, acupédico, dentre outras.

O método Verbotonal – criado por Peter Guberina, trabalha com cinco técnicas diferentes (multissensoriais): audiovisual, conjunto, ritmo corporal, ritmo musical e individual. Peter Guberina criou um aparelho, conhecido como aparelhagem SUVAG (Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina), para estimular a linguagem da criança. Através do contar histórias, usando a dramatização e o diálogo como foco central, objetiva-se a estruturação da língua em nível morfossintático. Para esse fim, a história é a base para a organização das outras técnicas.

O desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança também trabalhado em nível semântico, com vistas à aquisição e à ampliação do léxico, dos conceitos, da compreensão e da abstração, estimulando também a fala espontânea e o desenvolvimento da leitura orofacial. Outra técnica utilizada é o ritmo corporal que tem como objetivo atuar em nível fonológico, dentro dos movimentos corporais baseado nas características dos fonemas, tendo como princípio o macro movimento associado à emissão de fonemas ou grupos de fonemas. Pode-se utilizar ainda o ritmo musical que irá desenvolver os valores suprasegmentais da fala, como entonação e ritmo da fala, através da utilização de estruturas rítmicas.

Método Audiofonatório ou de Perdoncini – Nessa perspectiva é possível desenvolver limiares diferenciais de audição, através de estimulação auditiva sistemática, partindo do princípio que somente através dela o surdo desenvolverá a linguagem, ou seja, trabalhando a fala e a voz da criança. Esse método segue uma

abordagem unissensorial, que valoriza apenas a audição como responsável pela captação da linguagem.

No sentido contrário das abordagens multissensoriais¹, o audiofonatório não estimula a visão, ou seja, a leitura oro-facial e as vibrações táteis-cinestésicas. Ele se propõe a trabalhar a estimulação auditiva que ocorrerá em cinco etapas: audição passiva, presença e ausência de som, duração do som, intensidade e frequência. Essa metodologia conta ainda com um recurso importante, o organograma de linguagem que é um conjunto de símbolos (figuras geométricas que representa a estrutura frasal). Inicia-se trabalhando frases simples, no entanto, ele será insuficiente para o desempenho linguístico do surdo se as transformações não forem estimuladas, ou seja, se a capacidade de substituição e adição dentro de uma estrutura gramatical não for praticada.

Assim, esse método afirma que uma vez aprendida a estrutura sintática, a criança pode produzir infinitas frases, chegando ao desenvolvimento linguístico desejado (COUTO, 1991).

Idealizada por Doreen Pollack (1970), a abordagem acupédica dá prioridade ao treinamento auditivo. Sugere que o trabalho nessa perspectiva inclua o propósito de que a surdez deva fazer parte da personalidade da criança, desde os primeiros anos de vida. O trabalho deve ser iniciado antes de finalizado o 1º ano de vida, pois torna-se impossível atingir os objetivos, caso essa condição não seja garantida. A família tem papel importante nesse processo, a partir da indicação e adaptação de AASI o mais cedo possível à exposição total à estimulação de linguagem. Todos esses aspectos constituem-se elementos indispensáveis para o sucesso desse método.

No entanto, essa filosofia passou a ser amplamente criticada, pois sua adoção não permitiu ao surdo uma comunicação social integradora (GÓES, 1999).

A insatisfação com a filosofia oralista deu origem a novas propostas. Uma corrente, nos Estados Unidos, tomou força para a comunicação total. Ela foi proposta por uma professora, mãe de uma criança surda, que ao identificar as dificuldades de comunicação do surdo através da oralidade, criou outras formas de expressão.

¹ São usados vários órgãos sensoriais para a melhor captação do som, principalmente da fala, fazendo uso, assim, não só da audição, como também da visão (leitura orofacial) e das sensações táteis-cinestésicas.

Diante da preocupação de estudiosos sobre essa aquisição, não podemos deixar de considerar uma vez que tratamos neste capítulo sobre as bases teóricas gerais que estão orientando as ações docentes. Vale salientar que desde os estudos de William Stokoe, na década de 60, acreditava-se que a língua de sinais se tratava de um sistema semiótico elaborado, portanto, era afirmado que a Língua Americana de Sinais constituía como uma língua natural de um grupo cultural específico.

No Brasil, a comunicação total chega na década de 70, em caráter experimental, vinda dos Estados Unidos e adotada pelas mãos da professora Ivete Vasconcelos (pernambucana, radicada no Rio de Janeiro).

Segundo Ciccone (1990), esta filosofia considera o surdo como pessoa, e a surdez como marcam “cuja efeitos adquirem características de um fenômeno com significações sociais”. Diferente do oralismo, a comunicação total discute que somente o aprendizado da língua oral não dá a certeza do desenvolvimento da criança surda, buscando com isso aceitar as diferenças, permitindo aproximar a comunicação entre o surdo e sua família ouvinte.

Segundo Goldfeld (2003), essa comunicação e a interação entre surdos e ouvintes valorizando além do uso simultâneo de canais comunicativos, também é chamado bimodalismo e tem como princípio a utilização concomitante, por parte dos interlocutores, de um código oral e um manual, ou seja, ele propõe a utilização de um código manual associado à língua oral para facilitar a compreensão do surdo, e, dessa maneira a aquisição da língua oral. Porém a língua oral não pode ser utilizada simultaneamente com a língua de sinais, já que é impossível ao cérebro humano processar duas línguas concomitantemente, logo, nesse caso, a língua portuguesa oral pode ser expressa associada à representação manual do que é falado oralmente.

Essa filosofia não considera a língua de sinais como língua materna, no entanto, recomenda-se sua utilização tanto quanto outros recursos, contanto que a comunicação se concretize.

Ela sugere o emprego de diversos recursos linguísticos, tais como a língua de sinais, a linguagem oral, códigos manuais, a datilologia (alfabeto manual), o “cued-speech” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa, e ainda o português sinalizado (língua artificial) fazendo uso do léxico da língua de sinais, com a

estrutura sintática do português, e ainda o “pidgin” (seria o uso simplificado da gramática de duas línguas (língua portuguesa e língua de sinais), para facilitar o processo de comunicação (CICCONE,1990).

Porém, o uso dessa filosofia não obteve muito êxito. O surdo mais uma vez não consegue alcançar um desenvolvimento intelectual satisfatório, devido às defasagens linguísticas e cognitivas acumuladas.

A partir dos trabalhos desenvolvidos por Danielle Bouvet, (1979) publicados em 1981, em Paris, e as pesquisas realizadas em 1980 na Suécia e Dinamarca, na mesma época, foi introduzido o enfoque bilíngue na educação do surdo.

Dessa maneira, no final da década de 70, a proposta bilíngue baseada em concepções sociológicas, filosóficas e políticas, que privilegiavam uma língua, permitiu ao surdo algumas condições para utilizar duas línguas alternadamente (KOZLOWSKI, 2000).

O bilinguismo vem sendo apontado no cenário mundial como o caminho mais promissor. Ele tem como pressuposto básico a necessidade do surdo “[...] adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada como língua natural do surdo, e como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país. [...]” (GOLDFELD, 2003, p.101).

Essa proposta considera a língua de sinais como a língua materna do surdo porque esta é a única língua com a qual ele pode, espontaneamente, adquirir a linguagem de forma plena, caso seja surdo, filho de pais surdos. No entanto, apesar de ser possível para o surdo dominar o português, ele sofrerá atraso em sua aprendizagem e não conseguirá dominar as sutilezas dessa língua (Goldfeld, 2003). Para quem tem perda auditiva significativa, perceber os elementos suprasegmentais da língua, como o volume de voz, entonação, é muito difícil essa aquisição. Diante disso, vivenciar algumas sutilezas como ironias, piadas, dificilmente serão percebidas por este indivíduo.

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta usada por escolas inclusivas, que se propõem a tornar acessível à criança surda, duas línguas no contexto escolar.

Em relação a ela, Quadros (1997) enfatizava que a principal preocupação é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Nesse cenário, a surdez deve ser reconhecida como mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Considerando que os surdos não são “ouvintes com defeito”, mas sim pessoas diferentes, eles estarão aptos a entender que a diferença física (surdos – ouvintes) gera uma visão não-limitada, não determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um “jeito Ouvinte de ser” e um “jeito Surdo de ser”, que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Romper com a concepção de surdez arraigada à deficiência não trouxe benefícios àqueles que as possuem, no entanto, ignorá-las parece tão improdutivo quanto a posição que acabamos de criticar. Descolarmo-nos da concepção clínica representa significar a surdez dentro de outro campo, como afirma Lopes (2007), o campo dos Estudos Surdos. Trata-se, pois, de uma história que se constituiu de forma tencionada e entrelaçada a determinadas épocas e contextos sociais, políticos, econômicos, culturais que está fortemente marcada pela resistência surda.

Através da língua que o surdo pode adquirir naturalmente, a de sinais, será possível sua inserção no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa. Desse modo, pode constituir-se como autor de seu dizer e não como mero repetidor de padrões linguísticos aprendidos. A utilização dessa outra rota de aprendizagem impede que o surdo permaneça como analfabeto funcional, possibilitando o exercício de sua cidadania.

Portanto, a polêmica voltada para o trato sobre a comunicação de surdos desafia-nos a refletir sobre subsídios que, teoricamente, poderão ajudá-los a superar a série de limitações com que eles se deparam durante sua vida acadêmica e profissional e, aqui, em especial, voltar-nos para a questão que tem preocupado professores e profissionais envolvidos com o trabalho com surdos, a aquisição da língua portuguesa.

1.2 A ESCOLA INCLUSIVA, A PROPOSTA BILÍNGÜE E A PRÁTICA DO PROFESSOR.

1.2.1. A escola e o professor de todos os alunos

Atualmente, no Brasil, a perspectiva de uma escola que acolha todos, em suas necessidades, nos faz refletir sobre a concepção de escola inclusiva, o professor e sua prática, e a proposta bilíngüe para surdo.

A visão de Ferreira (2003,) sobre uma escola que contribui de maneira construtiva para os que fazem parte de uma mesma sociedade, busca tornar a todos mais humanos. A autora contempla-nos com a seguinte definição: “A escola é um lugar favorável para que todos sejam bem-vindos a contribuir com o trabalho realizado. Cada um faz parte dela como um membro valorizado”. (FERREIRA, 2003, p.130). Nessa perspectiva, a escola deveria ser um lugar que todos os alunos se sintam parte integrante, isso porque a educação acontece na interação entre os indivíduos, que são aprendizes ativos, onde cada um constrói seu conhecimento.

De princípio, no contexto geral da reflexão sobre a diversidade, a inclusão educacional tem sido objeto de análises, pois, entende-se por inclusão a garantia de acesso e permanência de todos na escola.

É pertinente lembrarmos que após a Conferência Mundial de Jontiem (Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha, 1994), que forneceram a base para a elaboração da Declaração de Salamanca (1994), se constituíram um marco na educação de pessoas com necessidades especiais em todos os países.

A última LDB, 9394/96, prevê uma nova perspectiva para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, promovendo um novo tipo de atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino. Deve ser assegurada ao aluno que apresenta necessidades educativas especiais sua inclusão no ensino regular em classes comuns.

A lei nº 9394/96 declara em seu artigo 79, que o sistema de ensino deverá assegurar a esse educando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender suas necessidades. Além disso, deve considerar:

- I. Terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- II. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- III. Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectuais e psicomotoras;
- IV. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível, do ensino regular.

Nessa perspectiva, a lei amplia o acesso das pessoas com necessidades especiais nas escolas. No entanto, é preciso reconhecer as potencialidades desses alunos, propiciando a construção de um ser inteiro, respeitando suas diferenças e oferecendo alternativas que o ajudem a superar dificuldades inerentes à limitação e/ou singularidade que o caracteriza.

Ainda dentro do espírito dessa lei 9.394/96, no seu art. 3, inciso I, defende o direito a uma educação de qualidade, destacando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Embora ela esclareça que o aluno com necessidades especiais, deve fazer parte do ensino regular, é preciso que se ofereça uma estrutura adequada para atender bem a todos os alunos, indiscriminadamente, levando em consideração os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada um (PARIZZI, 2000). Outras crianças poderão apresentar problemas transitórios e, que do mesmo modo, deverão merecer a atenção dos educadores.

Nesse sentido, o parecer CNE/CEB nº 17/2001², afirma que uma escola inclusiva deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado, professores de classes comuns capacitados para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos, e fazer uma flexibilização e adaptação dos currículos que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodológicos de ensino.

Ao mesmo tempo, e fazendo parte desse conjunto de medidas imprescindíveis para a implantação do modelo inclusivista, no caso dos surdos, a orientação correta para a adoção do bilinguismo, recomenda movimentos em torno da construção de uma forma de comunicação justa para eles. Essa recomendação prende-se ao fato de que a mudança de concepção sobre o uso de duas línguas na escola, determina a necessidade de profissionais mais qualificados, para ajudar o aluno a crescer.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

À existência de professores capacitados que atendam essa demanda, como afirma o parecer acima citado, faz-se necessário. Pois o professor que trabalha com alunos de salas inclusivas deve estar apto às flexibilizações e adaptações, originárias das

. CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

demandas do aluno, reconhecendo o seu potencial, ao mesmo tempo, respeitando suas limitações.

De acordo com Cavalcanti (2003), esse discurso, atualmente, parece não coincidir com o exercício diário do magistério, uma vez que não são oferecidas a esse docente, condições para uma prática eficaz.

Segundo Rodrigues (2003), a melhor contribuição que podemos dar como resposta à diversidade educacional dos alunos, é chamar atenção do professor para o decisivo papel que ele exerce no processo de ensino-aprendizagem de qualquer educando.

Nesse sentido, observamos que na última década do século passado, as buscas por respostas sobre as dificuldades detectadas no exercício da prática pelo docente nas escolas inclusivas, determinaram o surgimento de várias discussões. Dentre elas, Almeida (2003) sugere que a formação do docente deveria partir do aprofundamento científico, que o levasse a atingir um nível de conscientização maior sobre como deverá atuar e, desse modo, garantir uma melhor atenção às necessidades dos seus alunos.

Kern (2003), dentro de igual perspectiva, salienta que as práticas dos professores devem constituir um modelo que sugira diferentes formas de atuação, não havendo um modelo pronto. Por outro lado, de modo geral, como já comentamos, nas licenciaturas, somente em passado recente, na esteira das determinações do MEC, foram incluídas disciplinas que contemplam algumas demandas da diversidade de alunos que passaram a frequentar as escolas.

“Dessa forma, a criança brasileira com alguma dificuldade na escola é, ainda hoje, responsável pelos índices assustadores de repetência escolar e evasão do ensino fundamental [...] os pobres, os que têm deficiência para enfrentar as exigências de escolaridade regular, é uma crença que parece na simplicidade das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas sobre o tema (FERREIRA, 2003, P. 124)”.

Ressaltamos que esse profissional da educação deve assumir a convicção de que todos são capazes de aprender, pressupondo que a aprendizagem e interação com o mundo do seu aluno vão depender também de sua ação. “Segundo Ribeiro (2003, p.49), “Desse modo, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados”,

ou seja, neles, a construção do conhecimento pelo aluno vai depender da demanda de riquezas de experiências que lhe forem possibilitadas”.

Sendo assim, a escola, hoje, parece tentar se apresentar como um estabelecimento aberto, um espaço educativo, diversificado, que permita ao aluno e ao professor, estabelecerem um desenvolvimento e um aprendizado contínuo.

1.2.2. O modelo bilíngue para surdos na escola brasileira

Dentro da necessidade de manter um aprendizado de qualidade, aqui referendado pelo teor das políticas públicas, ressaltamos que se associa a esse conjunto de perspectivas que comentamos anteriormente, a importância da proposta bilíngue no contexto educacional do surdo.

A adoção dessa proposta vai depender de várias questões de ordem sócio-político-culturais, pois nem sempre isso ocorre. Tanto no Brasil como em outros países desenvolvidos, como, por exemplo, os Estados Unidos, essa possibilidade ocorre motivada pelo fato de que as políticas linguísticas tendem a subtrair as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística aditiva (QUADROS, 2005).

Quadros e Schmiedt, (2006, p.18) apresentam o que elas classificam como educação bilíngüe e que no Brasil, depende de cada município e de cada estado, portanto, o seu perfil apresenta-se como descrevemos abaixo:

- 1) Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos e a língua de instrução é a língua de sinais. A língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Como Paraná e Goiás.
- 2) Em outros, a Libras é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aulas das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, embora exista a presença do intérprete de língua de sinais na salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos (Rio Grande do Norte).
- 3) Existem, ainda, estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries

iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução(Rio Grande do Sul).

- 4) Também existem estados em que os professores desconhecem a Libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação, como o Piauí.

É fato que a proposta bilíngue para surdos concebe a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. É uma proposta de trabalho de aquisição de uma língua que permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem e que possibilita ao surdo um desenvolvimento integral.

No entanto, levando em consideração que a maioria dos surdos é constituída de filhos de pais ouvintes, por consequência, expostos inicialmente à língua portuguesa oral, observa-se que eles incorporam fragmentos dessa língua e constitui, juntamente com gestos, expressões faciais e movimentos corporais, uma linguagem partilhada com os familiares.

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

Lodi (2004) analisou em seus estudos que os profissionais envolvidos na educação bilíngue devem não só reconhecer a diversidade social em jogo, mas ao trabalhar com surdos devem fazê-lo visualizando uma heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas.

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), a proposta bilíngue para o surdo tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (L1) para o ensino-aprendizagem da língua escrita, passando assim a ser concebida como segunda língua para os surdos. Diante disso, o processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua de sinais e participantes ativos do processo educacional de seus pares, e o ensino-aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira.

A importância de se ensinar uma segunda língua ao surdo é que se espera que ele tenha mais sucesso, especialmente pela participação de um professor bilíngue. Na

ausência dele, e dentro das condições brasileiras que são oferecidas, o intérprete de Libras vai suprir parte das necessidades do surdo, principalmente considerando, no momento, a formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com esse trabalho. No entanto, não podemos deixar de registrar que cabe ao professor que lida com surdos a necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Cremos que não se trata apenas de recomendar para esse professor, que lida diretamente com o aluno, a adoção desse componente de formação, mas ele deve ser estendido para os demais, ou seja, gestores, administradores, grupos de apoio, dentre outros.

A língua portuguesa é considerada língua de aprendizagem, pois o surdo pertencente a uma comunidade minoritária que tem uma língua própria (LIBRAS) pouco conhecida da população em geral. Assim, a adoção da proposta bilíngue traz como principais argumentos: a) tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar; b) respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística do surdo. Sob essa ótica, ao optar pela oferta de uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a co-existir no espaço escolar.

1.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Procurar entender e estudar a apropriação de uma língua estrangeira ou segunda língua pelo surdo consiste, sem dúvida, em perguntar-nos sobre a base teórica e sobre métodos de análise que poderão ser empregados, mas também significa colocar a questão dos objetos. (VASSEUR, 2006). Esses estudos tiveram como sujeitos o ouvinte, portanto, capazes de naturalmente capturar a palavra falada (sonora) circulante nas sociedades, naturalmente. Procuraremos abordar de forma sucinta algumas das principais posições que nortearam a prática docente motivada pelas ideias que se desdobraram dessas teorias.

1.3.1. Algumas considerações sobre o ensino do português para surdos

Durante muitas décadas, a consideração que se atribuía à língua chamada estrangeira estava ligada ao seu ensino, portanto, a tensão esteve voltada quase que totalmente para a própria língua oficial do país.

Ainda segundo (VASSEUR, 2006) o interesse progressivo de lingüistas pela aquisição e ensino de línguas provocou um deslocamento importante da atenção de pesquisadores. Houve o que podemos dizer uma virada teórica, se considerarmos os anos 40 e 50, ocasião em que a Linguística Estrutural ganha a possibilidade de explicar como esse processo ocorria. Essa concepção é fortemente influenciada pelos estudos de Saussure (1916) referentes a língua oral.

Os Estados Unidos reúnem em torno dessas ideias adeptos da teoria behaviorista /comportamentalista defendida por Skinner (no século XX). Tal teoria defendia que a linguagem era um comportamento adquirido.

Nesse contexto, a língua é concebida como uma rede de hábitos (Vasseur, 2006), um jogo de associações entre estímulos e respostas. Desse modo, a aprendizagem de uma língua é considerada como um processo mecânico de formação de hábitos com a ajuda de estímulos e respostas visuais e sonoras.

Anos mais tarde, surgiu um novo campo de estudos em torno do dialeto idiossincrásico do aprendiz ou o que podemos chamar de “interlíngua”, como afirma Corder (1971), dentre outros pesquisadores que se afastaram do conceito de falha, ou seja, não visando o accidental, mas a regularidade, isto é, o erro, sua reprodução e, finalmente, a regra.

Essa perspectiva ressalta a importância da língua materna, considerada por muito tempo como a explicação das dificuldades detectadas, o que foi sendo relativizado. Ficou evidente que não se podiam analisar as produções do aprendiz como uma sequência de formas incoerentes, mas se descobria nelas uma sistemática subjacente (VASSEUR, 2006).

Considerando as propostas teóricas de Corder (1971) e Selinker (1972), a noção de interlinguagem permitiu a compreensão de como as pessoas aprendem a segunda língua. Vasseur (2006, p.88), afirma que na época em que Corder escreveu sobre sua

teoria da inteligência, recorria à Chomsky que considerava sua teoria como a que “evoca a oposição performance-competência como quadro de reflexão”. Segundo Corder (1971) a gramática que o aprendiz constrói para si depende de modelos com os quais está em contato.

Dos anos de 70 a 90, as ideias desse autor foram postas em prática e, desse modo, os conhecimentos sobre as características e a evolução da língua dos aprendizes avançaram.

Com o andamento desses trabalhos foram apresentados três eixos principais. No primeiro, baseado no modelo de Corder, a língua do aprendiz é sua descrição. Dessa maneira a língua do aprendiz não é em si observável, ela também é vista através de sua palavra viva, nas suas produções, onde sua característica principal a variabilidade e a instabilidade, estando esta última ligada em parte ao movimento da adaptação - aquisição. Com o surgimento desse trabalho sobre língua, outros dois eixos emergiram. Um trata da concepção do aprendiz como estrangeirista, e o outro da re-descoberta da fala mista desse aprendiz. Dessa maneira, esses dois últimos eixos partem da posição de destaque que é dada à fala produzida, orientando o outro para sua língua (VASSEUR, 2006).

Partindo dessas considerações, podemos comentar que no período em que essas concepções começavam a circular nos diversos ambientes de estudos e ensino, o mesmo não ocorria com a aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para surdos. Dizemos isso porque até a década de 80, motivados pela adoção do oralismo que via a aquisição da língua oral como o único meio de realização do surdo, é que isso foi proposto como se fosse para ouvintes. Portanto, além de naquela ocasião a língua de sinais ainda não ter o *status* de uma língua legítima, a trajetória desse aprendiz surdo apresenta-se como uma perspectiva incompleta, dado o desconhecimento generalizado sobre as suas demandas.

Nas últimas décadas assistimos uma série de discussões sobre o ensino da língua portuguesa para o surdo. Essas discussões revelaram vários trabalhos e dentre eles podemos citar, por exemplo, os de Gotti (1991); Brito (1985); Felipe (1986) que inovaram algumas dessas concepções vigentes naquela ocasião.

Na década de 80, o ensino teve como base o oralismo. De acordo com Couto (1996) o surdo deveria aprender a língua portuguesa praticando a sonoridade, pois os exercícios com o som iriam permitir o conhecimento da acentuação tônica das palavras, através do treinamento auditivo, uma técnica utilizada em métodos orais.

Mais adiante, outros estudos desenvolvidos por Gotti (1991) em seu livro “Português para Deficiente Auditivo” reafirmaram esse ensino pautado no oralismo, ou seja, o aluno deveria trabalhar atividades de aquisição da língua escrita portuguesa, procurando ligar a linguagem oral à escrita.

Ela sugeriu modificações nas estratégias que encaminhavam o surdo para a aquisição da segunda língua. Nesse modelo, Gotti (1991) continua descrevendo que o surdo deve desenvolver sua linguagem funcionalmente, ou seja, tudo que ele usa no cotidiano é constituído de expressões, e essas expressões vão favorecer a formação de uma identidade.

Nesse caso, ele deve se apropriar do código escrito em LP proposto pela filosofia oralista, que terá nesse modelo duas maneiras de ser trabalhado: a primeira proposta traz como sugestão o material baseado na conversa mãe/filho. Nesse material a mãe faz o papel de emissor e receptor, fazendo com que a leitura labial e o resíduo auditivo, como também as expressões corporais, sirvam de canal para o estabelecimento de comunicação provocando as primeiras manifestações de linguagem.

O segundo material (reflexivo) está baseado na conversação normal. Inicia-se a conversa propriamente dita, a partir daí, com esse material irá trabalhando os sons que o indivíduo surdo imita, fazendo com que esse fragmento de som seja visto como uma sílaba de uma palavra, obtendo-se assim a aquisição e o desenvolvimento de uma linguagem receptiva.

Chamamos atenção para o fato que esse modelo está alicerçado dentro de um contexto oralista, que prioriza o ensino da fala como centralidade do ensino pedagógico, Gotti (1991,p. 18e19) ressalta que essa proposta percorre o seguinte caminho.

(...) através de texto em quadrinhos, o aluno vê a palavra-imagem, dramatiza a cena, descobre, conhece coisas e participa do meio ambiente em que vive, quando emite o que dramatizou. Há, portanto, a interiorização da palavra e da ação e o pensamento propriamente dito.

Portanto, o surdo irá usar uma linguagem dialógica funcional (usando frases curtas, períodos simples, tempos de verbos primitivos), ou seja, o surdo irá ver a palavra/imagem, dramatizar a cena, constituindo através dessa ação, interiorizar a palavra e a ação, construindo o pensamento propriamente dito.

Ainda em relação a essa proposta Gotti (1991) observa que ela está baseada na conversação tornando-se a “fonte e o alvo da linguagem”, ou seja, a conversação é o centro de ensino dentro da linguagem funcional.

Paralelamente outras propostas eram trabalhadas, embora carregassem consigo a ideia de não levar em consideração a diversidade que o surdo apresentava. Sem audição seria muito mais difícil adquirir uma língua baseada nesse canal sensorial, da mesma forma que para os ouvintes. A partir do trabalho de alguns lingüistas, como Brito (1985, 1986) Felipe (1986) pesquisadores sobre o assunto, novos argumentos foram inseridos, especialmente no que se refere à aquisição do português escrito.

A adoção dessa perspectiva trouxe um novo olhar sobre a escrita do surdo, que sempre foi vista como diferente, comprometendo o seu desenvolvimento, motivo pelo qual podemos dizer que as dificuldades que ele encontra, quando lida com a escrita, provêm não só da perda auditiva, que compromete o acesso natural de uma língua, mas também pela pouca eficiência do contexto educacional.

Podemos apontar, ainda baseando-nos em autores como Power e Leigh (2000), que o emprego de práticas educacionais inapropriadas ou, ainda um ensino empobrecido da língua para os surdos, revelam a diferença de desempenho entre eles e ouvintes.

Os problemas detectados durante o processo de aquisição da leitura e escrita por surdos requerem o emprego de uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, de outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas.

Geralmente, esses alunos entram na escola sem conhecer formalmente nenhuma língua, enfrentam dificuldades no processo que estamos comentando, pelo fato de não possuírem elementos básicos para a construção. Dentre os mais variados problemas podemos citar, por exemplo, no processo de aquisição da leitura que ele desenvolve, habilidades linguísticas em razão do reduzido “input” linguístico; por causa da

dificuldade de comunicação; focalização pelos professores na estrutura da sentença em detrimento dos aspectos de uso da linguagem, refletindo-se, por exemplo, na estrutura do parágrafo e da história (WILBUR, 2000).

Para esse autor, os estudantes surdos são “ensinados” a supergeneralizar as estratégias de leitura, ressaltando que estas quase sempre estão baseadas na familiaridade com sentenças que possuem a estrutura sujeito-verbo e objeto direto.

Dessa maneira, os alunos entendem a sentença sempre interpretando o primeiro nome como agente, o verbo como ação e o segundo nome como o destinatário da ação.

[...] uma estratégia de interpretação chamada leitura na ordem de superfície” [...] a estratégia funciona bem na leitura de sentenças em inglês, especialmente as simples. Entretanto, para muitas sentenças essa estratégia produz resultado incorretos (LEBEDEFF, 2006, p.142)

A autora comenta ainda que, outro fator que pode contribuir para as supergeneralizações é o fato de estudantes surdos serem frequentemente ensinados a partir de sentenças isoladas. Essa perspectiva não possibilita a adequada informação para que compreendam as situações na qual a estrutura é ensinada em virtude do “input” limitado, e dessa maneira os surdos reconhecem essa estrutura.

Diante dessa perspectiva, a aquisição precoce da língua de sinais para o indivíduo surdo é fundamental, pois essa língua melhorará as condições do surdo adquirindo o domínio pleno de uma língua e a partir desta perceber a língua escrita sobre outra perspectiva (GUARINELLO, 2006).

De um modo geral, podemos afirmar que a aprendizagem irá mobilizar e articular vários conhecimentos prévios, demandando comparações, contrastes, associações, ou seja, materializando sentidos outros na nova realidade linguística que se apresenta.

Retomando a questão, segundo Dorziart (2009), a tendência bilíngue traz no seu bojo um enfoque linguístico no qual a língua portuguesa é considerada como segunda língua ou língua de aprendizagem, pois o surdo é pertencente a uma comunidade minoritária que tem uma língua própria (LIBRAS).

O português é a língua significada nas agências de letramento que se apresenta à criança surda. Desta maneira sua aquisição dependerá da representação enquanto

língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita.

Ao mesmo tempo o surdo precisa transitar nas esferas sociais, deve aprender e utilizar a língua oficial do país, mesmo que seja apenas na opção escrita. Ainda de acordo com Giordani (2004), as agências de letramento que optarem por oferecer uma educação bilíngue estão assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no mesmo espaço escolar.

Sendo assim, como essa língua está sendo trabalhada tem sido o grande questionamento, pois parece manter um padrão tradicional que não é mais adotado para ouvintes. Desse modo como poderia uma pessoa audição dar conta que um estímulo oral? Antes de qualquer coisa temos que garantir que haja circulação da língua de sinais, em um ambiente onde a maioria dos professores ainda não domina essa língua, portanto, uma grande dificuldade. Nesse contexto, é importante a presença do intérprete de Libras que poderá assegurar a circulação da língua de sinais.

Guarinello (2006), quando tece algumas considerações sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, destaca que a escola deveria apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas desses alunos, pois como já vimos nem sempre isso ocorre. Por conseguinte, além de gerar estratégias que permitam auxiliar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, deve proceder da mesma forma com a língua portuguesa, pelo menos em sua modalidade escrita, como segunda língua.

De acordo com Karnopp (2003), o que geralmente ocorre é que o ensino da língua portuguesa para surdos apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico trazido por ele, sem considerar também que é uma segunda língua que esse aluno está aprendendo. Existe uma distância entre as práticas discursivas desses alunos e as práticas almejadas pelo professor, como foi expresso anteriormente, não trazendo as contribuições esperadas para esse fim.

“Busca-se na escola uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa” (KARNOPP, 2003,p.57), permitindo, dessa forma que sinais sejam inventados, tornando a língua de sinais artificializada.

Portanto, não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que a aprendizagem de segunda língua apresenta uma trajetória comum a qualquer aprendiz. Após estudos realizados por Corder (1971) e Selinker (1972) foram chamados de estágios de interlíngua, isto é, durante o processo de aquisição do português escrito e o oral todo aprendiz de outra língua, a 2ª língua, apresenta um sistema que não mais representa a primeira língua, mais ainda não corresponde àquele código linguístico almejado. No entanto, a expectativa é que esse aprendiz consiga ir se apropriando da língua que está adquirindo.

1.3.2. Os Estágios de Interlíngua

Para o surdo adquirir a língua portuguesa é importante que ele tenha domínio de uma língua materna. O surdo, filho de pais ouvintes, quando chega à escola, geralmente, não apresenta uma língua na qual ele possa se basear para aprender a língua portuguesa escrita, diferente das crianças ouvintes, que possuem a influência da comunicação oral existente em sua língua materna.

Para essa criança o processo é revestido de novos contornos, pois essa família interage em uma língua sem nenhuma significação para ela. (FERNANDES, 2006).

Quadros e Karnopp (2003) afirmam que os gestos idiossincráticos que essas crianças surdas fazem, devem estar relacionados com a língua de sinais que foi adquirida tardiamente, porém ainda não existem estudos específicos sobre esses aspectos.

No entanto, diante dos estudos em torno dos estágios de interlínguas, Brochado em (2003) verificou que o processo de aquisição da língua portuguesa pelo surdo, ocorre como parte da trajetória de aquisição de segunda língua. Desta forma, as informações que o professor traz, no tocante ao desenvolvimento da competência linguística, são perfeitamente compreensíveis. No entanto, a autora ressalta que o desconhecimento sobre esses estágios podem provocar essa visão.

Ainda de acordo com Brochado (2003), os estágios são caracterizados da seguinte forma: o estágio I é caracterizado pela transferência da L1, para L2, na forma

escrita. No segundo estágio, acontece a mescla das duas línguas; em um terceiro estágio acontece o predomínio da L2, principalmente em nível sintático.

Segundo essa autora (2006), o surdo apresenta características de aprendiz de segunda língua, ressaltando o fato de que serão sempre estrangeiros em relação ao uso do português e, geralmente, suas construções são aproximadas de um falante não nativo.

São transformações nas aquisições que podem ser traduzidas em um sistema que não mais representa a primeira língua, mais ainda, não corresponde àquele código linguístico almejado da segunda língua (BROCHADO, 2003).

Segundo a autora, as produções textuais no caso de falarmos em aquisição de língua portuguesa para surdos, podem observar os seguintes estágios, já descritos sucintamente:

1º estágio de interlíngua I (IL1) – Observa o emprego predominante de transferência da Língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2).

Predomínio de construções frasais sintéticas.	Falta de flexão dos nomes em gêneros, números e grau.
Estrutura gramatical de frases muito semelhantes à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2)	Semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
Aparecimento de construções de frases na ordem SVO, porém maior quantidade de construções tipo tópico-comentário.	Pouco emprego de preposição e/ou de formas inadequadas.
Predomínio de palavras de conteúdos (substantivos, adjetivos, verbos);	Uso de verbos no infinitivo.
Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção)	Emprego raro de verbo de ligação (ser, estar, ficar), às vezes incorretamente.
Uso de construção tópicos-comentários, em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2.	Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo.
Falta de marcas morfológicas.	Pouco uso de conjunção e sem consistência.

Tabela 01: Estágio de interlíngua I, segundo Brochado (2003)

Percebemos neste estágio, que o surdo usa estratégias de transferências da língua de sinais (LI) para a língua escrita, quando faz uso de estruturas gramaticais de frases muito semelhantes às da língua de sinais, tendo poucas características do português. Muitas vezes, semanticamente, é impossível estabelecer sentido para o texto.

2º estágio de interlíngua II (L2) – constata-se, na escrita de alunos uma intensa mescla das duas línguas. Aqui se observa o emprego de estrutura linguística da LIBRAS e o uso indiscriminado de elementos da LP, na tentativa de apropriar-se da língua alvo.

Justaposição intensa de elementos da LI e L2	Uso de algumas de algumas preposições, nem sempre adequado;
Estrutura da frase, ora com características da língua de sinais brasileira ora com características gramaticais da frase do português.	Uso de conjunções, quase sempre inadequado;
Frases e palavras justapostas confusas. Não resultam em efeito de sentido comunicativo.	Inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados.	Muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente;
Emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos)	Sem apoio do conhecimento anterior da história ou do fato.
Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção.	
Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado.	
Emprego de artigos, algumas vezes concordando com nomes que acompanham.	

Tabela 02: Estágio de interlíngua II, segundo Brochado (2003)

Constatamos, neste estágio, uma mescla das duas línguas, o uso de justaposição intensa de elementos da L1 e L2, e o constante uso de frases e palavras justapostas

confusas, não resultantes em efeito de sentido comunicativo. Muitas vezes não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente.

3º estágio de interlíngua III (L3) – os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da LP em todos os níveis, principalmente no sintático.

Predomínio de construções frasais SVO;	Flexão dos nomes com consistência;
Estruturas frasais na ordem direta do português;	Flexão verbal, com maior adequação;
Aparecimento de maior estrutura complexa;	Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de números;
Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção)	Desinências verbais de (1º e 3º pessoa), de número (1º e 3º pessoa do singular e 1º pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
Categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;	
Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;	
Uso de preposições com mais acertos;	
Uso de algumas conjunções coordenativas aditivas (e), alternativas (ou). Adversativas (mas), além das subordinativas condicionais (se), casual e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que)	

Tabela 03: Estágio de interlíngua III, segundo Brochado (2003)

Neste estágio, percebe-se o aparecimento de preposições, predomínio de construções frasais SVO; emprego de palavras funcionais (artigos, preposições, conjunções) presença de verbos de ligação (ser, estar e ficar, com maior frequência), fazendo com que o texto tenha sentido.

Tomando por base essa questão, é necessário repensar o que Souza (1998) argumenta, sobre as concepções tradicionais desse ensino na modalidade escrita,

considerando a importância do aspecto visual da leitura e escrita como fator constitutivo desse processo. A singularidade de ser surdo deve ser levada em conta, pois só assim poderão ser inseridas estratégias que ajudem a construção de uma segunda forma de aprendizagem de uma língua oral, sem o auxílio da oralidade.

Como podemos observar o ensino da língua portuguesa para o surdo nos convoca para reflexões mais profundas acerca dos processos que circundam a aquisição da escrita como práticas decorrentes de uma ação discursivas.

1.4 A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO PELO ALUNO SURDO: DILEMAS E POSSIBILIDADES.

Como já supramencionamos, as filosofias que foram empregadas na educação/reabilitação do surdo (o oralismo, a comunicação total, e o bilingüismo) orientaram as propostas que foram sugeridas ao longo da trajetória da sua educação. Assim, refletimos cada uma delas e o movimento que naquela ocasião era vigente.

Considerando a implantação de uma proposta bilíngue-bicultural no Brasil, é preciso garantir que as escolas ofereçam condições para a aquisição da língua de sinais. Diante desse objetivo e analisando os estudos sobre aquisição da segunda língua, Quadros (1997) aponta três tipos de aquisição:

- 1) Aquisição simultaneamente da L1 e da L2;
- 2) Aquisição espontânea da L2, não simultânea;
- 3) A aprendizagem da L2 de forma sistemática.

Nessa perspectiva, a autora afirma que no primeiro caso, a aquisição simultânea pode ocorrer com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes. Ou seja, eles fazem uso de línguas distintas na comunidade onde vivem.

O segundo caso ocorre quando da aquisição espontânea da L2, não simultânea que pode acontecer com pessoas que passam a morar em outro país onde é usada outra língua, e teria que aprender a comunicar-se.

No terceiro caso descreve-se a situação de escolas de línguas estrangeiras, em que a diferença básica entre aquisição da L1 e a aquisição de uma L2, relaciona-se com a forma como o indivíduo é exposto às línguas. No caso de uma criança exposta a sua L1(LIBRAS), a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural;

diferentemente disso, a aquisição de L2 (Língua Portuguesa) ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando a metodologia de ensino.

Ainda segundo Quadros (1997), podemos considerar que a aquisição da L2 por crianças surdas, nas duas primeiras formas parece não ser possível de ser aplicada. Na primeira forma poderíamos, inicialmente, indicar o caso típico de uma pessoa surda que nasce em um país que utiliza uma língua e adquire de forma natural outra, todavia, a pessoa surda não ouve a língua usada neste país. No caso de crianças surdas filhas de pais surdos tanto o 1º e o 2º caso se aplicam sem problemas, pois a criança adquire a língua de sinais com os pais e a língua falada com outras pessoas do seu país.

No entanto, a melhor maneira da criança surda, filha de pais ouvintes, adquirir a L2 seria o aprendizado de forma sistemática. Dessa forma, considerando a necessidade formal do ensino da língua portuguesa, evidencia-se que a língua portuguesa é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 1997).

Nesse caso, uma proposta educacional de aquisição da L2 precisa combinar estudos dos aspectos universais (capacidade humana para linguagem, desenvolvimento maturacional, ordem natural para aquisição) observando os aspectos variáveis (fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos; qualidade e quantidade de “input”; contexto de aquisição), pois esses aspectos vão determinar o processo. (QUADROS, 1997)

Considerando as filosofias educacionais e suas propostas, os estudos sugerem ainda que os surdos, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita decorrentes de lacuna ocorridas durante sua vida escolar e o emprego de métodos de aquisição de escrita pouco adequados para a dificuldade que o surdo apresenta.

Como afirma GÓES:

“Ao analisar o texto desenvolvido pelo surdo percebeu o uso inadequado ou omissão de preposições; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo; inconsistência de tempo e modo verbal; flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal etc. O ensino da língua portuguesa para o surdo, sempre esteve ancorado nas práticas usadas com os ouvintes, isto é, usando as mesmas metodologias (GÓES, 1999,p.6)”

Muito embora as pesquisas de Karnopp e Pereira (2004) apontem para a capacidade criativa do surdo, ambas lembram que na sua educação os professores não deveriam tratá-los como incapazes linguisticamente. As propostas pedagógicas pouco exploram sua capacidade linguística, pressupondo que ele seja um estranho em relação à língua escrita, um indivíduo que necessita de outro (professor ou ouvinte) para que possa absorver o significado do texto. São oferecidos a eles textos pobres, frases curtas, onde o professor adapta os textos originais antes de oferecê-lo ao aluno surdo, ou simplesmente textos pequenos, muitas vezes inadequados ao interesse e à idade deles.

Assim, reafirmamos que, de um modo geral, na aquisição da língua portuguesa, escrita por alunos surdos, o professor trabalha como se fosse para crianças ouvintes, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006), ou seja, o aluno surdo é levado à essa aprendizagem seguindo os mesmos moldes que são usados nas escolas com alunos ouvintes falantes do português oral “pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita” (FERNANDES, 2006, p.132). Esse fato representa uma das ocorrências mais graves que podem prejudicar muito as aquisições do surdo.

Tendo em vista o nosso propósito de compreender a trajetória de como foi sendo construído o texto do aluno surdo, em sua pesquisa de mestrado, Silva (1998), verificou problemas relacionados à produção escrita, diante de textos narrativos, desses alunos. Ela encontrou problemas em relação ao uso de categorias funcionais, como preposição, conectores em geral, elemento flexionais como verbos auxiliares, decorrentes da interferência da interlíngua, como todo aprendiz de uma segunda língua, mas ela enfoca a falta de um projeto escolar que levasse em conta a surdez como diferença.

Poderíamos dizer que o distanciamento das práticas de leitura e escrita tem resultado em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, porém não compreendem o que leem, ou seja, percebe-se, dessa forma, uma dificuldade de acesso do surdo ao texto e ao código escrito, a interpretação do mesmo é assim, que se tem negado a ele um desenvolvimento das práticas de letramento, não revelando a capacidade de produção textual que o surdo possui.

Continuando nessa perspectiva, marcando o aprendizado dessa língua pela associação ao som que as letras que ele não consegue captar, podem refletir, o que

demonstrou-se ao longo do tempo não se tratar de uma alternativa indicada para esse caso.

Autores como Fernandes (1999; 96), afirma que “o som deve ser dispensado no processo de letramento, considerando-se que a sua ausência não impede o domínio da língua escrita”, sobretudo porque estamos falando de uma opção adotada pelo Brasil, que privilegia essa forma de expressão da LP.

Certamente no momento em que o oralismo era visto como a melhor opção para a educação de surdos não se consideravam outros elementos, tais como a língua de sinais, por exemplo, uma vez que naquela ocasião essa visão era inteiramente inversa ao que se pretendia, ou seja, o surdo tem que se assemelhar ao ouvinte e para tal deve dominar a língua usada pelos falantes.

Lebedeff (2004) comenta que a língua escrita é apresentada ao surdo como algo de domínio oficial, escolar, não existindo uma função social, tendo ela apenas como função escolar. Dessa forma ocorre a artificialização da língua, muito comum nas escolas, isto é, a facilitação de uma escrita simples do português para os surdos.

Nesse sentido, ao se falar em letramento, Giordani (2004) mostra que a língua escrita ocupa um lugar fundamental, como algo dado pelo social e pela importância que se atribui na comunidade.

Por conseguinte, percebe-se nas escolas que atendem surdos que a língua escrita se sustenta como uma situação de constante problema, pois ela ocupa um lugar de centralidade, onde seu significado é dado pela instituição e não pelas relações sociais.

Ainda de acordo com a autora, a escrita não pode ser apenas entendida como se fosse um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigida, todavia deveria ser vista como um conjunto de práticas socialmente construído que caracteriza uma concepção de letramento.

1.4.1. A produção do texto pelo Surdo

A linguística de texto, surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção, como também da compreensão de textos orais e escritos. Assim, essa ciência vem apontando diversos fatores envolvidos na constituição do texto que passaremos a descrever.

Inicialmente lembramos a posição de Koch (2002) em relação ao texto quando afirma que o estabelecimento de um conceito vai depender das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Os estudos na concepção interacionista da língua estabelecem que os sujeitos são vistos como atores sociais e o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que neles se constroem e são construídos. (SILVA, 2009).

Para Marcuschi (2005, p. 24) o “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual, assim, os textos são realizações discursivas em situações institucionais, históricas sociais e ideológicas.”

Ainda de acordo com Marcuschi (2008) o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação. Diante dessa afirmação o texto é uma reconstrução do mundo e não uma simples refração ou reflexo, trazendo o conceito de Beaugrande (1997, p. 10) quando postula que o “texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Quando um falante ou um escritor faz uso da língua (produz um texto) ele pode fazer várias escolhas a partir do sistema virtual da língua, no entanto ele terá que se decidir por um deles.

Os textos que são produzidos pelo surdo apresentam dificuldades em relação ao uso de categorias funcionais como preposições, conectores em geral, elementos flexionais, verbos etc., decorrentes da interferência da interlíngua que o sujeito surdo apresenta diante da língua portuguesa que constrói. Por esse motivo, poderíamos repensar as concepções tradicionais do ensino da língua portuguesa para o surdo, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura e escrita como fator constitutivo desse processo (GESUELLI, 2004).

Novas possibilidades na construção desse texto escrito mostram o avanço no processo de aquisição do português quando as condições que lhes são oferecidas repercutirão, adequadamente, na superação de suas dificuldades.

Como já mencionamos anteriormente, na educação de surdos os projetos educacionais ignoraram por muito tempo a interlocução entre os atores pedagógicos. Essa imposição decorrente da influência de métodos clínicos, como mostra a história da escolarização, sequer desconsiderou a língua natural dessa comunidade em prol de

uma artificialização criada pela aquisição de uma língua para a qual não possui o canal sensorial adequado para sua recepção. Por esse motivo e decorrente do fato de não ter contato direto com o som, faz com que o surdo adquira a língua escrita sem vivenciar essa experiência e, nesse caso, é claro, sofreu e ainda sofre até hoje os reflexos dessa imposição (GIORDANI, 2004).

Com o passar do tempo e, a partir da conscientização da comunidade surda, de resultados de pesquisas e de atitudes de alguns gestores públicos, as escolas de educação de surdos começaram a exigir de seus professores conhecimentos em língua de sinais. Porém essa aprendizagem está longe de atingir seus objetivos, pois diante desse contingente seria muito difícil a aquisição de uma segunda língua num espaço de tempo curto.

Essa constatação gerou inúmeras investigações que têm sido feitas no quesito como ensinar a língua majoritária ao surdo, diante das avaliações que são feitas pelos professores, sem atentar para as características, que todo aprendiz de segunda língua pode apresentar. Além disso, é necessário diante da limitação sensorial do surdo, ficar atento para as estratégias que deverão ser empregadas tendo em vista a diferença de condições para a aquisição que irá ocorrer. Nesse sentido (KARNOPP, 2005.p.107) comenta:

“É relevante considerar na metodologia de ensino de língua portuguesa: o ensino está centrado em descrições de regras gramaticais da língua? O ensino prioriza o conhecimento do significado de palavras isoladas? Tais contextos não oferecem condições suficientes para que o aluno tenha um bom desempenho em leitura, análise textual e produção de textos. Qual é a concepção de língua e de ensino de língua vigente na escola? Acreditamos sinceramente que, uma vez alfabetizada, a criança surda deve, no ensino fundamental, praticar a tradução, a leitura e a produção de texto”.

O processo de aquisição do português escrito pelo surdo é uma tarefa complexa. Essa aprendizagem apresenta uma trajetória comum a qualquer aprendiz e nela os estágios de interlíngua deverão ser vivenciados durante o processo de aquisição, ou seja, todo aprendiz de 2ª língua pode apresentar aquisição na transição de uma língua para outra. São transformações nas aquisições, que podem ser traduzidas em um sistema que não mais representa a primeira língua, mais ainda não corresponde àquele código linguístico almejado da segunda língua (BROCHADO, 2003).

Segundo a autora, as produções textuais dos surdos seguem os mesmos estágios que qualquer outro aprendiz de segunda língua.

Tomando por base essa questão, a tarefa de ensino da língua portuguesa só será possível se respaldado por um processo paralelo no qual o professor deverá oferecer oportunidades para que o indivíduo surdo possa ir transitando em direção à língua que está adquirindo (QUADROS E SCHMIDT, 2006).

Portanto, o fato de ser surdo deve ser levado em conta, pois só assim poderão ser inseridas estratégias que o ajudem na construção de uma segunda língua sem o auxílio da oralidade.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLOGICAS

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu em decorrência da dificuldade que os professores de língua portuguesa possuem para entender o texto escrito pelo surdo e o seu desempenho linguístico, quando da produção textual, na qual eles têm que usar os mecanismos convencionais da língua na sua modalidade escrita. Fomos em busca de motivos que poderiam estar interferindo para essa compreensão acontecer.

Nesse sentido, é importante salientar que o aluno surdo é o foco central do processo pedagógico, assim sendo, se faz necessário que o professor não só saiba ensinar, mas, também entender como o seu aluno aprende.

Na tentativa de abordar as dificuldades identificadas pelos professores teorizamos alguns questionamentos para subsidiar a nossa reflexão. Reflexão esta que direcionou o objetivo desta pesquisa a fim de verificar qual concepção que o professor tem sobre o texto escrito em língua portuguesa pelo surdo do Ensino Fundamental I, II e Médio.

Empregamos como referências teóricas além dos autores citados nos capítulos iniciais que tratam das questões vinculadas à produção textual e dificuldades decorrentes da surdez para a aquisição da segunda língua, autores que trabalham com questões de metodologia, tais como Minayo (1999).

2.1 MÉTODO

O método adotado foi o qualitativo/descritivo tendo em vista o que o objeto sugere. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa empregamos uma entrevista semi-estruturada com perguntas que visaram obter dos participantes um relato das concepções em torno do tema abordado.

O estudo foi realizado em duas escolas da rede Estadual da Cidade do Recife, indicadas pela GRE – Norte, no período compreendido entre outubro e dezembro de 2008.

A primeira escola que denominaremos “A”, localizada no bairro da Boa Vista, representa uma instituição que possui classes de ensino Fundamental I e II, e também

(classe especial), só funcionando no Fundamental I. Quando o aluno surdo conclui o Ensino Fundamental I, não é incluído nas turmas do Fundamental II. Nesse caso, são transferidos para a escola B (segundo informações obtidas na escola A. As classes especiais se encontram em vias de extinção).

Essa escola também não representa uma escola de comunidade, pois o bairro onde está localizada perdeu sua característica de bairro residencial nas últimas décadas. A escola possui cerca de 1100 alunos.

A escola B é uma escola que possui classes inclusivas, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de classes especiais do Ensino Fundamental I (somente funciona esse nível de ensino para salas de surdos).

Na escola B temos a maior quantidade de salas inclusivas da cidade em uma só escola, são mais de 300 alunos surdos matriculados, sem contar com outros grupos de pessoas com necessidades especiais, que também participam como alunos da escola que tem cerca de 2300 alunos.

2.2 AMOSTRA

A amostra se constituiu de 11 (onze) professores, sendo (07) sete de Língua Portuguesa de salas inclusivas e (04) quatro professores bilíngues de salas especiais.

A seleção de sujeitos obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Docentes de salas inclusivas³ do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas quais estivessem matriculados alunos surdos.
- b) Docentes de salas especiais⁴ para surdos do Ensino Fundamental I.

Participaram deste estudo inicialmente 12 sujeitos, de ambos os sexos. No entanto, durante a realização da pesquisa, 01 deles desistiu, ficando assim 11 participantes.

³ Salas inclusivas ou comuns – serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da classe especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos durante no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Sala especial – trata-se de uma sala, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Neste tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamento e materiais específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. Segundo, Ribeiro e Baumel (2003)

Foi observado que o maior número de professores de Língua Portuguesa encontra-se no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, modelo este mais utilizado em salas inclusivas com alunos surdos.

2.3 INSTRUMENTOS

Optamos pela entrevista semiestruturada que se caracteriza por combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Dessa maneira a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante por MINAYO (1999).

A entrevista constou de 08 perguntas que foram respondidas pelos voluntários em horário e local acordado com eles individualmente. As perguntas visavam obter informações sobre como eles analisavam a escrita dos alunos surdos, salientando as maiores dificuldades que encontravam na construção desses textos, bem como as características que o texto apresenta.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas dependências das escolas, com duração aproximada de 30 minutos.

Alguns textos escritos pelos alunos surdos foram inseridos em nossos comentários, diante da possibilidade de destacar aquilo que os professores vinham comentando. Eles mesmos forneceram os textos dentre aqueles que dispunham no momento. Foram textos aleatórios, sem nenhum propósito de marcar esta ou aquela posição.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Cumpridas as exigências formais, representada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os devidos esclarecimentos para que não houvesse dúvidas sobre o que iriam responder, foram marcadas as entrevistas, realizadas individualmente, observando a disponibilidade dos sujeitos.

Os relatos dos professores serviram de arcabouço principal através das quais pudemos interpretar os dados, utilizando o enfoque da análise temática, seguindo a perspectiva de conteúdo em sua versão adaptada por MINAYO (1999). Esses relatos permitiram uma maior compreensão sobre as ideias que foram manifestadas a respeito do desempenho linguístico do surdo, na escrita em língua portuguesa.

Após as entrevistas foram realizadas leituras intensivas do material, que de acordo com Minayo (1999) somente após a leitura exaustiva e repetida dos depoimentos é possível a elaboração de categorias.

As categorias são rubricas ou classes, onde se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. De acordo com Bardin (1979) podemos considerá-las uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.

Após a organização em categorias, os dados foram apresentados sob a forma de quadros que permitiam a identificação do que foi relatado dentro de cada temática. As categorizações devem ser adaptadas ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar.

Deste modo, todo o material empírico foi devidamente tratado, contextualizado criticamente e articulado com os fundamentos teóricos expostos nos capítulos iniciais.

De outro modo podemos dizer que Segundo Minayo (2008, p. 92), após a análise inicial “elaboramos uma síntese interpretativa através de uma redação que possa dialogar com os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa”. A partir daí selecionamos fragmentos dos depoimentos dos entrevistados que nos remetem aos núcleos de sentido dos mesmos, que seriam as categorias.

Cumprida essa etapa, analisamos o conteúdo das categorias. Em alguns momentos destacamos fragmentos dos relatos dos professores que realçam de forma concreta o que ele comenta sobre cada tema.

2.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hemope /PE sob o número 025/08. O

pesquisador compromete-se, ainda, a cumprir a Resolução CNS 196/96, mantendo em sigilo a identidade dos participantes, das escolas; assegurando a devolução aos sujeitos; socialização dos resultados, dentre outros aspectos.

Conforme afirmação anterior, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e assinado por todos após serem retiradas todas as dúvidas existentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos foram analisados utilizando como base, as referências teóricas adotadas neste estudo para interpretar o que foi expresso pelos entrevistados a respeito do texto escrito pelo surdo.

Cada resposta fornece elementos para a construção de um conjunto de dados que delineiam o pensamento do professor entrevistado sobre a escrita do aluno surdo. Os conjuntos de dados reunidos em torno das categorias possibilitaram o reconhecimento do pensamento dos professores sobre o tema central desse trabalho.

Seguindo-se a essa fase, é fundamental que apresentemos ideias que possam ir além das falas e dos fatos, ou seja, tentando revelar o que muitas vezes aparece de forma velada. Nesse momento caminhamos para uma síntese dos dados. Isso é possível quando utilizamos os sentidos mais amplos que traduzem a lógica do material obtido. E, para que isso aconteça com consistência, é preciso fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotados e os dados empíricos.

Antes de procedermos à análise do material relatado pelos professores, elaboramos um perfil dos professores participantes dos dois grupos (professores de salas inclusivas e de salas especiais), apresentados a seguir, para compreendermos melhor o contexto onde o nosso estudo se desenvolveu.

Quadro 1 - Perfil de professores que trabalham com língua portuguesa em salas inclusivas nas Escolas Estaduais do Recife.

Participantes	Sexo	Formação	Tempo que leciona	Série	Domina LIBRAS	Tem intérprete de Libras
P1	F	Letras	+ de 20 anos	2º ano E.M	Não	Sim
P2	F	Letras	+ de 21 anos	1º ano E.M	Não	Sim
P3	F	Letras	+ de 22 anos	3º ano E M	Não	Sim
P4	F	Letras	+ de 13 anos	9º ano E.F II	Não	Sim
P5	M	Letras	+ de 15 anos	8º ano E.F II	Não	Sim
P6	F	Letras	+ de 10 anos	7º ano E.F II	Um pouco	Sim
P7	F	Letras	+ de 3 anos	6º ano E.F II	Não	Sim

A indicação dos professores entrevistados de salas inclusivas foi codificada com a indicação “P”, os quais foram assim denominados, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Nesse grupo de professores pudemos identificar os seguintes aspectos:

- Todos os professores possuem licenciatura em Letras, portanto, são qualificados para o ensino da língua portuguesa, são na quase totalidade, do sexo feminino.
- Apenas um dos professores tem pouco tempo de experiência se o compararmos com os demais, cuja atividade docente remonta a tempo superior há dez anos. Esse dado pode ter dupla interpretação, pois a aproximação da aposentadoria que ocorre aos 25 (vinte e cinco) anos pode traduzir a manutenção de posições menos inovadoras, o que nesse caso significaria o conhecimento sobre o surdo e a surdez, além da aquisição da Libras.
- Em relação ao domínio da língua de sinais, constatamos que nenhum professor desse grupo possui esse domínio. É importante destacar que um deles, por sua própria iniciativa, tenta aprender alguns sinais com o intérprete que atua nessa sala, a fim de se comunicar com o surdo.

- d) Outro fator apresentado nesse contexto que merece nossa atenção em termos de apoio é o fato de todos contarem com a presença do intérprete de Libras, profissional que serve como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Este profissional está presente em todas as turmas, nas quais entrevistamos professores, embora nem sempre possa permanecer todo o tempo da aula, uma vez que o número reduzido desses profissionais e o quantitativo elevado de turmas com alunos surdos dificultam sua presença permanente.

Quadro 2 - Perfil de professor de salas especiais que trabalham com surdos nas Escolas Estaduais de Recife.

Participantes	Sexo	Formação	Leciona a quanto tempo	Série	Domina LIBRAS
P 8	F	Pedagogia	+ de 04 anos	3ª série E.F.I	Sim
P 9	F	Pedagogia	+ de 10 anos	2ª série E.F.I	Sim
P 10	F	Letras	+ de 22 anos	3º série E.F.I	Sim
P11	F	Letras	+ de 19 anos	4ª série E.F.I	Sim

Os professores que compuseram este quadro serão identificados com a letra “P”. Nesse caso, foram denominados P8, P9, P10 e P11.

Nesse grupo de professores de classes especiais observamos:

- Todos os professores dominam Libras. Nesse caso fica evidente que a preparação profissional proporcionou a eles a apropriação desta língua, o que certamente facilita a comunicação entre professores e alunos surdos, levando-os, desse modo, a alcançar melhores resultados no domínio de habilidades linguísticas.
- Do grupo de professores mostra que 50% é formado em Pedagogia e os demais em Letras. No caso de salas especiais (Fundamental I), dada a condição de domínio da Libras pelos professores, não se faz necessário a presença de um intérprete de Libras.

Registramos também que os professores possuem uma prática educacional com tempo de amadurecimento nesse exercício, pois a maioria já exerce essa atividade há mais de dez anos. Além disso, devemos destacar que a formação dos mesmos é mais consistente não apenas em Libras, mas também pelo fato de participarem ao longo dos anos de capacitações específicas para o trabalho com surdos.

Comparando o perfil dos dois grupos podemos comentar:

Quanto ao domínio da Libras:

Encontramos diferenças entre os dois grupos. Dentre elas podemos citar: os professores de salas inclusivas não têm domínio da Libras, no entanto contam com a presença de um intérprete. Porém, quando se trata de uma grande escola com um número bastante elevado de surdos nas salas inclusivas, congregando alunos de diversos bairros, talvez exija maior atenção dos diversos órgãos gestores e, por esse motivo registramos a presença freqüente de intérprete, embora não seja permanente durante todo o período escolar, o que não é usual em outras escolas.

Esses profissionais deslocam-se para outras salas a fim de dar algum apoio para os professores que necessitam, portanto, não há um intérprete fixo para cada sala. Contar com esse profissional permanentemente facilitaria o processo de interação entre professores e alunos, e responderia melhor a algumas das exigências que as políticas públicas determinam.

3.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA

Quadro 3 - Relato dos professores sobre o conhecimento da Libras pelo aluno surdo.

Categorias	Especiais	Inclusiva
Todos os alunos conhecem	4	5
Não conhece bem os alunos	0	2
Total	4	7

Observa-se, através das informações obtidas no relato dos professores de salas especiais, que os alunos surdos têm conhecimento da Libras, como é de esperar, como argumentam Santos e Gurgel (2009) que a presença da língua de sinais no espaço escolar e a possibilidade efetiva de poder desenvolvê-la e ampliá-la favorecem para que a aprendizagem se torne significativa. Nesse sentido, como comentamos no capítulo I, Dorziat (2009) chama a atenção para as dificuldades existentes quando da inserção do aluno surdo em salas regulares, uma vez que essa inserção adquire novo significado.

No entanto, nota-se, que alguns dos professores de salas inclusivas demonstram não conhecer bem o aluno, nem a forma de comunicação que tem sido utilizada por eles, o que revela mais uma dificuldade, pois essa posição parece indicar que não existe uma história de comunicação entre eles. Observamos nos relatos sobre a questão que foi colocada “Talvez, não os conheço bem, eles ficam no fundo da sala, por esse motivo não os conheço, os surdos, eles não conseguem interagir com os outros alunos da sala.” Este relato nos mostra, como pode ser difícil a convivência entre surdos e ouvintes, levando a questionar o desenvolvimento da proposta educacional com esses alunos, nesse caso quando o professor desconhece o aluno e sua língua, como vai trabalhar com ele?

Os próprios professores indicam que não conhecem os alunos surdos, parecendo demonstrar a falta de contato com eles, ou melhor, não existe um relacionamento traduzido em ações que possa apoiar o aluno surdo. Como essa comunicação não ocorre, as dificuldades não são enfrentadas de forma a traduzir-se em apropriação de

conhecimento decorrente da ação docente. Eles provavelmente depositam no intérprete a responsabilidade dessa ação.

Quadro 4 - Relato de professores sobre as dificuldades que o aluno surdo encontra na construção e interpretação do texto escrito.

Categorias	Especial	Inclusiva
Tem dificuldades para construir o texto escrito	3	3
Tem dificuldade na interpretação do texto escrito	1	4
Total	4	7

Observamos nesse quadro uma síntese de dificuldades para construção do texto escrito. A análise dos dados nos possibilitou verificar o ponto de vista dos professores de salas especiais, como também de salas inclusivas.

P2 (sala inclusiva) – Eu percebo, primeiro, quando ele está construindo um texto, ele não consegue usar direito as construções das frases, uma estrutura gramatical diferente. Eu acredito que ele desconhece o código da língua portuguesa, conseqüentemente não consegue interpretar o texto sem dificuldade, pois desconhecendo a estrutura da língua portuguesa fica muito difícil para ele. (SIC)

Esse relato mostra que o professor tem uma posição bem definida sobre a construção do texto pelo surdo, como também de interpretação.

Há menção também dos professores na maioria de salas especiais que o aluno surdo manifesta dificuldades de ordem geral para construir o texto. Nesse momento eles parecem afirmar que falta a base, ou seja, consideram o aluno despreparado para produzir textos, seja de organização de ideias, uso da sintaxe, etc.

P6 (sala inclusiva) – Uma das dificuldades encontrada é o uso de alguns substantivos, como também na flexão dos verbos, e também quando necessita usar conectivos, porém percebo que por motivo de seu conhecimento de mundo ser restrito, ou seja, limitado, isso pode interferir durante a construção de um texto. (SIC)

De acordo com o relato do professor, quando o surdo consegue escrever organiza seu texto de forma que percebamos uma produção colada à estrutura da Libras. São textos pouco explicativos, resumindo sua comunicação a pequenos fragmentos.

Assim trazemos abaixo um texto construído por um dos alunos surdos a partir de uma notícia jornalística, onde se percebe que o conhecimento de mundo dele vai interferir para que ocorra uma criação de qualidade. Observamos assim que durante essa construção, percebe-se de uma forma geral que se trata de um aprendiz da segunda língua, como comentamos no capítulo I. Analisamos o texto abaixo como de estágio I, o texto apresenta frases curtas, predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos), como mostra o fragmento “pessoa jovem piloto 02 pessoas morreram”. Esse texto, também reflete pouco uso de elementos funcionais como artigos, preposições e conjunções.

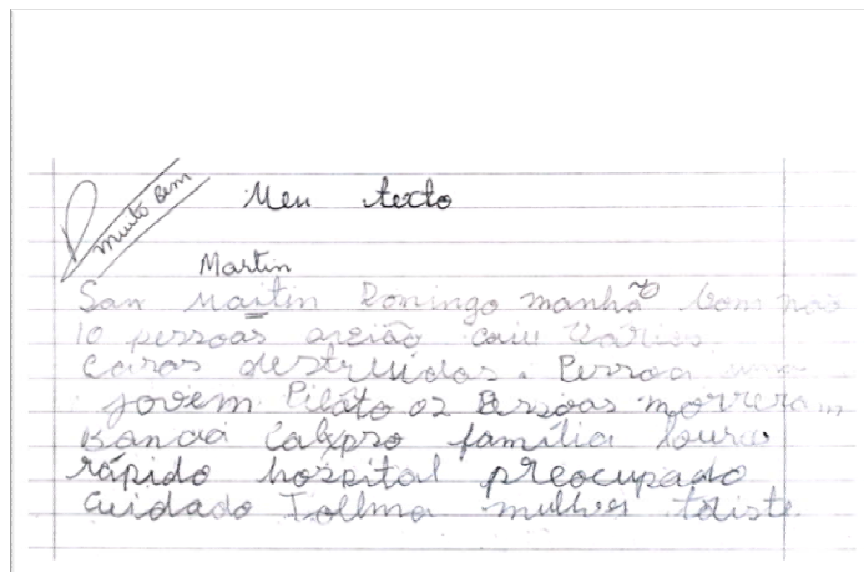


Figura 1

Essa constatação pode ser identificada no fragmento do entrevistado P8 (sala especial)

P8 (sala especial) – Há diferença da Língua Portuguesa para a Libras, ele não conhece muitas das palavras que estão escritas, pois depende do conhecimento de vida, pois muitas vezes essas palavras não têm sinal em Libras, e dessa forma eles não interagem com o mundo dos ouvintes. Não conseguem construir com clareza, pois não tem o domínio da Linguística, desta maneira tem a maior dificuldade na construção do texto.(SIC)

Essa afirmação é coerente com o que descrevemos na fundamentação teórica desse trabalho. Sabemos que a diferença entre as duas línguas não é impedimento para a aquisição da segunda língua. Ao contrário, todos os pesquisadores do tema são unânimes em afirmar que o domínio da Libras pelos alunos surdos vai ajudá-los muito na aquisição do português escrito.

Esse modelo esteve sempre alicerçado no ensino e na aprendizagem da gramática, no uso de frases soltas, provavelmente desconsiderando as necessidades educativas especiais desse aluno.

Não muito diferente dos anteriores, os professores de salas inclusivas se manifestaram sobre o mesmo assunto expressando que não conhecem bem a construção escrita do surdo. Nesse caso, poderíamos considerar esse desconhecimento com um fator que deve inibir o aluno pela falta de interação, principalmente porque esse professor não tem nenhum domínio de Libras, língua que o aluno se comunica. Por outro lado, percebemos que mesmo não existindo o compartilhamento de uma língua, a presença do intérprete pode representar uma dupla possibilidade, ou seja, pode aproximar o professor do aluno, ou ao contrário, diante desse outro profissional o professor se exime da responsabilidade para com o aluno.

Os professores de salas inclusivas, na sua grande maioria, se referiam ao aluno surdo como alguém que tem pouco conhecimento de mundo, o que certamente mostra que por esse motivo algumas dificuldades são adicionadas ao contexto escolar.

Percebemos que muitos outros fatores podem influenciar o processo de aprendizagem, como a formação incipiente do professor, que nas bases de sua formação não teve uma reflexão maior sobre a surdez; outro fator seria a linguagem, base para intercâmbio educacional, entre professor e aluno, seja surdo ou ouvinte.

P4 (sala inclusiva) – Eles têm muita dificuldade na sua escrita, pois eu não consigo entender o que eles escrevem olhando para a estrutura da LP. Percebo, também, na interpretação de texto que desconhece os códigos da LP, e conseqüentemente, ele não produz um texto que apresente coerência, possui uma escrita confusa, não consegue fazer flexão do verbo e usar os substantivos certos, bem como os conectivos. (SIC)

P5 (sala inclusiva) – Maior dificuldade na construção da escrita em língua portuguesa. Para a Linguística fica um texto sem valor, para o professor fica difícil avaliar dentro das normas da língua portuguesa. (SIC)

Estes relatos são coerentes com os estudos realizados por Karnopp (2003), citados no capítulo I, e demonstram que a escrita do surdo ainda é estigmatizada, pois são consideradas como “erradas”, se comparada com o português padrão, ou seja, os seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor.

Nesse caso, observamos que os problemas da escrita desses alunos estão muito ligados à ausência de propostas que favoreçam o seu desenvolvimento, constatando esse fato temos que reafirmar a posição de autores como (QUADROS 2006, 2007); (Brochado,2003). Nos comentários dessas autoras, o desconhecimento do professor a

respeito da Libras e da singularidade do aluno surdo, artificializam sua avaliação, o que certamente vai comprometer a melhoria da produção de textos escritos pelo surdo.

Os professores de Português se propõem a ensinar e corrigir a produção escrita do surdo a partir da estrutura dessa língua sem considerar que aqueles alunos estão se apropriando uma segunda língua, a língua portuguesa. Vale repetir aqui que a língua natural do surdo é a língua de sinais e, portanto, fundamental para os processos de desenvolvimento das aquisições dessa criança, pois é por meio dela que vai ter acesso ao conhecimento mais rapidamente e poderá interagir melhor com o mundo. Os professores consideram muitas dificuldades para construir o texto, o que reafirma que pouco é feito para reverter esse quadro, talvez pelo desconhecimento de que, tal qual o texto do aprendiz de segunda língua, vai passando paulatinamente para a apropriação dessa língua.

Quadro 5 - Relato de professores sobre o interesse do aluno por textos escritos.

Categorias	Especiais	Inclusiva
Qualquer tipo de texto escrito	2	1
Texto com fotos, imagens.	1	1
Nenhum tipo de texto	1	5
Total	4	7

Neste quadro buscamos analisar sobre qual o tipo de texto que interessa ao surdo. Verificamos através do relato dos professores de salas inclusivas, ao serem questionados sobre o interesse do surdo, que a grande maioria respondeu que ele não se interessa por nenhum tipo de texto.

P4 (sala inclusiva) – Nenhum tipo de texto, quando oferecemos um texto ao surdo ele geralmente não se empolga. Acredito que ele não consegue entender muito bem o que está escrito. Talvez alguns artigos de revistas. (SIC)

Quanto aos professores de salas especiais podemos destacar em seus relatos que pelo menos a metade tem uma opinião totalmente contrária aos professores de

salas inclusivas. Eles afirmam que os surdos gostam de qualquer texto, porém para isso o texto deve despertar o interesse do aluno.

P10 (sala especial) – Eles gostam de qualquer texto, desde que seja apresentado de forma a despertar o seu interesse, como poemas, fábulas etc. Cabe ao professor incentivar o seu aluno, à medida que for trabalhando em sala de aula.(SIC)

Torna-se relevante discutirmos a relação entre aquele que apresenta um texto e aquele que o interpreta. Podemos vislumbrar uma situação que nos faz pensar sobre os textos que são apresentados a esses alunos, possa não ser interessante, regra válida para qualquer aluno independente de sua condição.

Vale destacar ainda que muito embora as pesquisas apontem para capacidade criativa do surdo, como afirmam (KARNOPP E PEREIRA, 2004) podemos dizer que ainda tratam o surdo como incapazes, linguisticamente.

Quadro 6 - Relato de professores sobre o emprego de uma ordem, bem como o uso de elementos de ligação na construção do texto do surdo.

Categorias	Especiais	Inclusiva
Não emprega elementos de ligação	2	5
Emprega elementos de ligação	1	0
Utilização da ordem direta (s, v, o)	1	2
Total	4	7

Para a maioria dos professores de sala inclusiva o aluno surdo não consegue usar os elementos de ligação e quando consegue não o faz de forma correta.

P5 (sala inclusiva) – Eles não empregam nenhum elemento, vejo muita dificuldade, porém estamos tentando que este aluno use algum elemento. Quando conseguem usar eles usam advérbios, no entanto, preposição não conseguem usar. ex: hoje, sim. (SIC)

Nesse relato, P5 mostra quando ao aluno surdo é solicitado o emprego de algum elemento de ligação na produção textual, eles preferem usar os advérbios. Na língua de sinais não existe marcador de tempo nas formas verbais, é como se o verbo ficasse sempre no infinitivo. Desta maneira o tempo é marcado através de advérbios de tempo que indicam se a ação está ocorrendo no presente, no passado, ou vai ocorrer no futuro. Coincide com o que Felipe (1997), citada anteriormente, que menciona sobre a dificuldade do surdo em construir um texto usando os elementos de ligação. Porém quando é dada a ele alguma orientação para que essa construção fique mais fácil para ele entender. Portanto se faz necessário que a escola desenvolva mecanismos que facilitem o desenvolvimento linguístico na língua portuguesa, pelo aluno surdo.

Podemos perceber nos recortes dos professores de salas especiais que também consideram que o aluno surdo tem dificuldade no uso dos elementos de ligação, bem como de fazerem seu reconhecimento, como afirma P8 “às vezes eles colocam, mas, com muita dificuldade”.

Em relação à utilização de uma ordem por parte do surdo, quando da elaboração da frase dentro de um texto, observamos que os professores de salas inclusivas dizem que o surdo usa uma ordem diferente, ou seja, não usam a ordem (S,V,O) que faz parte da estrutura da língua portuguesa. Nesse sentido P6 responde:

P6 (sala inclusiva) – Eles utilizam outra ordem, ou seja, não usam a ordem da língua portuguesa. Eles invertem as palavras de lugar, acredito que seja a ordem da Libras. Fica um texto sem ordem direta da frase, repetitivo, de difícil compreensão. (SIC)

Quando os professores comentam sobre essas afirmações dos professores de salas inclusivas, ou seja, do uso de uma ordem diferente da estrutura gramatical exigida dentro língua portuguesa, mostram as dificuldades que enfrentam para entender a ordem utilizada por eles durante a construção das frases. Percebemos isso nas respostas de P6, que este fato ocorre porque, provavelmente, esses professores

desconhecem a estrutura das sentenças em LIBRAS. Cabe comentar os achados de Ferreira-Brito (1997) sobre a estrutura das frases em LIBRAS.

O fato é que a grande maioria dos professores desconhece o contexto da língua natural do surdo, ficando esse aluno cada vez mais angustiado, pois o que ele escreve não é compreendido. Para obter um entendimento melhor sobre o emprego dos elementos de ligação, trouxemos um texto que foi produzido em uma sala inclusiva onde o professor lê um texto, mais precisamente um poema de Carlos Drummond, o intérprete faz a interpretação para os surdos e pede que todos, surdos e ouvintes, construam um texto a partir da leitura do poema.

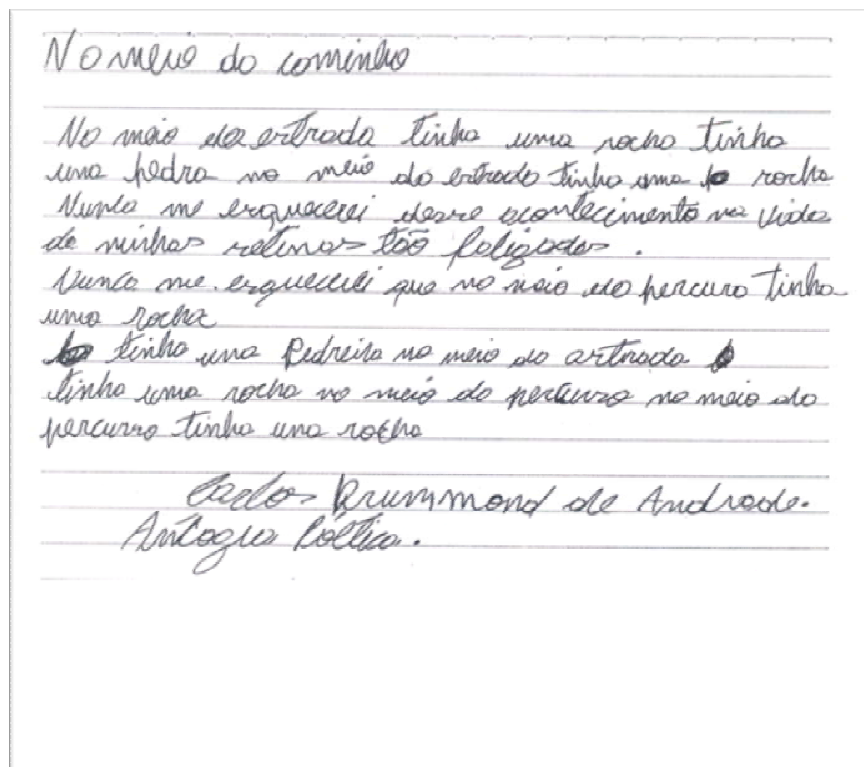


Figura 2

Analisando esse texto de modo geral, percebemos que se encontra com características do estágio de interlíngua II. Esse estágio é caracterizado pelo maior aparecimento de frases na ordem S, V, O e de uma estrutura mais complexa, como é detalhado no capítulo I. Percebemos nos fragmentos “no meio da estrada tinha uma rocha uma pedra no meio da estrada” que o aluno sabe usar o sujeito, verbo e objeto. No entanto apenas não consegue usar o substantivo correto pedra ou rocha, porque na

língua de sinais não deve ter um sinal para esta palavra. Portanto, percebemos que ele traz as referências da Libras para sua construção, uma mescla das duas línguas, tentando se apropriar da língua alvo, bem como o emprego de verbos no infinitivo e também flexionados “nunca me esquecerei que no meio do percurso tinha uma rocha”. Nesse estágio, o aluno está tentando fazer uso dos elementos gramaticais.

Quadro 7 - Relato de professores sobre a construção espontânea do texto.

Categorias	Especiais	Inclusiva
Não segue uma sequência lógica	2	5
Desconhece a estrutura da língua portuguesa	2	2
Total	4	7

Nesta categoria percebemos diante dos relatos dos professores de salas inclusivas, que eles não conseguem entender o texto desse aluno, argumentando que ao construir um texto o aluno não consegue seguir uma sequência lógica, mesmo quando o texto é elaborado pelo aluno. Como afirma P3:

P3 (sala inclusiva) – Eles não conseguem seguir uma sequência lógica, às vezes fico muito triste, pois não consigo avaliar o texto, é como se eles não conhecessem a estrutura da nossa língua. Eles sentem muita dificuldade de escrever, parece que pensam de uma forma e escrevem de outra.(SIC)

Na mesma direção P2 comenta:

P2 (sala inclusiva) – Quando conduzimos um texto direcionado, ele ainda consegue escrever, no entanto, quando pedimos um texto escrito livre, o texto fica sem sentido linguístico, com uma pobreza de vocabulário muito difícil de ser compreendido. (SIC)

Os questionamentos abordados acima reafirmam a dificuldade que o surdo tem de seguir uma sequência lógica, quando constrói um texto livre. Isso pode ser justificado pelas lacunas que existem durante o processo de letramento, onde o ensino da língua oficial, sempre é baseado em um ensino fragmentado com frases curtas. Os surdos frequentemente foram ensinados a partir de sentenças isoladas. Esse fato corrobora a opinião de Ledebef (2004), citado no capítulo I, quando comenta que essa perspectiva não possibilita a adequada informação para que se aprendam todas as situações nas quais a estrutura é ensinada em virtude do “input” limitado, e dessa maneira os surdos reconhecem essa estrutura pobre, existindo a artificialização da língua escrita nas séries iniciais, e a simplificação da escrita do português para os surdos.

Mais uma vez podemos dizer que P2, P3 e P4 (salas inclusivas) desconhecem as características da escrita do surdo. Podemos assim qualificar o texto desse aluno quando da apropriação da escrita do português apresenta características de aprendizes de segunda língua.

meu texto

- 1 Eu ligue para num
- 2 Eu qual e o seu numero
- 3 Eu tu Estou ocupado
- 4 tu Chamei mais tarde
- 5 Bem Recei de telefone para
- 6 minha cara.
- 7 Eu telefone para o meu escritorio
- 8 Bem Eu tu Estou a caminho
- 9 Eu ja estou aqui
- 10 tu onde voce esta
- 11 Eu atregrado
- 12 Eu la ja as pessoas que para
- 13 mamãe hoje tem Bem anos 20
- 14 importantes jovem Bem 2009
- 15 Eu tem Bem importantes
- 16 sou jovem que Eu la Recei
- 17 o um pessoas para mamãe
- 18 não vicka Boa.
- 19 Eu la ja as pessoas dia novembro
- 20 que porque tem sou dia mamãe
- 21 Eu dia não gosta Recei!

Figura 3

Nos fragmentos desse texto percebemos que essa construção encontra-se dentro do estágio de interlíngua II. Dessa maneira, possuindo estrutura da frase com características da língua de sinais com características gramaticais da frase do português, como evidenciamos na linha 2, verifica-se também na linha 9, o emprego de verbos flexionados; na linha 8, percebemos o uso de artigo, concordando com o nome que o acompanha. Nesse sentido, observa-se o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de se apropriar da língua alvo. Comenta Vasseur , no capítulo I. Essa questão mostra que o olhar do professor se volta sempre para o mesmo ponto, não inserindo nada nas diversas observações feitas.

Os professores de salas especiais expressam que esses alunos repetem a mesma posição de colegas de salas inclusivas. Segundo P8:

P8 (sala especial) – Como conheço a língua de Libras, fica fácil para entender. Eles possuem uma construção que segue a sequência da Libras, pois é a língua materna deles, e até por que eles estão aprendendo uma língua que não é a dele, o conhecimento de mundo deles também vai influenciar durante essa construção. (SIC)

Eles não mostram outras abordagens que possam revelar outro desempenho do aluno surdo que é trabalhado tendo a língua de circulação na sala de aula. Podemos visualizar no recorte que professores de salas especiais consideram a estrutura de apresentação do texto do surdo diferente, porém não por ele ter dificuldade de pensamento, mas por não ter conhecimento de uma língua que não é a sua. Esse posicionamento nos leva a refletir sobre os achados de Lodi (2004) que ressaltam que os profissionais envolvidos na educação bilíngue deveriam não só reconhecer a diversidade social em jogo, todavia para se trabalhar com sujeitos surdos, usuários da língua de sinais.

Quadro 8 - Relato de professores sobre a estrutura do texto do aluno surdo.

Categorias	Especiais	Inclusiva
Não segue a estrutura da língua portuguesa.	0	7
Somente é compreensível para quem conhece a língua de sinais.	4	0
Total	4	7

Percebemos nesta amostra que as respostas às duas categorias se opõem. Assim podemos destacar que os professores da primeira categoria demonstram não ter conhecimento da língua natural do surdo (Libras) conforme comenta abaixo o professor:

P3 (sala inclusiva) – Trata-se de uma construção um pouco desgovernada, não consigo entender onde começa e se tem fim. Os textos destes alunos não possuem contexto linguístico, dentro da estrutura da língua portuguesa. É um texto que não tem sentido. É como se eles fizessem uma tradução literal de outra língua, tornando-se uma construção irregular para os padrões da língua portuguesa, com dificuldades de compreensão, de articulação sem os elementos que existem na língua portuguesa. (SIC)

Como foi comentado na fala dos professores, de sala inclusiva, o texto do surdo não obedece a estrutura da língua portuguesa, por esse motivo os professores não conseguem entendê-la. Karnopp (2003) ressalta que as produções textuais de alunos surdos, muitas vezes são consideradas “erradas”, são como “não texto” dentro da estruturado português padrão. Percebemos assim, que os textos produzidos por esses alunos são considerados artificiais para o professor, que se torna o único leitor. O que esse professor relata revela uma reflexão sobre as produções textuais desses alunos.

Para contextualizar a reflexão aqui exposta, ilustramos com um texto construído pelo aluno surdo em sala de aula inclusiva. A professora inicia a aula dizendo que vai ler um texto sobre a saúde da população e depois pede que todos façam uma interpretação do mesmo. Assim, o aluno começa sua tarefa, o texto que a professora lê

circula por toda sala, quando chega às mãos do surdo ele olha e continua fazendo o seu texto, sem procurar a interação solicitada.

O povo

13/11/08 Português

S	T	O	O	S	S	O
M	T	W	T	F	S	S

O povo por Rui Fernando Verissimo

O povo pobreza triste cara muita comida. o povo pessoa provar muito até suficientemente dinheiro mendigado de pessoas não quero o dinheiro faltou não tem. nada difícil vou trinta muito chorar sobre man de dentro da pobreza cara lixo mais suficientemente. não pode uma verdade ruim cara falta não dinheiro pessoa tem mendigado não quero o dinheiro sobre muito triste da cara. o governador de Política precisa pronto e Verdade os mentis de Vitória ganho compensação é governador tudo bem ajudar a vida muito choro. pessoas coisa comida more das populações muito feliz. tudo melhor ganhar lutar cultura feliz. todo bem ajudar gortas cominho cara ótima bom muita faltou trinta não muito melhor saúde vou também cara ganhar coisa limpa precisa pronto e cara gorta deus presente ela ou ele sobre pessoas tem sido culpa nada obrigada bom saúde feliz abençoar paz.

Figura 4

Ao produzir, muitas vezes, não se consegue aprender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, um texto compreensível dentro dos padrões da língua portuguesa. Dessa maneira não utiliza palavras chaves e não seguem uma sequência em seus enunciados que o torne articulado.

Os professores de classes especiais dizem que para quem entende a língua de sinais é possível entender o texto desse aluno, que sempre vai apresentar uma diferença. Como comentam P11 e P 10.

P11 – É um texto fragmentado, talvez não tenha uma clareza na construção da escrita, não pela falta de competência da estrutura do pensamento, mas sim por não apresentar competência linguística de uma língua que não é a sua. (SIC)

P10 – Dá para entender como eles constroem o texto, não dentro da norma culta da língua portuguesa, mas dentro da estrutura do pensamento da língua deles. (SIC)

Observamos assim que professores de salas especiais demonstram conhecer um pouco mais da construção do texto desse aluno, um fator determinante é o fato de todos os professores de salas especiais terem o conhecimento sobre a língua de sinais, fato esse que corrobora com as pesquisas de Quadros (1997) e Karnopp (2003). Essa posição era esperada diante dos diversos fatores que circulam o contexto, tais como: formação, domínio de Libras, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do material coletado trouxe a possibilidade de oferecer algumas reflexões por meio dos relatos dos professores sobre o texto escrito do aluno surdo que freqüentam o Ensino Fundamental I (salas especiais), Fundamental II e Médio (salas inclusivas) em escolas, considerando o contexto inclusivo adotado pelo Brasil, desde a década de 90, que optou pelo bilinguismo como modelo para a educação de surdos.

Embora a língua de sinais tenha trazido facilidades para as aquisições do surdo, as políticas que embasaram o bilinguismo não criaram estruturas para que o professor se adequasse a esse novo tipo de realidade, que agora pode contar com o apoio do intérprete na sala, ou professores bilíngues. Nesse modelo, o surdo deve ter acesso à duas línguas, e, por conseguinte, é esperado melhores resultados da intervenção do que quando a filosofia oralista era a opção adotada pelos diversos sistemas educacionais.

É importante considerar que pelo fato de se tratar de um aprendiz de segunda língua, tendo como base para essa aquisição a língua de sinais, seus textos escritos não apresentam as mesmas características de um falante da língua portuguesa. Por esse motivo, no momento em que olhamos o texto do surdo, constatamos que ele apresenta características distintas. E desse modo, como considerar o sentido deste texto?

Desse modo comentamos com base no referencial empregado que a construção da escrita do surdo se torna comprometida ao trazer situações linguísticas específicas, tal qual o uso da língua de sinais, marcada pelo emprego de outras estratégias diferentes das que utilizamos na língua portuguesa que se baseia em estratégias fonográficas.

Essa pesquisa, portanto, embora sem a intenção de generalizar, trouxe fatos que reafirmam posições já identificadas por outros autores em relação à apropriação da segunda língua pelo surdo.

Como já comentamos, com os avanços das pesquisas na área da surdez e seu emprego em situações concretas, era de se esperar que o surdo apresentasse uma

melhor produção no português escrito, no entanto, não identificamos isso nos nossos achados que passamos a descrever:

1) Diante do modelo inclusivista, que passaria a contar com o apoio do intérprete de Libras, criou-se a expectativa de que o surdo deixaria de ter problemas de aquisição/aprendizagem. Nesse sentido, as incursões nos diversos níveis de ensino, as observações que fizemos na escola, não nos possibilitaram confirmar esse dado. Ao contrário, pelo desempenho dele, identificamos um cenário “cinzento”, ou seja, demonstrando que os gestores e demais profissionais envolvidos na escola, não possuem clareza do que pode ser feito para dotar esses sistemas de reais condições para superação dessa dificuldade.

2) Os questionamentos levantados sobre a escrita em língua portuguesa dos surdos, apresentados pelos professores, demonstram que embora ele tenha a capacidade de construir um texto escrito, não segue os padrões da língua portuguesa.

Dessa forma, para os professores, a construção do texto dos surdos é muito difícil de ser entendida, pois ele acaba usando elementos da língua de sinais, fazendo uma transferência para a escrita, e isso não é entendido como uma aquisição de segunda língua que sofre influência da primeira língua. Por esse motivo, ele apresenta a estrutura da frase com outra formação, uso inadequado dos verbos, ausência de conectivos, usa de frases curtas, vocabulário restrito, etc.

O professor teria que entender nessa ocasião que o surdo está transitando nos estágios de interlíngua, o que na maioria das vezes não é considerado, trazendo assim como consequência principal, o desconhecimento da forma escrita empregada pelo aluno, e desse modo deixam de oferecer estratégias que possam ajudá-lo a se movimentar nesse processo.

3) Outro dado considerado pelos professores, prende-se ao fato de que quando o texto é dirigido, o surdo consegue escrever melhor, porém quando se pede um texto livre, a organização é muito mais difícil de ser entendida.

A rejeição que o surdo tem para construir um texto escrito, provavelmente deve ser atribuída ao pequeno contato que geralmente tem com textos diversos, mais ricos, com temas variados. Isso nos leva a sugerir que os professores devem olhar as

peculiaridades da construção do texto surdo, observando o que permeia essa construção.

4) A organização escolar (salas especiais e salas inclusivas), com suas características não parece ter interferido muito nos resultados, embora tenhamos situações distintas como: as salas inclusivas que dispõem de intérprete, mesmo que em número insuficiente, para todos os momentos; as salas especiais, frequentadas apenas por alunos surdos e que contam com professores bilíngues. Observamos que nos comentários dos dois grupos de professores parecem circular as mesmas dificuldades, sem apontar a construção de um texto escrito pelo surdo de forma mais consistente, demonstrando uma maior apropriação da língua portuguesa, embora considerando o nível de ensino em que se encontram. Por outro lado, os surdos que pertenceram às salas especiais e que hoje frequentam as salas inclusivas, demonstram as mesmas dificuldades apresentadas por outros que não tiveram essa oportunidade, o que de certo modo contraria as expectativas, e vai sedimentando a ideia de que é preciso adotar uma nova ordem de trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa a surdos.

Entendemos que o problema na construção textual do surdo parece se originar durante o processo de alfabetização, momento em que as duas línguas entram em contato, e, nessa ocasião, precisaria um trabalho mais específico para o ensino de segunda língua. Por esse motivo, sugerimos que esse tema deva fazer parte das capacitações para professores. O fato de termos muitos professores com formação em Letras, ou seja, todos os de salas inclusivas e a metade daqueles de salas especiais, não se constituiu fator preponderante para as mudanças esperadas.

Finalmente diante das dificuldades que foram identificadas é preciso que outras reflexões sejam efetuadas envolvendo situações mais amplas que podem levar à novas sugestões. Outras ciências podem instigar novas indagações e estudos que certamente contribuirão para atingir o objetivo de melhorar o atendimento educacional para o surdo, possibilitando que a aquisição da escrita se concretize de forma mais coerente e organizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F, J. Políticas públicas de inclusão de minorias. *In*: HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-86.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAUMEL, R, C, R, C. Formação de professores: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, M, L, S; BAUMEL, R, C, R, C *et* (Org.) **Educação Especial : do querer ao fazer**. São Paulo: Avecamp, 2003.

BEAUGRANDE, R. A New foundations for a science of text and discourse; cognition communication, and the of access to knowledge and society, norwood ablex, 1997.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Volumes 1 e 2.

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

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

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

CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso**. Trad. A Gonçalves. Lisboa: Editorial Caminho, 1978

COUTO, A. **Como posso falar. Aprendizagem da língua portuguesa por deficientes auditivos** – RJ, 1997.

DORZIAT, A. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009.

FELIPE, T.A. **Bilingüismo e surdez.** *In: Trabalhos em Lingüística Aplicada.* (14) FALTA LUGAR:EDITORA, 1989. p. 101-112.

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

_____. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngüe para surdo. *In: Berberiam, A, P; MASSI, G, ANGELIS, C, C, M. Letramento: referência em saúde e educação.* São Paulo: PLEXUS, 2006.

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

FERREIRA M, E, C. Aspectos de intervenção na área da educação física escolar. *In: RIBEIRO, M, L, S; BAUMEL,R,C,R,C et (Org.). Educação Especial : do querer ao fazer.* São Paulo: Avecamp, 2003.

GUARINELLO, A. C. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. *In: BERBERIAN, MASSI, ANGELIS (Orgs.). Letramento referência em saúde e educação.* São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

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

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

GIORDANI, L.F. Representações Culturais da escrita: **Letramento e educação de jovens e adultos surdos.** *In: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul,* 2004, 5, Anais. Curitiba: Editora da PUC – PR, 2004.

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

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

GOTTI, M. O. **Português para deficiente auditivo**: Brasília, DF: Ed Universidade de Brasília, 1998.

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

HJELMSLEV, **A estrutura e o uso da língua**. Os pensadores. Tradução José Teixeira de Coelho Netto. Lisboa: Ed Abril cultural, 1975.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa em busca de um diálogo. *In*: LODI, A C.B. *et al* (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p.56-70.

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

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: Fernandes, E, (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KERN, E. O proceso de inclusão/exclusão: uma possibilidade de (re)significação práticas. *In*: STOBASUS, C, D e MOSQUERA, J, J (Orgs.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDUPUC – RS, 2003.

KOZLOWSKI, L. Educação bilíngüe Bicultural do surdos. *In*: Lacerda, C; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LEBEDEFF, B, T. Práticas de letramento na pré- escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. *In*: Toma, A,S e Lopes, M, C. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura , alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Ed. EDUNISC, 2004.

LEITE, Y, U, F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática/Yoshie, U, F, L; Evandro, G; Almeida, M, I. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

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

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

LODI, A, C, B; LACERDA, C, B, F. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In*: LODI, A, C, B; LACERDA, C, B, F (Orgs.). **Uma escola duas língua: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

LOPES, M, C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte – MG: Ed. Autêntica, 2007.

MARCUSHI, L, A . **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: ED. Parábola, 2008.

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

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

PIAGET, J. **Linguagem e o pensamento**. 8ª ed., Rio de Janeiro: ED. Fundo de cultura, 1991.

POWER, D; LEIGH, G, R .**Principles and practices of literacy development for deaf learners**: a historical overview, journal of deaf studies and deaf education, 2000.

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

QUADROS, R.M. O bi do bilingüismo na educação de surdos. **Em Surdez e bilingüismo**. Eulália Fernandes (Orgs.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

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

RIBEIRO, M, L, S. Perspectiva da escola inclusiva: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, M,L,S; BAUMEL,R,C,R,C *et al* (Org.). **Educação Especial : do querer ao fazer**. São Paulo: Avecamp, 2003.

RODRIGUES, A, J. **Contexto de aprendizagem e integração/ inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. *In*: RIBEIRO, M, L, S; BAUMEL, R, C, R, C (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avecamp, 2003.

RUSSO, I, SANTOS, C, P, T, M. **Audiologia infantil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

SANTOS, L, F; GURGEL, T, M, A. o instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngüe. *In*: LODI, A, C, B; LACERDA, C, B, F(Orgs.).**Uma escola duas língua: letramento em**

línguas portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

SAUSSURE, F. **As palavras sob as palavras.** Tradução de Carlos Vogt. Lisboa: Ed. Abril cultural, 1975.

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

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

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

SILVA, I, R. **O uso das categorias funcionais na construção do discurso narrativo do surdo.** Dissertação de Mestrado. 1998. IEL – Universidade de Campinas, São Paulo, 1998.

SILVA, A, B, P; PEREIRA, M, C, C; ZANOLLI, M, L. **Mães ouvintes com filhos surdos:** Concepções de surdez e escolha da modalidade de linguagem. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SILVA, S. G. L.. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas às práticas pedagógicas.** Dissertação de Mestrado em Educação. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VASSEUR, M, T. Aquisição de L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir e L2. *In*: (Orgs.). Alessandra Del Ré. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística:** São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

WILBUR, R. **The use of ASL to support the development of English and literacy,** journal of deaf studies and deaf education, 2000.

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

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O TEXTO ESCRITO, PELO SURDO.

Pesquisador Responsável: WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Instituição Responsável: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Caro (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O OLHAR DO PROFESSOR ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SOBRE O TEXTO ESCRITO, PELO SURDO. A qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em descrever quais as concepções que possui a respeito da escrita em língua portuguesa, pelos alunos surdos com os quais mantêm contato. Portanto, necessito que o Senhor (a) responda a entrevista elaborada para esse fim. O nosso objetivo será verificar através das narrativas dos professores qual a posição do grupo, a respeito das produções dos alunos surdos, em escolas públicas da Cidade do Recife.

Informo que o Sr.(a) tem a garantia de acesso aos dados, em qualquer etapa do estudo, como também poderá solicitar aos pesquisadores quaisquer esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam surgir.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis, no entanto, se ocorrer algum desconforto durante sua realização, procuraremos minimizá-lo o mais rapidamente possível. Com essa pesquisa esperamos contribuir para que as dificuldades ora apresentadas pelos surdos na escola possamos ser superadas.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com o orientador da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, como também informamos que não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Nos comprometemos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal e auxiliar, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua

participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, que concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Localizado à rua Dou livre o meu consentimento em participar deste estudo e não abro mão de nenhum direito legal que eu possua.

Dados do pesquisador principal:

Profª Dra Wanilda Maria Alves Cavalcanti, estabelecida na Rua do Príncipe 526, Boa Vista – Recife. Telefone. 21194024 /99592086.

Mestranda. Conceição Maria Marinho dos Santos, estabelecida na Rua Alberto Pereira Leal, 625, Camaragibe CEP: 54753-140, cujo telefone de contato é (81)34847197.

Recife, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do entrevistado

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

Data: ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data: ____/____/____

Assinatura da testemunha

Data: ____/____/____

	Comitê de Ética em Pesquisa Av. Joaquim Nabuco, 171 Graças Recife-PE CEP: 52011-000- Tel.: (81) 3182-4771 E-mail: cep. hemope@gmail.com	 SECRETARIA DE SAÚDE
---	---	--

1 - DADOS SOBRE O PROJETO**PARECER FINAL: N°. 025/2008****Título do Projeto:** O Olhar do Professor do Ensino Fundamental e Médio sobre o Texto Escrito pelo Surdo.**Instituição Solicitante:** Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.**Pesquisadora:** Wanilda Maria Alves Cavalcanti**Identidade:** 4247778 **CPF:** 053.755.684-20**Endereço:** Av. Agamenon Magalhães, 2860/602 – Espinheiro- Recife – PE. CEP: 52020-000**Telefone:** 81 – 3231-5370**Finalidade:** Conclusão de Mestrado**Orientada:** Conceição Maria Marinho dos Santos**Local de Desenvolvimento do Projeto:** Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.**2 - COMENTÁRIOS DOS RELATORES:****Objetivo:** Verificar qual a concepção do professor sobre o texto escrito em língua portuguesa, pelo aluno surdo.

Objetivos Específicos: Identificar através dos relatos dos professores, como entendem a aquisição da língua portuguesa escrita por alunos surdos; Verificar se as atividades citadas pelo professor podem contribuir para aprendizagem da escrita; Analisar as narrativas do professor quando comenta sobre os maiores problemas que identifica na prática da escrita com o aluno surdo e Verificar através dos textos escritos pelos alunos surdos, se a percepção do professor pode ser identificada através desses textos.

3 - PARECER DO RELATOR:

O Comitê de Ética em Pesquisa do Hemope (CEP), em cumprimento aos dispositivos da Resolução 196/96 e complementares, após acatar as considerações do relator, membro deste Comitê, relativamente às exigências apontadas no Parecer nº 025/08, considera **APROVADO** o protocolo de pesquisa supracitado, uma vez que este não colide, aparentemente com os princípios básicos da bioética – a não maleficência, a beneficência, a autonomia e a justiça, além do sigilo.

4 - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ao seu cuidado (Res. 196/96 – Item IV.1.f), devendo receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após serem analisadas as razões da descontinuidade, pelo CEP, que o aprovou (Res. CND Item III. 1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou, quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3).
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave, ocorrido – mesmo que tenha sido em outro centro e enviar notificação ao CEP e ANVISA, junto com o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-los também à ANVISA, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97. Item III.2.e).
- **Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.**

Homologado na Reunião do CEP de 27/8/2008


Maria Emilia dos Santos
Coordenadora- CEP- HEMOPE

ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE ALUNO SURDO

Nome:

Formação:

Quanto tempo ensina:

Qual série:

1. Todos seus alunos utilizam a LIBRAS?
1. Seu aluno é capaz de construir textos escritos? Quais as dificuldades que ele encontra?
3. Seu aluno demonstra interesse por algum tipo de texto? Qual?
4. Quando seu aluno constrói um texto espontaneamente, que característica apresenta esse texto?
5. Durante a construção do texto escrito, ele emprega elementos de ligação, como: Preposições, advérbios?
6. Quando da elaboração das frases do texto, ele utiliza a ordem (s, v, o) ou outra ordem?
7. O texto escrito que seu aluno consegue desenvolver apresenta início, meio e fim?
8. Seu aluno é capaz de interpretar um texto sem dificuldade?