

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ARIELA SORAYA DO NASCIMENTO SIQUEIRA

Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?

**Manaus
2015**

ARIELA SORAYA DO NASCIMENTO SIQUEIRA

Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Doutor Sérgio Augusto Freire de Souza

Manaus

2015

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S618s Siqueira, Ariela Soraya do Nascimento
Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo? /
Ariela Soraya do Nascimento Siqueira. 2015
137 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Sérgio Augusto Freire de Souza
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Surdez. 2. Linguagem. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Segunda
língua. I. Souza, Sérgio Augusto Freire de II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

ARIELA SORAYA DO NASCIMENTO SIQUEIRA

Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Maria Cecília de Moura – Membro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – Suplente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Lúcia Inês Freire de Oliveira – Suplente
Universidade do Norte – UNINORTE

DEDICATÓRIA

Ao meu amor Sandro, companheiro de todos os momentos, por acreditar na minha capacidade e pelo carinho e amor dedicados a mim ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Ao meu filho Henrique, por trazer esperança e alegria diária a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Sandro pelo incentivo, apoio e amor dedicados a mim no percurso desta pesquisa.

Aos meus pais, Sebastião e Luzenilda, que me proporcionaram uma educação de qualidade, favorecendo a minha chegada até aqui.

Às minhas irmãs Alexandra, Ariane e Berenice, que me ajudaram no momento que mais precisei, cuidando do meu filho para que eu pudesse concluir este trabalho.

Ao Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza, pela prontidão em aceitar orientar esta pesquisa.

E à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo apoio para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como está ocorrendo o processo de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos inseridos na escola regular. A pesquisa enquadra-se na qualidade de pesquisa de campo, em que foram aplicados questionários com o objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de pesquisa é a abordagem microetnográfica que privilegia “o como acontece”, diferentemente da etnografia em geral, que estuda “o que acontece”. A coleta dos dados consistiu em: a) questionário destinado aos alunos surdos para caracterização de seu perfil e suas impressões sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita; b) questionário destinado às professoras para caracterização do perfil dessas profissionais e suas dificuldades no ensino; c) observações das aulas uma vez por semana em cada escola; e d) registro em diário de campo. A amostra é composta por alunos surdos que estão cursando as três séries do ensino médio e por suas professoras de língua portuguesa em duas escolas da rede estadual, na cidade de Santarém, no Estado do Pará. A análise do corpus da pesquisa está pautada na investigação de quais fatores podem promover o aprendizado dos alunos surdos e que entraves podem ocorrer nesse processo de aquisição de segunda língua. Investiga-se, assim, o conhecimento das professoras sobre metodologias para ensinar o sujeito surdo, o conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, os recursos utilizados em suas aulas, as impressões dos alunos sobre o ensino da língua portuguesa ofertado a eles e como acontece a interação entre alunos surdos e suas respectivas professoras na sala de aula. Utiliza-se como aporte teórico a Concepção Interacionista em duas linhas teóricas principais que fundamentam essa abordagem: a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural, esta última baseada na proposta de Vygotsky para a aquisição da linguagem, para a aquisição de segunda língua e para o ensino-aprendizagem. Os dados coletados com este trabalho permitiram evidenciar que o sujeito surdo não está na realidade incluído na escola regular, pois está excluído do processo de ensino-aprendizagem. Para que o aluno surdo seja sujeito ativo em sua formação, é necessário que haja mudanças na formação e na visão do educador quanto à inserção do aluno surdo. São negados a este aluno a formação, a interação e as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem. Ensino-aprendizagem. Segunda língua.

ABSTRACT

This work aims at researching how the written Portuguese second-language acquisition process takes place when it comes to deaf students enrolled in regular public schools. It is a field research that used questionnaires to characterize the profile of the subjects involved in the teaching-learning process. The methodology follows a micro-ethnographic approach that focuses on how things happen rather than what happens. The data gathering step encompassed a) a questionnaire for the deaf students in order to define their profile and their impressions about the teaching of written Portuguese; b) a questionnaire for the teachers in order to define their profiles and the problems they come across when teaching; c) once-a-week classroom observation in each school; d) register in a field diary. The sample was chosen encompassing students taking the three high-school years and their two Portuguese teachers in two public schools in the city of Santarém, in Pará State. The corpus analysis aimed at researching about the factors that help deaf students to learn and those that hinder their learning. We focus on the knowledge teachers have about teaching methodologies for the deaf, their knowledge about the Brazilian Sign Language (LIBRAS), the resources used in the classroom, the students' impressions about how the Portuguese language is taught and, last, on the interaction that happens in the process. As theoretical background we rely on the Interactionism Approach in its two sub-approach that characterizes it: the interaction hypothesis and the social and cultural theory, the latter based on Vygotsky's view on language acquisition. The data and its analysis give us evidence that deaf students are not in fact included in the regular school, since they are excluded from the teaching-learning process. In order to change this, deaf students have to be active in their own formation process. We conclude that changes in formation and, therefore, in the teachers' view concerning the deaf student insertion are necessary. What we can see now is that formation, interaction and their fully-development conditions are denied to them.

Key-words: Deafness. Language. Teaching-learning process. Second-language acquisition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E SURDEZ.....	05
1.1 A natureza da linguagem e a surdez.....	11
1.2 Teorias de aquisição da linguagem.....	20
1.2.1 Hipótese Behaviorista na aquisição da linguagem.....	23
1.2.2 A Abordagem Gerativista na aquisição da linguagem.....	24
1.2.3 A Epistemologia Genética na aquisição da linguagem.....	25
1.2.4 A Abordagem Psicolinguística na aquisição da linguagem.....	26
1.2.5 A Abordagem Interacionista na aquisição da linguagem.....	27
1.2.6 Período Crítico.....	28
1.3 A aquisição da linguagem para o sujeito surdo.....	30
1.3.1 Período linguístico na aquisição da linguagem.....	31
1.4 LIBRAS: a língua e suas características.....	35
1.4.1 A Diversidade Linguística.....	35
1.4.2 Características das línguas de sinais: a modalidade visuo-espacial.....	36
1.4.3 Morfologia da LIBRAS.....	41
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E SURDEZ: AVANÇOS E DESAFIOS.....	44
2.1 O ensino de língua portuguesa como L2 para surdos.....	44
2.1.1 A Abordagem Estruturalista na aquisição de segunda língua.....	44
2.1.2 A Abordagem Funcionalista na aquisição de segunda língua.....	45
2.1.3 A Abordagem Interacionista na aquisição de segunda língua.....	46
2.1.4 Diferenças entre o ensino Audiolingual e o ensino Comunicativo.....	46
2.1.5 Vertentes teóricas do Interacionismo.....	48
2.1.6 O ensino numa perspectiva interativa.....	50
2.1.7 A aquisição da língua portuguesa por alunos surdos.....	51
2.2 A política de educação inclusiva para surdos.....	59
2.2.1 O surdo e a inclusão em ambientes escolares.....	60
2.2.2 Marcos legais relativos ao direito à educação dos surdos.....	63
2.3 Formação de professores: Libras nas licenciaturas.....	67
2.3.1 Legislação para inserção de Libras como disciplina.....	69
2.3.2 Formação do professor.....	76
CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS.....	79

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZANDO O CENÁRIO.....	80
4.1 Educação de surdos no Brasil.....	80
4.2 Surdez no Brasil: Estatísticas.....	84
CAPÍTULO 5 – NA ESCOLA: OBSERVANDO A CONTINGÊNCIA NA PRÁTICA.....	86
5.1 Descrevendo as condicionalidades – O Método.....	86
5.2 Caracterização das escolas E1 e E2.....	88
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E APONTAMENTOS PRELIMINARES.....	92
6.1 Perfil dos alunos e dificuldades em seu aprendizado.....	92
6.2 Perfil das professoras e dificuldades de ensino.....	100
6.3 Análise das observações em sala de aula.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES.....	134

INTRODUÇÃO

Para que possamos nos comunicar e interagir com as outras pessoas que conosco convivem é necessário um sistema linguístico composto por signos. Esse sistema precisa ser compartilhado por todos os sujeitos numa mesma comunidade de fala. Portanto, a linguagem é indispensável para a comunicação, independente do meio em que se efetua, seja ela oral-auditiva ou visual-espacial.

Como afirma Vygotsky (1997), o desenvolvimento da linguagem aparece na criança como meio comunicativo sob a influência das pessoas que a rodeiam e dos vínculos estabelecidos com elas e, conseqüentemente, com o meio social em que estão inseridas. Assim, o homem é capaz de adaptar o ambiente às suas necessidades, transformando esse ambiente com ferramentas e esforço coletivo.

Assim, para o sujeito surdo, a ausência de audição impede que a pessoa conheça os sons, o que causa problemas no desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, como explica Bueno (1994), a surdez não é sinônimo de déficit cognitivo, a pessoa com surdez, embora tenha limitações na linguagem e comunicação oral, pode apresentar bom desempenho acadêmico.

Se voltarmos na história de sua vida e formação, o surdo era visto como anormal, com déficit cognitivo e, por isso, era isolado do convívio social, não tendo nenhum direito, sendo essa participação social negada a ele. Após muitas lutas, o sujeito surdo foi adquirindo seus direitos, conseguidos por meio da legislação atual, que agora os ampara enquanto sujeitos efetivos e participantes da comunidade de ouvintes em que estão inseridos.

Há leis e documentos que permitiram ao surdo ser respeitado em sua diferença. Entre elas podemos citar a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, entre outros.

Houve uma expansão notável no atendimento às pessoas com deficiência na década de 70 na escola. Esse atendimento se deu em classes especiais, nas salas de recursos e em classes comuns. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de pessoas com deficiência (OMOTE, 1999). No entanto, de acordo com Mendes (2002), só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguissem se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos.

Somente nos anos 80 fortaleceu-se o debate em relação à integração de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Esse movimento iniciou “uma firme tendência rumo à Inclusão” (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Mas, a inclusão é, conforme Sasaki (1997), um processo que exige que a sociedade inteira se torne acessível a todas as pessoas, principalmente àqueles que possuem deficiência.

Assim, incluir pessoas com necessidades educacionais especiais não consiste apenas na aceitação dessas crianças na sala de aula do ensino regular. Implica em que a escola e toda a sociedade sejam inclusivas, que conheçam e respeitem a diferença no outro.

A inclusão, atualmente, está em foco e parece ser o objetivo da sociedade contemporânea. Segundo Ferreira (2007), a inserção social de todos parece ter invadido os recantos da sociedade em geral. Transformou-se em verdadeiro modismo e lugar comum falar/defender e pregar a inclusão.

Assim, a partir do exposto sobre a inclusão do surdo no ambiente da escola regular, desenvolvemos uma pesquisa para investigar como se dá o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos que estão cursando o ensino médio.

Nesta pesquisa pretendemos responder aos seguintes questionamentos: quais são as principais dificuldades da aquisição da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos no ensino regular? Quais são as principais dificuldades de ensino das professoras de língua portuguesa para ensinar esses jovens surdos? A metodologia de ensino usada para ensinar língua portuguesa para alunos surdos é diferente da utilizada para ensinar alunos ouvintes? Que estratégias são desenvolvidas para o efetivo aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar como se dá o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para

jovens surdos incluídos no ensino médio em classes de ensino regular, trazendo como contribuição a discussão de dados coletados em salas de aulas comuns do ensino médio, que não contam com a presença de intérprete da língua portuguesa para a língua de sinais.

Apesar de não serem ensinados como deveriam, muitos alunos surdos conseguem aprender os conhecimentos sobre alguns aspectos da língua portuguesa. Esse aprendizado acontece quando se trata do léxico, mas quando se passa ao nível sintático há uma dificuldade, conforme destaca Nobre (1996): os alunos não apresentam maiores problemas ortográficos. Parece que a criança surda não ultrapassa a interface do léxico com a sintaxe no português, isto é, do nível da palavra para o nível da estrutura dessa língua.

Outra questão é que a interação em ambientes educacionais pode influenciar no processo de aprendizagem desses alunos surdos. Além disso, os alunos surdos estão inseridos em um ambiente escolar que não utiliza como primeira língua a língua de sinais, sendo esta a realidade das escolas participantes dessa pesquisa, e este é outro fator que pode influenciar na aquisição da língua portuguesa como segunda língua.

Entre os fatores destacados acima, pensamos a nossa hipótese de pesquisa ser a interação ou a falta dela no ambiente educacional. Essa falta possivelmente impede o aluno surdo de aprender a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, apesar desse aluno ser consciente da importância e da necessidade do português para sua inserção na comunidade de ouvintes a qual pertence.

Para a realização deste trabalho, utilizamo-nos das teorias de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem, sobre o interacionismo e sobre o ensino-aprendizagem, particularmente, em sua visão de conhecimento como construído em ambientes naturais de interação social sendo, portanto, estruturado culturalmente. Segundo o autor, cada aprendiz constrói seu aprendizado baseado em sua participação ativa em diversos ambientes, como: o familiar, o social, o escolar etc. A partir dessa consideração perguntou-se, que ambiente de interação social é oferecido ao aluno surdo na sua sala de aula? Como ele é capaz de adquirir conhecimentos sobre a língua portuguesa, sendo que não é usada sua primeira língua para adquirir esse conhecimento?

Por trazer questões referentes à linguagem em ambiente escolar, esta pesquisa faz parte dos estudos de Linguística Aplicada (LA). De acordo com Lopes (1996), a LA tem se preocupado cada vez mais com a investigação de problemas em contextos institucionais, interessando-se em estudar as pessoas em ação no mundo, o que será

feito neste trabalho, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos na sua sala de aula, observando como esse processo acontece.

Essa pesquisa, portanto, se justifica pela necessidade de análises sobre o processo de ensino-aprendizagem na aquisição do português como segunda língua por alunos surdos. Esses alunos estão incluídos nas escolas regulares, mas se mantêm a margem nesse processo de inclusão e de aprendizado. Assim, são necessários trabalhos que analisem e modifiquem essa realidade vivida por um número tão grande de crianças e jovens que estão inseridos nas escolas regulares brasileiras, mas que não são atendidos e ensinados como deveriam ser.

Para compreender este objeto de estudo serão tratados os seguintes temas, desenvolvidos em seis capítulos: 1) Linguagem e Surdez; 2) Educação e Surdez: avanços e desafios; 3) Objetivos; 4) Caracterizando o cenário; 5) Na escola: observando a contingência na prática e 6) Análise das observações e apontamentos preliminares.

CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM E SURDEZ

Um dos instrumentos de importância fundamental para a constituição do ser é a linguagem. Ela é essencial para a organização e desenvolvimento do pensamento. A linguagem é significação e sentido e deve estar sempre atrelada aos aspectos discursivos. Dessa forma:

A linguagem traz consigo o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo. (LACERDA, 1996, p. 62)

De acordo com Bakthin (1990) “para entender o fenômeno da linguagem, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística e a uma comunidade claramente organizada”. Ele ressalta, ainda que:

É indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno que a troca linguística se torna possível. (BAKTHIN, 1990, p. 70)

Para que haja comunicação e interação entre uma comunidade cultural é necessário que haja um determinado sistema de signos que deve ser compartilhado pelos membros dessa comunidade. Esses signos devem possuir significados mais ou menos comuns a todos os membros que pertencem a essa comunidade, entretanto, podem ter sentidos diversos para cada pessoa, dependendo das relações vivenciadas por esta com o meio.

Podemos entender, então, que a linguagem é indispensável para a interação em uma comunidade e, por sua importância, ela instrumentaliza o pensamento. É a linguagem que fornece conceitos e formas de organização do real, constituindo uma mediação entre o sujeito e os objetos do conhecimento e envolvendo sentidos e significados. Portanto, a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, pois o crescimento intelectual da criança ocorre na medida em que domina os meios sociais, ou seja, a linguagem.

Conforme Vygotsky (1997), “o desenvolvimento da linguagem aparece na criança como meio comunicativo, sob a influência das pessoas que a rodeiam e dos vínculos estabelecidos com elas e, conseqüentemente, com o meio social no qual estão inseridos”.

Entre os fatores essenciais para o desenvolvimento da criança, podemos destacar dois: fatores biológicos, que envolvem todas as estruturas do sistema nervoso; e os fatores sociais, que variam conforme a sociedade em que o indivíduo nasce e cresce.

O projeto principal de Vygotsky no trabalho que desenvolvia era a tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Em seu trabalho, verifica-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído gradativamente num ambiente que é histórico e social.

Para Vygotsky, existe uma interdependência entre pensamento e linguagem. Afirma que sem a palavra não há conceito abstrato, pois ela é o signo mediador. Portanto, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

Na Perspectiva Histórico-Cultural, a cultura é produto da vida social e da atividade social do homem. Portanto, todas as funções psicológicas superiores não são formadas unicamente pela integridade do organismo biológico, mas se fundamentam, essencialmente, nos processos e relações sociais.

A teoria histórico-cultural afirma que é por meio da linguagem que as pessoas constituem-se sujeitos. É também por meio da linguagem que a criança amplia suas relações com o outro e com o mundo, o que lhe possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores, por estes serem processos mediados, em essência, por signos. Segundo esta teoria, a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social; desenvolve-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais para, gradualmente, transformar-se em intrapessoal.

De acordo com Leontiev (1978), o desenvolvimento humano se divide em filogenético e ontogenético. O desenvolvimento filogenético refere-se à constituição humana, em seu caráter de gênero e espécie, quanto ao aparato biológico, enquanto o desenvolvimento ontogenético constitui todo o processo de desenvolvimento por que a mente humana passou, desde a antiguidade até os dias atuais, e sua capacidade de aprender e acumular conhecimentos, constituindo-se como é hoje, sendo essa evolução

a responsável pela nossa capacidade de apropriação de todos os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

As sociedades humanas atuais são construções do próprio homem. O desenvolvimento de suas capacidades psíquicas está ligado principalmente à ontogenia, à cultura e ao meio social ao qual o sujeito está inserido. “Ou seja, para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas” (MUKHINA, 1996, p.39).

A ontogênese é importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entre essas funções estão a formação do pensamento, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.. Estas funções resultam do desenvolvimento histórico do homem como ser social e é por meio da vida social coletiva que se elaboram e se desenvolvem todas as formas superiores de atividade intelectual específicas do ser humano.

O desenvolvimento do homem acontece nas interações que ocorrem no ambiente em que ele está inserido. O homem é, assim, um ser ativo na construção do seu desenvolvimento e o ambiente em que está inserido é dinâmico e mutável, no qual o homem é capaz de “adaptar esse ambiente a suas necessidades, a transformar esse ambiente com as ferramentas e o esforço coletivo” (MUKHINA, 1996, p. 40).

A apropriação e internalização das ações humanas iniciam-se na infância e pressupõem alguns fatores fundamentais, entre eles a questão da necessidade e da atividade principal. Para que a criança se envolva em uma ação e esta ação faça sentido, o fator principal é a necessidade, o interesse dessa atividade pela criança. Concomitantemente, a ação, para ser atraente e surtir interesse, precisa estar dentro das atividades principais da criança, sendo que essas atividades variam de acordo com a idade e os estímulos vivenciados durante seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978).

No início, a atividade principal da criança está ligada à interação com o outro; em seguida com os objetos, passando para a brincadeira e o jogo. Apesar da mudança de foco, todas as atividades possuem uma ligação direta com a figura do outro.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a fala. São produzidas novas relações com o meio, além de nova organização do próprio comportamento. Essas formas, caracteristicamente humanas, produzem mais tarde o intelecto, constituindo, “a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

Leontiev (1978) explica o conceito de atividade principal como aquela que governa, em determinada fase de desenvolvimento, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Porém, não é caracterizada pela atividade mais realizada pela criança, mas que, quando realizada, melhor promove o desenvolvimento.

Para compreender melhor o desenvolvimento psíquico da criança, é necessário entender o desenvolvimento da atividade principal e o modo como essas atividades se constituem, nas condições concretas da vida da criança. Ao analisar o conteúdo dentro da própria atividade em desenvolvimento, é possível compreender adequadamente a função condutora da educação e da criação, diante da realidade, o que é determinante para o desenvolvimento de sua psique e de sua consciência.

Diante dessas informações relativas ao desenvolvimento infantil, fica claro que a infância é uma fase muito importante, pois é nela que são construídos os conhecimentos necessários para toda a vida. É nesse período que se forma o alicerce sociológico, biológico e cultural para a vida do homem em sociedade. É na infância que a criança começa sua apropriação da cultura humana.

Essa aprendizagem, segundo Leontiev (1978), inicia-se nas relações sociais estabelecidas com o mundo que cerca a criança, formado por dois grupos. Um deles, pelas pessoas mais próximas da criança, caracterizado predominantemente pela família; e o segundo grupo é o que envolve o resto do mundo, o qual é determinado pelas relações estabelecidas no primeiro grupo descrito.

As ações vivenciadas no cotidiano da criança podem ser vistas antes mesmo da entrada da criança na escola, pois a criança já interage no meio social rodeado pelos seus familiares, o que pressupõe sua participação ativa na vida, desde seus primeiros contatos com o mundo. Esses momentos estimulam a linguagem, a comunicação e a consciência.

Com o ingresso da criança na escola, a ação e a interação social intensificam-se, sobretudo por assumir novos papéis na sociedade, novas responsabilidades, manifestando novas relações com o mundo social que a rodeia. “A organização da coletividade infantil se transforma em um processo educativo que ajuda a criança a tomar consciência de que é parte orgânica da sociedade dos adultos” (VYGOTSKY, p. 127).

A forma e a situação em que as relações são estabelecidas entre os indivíduos e o mundo são decisivas para o estabelecimento de novos sentidos e significados, fator este

responsável pelas mudanças na psique da criança. Assim, ao dar continuidade e intensificar os processos culturais, a escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

A integridade biológica da criança é imprescindível para o desenvolvimento psíquico, mas esse fator não determina a qualidade psíquica dessa criança, e sim as condições de vida e de educação sob a influência das experiências sociais.

Dessa forma, a relação que existe entre a criança e o seu entorno deve ser tomada como indispensável para o seu desenvolvimento. Essa relação se mantém em constante mudança de acordo com seu crescimento, incluindo a expansão do entorno e, conseqüentemente, o aumento das relações sociais. Um fator que não deve ser esquecido é que o entorno não pode ser considerado uma entidade estática e periférica em relação ao desenvolvimento, mas sim dinâmica e mutável (VYGOTSKY, 1935).

No início, a criança começa seu desenvolvimento com traços rudimentares, primitivos, mas o contato direto de reciprocidade com o outro mais experiente modifica, aos poucos, as formas primárias de determinado conhecimento. Não é um processo que ocorre de uma hora para outra, mas sim com ajustes, resultado da mediação do outro.

Ao nascer, a criança se depara com toda a cultura criada pelas gerações anteriores e esta deve ser apresentada à criança para que haja a apropriação de toda essa riqueza, ligada ao desenvolvimento de aptidões exclusivamente humanas, as quais não poderiam ser reproduzidas sozinhas, sendo sempre indispensável a intermediação do outro. Assim, é inevitável reafirmar a necessidade de um meio que possibilite o acesso e a apropriação de todas as crianças à humanização, por meio da cultura.

A educação deve promover a apropriação dos conhecimentos culturais e científicos desenvolvidos até então, para que, a partir do já elaborado, possam surgir novos conhecimentos. Isso é o que faz a espécie dar novos passos, em termos de evolução. (DORZIAT, 2004, p. 91).

A aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas dessa língua. O mesmo acontece com o desenvolvimento do pensamento ou a apropriação do saber. Não existem possibilidades de que um homem, unicamente por experiências individuais isoladas, possa produzir a formação do pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes.

Seria preciso mais de uma vida para que isso acontecesse. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Para Yarochevsky (1989), a linguagem funciona como o processo de imersão na cultura humana, à medida que convive com o outro, apropriando-se dos instrumentos e dos signos socialmente constituídos. O uso expressivo desses signos é responsável pela regulação psíquica da atividade humana, não apenas pelo seu uso em si, mas por sua constituição cultural. As significações podem ser descritas como imagens mentais da realidade histórica, socialmente construída, e com a apropriação das significações, pelos signos, dados inicialmente pelas relações com o outro.

Para Vygotsky (1984, p. 45), o “uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

A linguagem, para o autor, é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. É por meio da linguagem apropriada na vida social que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais (LACERDA, 2006).

A linguagem desempenha papel fundamental para a comunicação e para a construção de todo o processo relacionado com o desenvolvimento psíquico da criança. Por isso, a linguagem é necessária para o desenvolvimento das características humanas, formadas e transformadas, somente, pela imersão social ativa intermediada pelo outro.

Para Vygotsky (1984, p. 99), o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado revelando-se seus dois níveis de desenvolvimento. O “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Desse modo, a linguagem surge, a princípio, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas de seu ambiente.

Vygotsky (1997) diz que qualquer insuficiência física modifica não apenas a relação da criança com o mundo, mas, em especial, com as pessoas. A surdez, nosso objeto de estudo nessa pesquisa, é um traço biológico e não social, cabe, então, ao educador e a toda a sociedade enfrentar suas consequências sociais, pois suas relações acontecem de forma distinta.

Quanto à surdez, estudos mostram argumentos em defesa de uma visão prospectiva dos processos humanos, atribuindo-se papel essencial às relações sociais no surgimento e na consolidação das capacidades potenciais das crianças.

Nesse sentido, Góes (1996, p. 35) argumenta que a “deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes”, dado que “a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas o que é importante é o uso efetivo de signos, seja qual for a forma de realização, desde que possa assumir o papel correspondente ao da fala”.

Por meio da audição a criança que não apresenta nenhuma deficiência auditiva aprende naturalmente o modelo de sua língua. Porém, à criança com surdez adquire sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização e/ou sinais que ela observa em outra pessoa (colegas, pais, professores, etc.), bem como ao relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências e também ao comunicar seus pensamentos e experiências de forma oral, escrita ou com sinais (HONORA, FRIZANCO, 2009, p. 20).

1.1 A natureza da linguagem e a surdez

Os surdos estiveram à margem da sociedade por muito tempo. Eram tratados como incapazes e considerados inaptos para casar, estudar, trabalhar e não tinham direitos básicos e fundamentais. Goldfeld (1997) afirma que no decorrer da história a ideia sobre os surdos, feita pela sociedade no geral, mostrava apenas aspectos negativos, sendo que na antiguidade eles eram tratados com piedade e compaixão. Como pessoas castigadas, deveriam ser sacrificadas ou abandonadas.

Até o século XV, persistia a ideia de que o surdo era um ser primitivo e não poderia ser educado. Os surdos, como outros povos dominados, foram proibidos de usar suas línguas e a eles foi oferecida outra, importante para seu convívio com a sociedade, mas difícil de ser aprendida e praticamente impossível de ser adquirida de forma espontânea. Segundo Goldfeld (1997), através da história ficou evidenciado que essa proibição trouxe, para os surdos, dificuldades na escolarização e na socialização.

Essa concepção sobre o sujeito surdo causou a exclusão social desses indivíduos e esse fator levou o surdo a um desenvolvimento social insatisfatório. A falta da linguagem ou a não funcionalidade de seu uso resulta na falta da capacidade de dominar as exigências da vida social.

Lacerda (1996) destaca que as relações existentes entre o indivíduo e o ambiente são imprescindíveis para o desenvolvimento da criança. Porém, ao se tratar de criança com deficiência, é importante perceber que toda a sociedade está organizada para um homem psicofisiologicamente normal, provido de todos os órgãos e com adequada função cerebral.

Tipicamente os instrumentos, as técnicas e todos os signos e símbolos estão em conformidade com este tipo de humano sem privações biológicas ou determinadas alterações orgânicas. (LACERDA, p. 38, 1996).

As crianças com ou sem deficiência possuem as mesmas leis de desenvolvimento. Explica Góes (1996, p.35) que:

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspectiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura.

A surdez é a falta de uma das vias para a formação das interações propiciadas em diferentes ambientes. Quando tratamos da educação do sujeito surdo, a natureza e a essência do processo educativo são os mesmos, se comparados às da educação da criança ouvinte.

O desenvolvimento do ser humano é resultado de processos e de relações sociais, dependentes da vida em sociedade, fundidas organicamente a ela, como parte constitutiva do sujeito. Assim, na educação da pessoa surda, deve-se percorrer o mesmo caminho designado para o ensino da pessoa ouvinte.

Vygotsky (1997) trata desse assunto, ao destacar que, na surdez, o órgão de percepção é substituído por outro, mas o conteúdo qualitativo de reação é o mesmo, bem como deve ser o mecanismo de sua educação. A criança com surdez poderá apropriar-se da cultura humana em toda a sua plenitude, mas, para que isso aconteça, os meios de acesso relacionados à audição deverão ser substituídos por outros.

Lacerda (1996, p. 39) acresce ainda que:

A criança cujo desenvolvimento está agravado por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que para se desenvolver necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares.

Para Lacerda (1996), a surdez nada mais é que a ausência de um dos elementos que permitem a formação de relações com o ambiente. Para o surdo, o comportamento

humano em sua totalidade permanece intacto, exceto quanto àquelas relações ligadas aos aspectos sonoros.

Góes (1996) afirma que os efeitos, nos casos de surdez, são comumente associados a caracterizações estereotipadas relativas a traços como pensamento concreto, elaboração rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc., enquanto consequências típicas da surdez, ou mesmo inerentes a ela.

A autora afirma, nesse sentido, que:

Os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 1996, p. 38).

De acordo com Vygotsky (1997), todas as leis que regem o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência são exatamente as mesmas. Da mesma forma, são as leis que regem a atividade principal, independentemente de serem normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto.

Essa afirmação não significa, porém, que o desenvolvimento da criança com deficiência ocorrerá sempre sob o ponto de vista das mesmas condições, mas sim que o desenvolvimento se manifesta de forma qualitativamente peculiar e específica, ao enfrentar as mesmas regularidades.

Vygotsky (1997) trata ainda do desenvolvimento dos processos superiores na criança com deficiência, e esclarece que os prejuízos na formação desses processos não estão ligados à deficiência de modo primário, mas sim secundário. A deficiência em si não se apresenta como obstáculo ou impedimento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento incompleto dessas funções é causado pelo afastamento dessa criança da coletividade, na falta de participação da criança com o meio que a cerca. O autor ressalta ainda que a deficiência gera determinadas particularidades que dificultam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam.

É na infância que se fundamenta a base para a educação futura, e o foco da nossa pesquisa é a educação, especificamente a educação do aluno surdo inserido no ensino médio da escola regular. Tratemos, então, da aquisição da linguagem pela criança surda para, posteriormente, discutirmos sobre como se dá a aquisição da língua portuguesa pelo sujeito surdo.

A aquisição da linguagem tem início desde o nascimento da criança: o balbucio, a mímica e os gestos naturais vão consolidando a base da formação dos hábitos linguísticos.

A criança surda, como todo ser humano, tem necessidade cultural de adquirir linguagem. Além de possibilitar a comunicação, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência e do pensamento.

No caso da surdez, a capacidade ou não de usar a linguagem é um critério decisivo para o desenvolvimento intelectual e cultural que vai depender do modo como essa linguagem é apresentada à criança em seu meio social. (LACERDA, p.23, 1996).

Para que o desenvolvimento da criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ser exposta a uma língua acessível, visualmente, para a construção desse processo. Assim, os pais devem ser orientados sobre a exposição da criança a pares surdos, adultos usuários e fluentes na língua de sinais, que serão os responsáveis por proporcionar as condições necessárias, por meio das relações interpessoais construídas, pelo desenvolvimento linguístico da criança.

Lacerda (1996) comenta que, se uma criança surda tem seu desenvolvimento no mesmo nível de uma criança ouvinte, significa que essa criança usou outra via de acesso, outros meios.

De um lado, o déficit é um defeito, uma limitação, uma debilidade, uma diminuição, mas, do outro, justamente porque cria obstáculos, ele provoca um potente impulso para frente; cada déficit cria estímulos para a produção de uma solução alternativa àquela via que se encontra obstruída. (LACERDA, 1996, p. 39).

Essas ideias colocam de lado a visão pessimista da deficiência como incapacidade, fator de limitação, mas a colocam como a busca por caminhos impulsionadores da aprendizagem.

É importante ressaltar também que, para Vygotsky, os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que os das crianças normais. Sendo assim, não é válido falar de um modo típico de desenvolvimento dos surdos, cegos, etc., seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano e suas deficiências não interferem nisso. (LACERDA, 1996, p.41).

Os princípios que regem o desenvolvimento das crianças surdas são os mesmos que regem o desenvolvimento das crianças sem deficiência. O problema no

desenvolvimento do sujeito surdo está na forma que ele vem sendo ensinado e educado na escola regular.

Tenta-se fazer ouvir aquele que não houve, trata-se de uma ação dirigida para o déficit e para pontos que pouco podem ser alterados. Parece difícil, ainda hoje, acatar estas ideias e buscar uma prática compatível com estes princípios. (LACERDA, 1996, p. 45).

É uma prática comum o ensino da linguagem estar associado exclusivamente ao aprendizado da fala, sendo essas iniciativas feitas pela família e pelas instituições de ensino. Assim, a linguagem passa a ser caracterizada como um trabalho de articulação da fala, buscando a perfeição na pronúncia correta dos sons, privando a criança de estabelecer relações concretas com o meio na qual está inserida.

Dessa forma, o ensino da linguagem torna-se lento e árduo, com esforços conscientes do aluno, contrários aos seus interesses e às relações reais. Isso se dá porque dessa maneira o ensino se apresenta técnico, resultando em ações desprovidas de sentido. A fala enquanto ato ou treino motor de pronunciar as palavras sem objetivo ou função significa passar a representar um fim em si mesmo, não tem sentido (GÓES, 1996).

É comum, também, que a educação, quando se refere a alunos surdos, esteja preocupando-se com o ensino de uma linguagem artificial e não com a linguagem viva e real, que possibilita a comunicação pela pessoa surda. Assim, a linguagem perde a sua vitalidade, pois a criança surda não aprende a falar, ela apenas aprende a pronunciar palavras, portanto, essa linguagem não pode ser utilizada como meio de comunicação.

Assim,

[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro. (GÓES, 1996, p. 37).

Entendemos, portanto, que apenas a inclusão da pessoa surda no convívio social não é o suficiente para o aprendizado e desenvolvimento de sua linguagem. É indispensável sua inclusão, mas é necessário também que o surdo tenha contato com outros surdos fluentes na língua de sinais para aprender a sua primeira língua, e assim, desenvolver sua linguagem.

É na linguagem que se dão as relações sociais do indivíduo, e na surdez é difícil ou impossível o acesso às formas de linguagem que dependam dos recursos da audição, portanto, faz-se necessária a incorporação de uma linguagem que configure condições

adequadas ao aumento das relações interpessoais, que proporcionem o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda.

Góes (1996) diz que as crianças nascem imersas em relações sociais, que são concretizadas por meio do uso social da linguagem. O modo como esse quadro é apresentado para a criança surda é crucial, pois se a única via de acesso à linguagem depender da via auditiva, as possibilidades de interação desse sujeito serão restritas ou impossíveis. Portanto, a incorporação da língua de sinais é necessária para a expansão das relações entre esse sujeito e o mundo.

Considerando a adoção da concepção interacionista e discursiva da linguagem, vivenciando o uso da língua, a criança surda deveria aprender naturalmente a língua de sinais em contexto de imersão, como ocorre com a aquisição da língua oral pela criança ouvinte. Seria então, com base na língua de sinais que se abordaria o português como segunda língua, numa perspectiva de educação bilíngue.

Assim, para que o sujeito surdo possa interagir com o outro é necessário que ele adquira tanto a língua de sinais quanto a língua majoritária, em nosso caso, a língua portuguesa. Quanto a este ponto, Lacerda (1996) refere-se a uma proposta de educação bilíngue, que considera a língua de sinais como própria do surdo, sendo, por isso, adquirida primeiramente. A utilização efetiva da língua de sinais propiciará ao sujeito surdo o contato com a língua majoritária de seu grupo social, que para ele será sua segunda língua.

No Brasil, atualmente, destacam-se três abordagens educacionais, e como ressalta Goldfeld, todas têm relevância e representatividade no trabalho com os surdos. Em relação a essas abordagens educacionais, a autora comenta

o oralismo, ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta criança já que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado (GOLDFELD, 1997, p.159).

Assim, mesmo atingindo seu objetivo, a oralização não consegue evitar danos no desenvolvimento da criança surda. Como afirma Skliar (1997, p. 11), a proposta oralista “supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia [...] de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo”.

Outra abordagem educacional utilizada é denominada de Comunicação Total. Nela, mesmo valorizando a comunicação e não a língua, não oferece à criança uma

língua de fácil acesso, que possa servir de ferramenta do pensamento e, portanto, não pode suprir todas as necessidades da criança surda. Por outro lado, “estimula a criação de códigos e línguas artificiais independentes do meio socioeconômico e cultural” (GOLDFELD, 1997, p. 160).

Na proposta da educação Bilíngue, sendo esta a terceira abordagem educacional, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, primeiro a língua de sinais e depois a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que a interação possa acontecer, a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto às crianças ouvintes aprendem a falar. Ao usar os sinais, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que servirá depois para poder aprender a língua do grupo majoritário, a língua portuguesa, que será adquirida como segunda língua, tornando-se, assim, bilíngue.

Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos. (LACERDA, 1996).

Quanto à proposta educacional do bilinguismo, Goldfeld afirma ser:

a melhor opção educacional para a criança surda, pois a expõe a uma língua, de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso da linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e a sua própria família (GOLDFELD, 1997, p.160).

Ainda de acordo com Goldfeld (1997), a partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada, independentemente da língua oral, surgindo então a filosofia do Bilinguismo, que na década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.

Para Brito (1993, p. 72), “a modalidade gestual-visual de língua preenche para o surdo todas as funções que as línguas orais-auditivas têm para o ouvinte”. Assim, para mudar e melhorar a educação do sujeito surdo é necessário que a língua de sinais, no Brasil a LIBRAS, seja utilizada para que se possa possibilitar a apropriação de linguagem e de comunicação efetiva à pessoa surda.

Brito (1993) acrescenta ainda que a língua de sinais substitui plenamente a fala e desempenha todas as funções cognitivas necessárias a aprendizagem da leitura e da escrita; portanto, para o sujeito surdo, a modalidade gestual-visual de língua exerce todas as funções que as línguas orais-auditivas têm para os ouvintes.

É por meio da língua de sinais que o surdo poderá desenvolver-se plenamente, e o contato precoce com esta língua é essencial para que este processo de aprendizagem ocorra.

A língua de sinais é um sistema linguístico altamente estruturado e tão complexo quanto as línguas faladas, organizando-se neurologicamente nas mesmas áreas cerebrais das línguas orais. (LACERDA, 2006, p.222).

Guarinello (2007) afirma que a língua de sinais possui regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos, tão complexas quanto às das línguas faladas, apresentando os mesmos princípios organizacionais e parâmetros, na formação de sua gramática.

O emprego de uma abordagem bilíngue possibilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo mais apropriado para o surdo. Como as línguas de sinais são consideradas mais acessíveis para os surdos, serão desta forma, consideradas como a língua nativa própria do sujeito surdo. Pelo bloqueio sonoro, a aprendizagem de uma língua falada é facilitada pelo uso de técnicas semelhantes ao ensino de uma segunda língua (BRITO, 1993).

Assim a aquisição de uma língua gestual-visual, tem para a criança surda uma função tão importante no seu desenvolvimento quanto à aquisição de uma língua falada para a criança ouvinte desde a mais tenra idade, antes da aprendizagem da escrita. Ela funciona como suporte do pensamento, como meio de comunicação e é através dela que o surdo pode fazer uma “leitura de mundo”. (BRITO, 1993, p.68).

Não é possível fazer a interpretação de todas as palavras de uma língua que é falada para a língua de sinais. Quadros (1997) afirma que não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em uma língua de sinais palavra por palavra, já que as estruturas são essencialmente diferentes. A língua de sinais tem sua própria estrutura de língua. Quadros (1997, p. 26) destaca:

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a LIBRAS e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionadas internamente serem acessadas ao mesmo tempo? A resposta a essa questão é óbvia: não é possível.

Tratando dessa mesma discussão, Lacerda (1996, p. 24) diz:

A verdade é que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa.

Brito (1993) aponta que o bilinguismo, como proposta de ensino de duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa, no contexto escolar, é a proposta mais adequada para o desenvolvimento da pessoa surda.

Para Lodi (2005), o trabalho com sujeitos surdos deve realizar-se a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas, cuja efetivação é imprescindível a uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural. O ensino de uma língua torna-se efetivo quando o aprendiz vivencia essa língua por meio de sua inserção num contexto e em situações concretas de aprendizagem. Para a criança surda, somente pela língua de sinais será possível o acesso e a apropriação da linguagem escrita, durante seu uso em práticas sociais.

O desenvolvimento da linguagem na criança surda deve ser feito com base nos mesmos pressupostos utilizados pela criança ouvinte. Os processos devem ser os mesmos, a diferença consiste nos meios e métodos de aprendizagem.

Mas um dos maiores problemas começa no nascimento. A maior parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, assim, o próprio ambiente familiar não favorece o aprendizado daquela que deve ser a sua primeira língua. Esse é um fator que dificulta o desenvolvimento da criança surda, percebemos, portanto, que as dificuldades não são consequências da surdez, e sim das condições das interações sociais vivenciadas pela criança.

Quadros (1997) afirma que as crianças surdas, filhas de pais surdos, demonstram melhor desempenho acadêmico se comparadas com as crianças ouvintes. É o resultado do uso da mesma língua entre os pais e as crianças. Estas passam a tratar com identificação a língua de sinais, pelo fato de terem nascido em uma família de surdos, pois percebem a comunidade surda como referência de familiaridade.

Logo, a proposta de ensino bilíngue para a educação do sujeito surdo deveria ser a mais indicada, na qual ele deve adquirir o mais cedo possível a língua de sinais, sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. A proposta de uma educação bilíngue permite o desenvolvimento pleno de linguagem, pois possibilita ao

surdo um desenvolvimento integral. Além da língua de sinais, deve ser também ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte a qual ele está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no Brasil, em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Em outros estados, Libras é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, realiza-se na sala de recursos. Há 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. E há ainda, estados em que os professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Independentemente da situação de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Dessa forma, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira. O professor que assumir essa tarefa deverá, obrigatoriamente, aprender a língua brasileira de sinais.

Góes (1996) fala da existência de dificuldades no desenvolvimento da criança surda, porém estas não são inerentes à surdez, mas são resultado de experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos. Assim, o direcionamento educacional de crianças surdas exige o rompimento de barreiras criadas quanto às necessidades linguísticas e educacionais. Para a efetiva utilização de um modelo educacional bilíngue é necessário a formação de profissionais habilitados e fluentes na língua de sinais, proporcionando a existência de uma língua compartilhada entre professor e aluno, a fim de possibilitar e facilitar a apropriação de novos conhecimentos.

1.2 Teorias de aquisição de linguagem

A aquisição da linguagem oral pela criança ouvinte é um processo natural, que ocorre de forma longa e gradativa e que vai se desenvolvendo pouco a pouco numa sequência que chega a linguagem constituída.

O processo de aquisição da linguagem começa por uma etapa motora manifestada pelos primeiros sons emitidos pelo bebê, ainda sem nenhuma intenção de comunicação. A partir da interação com o meio em que o bebê está inserido, essas manifestações vão adquirindo significados compreendidos pela mãe, por exemplo, quando o bebê chora é porque está com fome e a mãe o amamenta, o que cria um significado de fome para o choro. A partir do momento que o bebê começa a compartilhar a ideia criada por esse significado, suas ações motoras passam a ter uma função comunicativa. Tanto bebês ouvintes como bebês surdos apresentam essa capacidade comunicativa no sentido de decodificar tais sinais significativos, os ouvintes pela audição e os surdos pela visão.

A criança começa a desenvolver a própria fala a partir da fala do adulto que estimula a comunicação e o desenvolvimento intelectual. Vygotsky pontua que o início do desenvolvimento cognitivo é intersíquico, pois surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança.

Por volta dos dois anos, a criança começa a utilizar a fala social como função de comunicação, aumentando a complexidade e a internalização das estruturas linguísticas. É importante considerar que a idade de aquisição do sinal da língua de sinais para a criança surda tanto quanto a fala nas línguas orais para a criança ouvinte, interfere na fluência e na gramática.

O processo de internalização em que a criança passa a substituir a fala do adulto na realização de tarefas por sua própria fala, denomina-se fala egocêntrica. Essa fala ocorre quando a criança fala alto para si mesma independente da presença de interlocutores.

Segundo Marta Oliveira:

A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas (OLIVEIRA, 1997, p. 52).

A fala egocêntrica diminui de forma gradativa, e cede lugar para a fala interior, que é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações. Nessa etapa, a criança

não precisa mais do auxílio da verbalização para organizar suas atividades, ela as planeja internamente, utilizando o pensamento verbal.

Em brincadeiras, as crianças surdas emitem sinais característicos da fala egocêntrica como: tempo de reação, articulação silenciosa dos lábios, expressões corporais e mímica orofacial. Portanto, a criança surda organiza seu pensamento a partir dos signos criados para comunicar-se com a família.

A criança surda possui fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve sua fala social, em outras palavras, o instrumental linguístico que a criança surda domina socialmente será utilizado também para pensar, mas se a criança não se desvincula do ambiente concreto ela não terá condições favoráveis de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem satisfatoriamente (GOLDFELD, 1997, p. 63).

Todo ser humano, no convívio de uma comunidade linguística, fala, pelo menos, uma língua, a sua língua materna, aprendida com rapidez surpreendente, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades linguísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência linguística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição.

O ambiente de aquisição da linguagem é assistemático, descontínuo, com interrupções e ruídos de comunicação. As situações de correção e reforço por parte dos pais, ou mesmo as simplificações, conhecidas como fala infantilizada (*baby talk*) são irregulares e frequentemente contraditórias. Não existe, em relação ao aprendiz, um processo sistemático de explicitação, por parte dos falantes, das regras inerentes ao sistema que está sendo aprendido. Tecnicamente, diz-se que a criança recebe um estímulo pobre.

Apesar disso, o resultado é surpreendente. A criança não só aprende a língua com as sutilezas de sua articulação gramatical, pragmática e semântica, como o faz de forma completa. Qualquer pessoa normal sabe a língua de sua comunidade e a utiliza de forma natural.

Quando consideramos a aquisição da linguagem, precisamos saber que estamos diante de, no mínimo, três fatores: os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem; os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente estabelecidos; e a experiência linguística à qual a criança está exposta em uma determinada comunidade de fala (ou de sinais).

A criança aprende a linguagem porque ela está diante de um ambiente que permite a ela acessar esse conhecimento, assim como acontece com as demais áreas do desenvolvimento. Nessa perspectiva, isso não quer dizer que o ambiente seja irrelevante. Na verdade, o ambiente determina a direção que a criança vai tomar em relação à língua a qual é exposta.

O conhecimento que a criança tem não inclui apenas uma lista de sons, ou configurações de mão no caso dos surdos, não inclui apenas uma lista de vocábulos, mas a sistematicidade existente por trás dessas listas. Ela aplica processos morfológicos e fonológicos, bem como processos sintáticos altamente complexos aos dados aos quais está exposta. As crianças dispõem de um conjunto restrito de opções ao se depararem com o processo de aquisição da linguagem. As línguas são diferentes e, internamente, apresentam uma grande gama de variação.

Para efeito de conhecimento sobre as teorias de aquisição de linguagem, faremos um breve comentário sobre as seguintes teorias: hipótese behaviorista, abordagem gerativista, epistemologia genética, abordagem psicolinguística e abordagem interacionista, esta última nosso foco na aquisição de segunda língua.

1.2.1 Hipótese Behaviorista na aquisição da linguagem

Para o grupo de teóricos do Behaviorismo, o comportamento é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, sendo que essa resposta pode ser observada, descrita e quantificada. É possível, também, observar e quantificar com rigor os fatores externos – estímulos ambientais – que dão origem a esse comportamento, isto é, aos estímulos, bem como os fatos que o sucedem ou que resultam desse comportamento.

Um de seus principais preceitos é que o aprendizado se dá através de um processo denominado condicionamento operante, o qual se pauta no estímulo-resposta, na repetição e na memorização. O condicionamento operante inclui os comportamentos que não estão diretamente associados a um estímulo específico.

A aquisição da linguagem se dá mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores esses que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento.

A criança, ao nascer, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. Assim, o ambiente é o único responsável pelo provimento do conhecimento que ela porventura virá a adquirir, através das leis de condicionamento. A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos, ela constituirá a sua língua.

1.2.2 A Abordagem Gerativista na aquisição da linguagem

A abordagem gerativista, identificada por alguns pesquisadores como inatista, pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominado de Gramática Universal. A teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957), responsável por essa concepção, caracteriza-se pela busca de elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente, do que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural.

Nessa concepção, a linguagem não pode ser confundida com um tipo de habilidade. Assim, Chomsky afirma que:

O uso criativo da linguagem não se limita ao estabelecimento de analogias, mas reflete a capacidade do ser humano de fazer uso da linguagem no seu dia-a-dia, observando as propriedades específicas, livre de estímulos, com coerência e de forma apropriada a cada contexto, além da sua capacidade de evocar os pensamentos adequados no seu interlocutor (CHOMSKY, 1988, p. 138).

De acordo com a teoria gerativa, os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para a linguagem, e possuem um conhecimento sobre o sistema linguístico, chamado de *competência*. Isso explica como uma criança, exposta a tão poucos dados no seu ambiente, consegue desenvolver um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Assim, a existência da Gramática Universal, acionada por meio de um dispositivo de aquisição da linguagem, é o que desencadeia a competência linguística da criança.

De acordo com Chomsky (1988) crianças, em diferentes partes do mundo, com experiências de vida completamente diferenciadas, passam pelos mesmos estágios de aquisição, o que sugere que a língua adquirida não seja aprendida, mas sim determinada por princípios linguísticos inatos que interagem com a língua a que a criança é exposta no ambiente.

A hipótese de que a capacidade da linguagem é inata explica por que a aquisição da linguagem é possível, apesar das limitações e variações existentes, e explica também por que as crianças apresentam um processo de aquisição bastante similar, apesar de as línguas serem diferentes, inclusive, quanto às suas modalidades (oral-auditiva, no caso das línguas faladas, e visual-espacial, no caso das línguas de sinais).

O que é inato, universal, faz parte da Gramática Universal (GU) e envolve um conjunto de princípios que se aplicam independentemente da forma em que as línguas se apresentam. Assim, a criança que dispõe da GU vai deparar-se com o ambiente e, em contextos normais, ela vai adquirir a linguagem (podendo ser uma língua falada ou sinalizada).

1.2.3 A Epistemologia Genética na aquisição da linguagem

A Epistemologia Genética, de Jean Piaget, é uma teoria que se ocupa da gênese do conhecimento científico. Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do encontro de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social, de forma análoga ao conhecimento. Por meio desse encontro, a criança organizará o seu mundo, entre o nascimento e um ano a dois anos em média. Essa organização será representada por intermédio de *imagens mentais*, a partir do surgimento da função semiótica (capacidade neurológica de distinguir o significado do significante). As imagens mentais serão ligadas entre si pelas *relações lógicas* previstas no funcionamento das *estruturas mentais orgânicas específicas para o ato de conhecer* que permitirão o nascimento da linguagem falada como verbalização desse entrelaçamento imagístico que refletirá as ações da criança no mundo.

Quanto à aquisição da linguagem, nessa teoria, a criança adquire a função semiótica por volta dos dois anos. A função simbólica ou semiótica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal maneira que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. A partir daí, a criança torna-se capaz de se referir ao passado por meio de imagens, poderá criar fantasias, imaginar, antecipar, inicialmente, o futuro próximo, imediato, depois, o amanhã. E é por meio da função semiótica que se completam os aspectos figurativos (a percepção, a imitação e a imagem mental) do processo cognitivo. Piaget diz que o aspecto figurativo do conhecimento,

[...] caracteriza as formas de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparecem como “cópias” do real ainda que do ponto de vista objetivo não forneçam senão uma correspondência aproximativa dos objetos ou dos fatos, mas esta correspondência prende-se efetivamente aos aspectos figurais da realidade, quer dizer, às “configurações como tais” não às relações (PIAGET, 1963, p.67).

1.2.4 Abordagem Psicolinguística na aquisição da linguagem

O estudo nessa abordagem está voltado para o modo como transcorre a aquisição de uma língua materna e para as condições que tornam essa aquisição possível. O estudo psicolinguístico da aquisição envolve identificar o que a criança é capaz de perceber e discriminar no material linguístico que lhe é apresentado desde os primeiros dias de vida, caracterizar como esse material é, por ela, analisado, avaliar como seu conhecimento linguístico se encontra representado, num dado estado do desenvolvimento, assim como caracterizar as demandas específicas que a produção e a compreensão da linguagem lhe apresentam no desempenho de diferentes tarefas.

A abordagem psicolinguística tem como objetivo apresentar modelos do processo de aquisição da língua, na forma de procedimentos que explicitem como a análise do material linguístico resulta na identificação das propriedades que caracterizam a língua em questão. Essa abordagem de aquisição da linguagem é de interesse para o estudo da cognição humana e também de particular relevância para aqueles que procuram intervir no desenvolvimento linguístico, quando este se mostra, de alguma forma, comprometido.

A partir da década de 1980 inicia-se, nessa abordagem, um estudo sobre o problema do desencadeamento (*bootstrapping*) na aquisição da linguagem (PYLYSHYN, 1977; PINKER, 1984; 1987), isto é, como explicar o modo como a criança chega à sintaxe da língua partindo de informação proveniente do possível significado dos enunciados inferidos pela criança do contexto em que são usados e provenientes do próprio material que se apresenta à percepção, os sons da fala, na língua oral, assim como os gestos e expressões faciais, nas línguas de sinais.

A questão que orienta o estudo psicolinguístico da aquisição da língua é de que modo a criança passa de um estado inicial no qual não tem conhecimento acerca de uma dada língua ao estado em que se torna um falante nativo dessa língua, considerando as

condições que viabilizam esse processo. A hipótese subjacente à pesquisa psicolinguística em aquisição da linguagem é a de que o aparato cognitivo do homem, que inclui uma faculdade de linguagem, restringe o modo como as línguas se constituem, isto é, a forma de suas gramáticas, de modo que o material linguístico apresenta-se compatível com os recursos de que a criança dispõe para processá-lo e, desta forma, identificar a gramática da língua dos adultos que com ela interagem. Teorias do desencadeamento voltam-se diretamente para esta questão.

1.2.5 A Abordagem Interacionista na aquisição da linguagem

No campo dos estudos aquisicionais pode-se destacar a proposta da linguista Cláudia de Lemos. A autora teve a influência, em momentos diferentes, de autores como Vygotsky, ao afirmar que a criação linguística em situações de *input*, se deve a um quadro relacional dialético entre a interação da criança com o mundo físico e o mundo social; e, em outro momento, foi influenciada por Bakhtin, o que se verifica em um texto intitulado *A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin*.

De Lemos também refletiu sobre os equívocos produzidos pelo termo interacionismo e sobre a evolução da questão da interação e do estatuto do “outro” em seu trabalho:

Se nunca foi feito nenhum gesto no sentido de deslocar esse rótulo, eliminando assim o pretexto que ele oferecia para que se ignorassem as questões de várias ordens que os trabalhos “interacionistas” punham em discussão, penso agora, retroativamente, que foi por causa do “outro” [...]. O “outro”, ainda que redefinido, despojado do saber que lhe era suposto como intérprete da criança, ali permanecia como lugar primordial de inserção da criança no funcionamento da língua. (LEMOS, 1999, p. 14)

A proposta interacionista de De Lemos e do grupo do projeto de Aquisição da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, iniciado em 1976, tem de forma original e crítica colocado em evidência desde a década de 70, a perspectiva interacionista. Essa autora propõe, a partir das ideias de Bruner (1983), que se deve

buscar o “Outro” ausente da Linguística no que diz respeito a serem os esquemas interacionais os introdutores da criança na língua. Podemos ver que na teoria proposta por De Lemos, busca-se a análise da aquisição da linguagem por meio do diálogo, em que o outro é indispensável.

A concepção de interacionismo no campo dos estudos aquisicionais aponta seus interesses nos fenômenos que constituem a aquisição da linguagem pela criança numa relação com o outro, com o mundo social e com a própria língua. Nessa perspectiva, conforme Morato, analisando textos de De Lemos propôs, então, que:

[...] interação é o espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela linguagem. O fenômeno linguístico ou a unidade de análise privilegiada é o diálogo, esse lugar de inserção da criança na linguagem. Os dados analisados são os que se apresentam como um indício de um processo instaurado pela relação da criança com a linguagem. (2011, p. 341).

De Lemos (1997) vê o processo de aquisição da linguagem como uma trajetória da criança da posição de interpretado a posição de intérprete. Propõe três posições-sujeito no percurso que a criança faz até atingir a aquisição da língua: a criança falada pelo outro, a criança falada pela língua e a criança intérprete da língua.

No interacionismo de De Lemos, “interação é diálogo” (LIER - DEVITTO & CARVALHO, 2008). Por isso, os efeitos significantes entre as falas assumem papel importante para explicar a aquisição da linguagem e a constituição subjetiva. Nesse sentido, é possível afirmar que a relação dialógica entre mãe/criança, que inclui a língua como terceiro pólo dessa relação, é estruturante da linguagem e do próprio sujeito.

Essa proposta, conforme Arantes (2001), teve desdobramentos substanciais que ultrapassaram o domínio da aquisição da linguagem. Ela inclui uma reflexão sobre a linguagem – que articula língua e fala, e sobre sujeito – fala/falante. Pode-se ampliar a empiria, uma vez que a relação criança-língua/fala pode ser lida como relação sujeito-língua.

1.2.6 Período Crítico

Uma característica da aquisição da linguagem é que parece existir um período crítico. Trata-se de um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos, sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância.

No desenvolvimento de habilidades cognitivas, o período crítico se manifesta quando existe interação entre estímulos externos e estruturas não configuradas das células cerebrais inatas; ou seja, uma parte do cérebro é especificamente dedicada, por exemplo, à visão, mas para os neurônios nessa área se conectarem, é necessário estímulo visual externo [...] Por exemplo, sabe-se que naqueles que nasceram com áreas auditivas normais no cérebro, mas que são surdos em razão de defeitos no ouvido, as áreas auditivas tomam algumas funções visuais ampliando a visão periférica (HAWKINS, 2001).

Rodrigues (1991), afirma que existe um período optimal para a aquisição da linguagem para qualquer indivíduo. Sabe-se que crianças apartadas de uma condição normal de aquisição de linguagem não desenvolverão linguagem de forma normal. Para que isso possa acontecer, é indispensável uma relação afetiva num ambiente estimulador.

De acordo com Bouvet (1990) um bebê precisa ser considerado como alguém que poderá desenvolver linguagem. As funções neurológicas e psíquicas trabalham juntas para que se desenvolva a linguagem. O diagnóstico precoce da surdez pode fazer com que a criança adquira linguagem tardiamente, porque quando a família descobre a surdez de seu filho, ela pode parar de falar com ele. Isso acontece porque a surdez é algo desconhecido. Surge o questionamento: como se comunicar com alguém que não escuta?

Quanto ao diagnóstico precoce sobre a surdez, os especialistas deveriam compreender o impacto que ele tem no desenvolvimento do bebê surdo, observando a forma pela qual a família irá se relacionar e se comunicar com a criança recém-nascida.

É muito importante que os especialistas que são favoráveis ao diagnóstico precoce e ao implante coclear entendam que, se existe um período crítico para o desenvolvimento do sistema auditivo (YOSHINAGA-ITANO; SEDEY; COULTER; MEHL, 1998), há também um período crítico para o desenvolvimento optimal da linguagem que pode ser possibilitado ao Surdo pela língua de sinais. Isso é importante para que os bebês surdos cresçam em condições similares aos bebês ouvintes.

1.3 A aquisição da linguagem para o sujeito surdo

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação de signos permitindo, por meio dessa faculdade, a produção de significados. Essa constatação coloca a aquisição de língua em lugar privilegiado não apenas ao que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Fernandes (2012) afirma, também, que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Analisando essas colocações, torna-se claro, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição, é fundamental ao seu desenvolvimento.

O domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano à captação dos signos, a produção de novos signos, a combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação, mas também no processo cognitivo. Fernandes (2012) afirma ainda que admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda que não conhece a língua de sinais, portanto que não tem a língua de sinais como primeira língua, e que está aprendendo a língua portuguesa, equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua, privando esta criança do direito a ter a sua disposição os caminhos naturais para seu desenvolvimento.

De acordo com Kail (2013), as crianças que têm como língua materna a língua de sinais são as crianças surdas, filhas de pais surdos, e as crianças ouvintes, filhas de pais surdos. Os dados disponíveis indicam que, globalmente, os mecanismos da aquisição da língua de sinais são semelhantes àqueles que incidem sobre a aquisição de uma língua oral por parte da criança ouvinte.

Segundo Caselli e Volterra (1990), cujos trabalhos se concentram na língua de sinais italiana, por volta dos dez a doze meses, aparecem inicialmente gestos dêiticos, por volta dos doze aos quinze meses, são os gestos referenciais que são mencionados, bem como os primeiros signos. Por volta dos dezessete aos dezoito meses, o vocabulário da criança compreende de vinte a quarenta itens.

As relações semânticas são completamente similares às da aquisição típica da linguagem: locativos, possessivos, ações. A expressão das causas e modalidades surge em seguida. A criança sinalizadora aprende a integrar todas as estruturas, desde a frase

simples até as frases complexas, para as quais ela se apoia também em signos faciais. Quando ela produz relatos curtos, as mudanças na posição do corpo remetem aos diferentes marcadores discursivos.

Petitto e Marantette (1991) revelaram que os seres humanos, ouvintes e surdos, balbuciam naturalmente aos três meses de idade, tanto em língua da modalidade oral, quanto em língua de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral-auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo, balbuciam nessas duas modalidades, podemos então concluir que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo e que o domínio de uma língua em toda sua potencialidade é tão indispensável ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos essa dupla possibilidade.

Fernandes (2012) diz que o fato de crianças ouvintes não desenvolverem a língua de sinais após o balbucio se deve apenas ao fato de não estarem expostas a ela. Da mesma forma, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez. Deveria ser óbvio que o balbucio nas duas modalidades linguísticas é uma constatação do quanto imprescindível a natureza humana demonstra ser a aquisição da língua nas fases naturais de maturação. Também deveria ser óbvio que uma criança surda não consegue adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva no tempo necessário exigido para o seu desenvolvimento.

Quanto à aquisição da linguagem, ela pode ser dividida em estágios, subdivididos em período pré-linguístico e linguístico. O que se observa em vários estudos com crianças adquirindo diferentes línguas é um processo bastante similar, em que as crianças apresentam os mesmos estágios.

1.3.1 Período linguístico na aquisição da linguagem

Estágio de uma palavra

Por volta de um ano de idade, as crianças começam a produzir as suas primeiras palavras. Normalmente, são palavras que estão relacionadas ao seu ambiente, como mamãe, papai, água, etc. Analisando essa produção, os tipos de palavras produzidas incluem substantivos e verbos (BROWN, 1973). Esse estágio de uma palavra é denominado holofrástico, porque uma palavra, normalmente, representa uma sentença

inteira. A palavra “água” pode, portanto, significar: quero água, quero tomar banho, está chovendo.

Em relação às crianças surdas, Petitto e Bellugi (1988) observaram que com menos de dois anos, elas não fazem uso da apontação da língua de sinais americana, contrastando com o uso sistemático apresentado pelas crianças adquirindo uma língua falada. Petitto (1988) e Bellugi e Klima (1990) observaram que as crianças surdas com menos de um ano, assim como as ouvintes, frequentemente apontam para indicar objetos e pessoas, mas quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que, nesse período, parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito de apontação inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (fase linguística). Para a criança ouvinte, essa apontação continua aparecendo de maneira produtiva, já que não muda de estatuto, mantendo-se, portanto, gestual.

Laura Petitto (1987) mostrou que a criança surda passa por várias etapas em direção ao domínio dos pronomes de 1ª e 2ª pessoas. Frequentemente, as crianças passam primeiro por uma etapa na qual os signos para “you” e “I” são tratados corretamente. Depois, vem uma etapa na qual acontecem confusões entre os pronomes, com as crianças designando, por exemplo, o interlocutor quando querem designar a si mesmas. Segundo a autora, esses erros acontecem quando os signos vão se tornando cada vez mais arbitrários no momento em que a criança os analisa de maneira formal e não como uma extensão de um gesto natural. Essa queda no desempenho representa uma mudança qualitativa, que é passar do gesto icônico ao signo gestual linguístico.

Segundo Kail (2013), se examinarmos as crianças surdas filhas de pais ouvintes, que são 90% delas, o quadro do desenvolvimento é muito diferente. Essas crianças produzem gestos espontâneos para se fazerem entender pelas pessoas que as rodeiam. A conclusão a que se chega é que o sistema de comunicação gestual espontaneamente produzido pelas crianças surdas representa um sistema linguístico rudimentar, mas diferente de um sistema paralinguístico. Bates e Volterra (1984) constatam uma grande estagnação da extensão média das expressões gestuais dessas crianças, que contrasta com o que se observa em crianças expostas a uma língua de sinais.

Estágio de duas palavras

Em algum momento do segundo ano, a criança passa a combinar duas ou mais palavras. Não há como precisar esse momento, pois há outros fatores que acabam determinando uma variabilidade significativa entre uma criança e outra. Nessa fase, identificam-se relações gramaticais e conceituais: quando a criança começa a usar mais de uma palavra, ela observa a ordem utilizada na língua que está adquirindo. A criança também começa a distinguir sentenças afirmativas, negativas e interrogativas.

De forma análoga às crianças que adquirem as línguas faladas, surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos em crianças surdas, segundo Quadros (1997). A ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV, VO, ou ainda, num período subsequente, SVO (Sujeito, Verbo e Objeto).

Há ocorrências de mudanças na ordem das palavras mediante condições morfológicas: as instâncias observadas restringem-se a ocorrências incluindo os verbos manuais, verbos com aspecto e verbos espaciais. A ordem VO é flexível quando certos tipos de morfologia verbal estão presentes no padrão adulto, portanto, as crianças estão produzindo as diferentes ordenações correspondentes a esse mesmo padrão. Isso se aplica para verbos espaciais e verbos manuais, mas não para verbos associados com aspecto, pois, nesse último caso, a única ordenação possível é OV. Tal fato significa que, nesse momento, a criança já reanalisou a diferença entre essas duas categorias verbais: a primeira possibilita ambas as ordens, enquanto na segunda a ordem OV é obrigatória (CHEN, 2001). Observa-se o mesmo padrão de combinações no processo de aquisição da língua de sinais brasileira.

Há alguns tipos de verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes como os verbos ancorados no corpo, como GOSTAR e PENSAR na língua de sinais brasileira. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação de indicadores e a ordem das palavras. A incorporação de indicadores envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal.

Bellugi e Klima (1979) detectaram que o padrão de aquisição das crianças surdas é bastante próximo ao das crianças ouvintes. Eles, a princípio, consideravam que seria mais fácil para as crianças surdas a aquisição do sistema pronominal, pois os pronomes EU e TU na língua de sinais americana são identificados por meio da indicação propriamente dita, a si mesmo e ao outro, respectivamente. Mas, o que acontece é, na verdade, diferente, a aquisição na língua de sinais americana desses

pronomes apresenta as mesmas características de aquisição do inglês por crianças ouvintes, conforme Petitto (1986; 1987).

Petitto (1986) observou que ocorrem erros de inversão pronominal semelhantes aos que ocorrem com crianças ouvintes: as crianças usam a apontação direcionada ao receptor para referirem-se a si mesmas. Em princípio, a constatação desse tipo de erro nas crianças surdas causa certa surpresa devido à aparente transparência entre a forma de apontação e o seu significado. No entanto, infere-se que, se as crianças não entenderem a relação indicativa entre a forma apontada e o seu referente, a plurificação da apontação pode tornar-se uma dificuldade na aquisição dos mecanismos gramaticais. Apesar da relação entre a forma e o símbolo, a apontação enquanto mecanismo linguístico não é óbvia para a criança, tornando a aquisição pronominal tão complexa quanto em crianças adquirindo uma língua falada. Dessa forma, as semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdas sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, apesar da diferença radical na modalidade.

Estágio das múltiplas combinações

De acordo com Quadros (1997), nesse período, a criança começa a classificar as palavras utilizando-as apropriadamente e selecionando as desinências para derivá-las de modo apropriado. Quanto à sintaxe, a criança mostra um desenvolvimento significativo. Por volta dos dois anos, a criança já responde perguntas com sim e não e, em seguida, passa a produzir enunciados com perguntas como, por exemplo: Que é isso?; Como vai você? Nessa fase, a criança precisa compreender as regras de um grupo maior de palavras (orações e frases) e já faz uso de conectivos e demais tipos de estruturas. Com quatro anos, a criança já produz enunciados na voz passiva e os aspectos relacionados à pragmática vão sendo adquiridos. Ela já percebe quando o ouvinte não a entendeu e procura esclarecer o assunto quando é necessário. Além disso, tem disposição para continuar a interação, por meio da linguagem não verbal, e usa a polidez.

Quadros (1997) faz uma descrição do estágio das múltiplas combinações em crianças surdas, filhas de pais surdos, com idade de dois anos e meio a três anos. Conforme a autora, as crianças surdas passam por uma explosão de vocabulário observada também em crianças ouvintes que estão adquirindo línguas faladas. Lillo-Martin (1986) diz que nesse período iniciam as distinções derivacionais, por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR, e as crianças começam a usar formas idiossincráticas para diferenciar verbos e nomes. De acordo com Bellugi e Klima

(1990), a criança surda ainda não usa pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam presentes fisicamente. Com o referente presente no discurso, já há o uso consistente do sistema pronominal, que é o uso de indicações espaciais ostensivas.

Petitto e Bellugi (1988) observaram que as crianças com idade de três a três anos e meio usam a concordância verbal com referentes presentes, mas elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais. Essa flexão generalizada dos verbos nesse período é identificada por Bellugi e Klima (1990) como supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como “fazi”, “sabo”, observada em português, e semelhantes ao que acontece nas línguas faladas em geral.

Lillo-Martin (1986) discute alguns efeitos da modalidade espacial no processo de aquisição e a questão da iconicidade das línguas de sinais. De fato, alguns sinais e processos na língua de sinais americana têm alguma motivação icônica, apresentando alguma relação entre forma e significado, entre o referente e o referenciado. Lillo-Martin, sobre essa discussão, analisa a seguinte questão: a modalidade de alguma forma facilita a aquisição da linguagem? Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, o sistema pronominal e a concordância verbal são considerados de aquisição tardia, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1981), que afirma que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal. Assim, a aquisição da língua de sinais parece seguir um curso linguisticamente similar ao desenvolvimento das línguas faladas.

Uma evidência da Gramática Universal é que há um processo similar de aquisição de diferentes línguas e modalidades. As crianças apresentam características comuns nos seus processos de aquisição da linguagem, tanto em línguas de sinais quanto em línguas orais, assim, a faculdade da linguagem parece, de fato, seguir um curso guiado inatamente para o homem.

1.4 LIBRAS: a língua e suas características

1.4.1 A Diversidade Linguística.

As línguas naturais possuem uma imensa diversidade. Existem cerca de vinte mil termos para designar línguas, dialetos e tribos. Calcula-se que existam cerca de 6.900 línguas no mundo, segundo dados do site *Ethnologue*¹. Muitas dessas línguas permanecem desconhecidas e só poderão se manter vivas pela sobrevivência dos povos que as falam.

Em nosso estudo é importante tratarmos dos termos *língua majoritária* e *língua minoritária*. Na situação de duas ou mais línguas oficiais emergem aspectos psicossociais específicos, havendo para ambos os termos uma forte tendência à manifestação do *bilinguismo* ou *multilinguismo*. O bilinguismo é um fenômeno complexo, que envolve questões como o grau de proficiência, a regularidade e a frequência de uso, além de aspectos funcionais associados às condições de uso, como pressões sociais ou interesse pessoal.

No caso da situação linguística do surdo, podemos dizer que sua língua é minoritária, sendo necessária a educação bilíngue, com a língua de sinais adquirida como primeira língua (L1), e a língua oral, em nosso caso, a língua portuguesa como segunda língua (L2).

De acordo com Salles (2001), no contexto social, temos o fenômeno das línguas e variedades em contato, sendo que podemos destacar a situação das comunidades minoritárias. O caso da interação entre comunidades de surdos e ouvintes tem significado especial porque os surdos apresentam referenciais culturais e linguísticos próprios e, ao mesmo tempo, compartilham com os ouvintes os referenciais da cultura nacional e da cidadania. Portanto, os membros das comunidades de surdos comungam com os ouvintes os referenciais da cultura nacional, na condição de cidadãos brasileiros.

1.4.2 Características das línguas de sinais: a modalidade visuo-espacial

A língua de sinais é a língua natural dos surdos e apresenta estrutura e regras gramaticais próprias. Ela é considerada natural porque surge espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, permite a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO et al., 1998)

¹ <http://www.ethnologue.com>

O primeiro aspecto a considerarmos quando tratamos das línguas de sinais é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. Essa oposição remete a essência do conceito de linguagem, suas propriedades e manifestações. Conforme destaca Brito (1995), o canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade da linguagem nas pessoas.

A arbitrariedade do signo linguístico é um aspecto que ganha destaque entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva. A arbitrariedade do signo linguístico estabelece que a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto quer dizer que não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado).

Nas línguas de sinais, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica, isso se explica pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzem imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais.

Outra característica relevante nas línguas de sinais é a simultaneidade na realização de categorias linguísticas, o que difere das línguas orais em que os mecanismos são primordialmente sequenciais. Entretanto, a codificação da atitude do falante em relação ao que está sendo descrito, em particular a distinção entre os tipos frasais mostra uma situação em que a simultaneidade se manifesta em ambas as modalidades.

Nas línguas de sinais são utilizadas marcas não-manuais, como movimentos de pescoço e expressões fisionômicas, em sincronia com o movimento manual, enquanto nas línguas orais é usada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia linguística, em sincronia com os segmentos fônicos. Pode-se, assim, dizer que o contorno melódico e a intensidade, nas línguas orais, e as expressões faciais e o ritmo, nas línguas de sinais, são encontrados nas duas modalidades.

Quanto aos recursos expressivos das línguas de sinais, Quadros (1995, p. 1) destaca que:

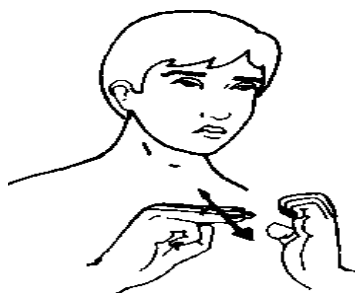
[...] os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz (...). Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante.

Para os usuários das línguas de sinais, as expressões faciais têm duas funções distintas: expressar emoções, da mesma forma que acontece nas línguas faladas, e marcar estruturas gramaticais específicas, como as orações relativas, servindo para distinguir funções linguísticas, uma característica que ocorre unicamente na modalidade visuo-espacial.

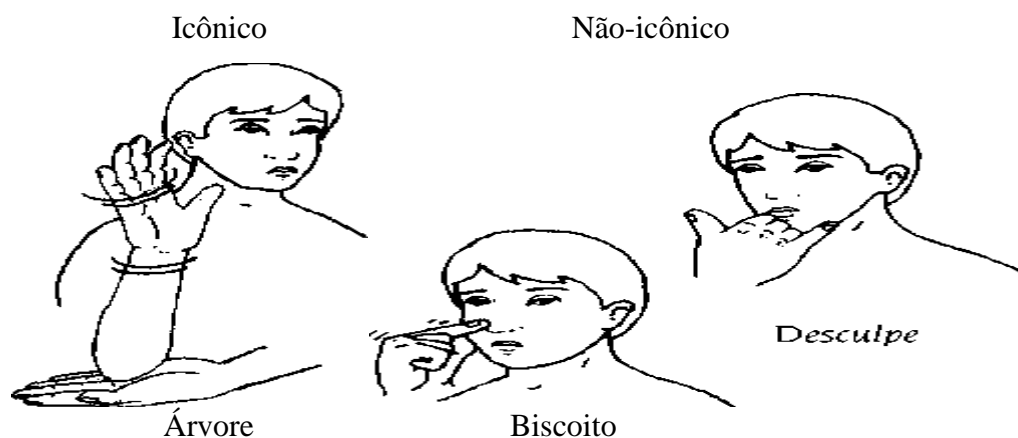
No contraste entre as línguas de sinais e as línguas orais muitas características podem ser destacadas. Sobre os contrastes, destaca-se o fato de que os universais linguísticos encontram-se em ambas as modalidades, a que se associam características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que confirma que as línguas que usam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade da linguagem tanto quanto as línguas da modalidade oral-auditiva. Essas propriedades das línguas de sinais podem contribuir para o entendimento das línguas naturais e da cognição humana.

Destacaremos, então, algumas características encontradas nas duas modalidades de língua que são referidas como universais linguísticos conforme proposto por Fromkin & Rodman (1993), e utilizaremos ilustrações para exemplificar a língua da modalidade visuo-espacial.

Os autores afirmam que não há línguas primitivas, todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer ideia; e que o vocabulário de qualquer língua pode ser expandido para incluir novos vocábulos para expressar novos conceitos. Para exemplificar a criação de palavras novas, na língua de sinais foi criado o sinal para designar *e-mail* ou *correio eletrônico*, que é um termo atual usado no surgimento dessa tecnologia.

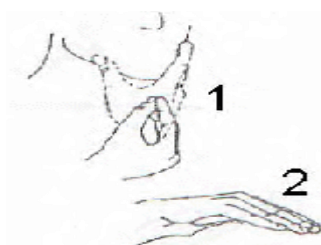


As relações entre sons e significados das línguas faladas e entre os gestos (sinais) e os significados das línguas de sinais são, em sua maioria, arbitrárias. Nas línguas de sinais é reconhecida a motivação icônica de vários sinais. Entretanto, existem também sinais imotivados.

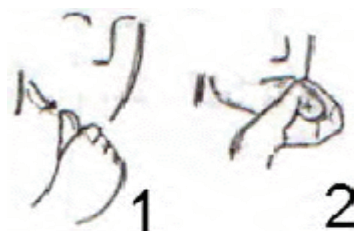


Todas as línguas humanas utilizam um conjunto finito de sons discretos (ou gestos) que são combinados para formar elementos significativos ou palavras, os quais por sua vez formam um conjunto infinito de sentenças possíveis. Todas as gramáticas contêm regras de um tipo semelhante para a formação de palavras e sentenças.

Um processo recorrente na formação das palavras em LIBRAS é a composição.



Homem^Pequen@ = Menin@



Mãe

A formação de orações em LIBRAS segue o padrão SVO da língua portuguesa. Podemos exemplificar com as seguintes orações:

Libras - EU GOSTAR MAÇÃ

L. P. - Eu gosto de maçã.

Libras - EU GOSTAR BANANA

L. P. - Eu gosto de banana.

Libras - EU GOSTAR VOCÊ

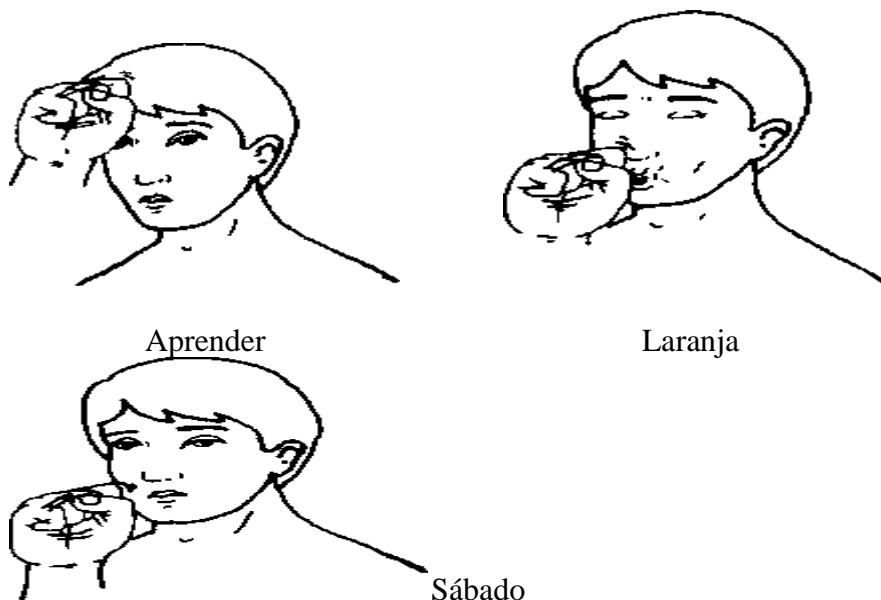
L. P. - Eu gosto de você.

Conforme Klima e Bellugi (1979), as línguas de sinais exibem a dupla articulação, isto é, unidades significativas ou morfemas, constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significação ou fonemas.

As unidades que constituem o sinal são:

- Configuração de mão (CM)
- Ponto de articulação (PA)
- Movimento (M)
- Orientação (O)
- Expressões não-manuais (ENM)

Os sinais que mostraremos a seguir indicam contrastes no ponto de articulação, como podemos observar nos sinais APRENDER e SÁBADO, e na expressão não-manual, comparando-se os sinais de LARANJA e SÁBADO:



Falantes de todas as línguas são capazes de produzir e compreender um conjunto finito de sentenças. Universais sintáticos revelam que toda língua tem meios de formar sentenças.

Podemos observar, por meio desses exemplos, como a produção de sentenças ocorre de maneira diferente na LIBRAS em relação à Língua Portuguesa:

LIBRAS: ANA FILH@

LP: Ana tem um filho./ O filho da Ana. (ambíguo)

LIBRAS: MÃE SABE ANA FILH@

LP: A mãe sabe que Ana tem um filho.

LIBRAS: VOCÊ GRÁVIDA MÃE SABE

LP: A mãe sabe que você está grávida?

LP: Você está grávida, sua mãe sabe?

Por fim, uma característica encontrada nas duas modalidades de língua que são referidas como universais linguísticos é que qualquer criança normal nascida em qualquer lugar do mundo, de qualquer origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de aprender qualquer língua à qual está exposta.

1.4.3 Morfologia da LIBRAS

As línguas de sinais apresentam grande similaridade em suas estruturas morfológicas. Segundo Aronoff et al. (2004), dois dos aspectos centrais nas construções morfológicas são: a concordância verbal para pessoa e o número do sujeito e do objeto em um grupo específico de verbos, os chamados verbos de concordância, e o sistema de construções de classificadores que combinam configurações de mãos de classificadores nominais com a forma da trajetória, do movimento e com as locações, afixando diferentes morfemas ao sinal.

Tratando da língua de sinais brasileira, há vários aspectos da morfologia que ainda não foram estudados. Destacaremos aqui possíveis aplicações a LIBRAS, proposta por Quadros e Karnopp (2004). Entre os aspectos estudados pelas autoras está o processo de composição de sinais.

Há vários processos de composição que foram identificados pelas autoras, entre eles apresentamos um tipo que está associado à regra de contato. Nesse caso, o contato do primeiro, do segundo e do possível terceiro sinal é mantido. Como exemplo, temos o sinal de ESCOLA, composto pelos sinais de CASA e ESTUDAR. O movimento associado a cada sinal de origem é apagado e o contato se mantém nos dois sinais formando um sinal único, o sinal de ESCOLA.

Outro aspecto da morfologia estudado pelas autoras é a incorporação do numeral ao sinal. Há vários exemplos deste tipo na LIBRAS. Todos se restringem e incorporam no máximo os numerais até quatro. Como exemplo, temos algumas glosas do sinal de HORA, que incorporam os números dois, três e quatro.

1HORA 2HORAS 3 HORAS 4HORAS

1DIA 2 DIAS 3 DIAS E 4 DIAS

1MÊS, 2MESES, 3MESES E 4MESES

Pode-se também incorporar a negação em alguns verbos. Assim, em vez de sinalizar o item lexical de negação, o sinalizante já incorpora a negação ao verbo. Vejamos alguns exemplos:

GOSTAR / NÃO GOSTAR

QUERER / NÃO QUERER

SABER / NÃO SABER

Observou-se também que há empréstimos do português em que o sinal é produzido com a soletração, embora esta sofra um processo de lexicalização moldando-se às regras da LIBRAS. Como exemplo, temos o sinal de SOL que tem duas configurações de mão. Outros exemplos: PAI e ACHO.

Há também processos de flexão na língua de sinais brasileira. Esses processos foram identificados a partir dos estudos feitos por Klima e Bellugi (1979) na língua de sinais americana. As flexões são:

- Pessoa: é a flexão utilizada para marcar as referências pessoais nos verbos com concordância. Exemplos:

ENTREGAR PARA MIM

ENTREGAR PARA TI

ENTREGAR PARA ELE

- Número: é a flexão que indica o singular, o dual, o plural e o múltiplo. Existem várias formas de substantivos e verbos apresentarem a flexão de número na língua de sinais brasileira. Uma delas é a diferenciação entre singular e plural realizada por meio da repetição do sinal. Vejamos algumas glosas com exemplos:

ENTREGAR PARA UM

ENTREGAR PARA DOIS INDIVIDUALMENTE

ENTREGAR PARA VÁRIOS INDIVIDUALMENTE

- Grau: apresenta distinções para “menor”, “mais próximo”, “muito”, etc. A seguir, apresentamos algumas glosas com exemplos:

CASA, CASINHA, MANSÃO

CASA_LONGE, CASA_PERTO

E um último aspecto da morfologia que destacaremos é quanto à classificação dos verbos. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os verbos na LIBRAS estão divididos nas seguintes classes:

- Verbos simples: são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.
- Verbos com concordância: são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.
- Verbos espaciais (+loc): são verbos que têm afixos locativos. Exemplos: COLOCAR, IR, CHEGAR.

Há também os verbos manuais (verbos classificadores). Estes verbos usam classificadores e incorporam a ação. Exemplos: COLOCAR-BOLO-NO-FORNO, SENTAR-NO-MURO.

Estes são alguns aspectos da estrutura da língua de sinais brasileira, que aqui serviram para demonstrar algumas características da LIBRAS que também ocorrem nas línguas orais.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E SURDEZ: AVANÇOS E DESAFIOS

2.1 O ensino de língua portuguesa como L2 para surdos

Apresentaremos neste tópico os pontos fundamentais das principais abordagens e métodos utilizados para o ensino de segunda língua/língua estrangeira (L2), dando ênfase à abordagem interacionista, pois ela favorece, de acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem por meio das trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Para o autor, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais, e de troca com o meio. Para ele, o desenvolvimento depende da aprendizagem visto que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no ambiente escolar. Por esses motivos escolhemos como proposta teórica a abordagem interacionista no processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Podemos nomear três abordagens associadas a correntes linguísticas que fundamentaram os métodos desenvolvidos para aquisição de segunda língua, são elas: a estruturalista (nos anos 50 a 60), a funcionalista (nos anos 70) e a interacionista (nos anos 80 até os dias atuais).

Faremos uma revisão do que trata cada uma destas abordagens e nos deteremos à abordagem interacionista, pois é a abordagem que pensamos ser a mais adequada quanto à aquisição de segunda língua, pois, entre outros pontos, trata da aquisição dentro do espaço escolar.

2.1.1 A Abordagem Estruturalista na aquisição de segunda língua

a. Concepção de língua: Nela, a língua é concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para a codificação e decodificação do significado.

b. Natureza da aprendizagem: O objetivo da aprendizagem é o domínio dos elementos desse sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagmas, sentenças), operações gramaticais (alternar, adicionar, juntar) e itens lexicais.

c. Exemplo de aplicação: Nessa abordagem, uma das aplicações que mais obteve êxito foi o chamado Método Audiolingual, no início dos anos 50. Não se trata de um único manual de ensino, de um método, mas de várias aplicações. Logo, os procedimentos de ensino apoiam-se na memorização de estruturas por meio de repetições e exercícios mecânicos, com reforço positivo imediato das respostas corretas. (RICHARDS & RODGERS, 1986).

2.1.2 A Abordagem Funcionalista na aquisição de segunda língua

a. Concepção de língua: A língua é concebida como meio para a expressão de significados funcionais. Essa concepção tem como fonte o trabalho do funcionalista inglês Hymes (1979), partindo da noção chomskyana de competência, ampliou esse conceito para competência comunicativa. Para Hymes, o conhecimento de uma língua implica os princípios organizacionais (estruturas e itens lexicais), regras pragmáticas e sociais da língua.

b. Natureza da aprendizagem: Dar-se ênfase as dimensões semântica e comunicativa, o que leva a uma especificação e organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções, em vez de elementos estruturais e gramaticais. (RICHARDS & RODGERS, 1986).

c. Exemplo de aplicação: O aspecto funcional reside em sua organização com base em funções comunicativas, tais como identificar, relatar, negar, recusar um convite, pedir permissão, desculpar-se, etc. Em relação ao aspecto nocional, ele opera com dois tipos de noções: as gerais e as específicas. As gerais consistem em conceitos abstratos, como a existência, o espaço, o tempo, a quantidade e a qualidade; as específicas correspondem aproximadamente ao que se costuma chamar de contextos ou situações, por exemplo, identificação pessoal (nome, endereço, telefone, etc.), viagem, saúde, educação, compras, lazer, entre outros.

2.1.3 A Abordagem Interacionista na aquisição de segunda língua

a. Concepção de língua: “A língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Ela é vista como um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais.” (RICHARDS & RODGERS, 1987)

b. Natureza da aprendizagem: A ideia central é a de que a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso. As teorias interacionistas concentram-se nos padrões de ação e de negociação encontrados em trocas conversacionais, portanto, o conteúdo do ensino pode ser especificado e organizado em termos de padrões de trocas e interações, ou pode permanecer sem especificações, a ser modelado pelos interesses dos aprendizes como agentes construtores da interação. Trata-se de fazer com que o aluno vivencie a interação em sala de aula, transformando esse ambiente em realidade discursiva e aproximando-o, dentro do possível, da realidade, fora do ambiente escolar.

c. Exemplo de aplicação: Como a abordagem interacionista é uma espécie de ramificação da comunicativa, muitos dos métodos de ensino atuais se intitulam comunicativo-interacionais.

2.1.4 Diferenças entre o ensino Audiolingual e o ensino Comunicativo

Os procedimentos de ensino de L2 sofreram fortes mudanças, tanto no que diz respeito à elaboração de material didático quanto à sala de aula. As diferenças entre a antiga aplicação, o Método Audiolingual, e a nova Abordagem Comunicativa não são poucas. Essas vertentes contrastam, sobretudo em relação aos seguintes pontos, adaptado de Finocchiaro & Brumfit (1983).

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
Aprender uma língua é aprender estruturas, sons e palavras.	Aprender uma língua é aprender a comunicar.
Exige a memorização dos diálogos baseados em estruturas.	Os diálogos centralizam-se nas funções comunicativas e normalmente não são memorizados.
Os itens da língua não se encontram	Contextualização é uma premissa básica.

necessariamente contextualizados.	
A técnica básica é o exercício.	O exercício mecânico pode ser usado, porém somente de modo periférico.
As atividades comunicativas só são introduzidas após um longo processo de rígidos exercícios mecânicos e outros tipos de exercícios.	Tentativas de comunicação podem ser incentivadas logo no início.
É proibido usar a língua materna do aluno.	O uso criterioso da língua materna é aceito onde for viável.
A leitura e a escrita só são introduzidas depois que a fala é dominada.	A leitura e a escrita podem ser introduzidas desde o primeiro dia.
O objetivo a ser atingido é a competência linguística.	O objetivo a ser atingido é a competência comunicativa, isto é, a habilidade de usar o sistema linguístico de modo eficaz e adequado.
Reconhecem-se as variedades da língua, mas elas não são enfatizadas.	A variação linguística é um conceito central nos materiais e na metodologia.
A sequência das unidades é determinada, exclusivamente, pela complexidade linguística.	O sequenciamento é determinado por considerações sobre o conteúdo, a função ou o significado que seja de interesse.
O professor controla o aluno, impedindo-o de fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria.	O professor ajuda os alunos de todas as formas possíveis, motivando-os a trabalhar com a língua.
A língua é um hábito, logo os erros devem ser evitados a qualquer custo.	A língua é criada pelo indivíduo, muitas vezes através de tentativas e erros.
Um dos objetivos básicos é a precisão da forma.	O objetivo básico é uma língua fluente e aceitável: a precisão não é julgada em termos abstratos, mas sim em contextos.

Pela tabela comparativa podemos observar que no ensino comunicativo, o ensino de uma segunda língua deixa de ser um processo de explicitação e domínio rígido de estruturas, e passa a ser um processo dinâmico que vê o aluno como um usuário da língua, que deverá ser capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos. Dessa

nova concepção de aprendiz e de língua surge um tratamento novo para os erros, entendidos não mais como uma manifestação não desejada, mas como um fenômeno que faz parte da construção gradativa de aproximação do sistema da nova língua que está sendo aprendida.

2.1.5 Vertentes Teóricas do Interacionismo

Existem duas linhas teóricas principais que fundamentam a abordagem interacionista, são elas: a **Hipótese da Interação** e a **Teoria Sociocultural**.

O principal na Hipótese da Interação é a negociação de significado. A negociação acontece quando surgem problemas de compreensão durante uma conversa. Ao não entenderem o que está sendo dito ou não conseguirem expressar com clareza o que se pretende dizer, os interlocutores da conversa interrompem esse processo comunicativo e tentam negociar a mensagem. Para isso, os participantes recorrem às estratégias conversacionais:

- Pedidos de esclarecimentos: exemplos, **o que foi mesmo que você disse?** ou **o que você está querendo dizer com isso?** ou **como assim?** entre outros. Esses pedidos são constantemente usados em conversas entre aprendizes de L2 e falantes nativos, e também em conversas entre os próprios falantes nativos;
- Verificação de compreensão: costuma ser usada para evitar problemas que podem surgir. O falante/aprendiz quer ter certeza de que seu parceiro está entendendo o que ele está dizendo e se antecipa com perguntas como: **você está me entendendo?** ou **você entendeu?** ou **fui claro?** etc;
- Confirmação: no geral, a confirmação é usada para lidar com problemas que surgiram. O falante/aprendiz confirma que entendeu o que está sendo dito ou o que foi reelaborado, pronunciando enunciados como **entendi** ou **ah, está claro**;
- Reformulações: o falante/aprendiz reformula seu enunciado para tentar se fazer entender, mantendo a referência ao significado central. Exemplo:

Aprendiz: - Você tem um livro de telefone?

Professora: - O que que você quer?

Aprendiz: - Um livro com telefones de escolas.

Professor: - Ah, você quer uma lista telefônica.

Aprendiz: - Sim, uma lista telefônica.

Há muitas outras estratégias usadas na comunicação, mas aqui nos restringiremos a essas.

De acordo com a Hipótese da Interação, a oportunidade de negociar o significado fornece ao aprendiz o tempo necessário para que ele preste atenção à forma, enquanto processa o conteúdo da mensagem. Assim, a Hipótese da Interação dá ênfase as contribuições do feedback negativo e da produção modificada, e reconhece que a interação funciona por meio da conexão entre o input, a capacidade interna do aprendiz e a produção via atenção seletiva. (ELLIS, 1999).

Na Teoria Sociocultural, o desenvolvimento cognitivo surge da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe apoio de um interlocutor com mais experiência que pode orientá-lo durante a interação. Esse suporte recebido pelo aprendiz leva ao aprimoramento da aprendizagem. Essa teoria baseia-se na proposta de Vygotsky, autor já mencionado quando tratamos da linguagem do sujeito surdo. Na proposta desse autor, o aprendizado ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas, de nível superior. As funções são realizadas no início em colaboração com outros, por meio da interação interpessoal, e depois são realizadas independentemente. Segundo Ellis (1999), Vygotsky via o desenvolvimento como um processo de amadurecimento através de um caminho, em parte incerto, dependente das experiências interacionais do indivíduo. A língua é vista, portanto, como instrumento mediador da construção do conhecimento.

Para que percebamos com clareza a sutil diferença entre as duas vertentes do interacionismo, vejamos o quadro abaixo proposto por Ellis (1999):

Hipótese da Interação	Teoria Sociocultural
Interação social	Interação social e particular
Um tipo de interação: a negociação de significado	Interação como um todo, apesar de sugerir formas específicas: conversas instrucionais, interação como uma prática social
Interação como auxílio à aquisição; satisfaz as necessidades de informação do aprendiz	Interação modela e constrói o aprendizado
Interação facilita, mas não é necessária nem suficiente para a aprendizagem	Lugar real do aprendizado, é vista como fundamental e suficiente

2.1.6 O ensino numa perspectiva interativa

A abordagem interacionista rompe com os pressupostos dominantes no método audiolingual e incorpora conceitos da abordagem comunicativa, como, por exemplo, a contextualização, a variação linguística, a competência comunicativa e a aceitação de erros como parte da aprendizagem, redirecionando o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. Desta forma, as funções linguísticas para a qual servem a língua, não somente devem ser apresentadas como também precisam ser vivenciadas, experienciadas.

Partindo-se, portanto, da ideia de que o ato de interagir é requisito fundamental para o domínio de uma L2, surge a necessidade de se destacar a interação na sala de aula, de forma oral ou escrita, numa tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem a situações normais.

Assim, de acordo com Brown (1994), uma sala de aula interativa deverá ter as seguintes características:

1. realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
2. fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
3. produção visando a uma verdadeira comunicação.
4. realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua “no mundo lá fora”;
5. prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
6. produção escrita visando a um público real, não um público inventado.

Observando essas características, percebemos que elas possuem traços nítidos de associação com o mundo fora da sala de aula, ou o mundo “lá fora”. A importância da associação entre duas situações em princípio distintas, transferindo traços do mundo real para a sala de aula, reside na necessidade de se evitar que o aluno viva uma realidade na sala de aula tão distante das situações vividas fora dela que lhe venha a dificultar a transferência do que aprendeu. Experienciar situações comunicativas na sala de aula seguramente o ajudará a vivenciar situações comunicativas fora dela.

2.1.7 A aquisição da língua portuguesa por alunos surdos

Para aprender o português do Brasil como uma nova língua, o aprendiz poderá fazê-lo em duas situações distintas: português como língua estrangeira ou como segunda língua. No primeiro caso, trata-se de aprender o português num país em que ele não seja a língua nacional ou oficial. Por exemplo, um japonês que aprenda português no Japão estará diante de uma língua estrangeira. Se o aprendiz for um cidadão brasileiro que não tenha o português como primeira língua, por exemplo, um índio, algum imigrante ou um surdo (falante de LIBRAS), ele aprenderá o português como segunda língua.

No caso de aprender uma língua estrangeira, o aprendiz terá contato bastante reduzido com a língua que deseja aprender, limitado ao espaço da sala de aula, dando ênfase a aprendizagem formal. De modo geral, por meio da aprendizagem na sala de aula, o aprendiz demora mais para atingir um bom domínio da L2, sobretudo na produção oral. A segunda situação é a aquisição natural, podendo ou não ter o apoio de um ensino formal na sala de aula. É óbvio que com contato mais frequente com falantes nativos, as habilidades, principalmente, a da fala, evoluem mais rápido.

Em relação ao aluno surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: para o sujeito surdo, o português é uma segunda língua, pois a sua primeira língua é a língua de sinais, só que o processo não é de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal. O modo de ensino e aprendizagem do português será, portanto, o português escrito, a compreensão e a produção escritas, considerando os efeitos das modalidades e o acesso a ela pelos surdos.

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais destinados a surdos e ouvintes. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos que são fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu dia-a-dia por meio de diferentes tipos de produção textual, por exemplo, a comunicação do celular, de chats e e-mails.

A aquisição do português escrito para pessoas surdas ainda é baseada no ensino do português para ouvintes. O surdo é colocado em contato com a escrita do português para ser alfabetizado em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas para falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar as crianças

surdas por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação da linguagem até o uso do português sinalizado.

No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos foram a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini. Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. (QUADROS & SCHMIEDT, 2006)

O surdo pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. O ensino da língua portuguesa torna-se possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua.

Nesse processo, há vários momentos em que é indispensável a análise das semelhanças e diferenças entre a língua de sinais brasileira e o português. Existem momentos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português. Um exemplo para demonstrar essa afirmação é: na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais esta relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação).

O ensino do português deveria pressupor a aquisição da língua de sinais brasileira, que é a língua da pessoa surda. A língua de sinais apresenta papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é apenas a transferência da primeira língua para a segunda língua, mas um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Se formos considerar a aprendizagem da língua portuguesa escrita por crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados na sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, e também, a produção de histórias existentes, portanto, da literatura infantil.

A comunidade surda tem como tradição a produção de estórias espontâneas, e também de contos e piadas que passam de geração em geração por meio de contadores de estórias. Essas estórias são contadas em encontros informais, comumente, em associações de surdos. Infelizmente nunca houve uma preocupação em guardar ou registrar esses contos. Quanto à alfabetização, esse material é fundamental para o processo se estabelecer, visto que aprender a ler os sinais, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas em língua portuguesa.

A respeito da escrita alfabética, ela não capta as relações de significação da língua de sinais. Na verdade, ela vai expressar significados que serão organizados pela criança de outra forma. É importante que a criança surda interaja com a escrita alfabética para o seu processo de alfabetização em português acontecer de forma eficiente. No entanto, é preciso alertar aqui que esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua (CUMMINS, 2000).

O que ocorre na realidade brasileira é que a criança surda vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido alfabetizada na língua de sinais, o que dificulta e atrasa bastante o processo de aquisição da segunda língua.

Para diminuir as dificuldades na aprendizagem pelo surdo, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais denominada de *SignWriting*. Segundo Quadros (1997), *SignWriting* é um sistema de escrita das línguas de sinais (no Brasil, a Libras) que expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação. É um sistema que mostra a forma das línguas de sinais. *SignWriting* é uma forma de ler e escrever sinais. Aprender a ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em língua portuguesa.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

1. Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
2. Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
3. Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do desenho na palavra.
4. Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.

5. Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.

6. Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

Para que o processo de aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa ocorra de maneira efetiva para as crianças surdas, os professores devem ser fluentes na língua de sinais e especialistas em ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa. Este é um dos meios mais eficientes para o desenvolvimento da consciência sobre uma língua. Por exemplo, não é necessário inicialmente que a criança surda saiba classificar uma oração subordinada, o importante é que ela perceba as várias possibilidades de usar essas orações. Esse uso servirá de base para que a criança possa comparar as línguas quando for aprender o português na modalidade escrita, sendo que essa comparação deve ser incentivada pelo professor.

É muito importante que o aluno surdo tenha consciência da aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa. Falar sobre uma língua por meio da língua que o aprendiz domina passa a ter uma representação social e cultural para a criança surda, e estes são elementos relevantes no processo educacional. Assim, é indispensável o professor conversar sobre aprender a língua de sinais e aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, usando e registrando as descobertas por meio destas línguas.

Ler e escrever em português e ler e escrever em Libras por meio do *SignWriting* são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competência e experiências de vida que a criança surda já traz, ou deveria trazer, quando é exposta à língua de sinais. As competências gramatical e comunicativa do surdo são elementos fundamentais para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua portuguesa escrita, é uma forma de desenvolver a consciência do valor da língua e sua respectiva complexidade. Este exercício dará subsídios para o processo de aquisição da leitura e da escrita do português como segunda língua.

Uma atividade que pode ser feita com os alunos surdos que contribui com a aprendizagem da L2 é a produção de textos pelos alunos em sinais e literatura geral em sinais, pois são fontes essenciais para o desenvolvimento desse processo, servindo de referência para o registro escrito na língua portuguesa. Essas produções textuais podem ser arquivadas por meio de uma videoteca, pois esse recurso é fundamental para a avaliação das produções de outras pessoas, bem como das próprias produções. Esse meio de avaliação deve ser interacional, constante e criativo. Quando se trata do aluno

surdo, a visão da sua produção é diferente da percepção de uma criança ouvinte. O aluno surdo não tem a mesma percepção do que produz e do que vê ser produzido pelo seu interlocutor. Assim, ter a oportunidade de explorar a própria produção lendo a si próprio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo que sustentará o processo de aquisição da leitura e da escrita na língua portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Para facilitar a aquisição da L2 para surdos, na ausência de trocas orais, o texto escrito não pode se limitar a transmitir informações lexicais e estruturais, ele deverá assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos sociolinguísticos, pragmáticos e culturais. Os textos selecionados para serem usados em aulas de língua portuguesa como L2 para surdos precisam: ser textos autênticos, sempre que possível; conter temas relacionados às experiências dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações; e estar associados a imagens – boa opção seriam artigos de revistas e jornais, que costumam ser ilustrados, bem como propagandas.

Essas características de textos para serem usados para o ensino-aprendizagem de português para surdos estão relacionadas à concepção interacionista, que é a mais adequada a esse tipo de situação. Caso a atividade seja de produção escrita, dentro dessa abordagem, é importante que se destine a um verdadeiro leitor.

Outro recurso que pode ser usado para o ensino-aprendizagem de aprendizes surdos é a internet. Podemos enumerar as vantagens do uso dessa ferramenta: ela permite ao aluno surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizado, já que ele mesmo pode buscar textos e imagens na internet que lhe sejam interessantes; o aprendiz pode entrar nas salas de bate-papo e conversar por escrito. O diálogo produzido nessas salas de bate-papo possibilita um discurso vivo por escrito, discurso este que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade. Além disso, nesses diálogos podemos encontrar, por exemplo, as estratégias conversacionais típicas dos diálogos orais, caracterizando a negociação de significado, que é conceito central na hipótese da interação.

Muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva, a partir de estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, entre eles podemos citar: Ahlgren, 1994; Brito, 1993; Quadros, 1997; entre outros. A aquisição do português por alunos surdos é analisada como aquisição de segunda língua. Sobre a aquisição da segunda língua por alunos surdos podemos apresentar alguns aspectos fundamentais:

- a. o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b. o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c. a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- d. as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e. as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f. as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- g. um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- h. a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. Porém, deve-se considerar a inexistência de letramento na primeira língua, no caso do surdo. Os surdos não são letrados na sua primeira língua quando se deparam com o português escrito. As palavras não são ouvidas pelos surdos, portanto, eles não conversam sobre coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português ganha significado a partir da língua de sinais.

Existe a língua escrita da língua de sinais, mas ela ainda não é difundida. Essa escrita é um sistema não alfabético que representa as unidades espaciais-visuais dessa língua. Caso essa escrita fosse difundida, os surdos poderiam ser letrados na sua própria língua, o que favoreceria a aquisição da escrita da língua portuguesa.

Todas as atividades a serem desenvolvidas pelos professores objetivam chegar à leitura e à escrita da língua portuguesa como segunda língua. Portanto, as atividades sempre deveriam ser antecedidas pela leitura de textos em sinais.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a leitura precisa ser contextualizada. Os alunos que estão aprendendo uma segunda língua precisam ter condições de entender o texto. Para isso, o professor necessita dar ao aluno instrumentos para chegar à compreensão. É importante provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de estímulo visual sobre o assunto, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que leve ao tema para facilitar a compreensão do texto.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que se têm ao menos dois tipos de leitura no processo de aquisição de segunda língua: a leitura que apreende as informações

gerais do texto, aquela que dá uma ideia mais geral sobre o que trata o texto; e a leitura que apreende informações mais específicas, aquela que entra em detalhes do texto que não necessariamente tenham implicações para a compreensão geral do texto. Esses dois tipos de leitura são importantes quando se está aprendendo a ler em uma segunda língua e podem ser objetivo de leitura durante todo o processo de aquisição. O professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse em ler um determinado texto. Assim, a motivação para ler um texto é imprescindível.

O aluno surdo precisa saber **por que** e **para que** vai ler um texto. O assunto escolhido como tema de leitura deverá variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos. Levar os alunos a terem curiosidade pelo desenrolar dos fatos no texto é fundamental. Por exemplo, em histórias pode-se parar de ler um texto em determinado ponto que seja interessante e continuar a leitura somente em outro momento, isso deixará os alunos na expectativa sobre o que irá acontecer, dando a eles oportunidade para que opinem sobre o desfecho da história e podendo, posteriormente, comparar com o final criado pelo autor (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Conforme Quadros e Schmiedt (2006) é importante que o professor converse em língua de sinais sobre o que a leitura está tratando. Isso não implica ao professor ler todo o texto em Libras, porque o texto que ele irá trabalhar já deverá ter sido debatido com aluno anteriormente, e o aluno está aprendendo uma segunda língua, o que normalmente ocorre é apenas dar pistas do que irá ser discutido no texto para levar o aluno a tirar suas conclusões sobre o seu conteúdo. O professor deverá conversar sobre o texto ou trazer o texto para dentro do contexto das atividades que já estão sendo desenvolvidas na sala de aula. Poderá ser feita, também, na sala de aula, uma discussão sobre elementos linguísticos que estejam presentes no texto, o que pode ser bastante útil para o aluno que está aprendendo a ler em segunda língua.

Utilizar palavras-chave também pode ser bastante útil para o novo leitor. Isso não quer dizer que seja necessário listar o vocabulário presente no texto, mas sim discutir com o aluno sobre as palavras que aparecem no texto estimulando os alunos a buscar seu significado.

Aqui vão algumas dicas que o professor deve ter em mente quando prepara uma atividade de leitura, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006):

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?

- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Um aspecto importante que deve ser considerado ao se propor atividades de leitura em L2 são os tipos de textos. De acordo com Quadros (1997), os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança, por isso os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental. Com alunos do ensino médio, portanto que não são mais crianças, é possível trabalhar com textos adequados para sua idade, por exemplo, textos jornalísticos, trechos de livros, conversas de aplicativos em telefones móveis e assim por diante. O que é mais importante é o texto fazer sentido para o surdo no contexto da sala de aula e para sua vida.

À medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir, a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro de atividades realizadas na sala de aula e pelas experiências vividas pelo próprio aluno.

Ler e escrever um texto deve ter um significado real para o surdo. Quadros e Schmiedt (2006) dizem que uma possibilidade seria agrupar os textos produzidos pelos alunos num espaço próprio da sala de aula, como numa mini-biblioteca para que os colegas possam retirar os textos para ler. Os textos também poderiam ser expostos num evento especial, numa feira de livros, como possibilidade de serem realmente lidos pelos demais colegas. Um evento mais abrangente poderia ser promovido pela escola, como uma Semana da Leitura para desenvolver projetos que estimulem a leitura e produção de textos. Outra atividade que poderia ser feita seria um diário de notícias ou um jornal da turma ou da escola, que possa circular entre os alunos na escola e que chegue também às famílias desses alunos, este jornal pode explorar diferentes tipos de textos que normalmente aparecem nos jornais da cidade, por exemplo: artigos, cartas, entrevista, anúncios, propagandas, editais, receitas, avisos legais, sinopses de filmes, humor, etc.

Para Quadros e Schmiedt (2006), ao se iniciar o processo da produção escrita, o mais importante é que o aluno surdo consiga expor o que pensa, logo não é necessário

que haja uma preocupação exagerada com a estruturação da frase na língua portuguesa. Isso irá acontecer com o tempo, quando o aluno surdo já estiver mais seguro para produzir textos mais maduros. O aluno irá ler vários textos em português, além dos seus próprios textos. Deve-se ter a preocupação para que nesses momentos iniciais na produção da segunda língua, o aluno surdo não se sinta frustrado, mas ao contrário sinta-se atraído pela atividade de escrever, veja como uma tarefa desafiadora e perceba que sua produção, seu trabalho, seja valorizado, por mais simples que seu texto possa parecer, pois o objetivo é levar o surdo a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que seus pensamentos são importantes e que podem ser registrados.

2.2 A política de educação inclusiva para surdos

De modo particular, a educação inclusiva, originalmente formulada como *full inclusion* (STAINBACK; STAINBACK, 1992), prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro. Esse movimento teve início nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, em particular em Quebec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa.

No Brasil, o princípio da integração deu-se a partir de 1970 por um movimento que visava acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados normais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a integração justifica-se como princípio na medida em que se refere a valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos.

Retomando as ideias de Foucault, Baptista (2009), busca uma relação entre a exclusão do louco e da pessoa com deficiência, e afirma que em ambos os casos há quatro sistemas de exclusão: trabalho, família, palavra e jogo. Ao fazer essa comparação, fica a ideia de que não restam muitas alternativas para pessoas com deficiência, entre eles, destacamos os surdos.

Sabe-se que a exclusão dos surdos era ainda maior no passado. Eles não poderiam ingressar no mercado de trabalho, pelo seu despreparo e pela falta de preparo das empresas. Com o passar do tempo foram acontecendo mudanças sociais que levaram à criação de leis que regulamentaram, por exemplo, a abertura de vagas para

peças com deficiência em empresas, em concursos públicos e em processos seletivos (TANAKA & MANZINI, 2005), que nos mostra a necessidade de acesso dessas pessoas ao conhecimento e a treinamentos que possam incluí-las no mercado de trabalho.

2.2.1 O surdo e a inclusão em ambientes escolares

A proposta de inclusão, a qual se pretende alcançar, surgiu após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essa Declaração é um documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão. Nela se definiu que qualquer aluno com dificuldades de escolarização seria um aluno especial, e caberia à escola se adequar às necessidades desse aluno. Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva já fazia parte da legislação brasileira na Constituição de 1988, mas foi introduzida mais explicitamente nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro por meio de diferentes leis e diretrizes. Entre estas podemos citar: a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – Adaptações Curriculares para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais.

Com essa legislação atual, várias questões relacionadas à surdez passaram a ser consideradas. Um delas é que a surdez não pode ser entendida de forma individual. Há uma relação entre a surdez e a debilidade na fala, mas não é somente a fala que sofre interferência da falta de audição. Os processos de escrita e de leitura também podem sofrer, pois eles se relacionam com a fala e com a audição. Isso faz as crianças surdas terem atraso em seu desenvolvimento intelectual, o que difere da criança ouvinte, que no momento de aprender a escrever, já possui um arsenal de palavras que sabe falar e as

quais conhece o significado. As crianças surdas não têm acesso a esse número expressivo de palavras, o que vai exigir da escola e dos professores, mais preparo para lidar com elas, sendo que será necessário outras estratégias para ensiná-las (DUARTE & BRAZOROTTO, 2009).

Apesar de todos os estudos e conhecimentos já alcançados quanto à inclusão, há ainda uma tendência, chamada por Baptista (2009), de cisão entre os fenômenos: as pessoas ainda veem o outro como sendo diferente de si, e nesse caso, como sendo menos, e essa atitude entre os próprios profissionais perpetua todos os mitos que impedem uma inclusão de fato. Segundo o autor, é possível ouvir vários relatos de alunos que são “jogados” dentro de salas de aula de ensino regular, sendo que não houve para isso nenhum preparo do professor e nenhuma mudança física no ambiente com adição de novos métodos de ensino, capazes de atender às necessidades dessas crianças. A consequência dessa situação vivenciada pelos professores e alunos é um movimento de falsa inclusão ou ainda inclusão perversa (SAWAIA, 2009).

A questão da inclusão é muito debatida no ensino fundamental e no médio, e sabemos que esse processo ainda há muito que se aprimorar, e quando se trata da inclusão no ensino superior, a situação é ainda mais precária (MANENTE e cols., 2007). Mesmo com tantas limitações têm ocorrido muitos avanços nesta área. No entanto, não se pode dizer que apenas a criação de leis seja eficaz para promover as mudanças necessárias. Assim, devem ser considerados, os alunos com suas limitações e suas capacidades muitas vezes não totalmente exploradas, a família desses alunos, professores envolvidos (preparação, visão de inclusão, comprometimento), escolas nas quais ocorre a inclusão (recursos, visão de inclusão, apoio, inovação), profissionais da saúde e poder público (BAPTISTA, 2009).

A ideia é de que nessa nova proposta de inclusão seja a escola quem deve se adequar às necessidades do aluno, e não o contrário. Os estudos na área têm concluído que apesar de muito ter sido feito para que a inclusão aconteça, há ainda muita dificuldade para que ela seja realmente efetivada. Lacerda (2007) diz que:

A fraqueza da inclusão [...] está no fato de que em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. (p. 261)

De acordo com Lacerda (2007), a inclusão, como vem ocorrendo, é útil para a sociedade em geral, no sentido de abrir a possibilidade para o contato com as diferenças. Para os surdos, no entanto, faltam recursos, tanto físicos, como por exemplo, intérpretes de Libras e materiais adaptados, quanto falta de preparação dos professores e da possibilidade de um plano de ensino específico.

Além do despreparo dos professores, Seno (2009) traz a questão dos sentimentos dos professores, como insegurança e impotência, frente ao fato de saberem que terão de lidar com surdos em sala de aula. Há ainda uma disputa entre escola e professores, que jogam a responsabilidade da inclusão um para o outro. E há ainda, de acordo com Bisol e cols. (2010), muitos professores que não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Seno (2009, p. 382) afirma que “o despreparo do professor ao receber uma criança com deficiência é um dos fatores mais relevantes na inclusão”. Essa autora também comentou que entre os sentimentos mais comuns dos professores que lidam com surdos estão: medo, insegurança, ansiedade e angústia, e que o despreparo do professor decorre de falhas em sua formação acadêmica (tema que será tratado mais adiante), além de falta de conhecimentos sobre aparelhos auditivos, Libras e não utilizar as salas de recursos multifuncionais.

Pinheiro e Omote (2010) afirmam que os professores são ideologicamente favoráveis à inclusão, mas não têm conhecimentos suficientes para operacionalizar a proposta de educação inclusiva. Também colocam a necessidade de se criarem programas de apoio tanto para os surdos quanto para os professores.

Além das escolas de ensino fundamental e médio, as universidades também não se encontram preparadas para receber alunos surdos. O intérprete na sala de aula não garante inclusão e os professores são despreparados para lidar com as questões referentes a esses alunos. Mas, apesar das dificuldades, o ensino superior possibilita ao surdo mudanças positivas em sua vida, já que permite a realização de atividades que não são mais tão restritas à comunidade surda (BISOL e cols., 2010).

Por fim, Guarinello e cols. (2006) afirmam que a inclusão é mais do que possuir vagas abertas e recursos materiais, ela requer uma escola e uma sociedade inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

A escolarização dos surdos pede uma revisão imediata na sua política de base, pois a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que não funcionaram, por exemplo, as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista estão disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE (Atendimento Educacional Especializado) etc. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. Assim, a escolarização do sujeito surdo não deve estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora deva ser garantido a ele, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades, quais sejam próteses interna e externa – implante coclear e AASI (aparelho de amplificação sonora individual), com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar.

2.2.2 Marcos legais relativos ao direito à educação dos surdos

Entre as leis e decretos promulgados na última década, e que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos, podemos destacar:

- o reconhecimento da Libras (Lei 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto 5.626/2005);
- o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis;
- o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de universidades de introduzirem a disciplina Libras em todas as licenciaturas bem como a apoiarem ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica;
- o direito a terem intérpretes e tradutores graduados.

O Decreto 5.626/2005 foi ratificado a luz do Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011. No texto do Decreto 6.949/2009 existem pontos que merecem destaque, como o artigo 4º, inciso 3.

O artigo 4º determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas.

Considerando os termos da 24ª Declaração dos direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência já citada, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma: As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Essas escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não tenham escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns, que não são escolas bilíngues de surdos.

A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 do Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

Merece destaque também a definição de educação especial formulada pelo Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO nº 02/2002 do CNE):

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Como princípio norteador, nessa resolução, tem-se a concepção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento às diferenças humanas. Para isso, a legislação prevê que os serviços de educação sejam ofertados no ensino regular, em classes comuns, ou em classes especiais em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, devendo as escolas oferecer em sua organização:

1. atividades em classes comuns:

a. com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

b. com o apoio de professor da Educação Especial e, se for o caso, do intérprete de língua brasileira de sinais/língua portuguesa, em concordância com o projeto pedagógico da instituição; (...)

2. serviços de apoio pedagógico especializado, complementado também em salas de recursos, em turno diverso, em classes hospitalares, no atendimento domiciliar, ou outros espaços definidos pelo sistema de ensino (...).

Esses procedimentos tornam-se relevantes no atendimento às necessidades escolares do surdo, que pode escolher concretizar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua de sinais, com base no seu histórico de vida e na opção de seus pais ou dele próprio. Para que isso aconteça, a escola deve adaptar sua proposta político-pedagógica e contar com professores capacitados e especializados.

Na garantia dos direitos do surdo, podem-se acrescentar as determinações da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No Capítulo VII, Arts. 17 e 18, estabelece que cabe ao poder público tomar providências para eliminar as barreiras da comunicação, com o objetivo de garantir: “às pessoas portadoras de deficiências sensoriais e com dificuldades de comunicação o acesso à informação, à educação (...)”, na qual se inclui promover “a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

O pleno exercício da cidadania e a garantia dos direitos individuais do surdo conseguiram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com alusões para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais

que trabalham na área. Segue-se abaixo o artigo 4º, que trata sobre a responsabilidade da inclusão:

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

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Foi adotada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura a categorização das línguas minoritárias brasileiras que inclui: línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais e línguas crioulas. Como resultado desse inventário, houve novamente o reconhecimento da Libras como língua nacional e, em consequência disso, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras – e cultura, do que decorre o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas.

A educação dos surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde surgiram as políticas públicas para a área, que tem como foco o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência. Hoje, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um importante avanço para a comunidade surda, pois a surdez, não se inscreve na área da educação especial. Os surdos que necessitam de atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos, por exemplo, surdo-cegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades.

A educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento proposto pela educação especial, pois é restrita às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto. O estudante surdo necessita de outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser

surdo. Já os surdos com deficiências, além da surdez, devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Português escrito como segunda língua e Libras.

Assim, o poder público, ao assegurar a educação bilíngue de surdos, como alternativa legítima de educação, garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente. Isso acontecerá pelo ensino de Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro.

2.3 Formação de professores: Libras nas licenciaturas

No Brasil, hoje, existe um amplo movimento político para a inclusão de pessoas com deficiências na vida de várias instituições, entre elas destacam-se as empresas e as escolas de ensino regular. A obrigatoriedade (BRASIL, 1999) de inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais resulta de lutas históricas de movimentos sociais para a garantia de direitos de igualdade de oportunidades para todos.

Esse movimento promove e enfrenta muitas contradições que se tornam foco de intensos debates. No ano de 2005, os trabalhos apresentados no GT (Grupo de Trabalho) Educação Especial da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) mostraram a ampla discussão que está ocorrendo nacional e internacionalmente, em que há destaque para algumas questões e propostas relevantes. Entre essas questões trataremos dos trabalhos que focalizam a formação de professores para a educação inclusiva.

A inserção de pessoas com deficiência nas instituições escolares requer, além de adaptações circunstanciais, transformações profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade inerente à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses e culturas. O desafio consiste em desenvolver processos institucionais com condições de respeitarem as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e seus respectivos contextos (FLEURI, 2003).

Tal situação traz implicações para a formação de educadores, que necessitam compreender criticamente os problemas que surgem desse contexto e que precisam

desenvolver estratégias educacionais pertinentes e eficazes. Buscam-se instrumentos linguísticos e conceituais que permitam a expressão, a comunicação, a interação e o reconhecimento das diversas subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente em processos de interação recíproca.

A legislação brasileira recente (BRASIL, 2001b), ao fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência de acordo com modelos médico (que tem como objeto a etiologia da deficiência) e psicológico (preocupado em descrever e medir a incapacidade dos sujeitos), tende a “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2005, p. 3).

Dessa visão da pessoa com deficiência surge a proposição de políticas de educação inclusiva que preveem para os alunos um atendimento educacional inferior. Esse atendimento forneceria apenas aprendizagens de conteúdos básicos em seus significados práticos e instrumentais ligados a autocuidados como vestuário, higiene, alimentação, deslocamento etc., mas desvinculados do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Essa visão reducionista do trabalho da educação especial é analisada por Garcia (2005), quando afirma que a filiação da política educacional às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com a maior eficiência. A busca desse tipo de racionalização administrativa dos serviços educativos pode levar à redução de investimentos nessa área, o que compromete a qualidade da organização e do desenvolvimento de práticas inovadoras. Os discursos na educação inclusiva são, portanto, simplificados de modo a justificar a diminuição de investimentos, trazendo prejuízo à qualidade e eficácia nos serviços educacionais.

Assim, conforme Quadros (2005), o poder público cria algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores de língua de sinais, mantendo a ideia de que a educação de surdos deve ser oferecida no ensino regular, em vez de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como a oportunidade para que todos conheçam a cultura surda, oferece-se, apenas o intérprete de língua de sinais às escolas onde há surdos matriculados.

As disciplinas e suas respectivas ementas dos cursos de pedagogia, particularmente na área da formação de professores para a educação de pessoas com deficiência revelam, segundo Maria Helena Michels,

[...] uma compreensão do fenômeno educacional a partir do enfoque preponderante da biologia e da psicologia. Este enfoque encobre a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais, explicando o sujeito em função de suas marcas de deficiência e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social (MICHELS, 2005, p. 16-17).

Verifica-se, portanto, nos processos inclusivos, uma profunda contradição entre o proposto e o requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais. Quadros (2005) destaca que:

Isto fica muito evidente no que diz respeito aos movimentos socioculturais mais organizados, como é o caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes (QUADROS, 2005, p. 16).

A Libras foi reconhecida enquanto língua no Brasil tardiamente em relação a outros países como Estados Unidos, França, Suécia, Uruguai. Dez anos após a referida lei, ainda há a ausência da língua nos espaços públicos, sobretudo na escola, onde o processo de ensino-aprendizagem não inclui a Libras no uso corrente das práticas pedagógicas, usando-se somente o português, e nem como disciplina curricular.

No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados. As informações sobre os estudantes, compartilhadas de maneira difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e os seus alunos (LUNARD, 2005). Assim, explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos seus problemas familiares, pelas condições ou deficiências do próprio aluno. Considera-se que a causa dos problemas encontrados pelos estudantes marcadamente diferentes esteja em seu processo de aprendizagem, e não na estrutura de ensino (LUNARD, 2005).

2.3.1 Legislação para inserção de Libras como disciplina

O Decreto 5.626/2005, que regulamentou a lei 10.436/2002, visando suprir a carência de professores formados na área e garantir que a comunidade surda tenha um

processo de escolarização exitoso, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e garantiu a inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura de nível superior, nos de fonoaudiologia e de magistério de nível médio. O Decreto também estabeleceu prazos para as Instituições de Ensino Superior, determinou como se dá a formação dos docentes para o ensino da disciplina e viabilizou a concepção de programas para a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes para atuar na educação básica e no ensino superior, possibilitando uma formação bilíngue.

O documento é abrangente no que se refere à inclusão da Libras como disciplina curricular, trata da formação do professor e do tradutor e intérprete, do acesso das pessoas surdas à educação por meio da Libras e da língua portuguesa e do direito à educação e saúde dessas pessoas. É inegável o avanço obtido em relação ao sujeito surdo, à Libras e às políticas linguísticas no Brasil após a aprovação deste Decreto (QUADROS; FELIPE, 2006).

O avanço trazido por este documento é muito mais significativo do que as normativas implementadas anteriormente, como a lei 10.098 de 2000, no seu artigo 18, que anunciou a responsabilidade do Poder Público para implementar a formação de profissionais intérpretes de Libras; e a Lei 10.436/2002 que instituiu oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão e determinou a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. A importância do Decreto se justifica por mostrar mecanismos imperativos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução de Libras, ações afirmativas para usuários de Libras e para a sua expansão.

A partir do referido Decreto se estabeleceram quais os cursos de formação, os sistemas de ensino e os tipos de instituições que devem viabilizar o processo de inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória, expresso em seu Artigo 3º que diz:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Decreto 5626/2005).

O Decreto ainda estabelece os prazos e percentuais para a inclusão da Disciplina Libras na Matriz curricular desses cursos:

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

O prazo mínimo acabou em 22 de dezembro de 2008 e o prazo final irá esgotar-se em 22 de dezembro de 2015. Este Decreto estabelece, ainda, que a inclusão da disciplina Libras deve ser iniciada nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se, de acordo com os prazos e percentuais, para as demais licenciaturas.

É importante ressaltar que o Decreto apresenta duas exigências distintas em relação ao docente de Libras que deverá atuar na educação superior, visto que o Artigo 4º se refere apenas à graduação da Licenciatura Plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, enquanto que no Artigo 7º há uma ampliação para o título de pós-graduação. Esse mesmo artigo abre uma possibilidade para que a disciplina Libras no ensino superior possa ser ministrada por pessoas que apresentem os seguintes perfis:

- I- professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II- instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III- professor ouvinte bilíngüe: Libras-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (Decreto 5626/2005)

O Artigo 7º supracitado, refere-se à necessidade de uma certificação, o exame de proficiência em Libras para todos os perfis de professor. No ano de 2006, para cumprir a lei 10.436/02, foi criado este exame de proficiência, denominado ProLibras. Este exame é uma proposição do Ministério da Educação para reconhecer e certificar profissionais que possam ensinar e/ou traduzir a Libras, ele é uma combinação de exame de proficiência e certificação profissional.

O ProLibras é uma ação de curto prazo para certificar profissionais para participarem dos processos de inclusão dos surdos brasileiros. À medida que contamos com a formação de profissionais para atuarem nessas áreas, a certificação terá cumprido seu papel (QUADROS et al, 2009). Assim, o exame ProLibras objetiva avaliar a

compreensão e produção em Libras, mas ele não substitui a formação necessária para os profissionais dessa área.

Também no ano de 2006, devido à exigência de formação de profissionais de Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com dezoito instituições de ensino superior, criou o curso semipresencial de Letras/Libras, licenciatura em 2006 e licenciatura e bacharelado em 2008, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino de Libras e tradutores com habilidades específicas na tradução Libras/Português/Libras. O curso além de atender a legislação, se destaca também como ação afirmativa, pois reconhece a Libras como primeira língua dos surdos.

As demais universidades também vêm cumprindo a legislação, pois passaram a implementar a disciplina de Libras na matriz curricular de seus cursos. Tavares e Carvalho (2010) mostraram que ainda não existe um perfil definido para o professor de Libras que entra na universidade. O Decreto que determina esse perfil traz exigências amplas e, às vezes, contraditórias, por exemplo, quando permite que na falta de um professor qualificado, esse profissional possua apenas o ensino médio. De acordo com o estudo das pesquisadoras, o perfil dos professores de Libras nas universidades é diversificado:

No que se refere à formação ou titulação do candidato ao cargo de professor da disciplina Libras, as instituições pesquisadas parecem não ter clareza acerca da qualificação mais adequada para o provimento desse cargo. Nos dez editais analisados, se apresentam doze perfis distintos, que vão desde a simples exigência de graduação, em qualquer área, passando pela pesquisa e experiência docente em Libras, até o mestrado nessa área (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 9).

Também foi destacado pelas autoras que a exigência de certificação do ProLibras está em quase todos os critérios de seleção para os professores de Libras das universidades, contrariando o decreto que determina que apenas quando não houver profissionais com formação superior específica em Letras-Libras ou em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua é que devem ser selecionados profissionais com o ProLibras.

Tendo em vista que não há ainda uma diretriz curricular que norteie o ensino de Libras, Lemos e Chaves (2012) pesquisaram os planos de ensino de seis universidades, estas espalhadas por quatro regiões do Brasil: duas na região nordeste, uma na região norte, duas na região sul e uma na região sudeste.

De acordo com o levantamento feito pelas autoras, a disciplina de Libras está alocada, geralmente, nos cursos de licenciatura, como: geografia, letras, educação física, pedagogia, química, filosofia, música, matemática e biologia; também apareceu em cursos como: fonoaudiologia, biblioteconomia e jornalismo. A disciplina aparece como optativa em outros cursos, como: enfermagem, terapia ocupacional, gerontologia, psicologia e engenharias.

Outro ponto que é importante ressaltar no Decreto é quanto às diferenças entre os profissionais que irão ensinar a língua de sinais: o Professor de Libras e o Instrutor de Libras.

Quadros et al. (2009) afirmam que a atuação do professor de Libras está associada a diferentes contextos, que alternam em ensino de primeira língua e ensino de Libras como segunda língua, podendo ser: ensino de Libras para pessoas diversas ligadas ao surdo, como familiares e amigos; ensino de Libras na Educação Superior nos cursos de Fonoaudiologia e de Formação de Professores; ensino de Libras nas escolas de Educação básica que possuam alunos surdos matriculados (nessa situação poderá acontecer tanto como primeira língua para surdos, quanto segunda língua para ouvintes que convivem com os surdos). Os autores ressaltam a importância do ensino de Libras, como primeira língua, ser feito por profissionais também surdos. Quanto a esta proposição, Lunardi (1998, p. 85) argumenta:

A presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais.

O Decreto 5.626/2006 coloca que a formação do professor de Libras deve ser oferecida, preferencialmente, ao profissional surdo (Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º). Sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, no Capítulo III do Decreto é exposto que:

Art. 4º *A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.*

Art. 5º *A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.*

§ 1º Admite-se como *formação mínima de docentes* para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação *ofertada em nível médio na modalidade normal*, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º *As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação* previstos no caput.

Art. 6º A formação de *instrutor de Libras, em nível médio*, deve ser realizada por meio de:

I - *cursos de educação profissional*;

II - *cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior*; e

III - *cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação*.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º *As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação* previstos no caput (grifo nosso).

No artigo 6º vemos a diferenciação entre o Professor e o Instrutor de Libras. Ao instrutor não está explícita a necessidade da formação pedagógica, sendo uma denominação de pessoas formadas em cursos de formação profissional em nível médio. Já o Professor de Libras é todo aquele que tem formação pedagógica: tanto em nível médio, como em curso na modalidade Normal, quanto em nível superior, formado em Pedagogia, desde que tenha sido viabilizada a formação bilíngue; e no curso de Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa. Como o Decreto foi publicado em 2005, dentro da chamada Década da Educação, como explicitado no Art. 87 da LDB 9.394/96, a formação do professor em nível médio era admitida somente até o ano de 2007, por conta do que está exposto no parágrafo 4º do referido artigo.

Para essa atividade profissional, o decreto diz que a função docente poderá ser exercida pelo Instrutor de Libras, da mesma forma que o Professor de Libras (art. 8º, § 2º) após o já citado exame de proficiência em Libras:

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras *habilitará o instrutor ou o professor para a função docente* (grifo nosso).

De acordo com o Decreto, o Instrutor só é citado para atuar na educação formal no Brasil, nos cursos de graduação e pós-graduação, até o fim da década do decreto, desde que tenha a Certificação do ProLibras, como pode ser observado no art. 7º:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, *caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação*

superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - *instrutor de Libras*, usuário dessa língua com formação de *nível médio e com certificado* obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (grifo nosso).

Isso nos mostra que o profissional que se caracteriza como Instrutor de Libras não está legalmente apto a atuar na docência em escola de Educação Básica no Brasil. Caso esse profissional tenha formação pedagógica, em cursos de licenciatura, já não é Instrutor, mas sim Professor.

Assim, temos nesse contexto o Professor de Libras licenciado como referência, na educação básica, sendo o profissional habilitado para o ensino dessa língua aos educandos, conforme garante o direito do aluno surdo prescrito no Decreto em estudo, em seu artigo 15.

Mas, o mesmo instrumento legal cita a presença do Instrutor de Libras na escola, quando no seu artigo 14 estabelece que as instituições federais devem prover as escolas com profissionais que atuem como tradutores, professores e instrutores:

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

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

III - *prover as escolas com:*

a) *professor de Libras ou instrutor de Libras;*

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (grifo nosso)

Podemos perceber no decreto em seu artigo 14 que o professor de Libras pode exercer a função de instrutor, mas o Instrutor não está apto a atuar em espaços profissionais que exigem formação pedagógica. Portanto, a interpretação que se faz é que o Instrutor de Libras pode apoiar a escola, mas não é um professor. Isso faz com que o Instrutor seja tratado com certo desprestígio, mesmo se a função desempenhada possui relevância, por se tratar de uma prática docente. O que tem acontecido é que tanto os profissionais surdos com licenciatura, quanto os profissionais surdos sem

habilitação para o magistério estão sendo alocados nas redes de ensino como Instrutores de Libras. Muitas vezes os dois educadores são tratados indiscriminadamente, ficando em destaque somente a surdez ou não surdez para que seja tratado como professor ou instrutor.

O que deve ser levado em conta são o reconhecimento, a profissionalização e a valorização do profissional surdo dentro da escola de educação básica. O profissional surdo, muitas vezes identificado como Instrutor, mesmo tendo formação pedagógica e com licenciatura, está na escola para contribuir com o processo educativo de seus pares, na perspectiva da docência.

2.3.2 Formação do professor

Gesser (2009, p. 292) afirma que:

A maioria dos cursos universitários que preparam os profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos, como por exemplo, a falta de língua(gem).

Pensamos que com a introdução da disciplina língua de sinais nas licenciaturas, esta visão simplificada da inclusão tenda a dissociar, gradativamente, a surdez do foco patológico, e isto poderá favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Um aspecto importante no processo de implantação da disciplina de Libras é que os graduandos não conhecerão mais o sujeito surdo somente pelo discurso do outro, pois a expectativa é que os próprios surdos sejam docentes da disciplina, visto que eles têm prioridade nos cursos de formação para exercer essa função, conforme está previsto no Capítulo III do Decreto analisado anteriormente.

O processo de implantação dessa disciplina precisa de reflexões e análises para se ter mais clareza sobre seus objetivos e formas de organização. No entanto, para melhorar o atendimento educacional oferecido aos alunos surdos, esta disciplina pode trazer contribuições significativas. Assim, podemos considerar um avanço em termos de políticas públicas referentes à formação de professores, o fato de termos uma disciplina como obrigatória com o tema Libras.

Exigir do professor que, além de todas as suas atribuições, aprenda a língua de sinais, é uma tarefa árdua, visto que nem todas as pessoas conseguem aprender uma

língua em um tempo considerável. Além disso, sabe-se que a utilização da língua oral e da língua de sinais ao mesmo tempo por um indivíduo pode gerar ambiguidades e distorções em ambas as línguas, visto que possuem estruturas sintáticas diferentes, sendo totalmente independentes uma da outra (QUADROS; KARNOPP, 2004), essa prática é caracterizada por alguns como bimodalismo.

Conhecer a Libras, quanto à sua estrutura lexical, sintática e semântica, seria fundamental para o professor que busca explicar um conteúdo da maneira mais clara possível. Esse conhecimento facilitaria o trabalho do tradutor-intérprete, bem como possibilitaria melhor interação entre professor e aluno. Como pontua Reily (2008, p. 125):

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

O professor deve conhecer a singularidade linguística manifestada pelo aluno surdo. Esse conhecimento por si justificaria a disciplina de Libras na formação de professores e deveria estar presente nos planejamentos da disciplina, principalmente na seleção de conteúdos que serão ministrados. Dessa forma, a disciplina não se pareceria com um curso básico de Libras, mas iria além do ensino dessa língua, contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais para o trabalho docente.

Portanto, a formação de professores deveria desenvolver-se em um ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais.

Botelho (2002) afirma que por desconhecimento das características da Língua de Sinais e da lógica nos equívocos de produções escritas de alunos surdos, alguns professores acabam acreditando que a dificuldade de domínio na língua padrão seja de ordem cognitiva. Sabemos que isso não corresponde à realidade, daí a necessidade de o professor compreender a estrutura da língua de sinais e as especificidades da surdez,

para poder fazer uma avaliação mais coerente sobre o processo de aprendizagem desses alunos, e também uma intervenção mais adequada, que considere a singularidade do aluno surdo.

CAPÍTULO 3 – OBJETIVOS

Após observarmos como o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deveria ocorrer; quais recursos materiais deveriam estar sendo utilizados para proporcionar o aprendizado do sujeito surdo; as leis e decretos que proporcionam a inclusão do aluno surdo nos ambientes escolares; as propostas de metodologias aplicáveis ao ensino desse aluno e a formação adequada aos profissionais da área da educação destinada à inclusão do aluno surdo, nos propomos a analisar como o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita está acontecendo para jovens surdos incluídos no sistema público de ensino regular e os possíveis entraves que podem ocorrer nesse processo.

Além desse objetivo principal, temos como objetivos específicos:

- Observar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que lecionam em uma sala de aula inclusiva;
- Verificar se estes professores possuem capacitação para ensinar alunos surdos;
- Verificar se os alunos surdos enfrentam dificuldades quanto à sua interação com os professores ouvintes, e se essa barreira na comunicação pode prejudicar o aprendizado desse aluno.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZANDO O CENÁRIO

Faremos, neste capítulo, um breve histórico da educação de surdos no Brasil, com a evolução das leis para a inclusão desse sujeito no ambiente escolar, até chegarmos ao formato de inclusão que deveria ser oferecido ao aluno surdo hoje. Além disso, mostraremos algumas estatísticas que mostram como está a realidade em números da inclusão de pessoas com deficiência na escola, dando destaque ao nosso sujeito da pesquisa.

4.1 Educação de surdos no Brasil

A educação dos surdos no Brasil iniciou-se no reinado de D. Pedro II. O rei solicitou em 1855 um professor francês surdo, chamado Eduard Huet (1822-1882), com a intenção de criar uma escola de surdos no país. Então, em 1857 foi fundado o primeiro instituto de surdos em vinte e seis de setembro, data esta escolhida para se comemorar o Dia Nacional do Surdo (VELOSO e FILHO, 2009).

Este instituto foi inicialmente batizado de ISM – Instituto de Surdos-Mudos. Em seguida, se tornou o INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que funcionava como um colégio em regime de internato. Crianças e adolescentes ficavam no instituto o ano inteiro. Eles estudavam os conteúdos disciplinares, para os meninos havia oficinas de profissionalização e as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanato (JANNUZZI, 2004).

Os alunos desse instituto difundiram pelo Brasil o alfabeto manual francês. Esse instituto passou a ser denominado INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Veloso e Filho (2009) afirmam que os pais de todo o Brasil levavam seus filhos surdos para estudar no INES. Esses autores afirmam ainda que em 1861, Huet partiu para o México para lecionar para os surdos de lá, inicialmente por problemas pessoais. E Jannuzzi (2004) diz que Huet vendeu seus direitos sobre o instituto ao governo imperial neste mesmo ano devido ao fim do seu contrato de trabalho.

Em 1862, o Dr. Manoel Magalhães Couto foi incumbido da direção do INES, substituindo o célebre Eduard Huet.

No Brasil, Januzzi (2004) destaca o fato de que nem mesmo a educação de pessoas que não tinham deficiência era motivo de preocupação. Neste período, a maior parte da população brasileira era iletrada e a educação popular não era razão para apreensão.

Antes que a língua de sinais tomasse uma estrutura no Brasil, educadores de todo o mundo mobilizaram-se em convenções mundiais para discutirem e definirem como se daria a inclusão do sujeito surdo na sociedade.

O momento mais marcante aconteceu em 1880, em que se reuniram numa Conferência Nacional de Milão representantes da França, Canadá, Estados Unidos, Suécia, Bélgica e Rússia. O interesse nesse congresso era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Conforme Veloso e Filho (2009), nesse congresso foram retomados princípios de Aristóteles, entre eles um que dizia: “a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino”.

Neste congresso houve uma votação para definir a metodologia de ensino para surdos. Entre os participantes dessa votação havia apenas um surdo, que foi impedido de votar. A metodologia escolhida foi a do Oralismo, abolindo definitivamente o uso de sinais na educação de surdos (HONORA e FRIZANCO, 2009).

Após o congresso de Milão, muitos países adotaram o Oralismo puro em suas escolas. Isso causou o afastamento dos professores surdos, permanecendo apenas os professores ouvintes nessas escolas.

Segundo Moura (2000), durante os cerca de cem anos de predominância do Oralismo (de 1880 a 1980), foram obtidos poucos resultados quanto ao desenvolvimento da fala, do pensamento e da aprendizagem dos surdos. Além disso, a surdez era vista apenas em termos clínicos, tendo-se como preocupação o estudo da perda auditiva, o desenvolvimento da oralidade, a articulação, etc. A comunicação de surdos, por meio da língua de sinais, dava-se em ambientes escondidos, como no banheiro e no pátio das escolas, nos quartos dos internatos, antes de dormir, e nos pontos de encontros de surdos. Devido a isso, a língua de sinais nunca se extinguiu, permanecendo como língua na vida dos surdos.

Esta mudança na metodologia de ensino fez com que muitos surdos diminuíssem seu desempenho educacional, fato este discutido em muitos outros congressos. Observava-se entre os surdos uma fala ininteligível, o que chamou a

atenção de diversos estudiosos, entre eles citamos o Dr. Willian Stokoe, linguista da Gallaudet University (VELOSO e FILHO, 2009).

O Dr. Stokoe, em 1960, após aprofundado estudo da *American Sign Language* (ASL), reconheceu que a língua de sinais tinha gramática própria. Antes dele, a língua de sinais era vista como pobre, apenas um apoio de comunicação; havia o pensamento de que esta servia para a comunicação de macacos. Nessa época predominava o oralismo, discriminando-se as línguas de sinais.

Nos anos 80 iniciaram-se os estudos e a aplicação da Comunicação Total por professores surdos. Na Comunicação Total, é necessário falar e sinalizar ao mesmo tempo. Por exemplo: pronuncia-se EU VOU PARA CASA e sinaliza-se EU VOU PARA CASA – o que chamamos de bimodalismo.

Em conjunto com os movimentos que, nos anos 80, reivindicavam os direitos das minorias (MOURA, 2000), os surdos passaram a reivindicar que a sua língua fosse utilizada na educação de seus pares. Dessa forma, teve início o Bilinguismo para surdos. Esta filosofia de educação é caracterizada pelo aprendizado de duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Assim, a Língua de Sinais seria a primeira a ser adquirida pelos surdos, sendo esta sua língua materna e, em seguida, se daria o ensino da Língua Portuguesa oral ou escrita, ensinada como segunda língua.

Com o fortalecimento da comunidade surda, em 1987, foi fundada no Brasil a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, no Rio de Janeiro.

Com o reconhecimento de que a sociedade deve lidar com as diferenças, no ano de 1994 foi aprovado o direito de todas as crianças de estarem inseridas em escolas da rede regular de ensino, conforme a Declaração de Salamanca (1994). Ainda foi definido que o devido atendimento deveria ser dado às crianças com deficiências (BRASIL, 1994).

Com relação aos surdos, em 24 de Abril de 2002, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.436, que oficializa a Libras – Língua Brasileira de Sinais como segunda língua no Brasil e declarou que todo cidadão surdo tem o direito de ter a Libras como sua língua materna (BRASIL, 2002).

Com a intenção de regulamentar a lei 10.436, em 22 de dezembro de 2005 foi aprovado o Decreto 5.626. Este decreto sustenta a lei 10.436 e especifica os demais direitos dos cidadãos surdos na área da educação, saúde e trabalho. Trata também da Cultura Surda e da importância e obrigatoriedade do Intérprete de Libras e de sua devida formação. Este decreto esclarece todos esses direitos e seus devidos responsáveis

(BRASIL, 2005). Neste Decreto é importante ressaltar o artigo 22, incisos I e II, quanto à organização da educação bilíngue:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Conforme os artigos 15 e 16 do referido Decreto, a educação bilíngue para estudantes surdos nas escolas comuns visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação.

O que se percebe é que o domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social. Assim, a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes.

É importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, a Política orienta os sistemas de ensino para a garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

Com o objetivo de orientar a implementação dessa Política, o Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma concomitante.

O atendimento de AEE é realizado na sala de recursos multifuncionais nas escolas regulares. Foram implantadas de 2005 a 2010, 24.301 salas de recursos multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial.

As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência inseridos no ensino regular.

Hoje, seguindo as exigências dessa legislação, a Língua Brasileira de Sinais está sendo inserida nos cursos de graduação, principalmente, nas licenciaturas. Intérpretes de Libras estão sendo contratados para atuarem em diversos espaços na sociedade. Em algumas universidades já funcionam o curso de Letras/Libras como licenciatura para formação de professores e bacharelado para a formação de intérpretes. Veloso e Filho (2009) comentam que estes cursos iniciaram, respectivamente, nos anos de 2006 e 2008, e foram ofertados para alunos surdos e ouvintes.

O curso de Letras/Libras, instituído para o ensino de Libras, teve início na Universidade Aberta do Brasil – UAB, envolvendo 18 instituições públicas de educação superior. Em 2006, o curso de graduação em Letras/Libras recebeu 450 matrículas na licenciatura e, em 2008, mais 900 estudantes, sendo 450 na licenciatura e 450 no bacharelado. Em 2010, dois novos cursos foram instituídos pelas instituições federais de Goiás e da Paraíba, nas modalidades, presencial e a distância.

Pode-se verificar que no que concerne a lei, o governo está preocupado com a acessibilidade da pessoa com deficiência já que nas deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010, a meta 4 do Projeto de Lei nº 8.08.035/2010, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, prevê, no item 4.4, “manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e língua brasileira de sinais – Libras”.

Assim, se a lei for cumprida, observamos que o surdo poderá ter a oportunidade de exercer diversos papéis na sociedade, na qual devem viver de forma igualitária com os demais cidadãos. Eles necessitam, para isto, receber uma educação institucionalizada, de qualidade, que respeite sua diferença e sua capacidade.

4.2 Surdez no Brasil: Estatísticas

Segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE existem cerca de 9,7 milhões de pessoas com surdez no Brasil, o que representa 5,1% da população brasileira. Desse total, cerca de 2 milhões possuem

surdez severa (1,7 milhões tem grande dificuldade para ouvir e 344 mil são surdos) e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva.

Em relação à idade, cerca de um milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. O censo também demonstrou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões está nas áreas urbanas.

Já de acordo com a Organização Mundial de Saúde (2011) 28 milhões de brasileiros possuem algum tipo de problema auditivo, o que mostra um quadro no qual 14,8% do total de 190 milhões de brasileiros possuem problemas ligados à audição.

Pesquisas apontam que o número de pessoas com deficiência no país tende a crescer. A Sociedade Brasileira de Otologia (SBO) diz que as deficiências auditivas que poderiam ser passíveis de tratamento se constatadas até os seis meses de idade, não são devido ao fato de não serem feitos nos bebês o teste da orelhinha. Normalmente, a deficiência é constatada a partir dos 4 anos de idade, considerada tardia pelos médicos.

Quanto à educação, no ensino médio, em 2013, o número de matrículas de alunos incluídos em todo o Brasil foi de 43.885 (MEC/INEP, 2013), sendo esse número referente a escolas estaduais e municipais, de tempo parcial e de tempo integral. Se destacarmos somente as escolas estaduais urbanas e rurais, somam um número de 43.251 alunos matriculados com alguma deficiência, portanto observamos que é um número expressivo, bem maior do que as matrículas das escolas municipais que é de 634. Pela dificuldade de acesso ao grande número de dados por deficiência, expusemos somente os dados gerais de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na educação superior, o número de matrículas no atendimento especial mostra que aumentou em quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2010 foram pouco mais de 19 mil matrículas de alunos portadores de deficiência, enquanto que em 2013 esse número subiu para quase 30 mil matrículas, dados retirados do site do INEP em 2014, referentes ao ano de 2013. Os números referentes ao tipo de deficiência no ano de 2013 não foram divulgados ainda, por isso abordamos a educação especial como um todo.

CAPÍTULO 5 – NA ESCOLA: OBSERVANDO A CONTINGÊNCIA NA PRÁTICA

Neste capítulo detalharemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Assim, descrevemos o método utilizado que incluiu: questionário de caracterização dos alunos, que demonstrassem suas impressões sobre o ensino da língua portuguesa, questionário de caracterização das professoras, para conhecermos o perfil dessas profissionais e as suas observações sobre sua prática na sala de aula com alunos surdos incluídos, além das anotações feitas em diário de campo.

Faremos, ainda neste capítulo, uma caracterização das escolas selecionadas para integrarem essa pesquisa, mostrando suas particularidades e a sua relevância na educação e inclusão de alunos surdos na cidade pesquisada.

5.1 Descrevendo as condicionalidades – O Método

O método de pesquisa utilizado foi o científico/documental e pesquisa de campo com a aplicação de questionários destinados as professoras de língua portuguesa e aos alunos surdos incluídos na sala de aula da escola de ensino regular.

Selecionamos como sujeitos de investigação dessa pesquisa dois grupos de participantes. O primeiro grupo foi composto por alunos surdos que estão cursando o ensino médio. E o segundo grupo foi formado pelas professoras de língua portuguesa dos respectivos alunos. A população/amostra foi formada por seis alunos, sendo dois de cada série do ensino médio e por quatro professoras, uma da primeira série, uma da segunda série e duas da terceira série do ensino médio.

Foram selecionadas duas escolas inclusivas da cidade de Santarém, no estado do Pará. Esta cidade foi escolhida por ser a cidade na qual a pesquisadora iniciou seu trabalho como educadora lecionando na educação especial e, também, ministrando aulas de língua portuguesa para o ensino regular. Estas escolas serão tratadas como E1 e E2 e foram escolhidas por serem escolas de referência na inclusão de jovens com surdez. O

objetivo em se escolher duas escolas foi mostrar os diferentes perfis no processo de inclusão e de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a abordagem microetnográfica, que privilegia “o como acontece”, diferentemente da etnografia em geral, que estuda “o que acontece”. Os dados foram coletados do mês de agosto ao mês de dezembro de 2014, contemplando dois bimestres letivos e consistiram em: a) questionário destinado aos alunos surdos, no qual mostraram suas impressões sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita; b) questionário destinado às professoras para caracterização do perfil dessas profissionais; c) observações das aulas; e d) registro em diário de campo.

Os questionários foram entregues as professoras para serem respondidos em outro horário fora da sala de aula, e elas nos devolveram os questionários respondidos antes do fim da pesquisa. Os alunos receberam seus questionários e responderam no ambiente escolar, na sala de recursos multifuncionais com o apoio de um professor que trabalha nesse espaço e que é fluente em Libras. Se havia alguma dúvida quanto à pergunta, o aluno pedia ao professor que interpretasse em Libras, depois de entender do que se tratava o aluno escrevia sua resposta sozinho no questionário.

É relevante destacar que antes dos sujeitos responderem aos questionários e participarem da pesquisa, foi entregue a eles um termo de consentimento livre e esclarecido que explicava o conteúdo da pesquisa, para que ficassem cientes do que aconteceria e dessem sua permissão, assinando o termo juntamente com o pesquisador, ficando uma via para cada um.

Além disso, a pesquisadora observou as aulas uma vez por semana na sala de ensino regular de cada aluno surdo, no horário vespertino para os sujeitos da pesquisa da primeira e da segunda série do ensino médio, e vespertino e matutino para os alunos da terceira série, pois eram dois alunos, um em cada horário. Essas observações eram feitas e registradas em diário de campo, no qual foi registrada a rotina dos alunos e das aulas das professoras.

É importante citar que antes de iniciarmos a pesquisa, solicitamos a autorização do Comitê de Ética da Fundação Universidade do Amazonas – FUA (UFAM), por meio da Plataforma Brasil. Esta autorização nos foi concedida por meio do parecer consubstanciado em 13 de agosto de 2014.

O sistema regular de ensino de Santarém conta com trinta e cinco escolas de ensino médio, onze anexos e 31.054 alunos matriculados. Desse total de alunos matriculados pouco mais de duzentos apresentam algum tipo de necessidade

educacional especial. Eles aparecem em suas matrículas nas escolas como PNE (Portadores de Necessidades Especiais). Esses alunos matriculados frequentam, em sua maioria, o ensino regular e a sala de recursos multifuncionais, portanto todos os alunos PNE possuem duas matrículas, uma do ensino regular e uma da educação especial.

Do total de Escolas Estaduais em Santarém, vinte e três são escolas inclusivas. Dentre essas escolas, foram selecionadas duas com ensino médio, aqui apresentadas como E1 e E2.

5.2 Caracterização das escolas E1 e E2

Iniciamos as observações nas escolas E1 e E2 na segunda quinzena do mês de agosto de 2014 e terminamos no mês de dezembro do mesmo ano. Antes de começarmos o trabalho de campo, solicitamos a permissão do diretor da 5ª Unidade Regional de Educação e, depois, dos diretores das escolas por meio de um termo de anuência conforme proposto pelo comitê de ética. Fomos muito bem recebidos pelos diretores, pela equipe técnica e pelos professores. Nossas observações eram feitas uma vez por semana, íamos no dia em que os alunos tinham um maior número de aulas seguidas de língua portuguesa, porque pensamos ser mais produtivo pelo tempo maior para realização de atividades, exposições e avaliações.

A escola E1 é conhecida na cidade por atender a um número elevado de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. É uma escola de ensino fundamental e médio, e dessa escola participaram da pesquisa uma professora, que será identificada como P1, e dois alunos surdos, que serão identificados como A1 e A2, ambos cursando a primeira etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A escola E1 tem quarenta alunos PNE incluídos no ensino regular, destes quatorze são surdos. A maioria desses alunos frequenta a escola nos dois turnos, num turno estão na sala de aula do ensino regular e no outro turno estão na sala de recursos multifuncionais.

Os alunos surdos, sujeitos da pesquisa, estudam na mesma sala de aula no horário vespertino. Entram na escola às 13h15min e saem às 17h40min. A sua sala de aula tem um aspecto interessante que vale ser destacado, ela conta com a presença de nove alunos com deficiência, sendo cinco alunos surdos, dois com deficiência cognitiva,

dois com baixa visão e um com deficiência visual. Essa quantidade de alunos com diferentes deficiências será tratada mais adiante.

A professora desses alunos, identificada aqui como P1, tem o apoio de uma professora itinerante, que está presente na sala em todas as aulas de língua portuguesa. Na verdade, são duas professoras itinerantes que revezam as atividades nessa sala de aula, a que está presente nos dias de aula de Língua Portuguesa acompanha esses alunos três vezes por semana e a outra professora está na sala dois dias na semana. Ambas são conhecedoras da língua de sinais, além de conhecerem o Braille e técnicas para trabalhar com indivíduos com deficiência cognitiva.

Sobre o trabalho da itinerância, é importante destacar que não acontece em todas as escolas pelo número pequeno de professores que fazem esse trabalho, são dezesseis professores itinerantes para atender vinte e três escolas inclusivas, nas quais há cerca de duzentos alunos necessitando de acompanhamento na sala de aula.

A escola E2 é uma escola de grande porte na cidade. Ela é muito conhecida por seus resultados positivos em processos seletivos. É uma escola de ensino médio. Nela houve a participação de três professoras, aqui identificadas como P2, P3 e P4. Todas as professoras atendem a alunos surdos em suas salas de aula. P2 leciona língua portuguesa para a segunda série do ensino médio e atende a três alunos com surdez, mas apenas dois alunos são sujeitos dessa pesquisa, aqui serão chamados de A3 e A4. P3 trabalha com o terceiro ano e atende a um aluno surdo, identificado como A5. Por fim, temos a professora P4, que leciona para o terceiro ano e atende a um aluno surdo, aqui identificado como A6.

Na escola E2, os alunos estudam no segundo e no terceiro ano do ensino médio. Nesta escola cada sala de aula que é inclusiva atende no máximo três alunos por sala, sendo que o número total de alunos por sala, não passa dos vinte e cinco. Em E2, diferente do que ocorre em E1, não há a presença de professores itinerantes na sala de aula. Os alunos, portanto, não tem o apoio de um professor que conheça a língua de sinais para lhes proporcionar melhor entendimento entre professor da disciplina língua portuguesa e aluno surdo.

A escola E2 tem quatorze alunos incluídos que frequentam a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula do ensino regular. Desse total oito são alunos surdos.

Em E2, os alunos entram na escola às 07h15min e saem às 12h30min, no horário da manhã e à tarde entram às 13h15min e saem às 18h15min. Pela manhã havia um aluno surdo sendo acompanhado, que estava cursando a terceira série e no horário da

tarde, três alunos foram participantes da pesquisa, dois da segunda série e uma da terceira série.

As escolas selecionadas foram escolhidas por serem ambas de referência para o atendimento educacional especializado. E1 foi selecionada por atender a um grande número de alunos PNE, 40 alunos, e por ter o apoio do atendimento educacional especializado com a estrutura de uma sala de recursos multifuncionais, a qual os alunos frequentam em horário oposto ao que estão na sala de aula. E2, além de ser uma escola de referência pelo seu resultado positivo expressivo em vestibulares e ENEM, também conta com uma sala de recursos multifuncionais desde o ano de 1998, a qual é bastante utilizada pelos alunos que tem alguma necessidade educacional da própria escola e das demais escolas da cidade, atraindo, principalmente os alunos surdos.

As duas escolas pesquisadas ficam localizadas em bairros próximos ao centro da cidade, mas o público atendido por elas é bem diferente. Na escola E1, os alunos são menos favorecidos economicamente, moram em bairros periféricos da cidade, muitos deles vão para a escola caminhando, pois não tem como pagar o transporte público, mesmo tendo carteira de estudante. Logo, esses alunos enfrentam dificuldades financeiras e sociais, mas isso não os impede de frequentar a escola. E1 acaba sendo mal vista pelos demais alunos das outras escolas, muitos alunos das demais escolas pensam que E1 não funciona pela sua quantidade de alunos, outros pensam que a escola funciona somente pelo horário da tarde e ainda há aqueles que veem a escola de forma preconceituosa, afirmando que só estudam nessa escola “marginais” e “deficientes”, por isso afirmam que o ensino é “fraco” e que a escola é “ruim”. Essas afirmações são feitas pelos alunos de outras escolas, sem que se conheça a realidade pela qual a escola passa, as dificuldades que enfrenta e o empenho dos professores, direção, corpo técnico e apoio para que ela continue funcionando e oferecendo a melhor educação possível para todos os seus alunos.

Já na escola E2, o que acontece é uma visão completamente diferente, mesmo ambas sendo escolas públicas estaduais e ambas bem localizadas na cidade. Em E2, os estudantes moram em todas as áreas da cidade, desde o centro até a periferia. Os alunos são de classes sociais diferentes e convivem tranquilamente juntos nesse espaço escolar. Alguns vão caminhando para a escola, outros vão de transporte público e outros ainda têm seu próprio transporte. A escola é bem vista pelos moradores e alunos de outras escolas da cidade, pelo seu rendimento positivo em processos seletivos, como ENEM e vestibulares e, por este motivo, todas as suas salas estão abarrotadas de alunos. Há até

certa dificuldade em conseguir vagas para estudar nela. Sobre a presença de alunos com deficiência, para o tamanho da escola, a quantidade de alunos é reduzida, mas todos os alunos que estão inclusos nesta escola são tratados com respeito e são queridos por seus colegas, não existe preconceito entre eles e nem entre eles e a comunidade. É importante mostrar essas duas realidades vivenciadas pelas duas instituições de ensino, para analisarmos se essa visão tão dispare entre as duas escolas implica em alguma questão relacionada ao aprendizado e/ou ao ensino dos alunos com surdez.

Na escola E1, os alunos tem aula de língua portuguesa duas vezes por semana, sendo que um dia tem três aulas e no segundo dia apenas uma aula. Esse modo de dividir as aulas não é muito positivo para os alunos, pois no dia em que há três aulas seguidas, os alunos ficam cansados, desatentos e com pressa para que a aula chegue ao fim. E no dia em que há apenas um tempo de aula, que equivale a quarenta minutos, não há tempo suficiente para fazer qualquer atividade, principalmente porque os alunos surdos enfrentam algumas dificuldades em relação ao ensino dos conteúdos da disciplina língua portuguesa. Essas dificuldades serão citadas no próximo tópico. Além disso, o conteúdo programático que a professora de língua portuguesa deve seguir e cumprir durante o ano letivo contém o ensino de língua portuguesa, de literatura portuguesa e brasileira e de produção de textos, portanto é um conteúdo bastante extenso, exigindo da professora uma atitude que não se adéqua a uma sala de aula inclusiva, pois ela deve se apressar para concluir todo o programa, prejudicando não só os alunos surdos incluídos na sala como também os alunos ouvintes que não tem tempo suficiente para seu efetivo aprendizado.

Em E2, ocorre um processo diferente. As aulas de língua portuguesa estão divididas entre dois professores diferentes, como se fossem duas disciplinas. A carga horária é diferente para cada série na qual havia participantes da pesquisa. No segundo ano, a disciplina denominada de língua portuguesa tem maior carga horária semanal, com quatro aulas semanais, e a disciplina chamada de Redação tem carga horária de três aulas semanais, sendo que cada aula tem a duração de quarenta minutos. No terceiro ano, a carga horária das disciplinas é ainda maior, língua portuguesa tem cinco horas-aula semanais e a disciplina de Redação tem três aulas por semana. Assim, as professoras que participaram da pesquisa têm mais tempo para cumprir seu conteúdo disciplinar, portanto podem trabalhar com mais calma e têm mais disponibilidade para atender a todos os alunos.

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E APONTAMENTOS PRELIMINARES

Detalharemos, neste capítulo, como vem acontecendo o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como L2 para o sujeito surdo incluído na sala de aula do ensino regular. Pretendemos mostrar a realidade vivenciada por esse aluno, suas impressões sobre o ensino da língua e também o ponto de vista do professor de língua portuguesa.

Pontos que destacaremos neste capítulo são: a prática pedagógica do professor que tem alunos surdos inclusos na sua sala de aula; qual a sua formação para trabalhar com esse aluno; o que o professor busca como meta, como resultado a ser obtido pelo seu aluno surdo e seus conhecimentos sobre a surdez e a língua de sinais.

Em relação ao ponto de vista do aluno surdo sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua destacaremos: o que o aluno surdo pensa sobre o ensino dessa disciplina; qual a importância da aquisição da língua portuguesa para este aluno; como ele vê o desempenho e o trabalho do professor na sala de aula e se ele se relaciona bem, se interage com os demais colegas da sua sala no ensino regular.

Portanto, trataremos de pontos relevantes quanto ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo incluído no sistema regular de ensino. É um trabalho importante para percebermos como a inclusão do aluno surdo quanto ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita está acontecendo de fato nas escolas participantes da pesquisa e como professor e aluno encaram esse processo.

6.1 Perfil dos alunos e dificuldades em seu aprendizado

Todos os alunos selecionados têm no mínimo dezoito anos, alguns já são responsáveis por si mesmos, por isso, foram escolhidos, por já terem idade suficiente para tomar suas próprias decisões e mostrarem essa maturidade quanto ao que pensam sobre o ensino e a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Além das observações feitas na sala de aula desses alunos, solicitamos que respondessem a um questionário para sabermos quais são as impressões que eles têm sobre o ensino da disciplina de língua portuguesa e também para sabermos se eles interagem na sala de aula com colegas e professores.

Para caracterizar esses alunos usaremos as anotações do diário de campo e também as respostas concedidas por eles no questionário destinado aos alunos surdos. Vamos iniciar com o perfil dos alunos da escola E1. Nela foram selecionados dois sujeitos para participar da pesquisa que estão cursando a primeira etapa da EJA no horário vespertino.

O primeiro aluno será denominado de A1. Ele tem vinte e quatro anos de idade, já constituiu família, sendo casado com uma aluna da mesma sala de aula, ela também é surda. Este aluno é bastante comunicativo e questionador. Isto foi visto desde o primeiro dia de observação, pois ele se dirigiu a pesquisadora e perguntou se ela iria ser a nova professora de língua portuguesa. A pesquisadora explicou que não e disse o que ela faria ali durante todos aqueles meses. O aluno ficou um pouco desapontado com a resposta da pesquisadora, pois disse que seria bom ter uma professora que sabe Libras para lhe ensinar.

A1 é um aluno que interagiu bastante com os colegas. Sua sala tinha vários alunos surdos, eles se sentiam a vontade para conversar entre eles e também com os colegas ouvintes, pois com o tempo de convivência os colegas ouvintes aprenderam um pouco de Libras.

O aluno A1, por ser bastante comunicativo, sempre questionava as coisas que aconteciam na sala de aula. Ele perguntava a professora itinerante por que a professora de língua portuguesa falava tanto, por que ela não sabia Libras, por que ele tinha que escrever tanto e copiar textos do quadro todas as aulas. Como não obtinha uma resposta que pudesse lhe deixar satisfeito, ele se irritava e dizia que não faria o que estava sendo proposto pela professora, que não era obrigado a fazer o que não lhe era explicado ou ensinado.

A1 gostaria de ter mais atenção da professora itinerante, pois sabia que ela estava ali para ajudá-lo, mas ela não podia se dedicar somente a ele já que a sala estava repleta de alunos PNE. Essa falta de atenção exclusiva para ele da professora itinerante era outro motivo de insatisfação de A1.

O aluno A1 tem surdez severa. Ele não usa aparelho de amplificação sonora individual (AASI). É fluente na língua de sinais, o que proporcionou a ele se comunicar

muito bem com os colegas da turma, com a professora itinerante e com a pesquisadora. Ele afirmou em seu questionário que não tem dificuldades em aprender os conteúdos ensinados na disciplina língua portuguesa, mas que sente muita dificuldade em escrever. Ele disse que consegue ler e compreender bem os textos passados pela professora na sala de aula.

O aluno informou que sua dificuldade de aprendizado está no fato da professora de língua portuguesa não saber Libras, assim ele não conseguia entender as orientações dela durante sua aula. Isso impedia a comunicação entre eles.

O apoio que ele poderia ter na escola, além do trabalho da professora itinerante, seria a frequência na sala de recursos, mas o aluno A1 não frequentava a escola no contra turno para utilizar os recursos dessa sala porque ele trabalhava no horário da manhã.

A1 considera o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita importante para a sua formação, mas ao tentar dizer o porquê dessa importância, ele apenas disse que a professora não ajudou em nada nesse aprendizado.

Na escola E1 também selecionamos como sujeito dessa pesquisa a aluna A2. Essa aluna tem dezenove anos, possui grau de perda auditiva severa. Não usa AASI e ainda não é fluente na língua de sinais. Ela se comunica por meio de gestos e de alguns sinais da Libras.

A2 frequenta a escola há vários anos, desde o ensino fundamental, e agora está cursando o ensino médio. Esta aluna tem um comportamento bastante diferente do aluno A1. Ela é bem quieta, sentava-se sempre no mesmo lugar na sala, sendo que os alunos tinham liberdade para sentarem-se onde queriam. Ela ficava quase o tempo todo sozinha e não conversava com os colegas surdos e nem com os ouvintes.

A dificuldade de relacionamentos e interação de A2 com os demais colegas provém do seu pouco conhecimento da língua de sinais. Mas apesar disso, ela se mostrava sempre muito atenta às aulas, fazia as atividades propostas pela professora de língua portuguesa e ficava prestando atenção ao que a professora itinerante explicava em Libras.

Neste primeiro contato com A2, a pesquisadora foi informada pela itinerante que a aluna A2 tinha dificuldade com a língua de sinais, portanto ela propôs para a direção da escola juntamente com os professores da sala de recursos multifuncionais, que toda sexta-feira a aluna A2 ficasse na sala de aula após o término do horário normal para ter

aula de Libras com a professora itinerante e com os outros professores da sala de recursos. A direção aceitou e os demais professores também.

No mês de outubro, as professoras da sala de recursos propuseram a A2 que frequentasse a sala de recursos pela manhã para continuar aprendendo Libras, mas a aluna A2 não ia para a escola no contra turno porque não queria. Pelo seu desinteresse em frequentar a sala de recursos, as aulas de libras após a aula de sexta-feira foram canceladas.

Ao responder o questionário, a aluna A2 sentiu grande dificuldade mesmo com o apoio do professor da sala de recursos, pois ela ainda estava aprendendo Libras, o que torna muito difícil aprender uma segunda língua, pois ela ainda estava adquirindo a primeira. Assim, ela deixou o questionário praticamente em branco, respondeu apenas a primeira pergunta que trata das dificuldades em aprender a língua portuguesa. Ela afirmou em Libras que tinha muita dificuldade. As demais perguntas, a aluna não conseguiu compreender.

Na escola E2 foram selecionados quatro sujeitos para participarem da pesquisa. Dois da segunda série e dois da terceira série. Estudam na mesma sala da segunda série os sujeitos da pesquisa que denominaremos de A3 e A4.

O aluno A3 tem dezenove anos de idade. Tem grau de perda auditiva profunda. Ele não é usuário de AASI. A3 é um aluno fluente na língua de sinais, o que proporciona que interaja bem com os colegas da turma surdos e ouvintes que conhecem a Libras.

Assim como os demais sujeitos da pesquisa, A3 respondeu às questões com a orientação do professor da sala de recursos que é fluente na língua de sinais. O aluno respondeu rapidamente as perguntas após o professor interpretá-las para a Libras. Ele só teve dificuldade em responder a única pergunta subjetiva do questionário, pois disse que não conhecia as palavras em português para expressar o que estava pensando. O aluno ficou bem nervoso, mas conseguiu, depois de um longo tempo, responder a questão. Em sua resposta disse que é importante estudar e aprender português, e também que é importante aprender outras disciplinas para ter um bom futuro com família e amigos.

O aluno A3 informou ter dificuldades em aprender língua portuguesa. O mais complicado para ele é compreender como funciona a língua e sua gramática. E a parte mais fácil de ser aprendida é a compreensão dos textos e escrever.

Sobre as explicações da professora na sala de aula, ele afirma que não entende porque ela não usa a Libras, assim ele não consegue se comunicar com ela. Mas se

comunica bem com os colegas da turma surdos e ouvintes, pois muitos alunos ouvintes da sala decidiram aprender a língua de sinais.

A3 é um aluno que frequentava a sala de recursos multifuncionais duas vezes por semana, e isso contribuiu para seu aprendizado, pois ele buscava neste ambiente apoio para as atividades e temas a serem estudados que não foram compreendidos por ele nas aulas da disciplina de língua portuguesa e das demais disciplinas.

Outro aluno sujeito dessa pesquisa que cursava a segunda série do ensino médio era A4. Esse aluno não fazia uso de aparelho de amplificação sonora, apesar de tê-lo, ele deixava o aparelho guardado em casa. Possui grau de perda auditiva moderada. É um aluno que conhece bem a língua de sinais.

O aluno A4 tem vinte anos de idade. Ele é um aluno que interage bem com todos os colegas da turma. É um aluno fluente em Libras e sabe fazer leitura orofacial, o que promove sua comunicação com os colegas da sala. Como faz leitura orofacial e sabe Libras, ajuda seus colegas ouvintes a aprenderem a língua de sinais. Vários colegas da turma usam a Libras que aprenderam com ele para poderem se comunicar melhor e participar das atividades escolares juntos.

A4, em seu primeiro contato com a pesquisadora, perguntou a ela se a nova professora de língua portuguesa sabia Libras. A resposta que obteve foi negativa, o que deixou A4 bastante descontente. Ele disse que gostaria muito que a professora P2 soubesse a língua de sinais, pois assim ela poderia ensiná-lo melhor.

Ao responder o questionário, ele também teve a ajuda do professor da sala de recursos, que interpretou as questões para a língua de sinais. Com esse apoio, A4 respondeu rapidamente todo o questionário. Ao chegar a última questão que era subjetiva, ele respondeu sozinho, sem perguntar nada ao professor.

O aluno afirmou ter dificuldades em aprender os conteúdos ensinados na disciplina de língua portuguesa. Sendo o mais difícil de ser aprendido, a estrutura da língua e sua gramática. A parte de mais fácil compreensão para ele seria a leitura e compreensão de textos, e produzir um texto escrito.

A4 não conseguia se comunicar com a professora de língua portuguesa na sala de aula, assim não compreendia as orientações dela quanto às atividades a serem realizadas e suas explicações.

Para ter o apoio que necessitava, ele frequentava a sala de recursos multifuncionais duas vezes na semana ou mais, dependendo da sua necessidade. Ele informou que é muito importante aprender a disciplina de língua portuguesa porque é

importante para sua formação, assim como as demais disciplinas. Ele disse ainda que precisava aprender por sua família e para ter notas boas.

Os alunos da terceira série do ensino médio serão identificados como A5 e A6. Eles estudavam em turmas e horários diferentes.

O aluno A5 tem vinte e três anos de idade. Sua perda auditiva é profunda. Ele não faz uso de AASI. É um aluno fluente em Libras. A5 mantém um bom relacionamento com os colegas da turma, que tentavam se comunicar com ele apesar de não conhecerem a língua de sinais.

A5 é um aluno comunicativo, que gostava de interagir com seus colegas. É um aluno bastante curioso, que queria saber de tudo que se passava e queria participar de todas as atividades propostas pela professora de língua portuguesa. Em alguns momentos ele ficava um pouco irritado quando a professora falava muito, pois não podia participar da aula. Apesar das dificuldades enfrentadas por A5, ele demonstrava que queria aprender.

Quanto as suas impressões sobre a disciplina de língua portuguesa, ele afirmou ter dificuldades em aprender os conteúdos ministrados pela professora. Sentia mais dificuldade em entender as normas gramaticais da língua, e o aspecto que ele sentia mais facilidade era em escrever.

O aluno não entendia as orientações da professora quanto ao que fazer nas aulas porque ele não conseguia se comunicar com ela. Não podia nem pedir a ajuda dos colegas porque não conseguia interagir com eles pela falta de conhecimento de Libras por parte da professora e dos alunos, e pela ausência de um professor itinerante.

No horário da tarde, A5 frequentava a sala de recursos praticamente a semana inteira, apesar de haver um horário definido para cada aluno em frequentar essa sala. Ele afirmava que precisava muito estar nesta sala por não ser compreendido pelos professores do ensino regular.

Ao ser questionado sobre a importância do ensino de língua portuguesa, ele afirmou ser importante aprender, mas quando teve que justificar sua resposta escreveu que não era importante para um surdo aprender português porque a língua portuguesa não interessa para quem é surdo.

Por fim, temos a aluna A6 também da terceira série do ensino médio.

A aluna A6 tem dezenove anos de idade. A6 tem perda auditiva moderada. Ela possui o aparelho de amplificação sonora, mas não o usa por dizer que não há necessidade, e que o aparelho a incomoda. É uma aluna fluente na língua de sinais. Ela

é uma aluna tímida, bem discreta, mas tem alguns colegas com quem interage na sala de aula. É uma aluna disciplinada e participativa nas aulas de língua portuguesa.

A6 conseguiu aprender muito do que foi ensinado a ela pela professora de língua portuguesa. O que facilitou seu aprendizado foram dois fatores: primeiro, ela fazia leitura orofacial, contanto que a pessoa falasse pausadamente, ela conseguia entender algumas palavras; e segundo porque sua professora de língua portuguesa usava a língua de sinais em quase todas as suas aulas.

Quando questionada sobre a importância de aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, a aluna respondeu ser muito importante e acrescentou: “eu quero aprender Língua Portuguesa importante estudar na sala porque eu precisa aprender”.

A aluna A6 afirmou ter dificuldade em aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, sendo o mais difícil para ela compreender a estrutura, o funcionamento da língua e a sua gramática. A parte mais simples de ser aprendida afirmada por A6 é escrever, ler e compreender textos.

A6 disse que conseguia se comunicar bem com a professora, mas não entendia as orientações da professora sobre as atividades e os temas ensinados na sala de aula. Para ajudar no seu aprendizado, ela frequentava a sala de recursos multifuncionais duas vezes por semana, o que proporcionou melhor aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.

A partir do exposto sobre o perfil dos alunos surdos sujeitos da pesquisa e suas impressões a respeito do ensino ofertado a eles, podemos analisar alguns pontos que consideramos serem os mais relevantes.

Quanto ao processo de interação entre os alunos surdos e suas professoras, observamos que essa interação fica bastante difícil de ser construída com a maioria dos sujeitos da pesquisa, visto que as professoras não sabem Libras e os alunos surdos ainda estão aprendendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Essa falta de interação prejudica de forma extrema o aprendizado desses alunos, pois como pontua Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem só poderá ocorrer por meio de trocas entre os parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Assim, para o autor, o sujeito irá adquirir conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. Logo, o desenvolvimento do sujeito surdo dependerá da aprendizagem que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela que é planejada no ambiente escolar. Portanto, se essa interação

no ambiente educacional não acontece, o desenvolvimento do aprendizado também não acontecerá.

Outro ponto que podemos observar quanto às impressões dos alunos é que o aprendizado deles torna-se mais difícil de ser promovido pela falta de um profissional da educação que deveria saber a língua de sinais e, assim, dar a orientação e o apoio necessário para o aluno surdo. Pode-se recorrer a Teoria Sociocultural para explicitar esse ponto, pois segundo ela o desenvolvimento cognitivo surge da interação em situações sociais concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe o apoio de um interlocutor com mais experiência que poderá orientá-lo durante a interação. Esse suporte recebido pelo aluno surdo levaria ao aprimoramento da aprendizagem.

O aprendizado da leitura e da escrita exige do sujeito surdo uma série de tipos de competência e experiências de vida que ele enquanto criança traz, ou deveria trazer, quando é exposto a língua de sinais. Essas competências atingiram a maioria de nossos alunos sujeitos da pesquisa, com exceção da aluna A2, que apesar de ter 19 anos ainda estava adquirindo sua primeira língua, a Libras. Isso contribuiu de maneira decisiva para que ela não assimilasse nada do que lhe fora ensinado sobre a língua portuguesa na modalidade escrita, o que diferiu dos demais alunos, pois com todas as dificuldades vivenciadas por eles aprenderam, em proporções diferentes, aspectos da língua portuguesa.

A ausência de conhecimento sobre a língua de sinais pela maioria das professoras participantes da pesquisa é resultante, segundo Quadros (2005), do fato do poder público criar algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores de língua de sinais, mantendo a ideia de que educação de surdos deve ser oferecida no ensino regular, em vez de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como a oportunidade para que todos conheçam a cultura surda, oferece-se apenas o intérprete de Libras às escolas onde há alunos surdos matriculados. No caso das escolas pesquisadas, nem o intérprete é oferecido. Assim, nas escolas, o processo de ensino-aprendizagem não inclui a Libras no uso corrente das práticas pedagógicas, nem como disciplina do currículo escolar.

O conhecimento de Libras pelo professor do ensino regular é fundamental para o aprendizado do aluno surdo, para que este professor possa ajudar o aluno a assimilar o que o professor itinerante ou o tradutor-intérprete estão tentando explicar para ele, além de possibilitar melhor interação entre professor e aluno surdo. Conforme pontua Reily (2008), é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se

esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe.

Todos os alunos participantes da pesquisa afirmaram não conseguir entender o que a sua professora de língua portuguesa estava ensinando, pois a maioria usava somente o português oral para ensinar e a única que usava a língua de sinais não era fluente na língua, usando apenas alguns sinais em suas aulas, o bimodalismo e o português sinalizado. Este fato demonstra a dificuldade de aprendizado desses alunos, proporcionada pela falta de interação.

É importante pontuar que os alunos participantes da pesquisa sentiam mais facilidade ou mais dificuldade nos mesmos aspectos do ensino de língua portuguesa. Os pontos de maior dificuldade apontados pelos alunos surdos foram quanto à estrutura, ao funcionamento e a gramática da língua. E os pontos de maior facilidade eram escrever, ler e compreender os textos. Esse fato nos revela que os alunos surdos sentem mais dificuldade em aspectos da língua que também são problemáticos quando se ensina o aluno ouvinte. E quando se trata de escrever, ler e interpretar textos, os alunos surdos sentem mais facilidade, assim como acontece com os demais colegas da sala de aula.

Por fim, quando os alunos foram questionados se aprender a língua portuguesa era importante, todos responderam que sim e justificaram suas respostas de maneiras diversas, mas com um ponto em comum, disseram ser importante para o futuro, para sua vida em família e que era importante para seu aprendizado.

6.2 Perfil das professoras e dificuldades de ensino

Traçaremos o perfil das professoras de língua portuguesa que lecionam para os alunos surdos sujeitos dessa pesquisa, por meio de um questionário que continha dez perguntas sobre sua formação, seus conhecimentos sobre surdez, seu tempo de experiência com alunos surdos e sobre o ensino e a aprendizagem desses alunos. No total foram quatro professoras, sendo uma da primeira série, uma da segunda série e duas da terceira série do ensino médio. Elas serão denominadas respectivamente de P1, P2, P3 e P4.

A professora P1 lecionava para a primeira etapa da EJA na escola E1. Ela tem 36 anos de idade. Trabalha na educação há 17 anos e possui graduação em

Letras/Língua Portuguesa, com Especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. No momento em que foi feita a pesquisa, a professora estava lecionando em duas escolas, trabalhando no ensino fundamental – quarta etapa, e no ensino médio – primeira e segunda etapa da EJA, na escola participante dessa pesquisa.

A educadora foi bastante receptiva em participar da pesquisa. Afirmou se interessar muito pelo tema da inclusão para poder trabalhar a disciplina de língua portuguesa de maneira que seus alunos pudessem realmente aprender. A sua experiência com alunos com necessidades educacionais especiais iniciou em 2014, portanto foi a primeira vez que trabalhou com alunos surdos.

A professora P1 afirmou que essa nova experiência de trabalho estava sendo um desafio na sua carreira, que ela esperava enfrentar e conseguir bons resultados acadêmicos para esses alunos. E com o apoio da professora itinerante, que é o profissional da educação especial que vai até a sala de aula do aluno PNE, ela acreditava que conseguiria ensinar os conteúdos da sua disciplina.

Sobre como trabalhar com alunos surdos incluídos na sua sala de aula, a professora P1 disse não ter tido formação em serviço para ensinar esses alunos e que não fez nenhum curso específico para atender alunos surdos. Além disso, não tinha conhecimento algum sobre a surdez, como por exemplo: causas, graus e concepções educacionais. Sendo assim, ela se sentia incapacitada para trabalhar com alunos surdos.

Quando questionada sobre o aprendizado de seus alunos, a professora P1 afirmou que em parte eles conseguiam dominar os conteúdos ensinados por ela, mas não especificou quais seriam esses conteúdos. Ela caracterizou o desempenho dos alunos surdos como regular porque “em parte eles se saem bem em relação aos conteúdos, mas na maioria das vezes têm dificuldades”.

O melhor desempenho dos seus alunos surdos está na leitura, na compreensão de textos e na sua competência comunicativa. Ela atribuiu esse melhor desempenho “a ‘facilidade’ do conteúdo que é selecionado além do apoio de professoras da área especial”.

Para P1 o pior desempenho de seus alunos está na produção textual, na interpretação de textos, na estrutura e funcionamento da língua, e nos conhecimentos gramaticais. Ela atribuiu esse desempenho “as dificuldades apresentadas pelos conteúdos, principalmente regras gramaticais”.

A professora P1 afirmou que tem dificuldade em trabalhar com alunos surdos e as suas principais dificuldades seriam porque ela “não tem noção de como lidar com eles e por não dominar a língua de sinais”.

Na escola E2 tivemos três professoras participantes nessa pesquisa. Trataremos inicialmente da professora P2. Ela tem 26 anos de idade. Tem como formação superior a Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. No momento da pesquisa, P2 estava trabalhando em três escolas, uma de ensino fundamental e duas de ensino médio. Ela começou a trabalhar na escola E2 no mesmo mês do início dessa pesquisa, e a única turma que ela lecionava era a que estávamos acompanhando.

P2 trabalha há três anos como professora. Esta foi sua primeira turma com alunos surdos. Ela mostrou-se interessada pela pesquisa e fez várias perguntas sobre o trabalho da pesquisadora. P2 tem muitas dúvidas sobre o trabalho com alunos surdos e não sabia onde buscar informações sobre esse trabalho. A pesquisadora informou a ela que a escola tem uma sala de recursos multifuncionais e que ela pode buscar apoio e orientação com os professores dessa sala.

A professora P2 iniciou seu trabalho na escola E2 no mesmo dia em que a pesquisa foi iniciada no mês de agosto, portanto a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar seu trabalho desde o início.

P2 informou que não teve formação em serviço para trabalhar com alunos surdos, só soube que trabalharia com esses alunos no momento em que os viu na sala de aula. Ela afirmou que o que conhecia sobre a surdez eram os graus, conhecimento adquirido por leituras pessoais. Por esse pouco conhecimento, não se sentia preparada, nem capacitada para trabalhar com alunos surdos, pois tinha “pouquíssimo conhecimento de Libras, ou seja, compreensão dos sinais básicos dessa língua”. A professora P2 informou que sua capacitação para lecionar para alunos surdos foi uma disciplina ofertada em seu curso de Licenciatura.

Quanto ao aprendizado de língua portuguesa de seus alunos, ela afirmou que eles não conseguem aprender, mas não explicou o motivo. Assim, caracterizou o desempenho deles como ruim, dizendo que eles “desenvolvem o básico a partir da compreensão obtida”.

Sobre os conteúdos ensinados, a professora P2 disse que seus alunos surdos tem melhor desempenho na produção textual e na interpretação de textos. E ela atribuiu esse desempenho “ao costume que eles têm e/ou obtém no decorrer da disciplina”. O desempenho dos alunos era pior quando se tratava do funcionamento da língua, dos

conhecimentos gramaticais e da competência comunicativa. Ela atribuía esse pior desempenho “porque de certa forma ele está estudando uma língua que não é a dele”.

Pela sua falta de conhecimento, ela afirmou sentir dificuldades em trabalhar com os alunos surdos, sendo a principal dificuldade a falta de comunicação em Libras.

Na escola E2 selecionamos ainda como sujeito dessa pesquisa a professora P3. Ela tem 40 anos de idade. Leciona a disciplina de Língua Portuguesa há 17 anos. Possui como formação a Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Especialização em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa. No período em que a pesquisa foi feita, ela trabalhava somente com o ensino médio na escola participante da pesquisa.

Ao ser convidada para participar da pesquisa, a professora P3 aceitou rapidamente e demonstrou interesse pelo trabalho, pois fez várias perguntas e tinha muitas dúvidas sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Essa foi a primeira vez que ela teve alunos surdos na sua sala de aula, e antes de recebê-los não teve formação em serviço para trabalhar com esses alunos, além de só saber que teria alunos surdos incluídos no momento em que chegou à sala de aula, assim como ocorreu com as demais professoras.

A professora P3 disse que seus conhecimentos sobre a surdez se restringem as concepções educacionais, aprendidas em um curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/PA). Mas que não se sentia capacitada para trabalhar com alunos surdos dizendo que “não temos cursos específicos para trabalhar com alunos inclusos, os oferecidos são sempre no horário de aulas”.

A professora P3 fez ainda um curso por conta própria voltado ao ensino de alunos surdos. Este curso foi uma oficina sobre como avaliar o aluno surdo e teve a duração de quatro horas.

Quanto ao aprendizado de seus alunos sobre os conteúdos da disciplina língua portuguesa, P3 afirmou que eles não conseguem aprender. Ela disse que o desempenho deles é regular, e o motivo seria “por não acompanhar os colegas e pelo fato da professora não ter o domínio de Libras”.

P3 disse que seus alunos surdos têm melhor desempenho quando produzem textos e quando fazem a interpretação de textos. Ela atribuiu esse desempenho “pelo contato com textos e pelo acompanhamento na sala de recursos”.

Sobre o pior desempenho de seus alunos, a professora P3 disse que são quanto à estrutura e funcionamento da língua, e quanto aos conhecimentos gramaticais. Ela

atribuiu esse pior desempenho “por ser complicado, sem falar que para o surdo muitas regras não são empregadas, explicar as regras gramaticais”.

A professora P3 afirmou ter muitas dificuldades para trabalhar com o aluno surdo, sendo a principal delas a comunicação com esses alunos.

Por fim, selecionamos como sujeito dessa pesquisa na escola E2 a professora P4. Esta professora tem 36 anos de idade. Tem como formação a Licenciatura Plena em Letras. A professora P4 leciona há 13 anos. No momento em que a pesquisa foi feita, ela estava trabalhando somente na escola participante da pesquisa, lecionando na terceira série do ensino médio.

Entre as professoras participantes da pesquisa, P4 é a única que utiliza a língua de sinais nas suas aulas. Ela não é fluente na língua, mas o conhecimento que tem é suficiente para interagir com seus alunos surdos, e para que ela consiga ser compreendida por eles.

Sobre sua participação na pesquisa, P4 mostrou-se muito interessada pelo tema e disse que gostaria de tirar suas dúvidas e aprender mais sobre a inclusão de alunos surdos, principalmente em como trabalhar com esses alunos. Chegou até a perguntar da pesquisadora se ela poderia lhe indicar algum material de leitura sobre a área para que ela pudesse aprender e usar em suas aulas.

P4 trabalha com alunos incluídos há cinco anos. Com esse tempo, ela adquiriu certa experiência em como tratar esse aluno, e por isso, procurou aprender a língua de sinais. Ela sentia a necessidade de se comunicar com os alunos surdos e foi aprender a Libras em um curso oferecido pela Unidade de Educação Especial (UEEs), setor este vinculado a Unidade Regional de Educação (5ª URE), que é responsável pela educação estadual na cidade selecionada. Este curso de Libras é gratuito e destinado a professores e alunos da rede estadual. Pela falta de tempo, a professora cursou apenas o nível básico de Libras nesse curso, que se estende até o nível avançado dessa língua.

P4 disse não ter tido formação em serviço para trabalhar com alunos surdos, só tinha ciência que iria trabalhar com esses alunos no início de cada ano letivo, na própria sala de aula. Quanto a seus conhecimentos sobre surdez, afirmou que não tinha conhecimentos sobre esse tema e, por isso, não se sentia capacitada em lecionar para alunos surdos, justificando sua resposta ao dizer que “por ter um conhecimento restrito em Libras, acredito que as aulas não são desenvolvidas como deveriam”.

Sobre o aprendizado da aluna surda na sua sala de aula, P4 afirmou que ela conseguia aprender os conteúdos da disciplina de língua portuguesa, apesar de ter

dificuldades, mas a professora não citou quais seriam essas dificuldades. Ela considerou o desempenho de sua aluna bom. E justificou esse bom desempenho ao esforço da aluna e ao fato dela fazer leitura orofacial.

P4 disse que sua aluna surda participante da pesquisa tem melhor desempenho nos conhecimentos gramaticais, por envolver regras. E tem pior desempenho quando necessita interpretar textos. Ela atribuiu esse desempenho dizendo que, por exemplo, “quando o assunto envolvido é Semântica o desempenho é menor pois trabalha com vários significados de uma única palavra”.

Quando questionada sobre as dificuldades em trabalhar com alunos surdos, a professora P4 afirmou ter dificuldades, sendo que a principal delas é “não conhecer os sinais para facilitar as aulas”.

Após observarmos a descrição do perfil dessas profissionais da educação e as dificuldades apontadas por elas quanto ao ensino dos alunos surdos incluídos na sala de aula da escola regular, podemos analisar alguns aspectos descritos que consideramos serem os mais relevantes.

Entendemos que o que torna inadequado o trabalho das professoras de língua portuguesa dessas escolas quando relacionado ao aluno surdo é o fato das professoras ensinarem usando a língua portuguesa quase que exclusivamente na modalidade falada. Isso impede a aquisição da L2 pelo sujeito surdo, pois o ensino da língua portuguesa somente poderá ser possível se o processo for de aquisição de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida como a primeira língua do surdo. Logo, o ensino do português deveria pressupor a aquisição da língua de sinais brasileira. A Libras apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é apenas a transferência da primeira língua para a segunda língua, mas um processo paralelo de aquisição e de aprendizagem. E nesse processo é indispensável a análise das semelhanças e diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa.

Pode-se destacar também o fato de a maioria das professoras participantes desta pesquisa não conhecerem a língua de sinais, sendo que somente uma conhece o básico dessa língua. Desta forma, o ensino dos alunos surdos fica prejudicado e é praticamente inexistente. Portanto, para que o processo de aquisição da escrita da língua portuguesa ocorra de maneira efetiva para esses alunos, as professoras deveriam ser fluentes na língua de sinais e que tivessem formação específica para ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa.

Um aspecto que foi citado por uma professora quanto ao ensino da língua portuguesa que merece ser destacado, é sobre a oferta de textos para serem estudados e analisados pelo aluno surdo. A professora propôs que os textos tivessem um conteúdo mais simples para facilitar o aprendizado desse aluno. Essa proposta não é adequada para ensinar a língua portuguesa, pois interfere na aprendizagem e limita o conhecimento do aluno. Conforme Quadros (1997), os textos apresentados aos alunos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas devem se apresentar textos adequados à faixa etária que está sendo ensinada. O que é mais importante é o texto fazer sentido para o aluno no contexto da sala de aula e para sua vida.

Podemos analisar que “facilitar” o aprendizado do aluno surdo como foi proposto pela professora em algumas de suas aulas prejudica a inclusão. Essa atitude revela uma tendência, chamada por Baptista (2009), de cisão de fenômenos, na qual as pessoas ainda veem o outro como sendo diferente de si, e nesse caso, como sendo menos, e esta atitude entre os próprios profissionais da educação perpetua os mitos que impedem a inclusão de fato do sujeito surdo.

Quanto às respostas das professoras sobre sua capacitação para trabalhar com alunos surdos na sala de aula, todas afirmaram que não tinham capacitação para atender a estes alunos, o que prejudica o trabalho dessas profissionais e impede o aprendizado dos alunos. Sobre esse aspecto, Lacerda (2007) comenta que para os surdos faltam recursos, tanto físicos, como por exemplo, intérpretes de Libras e materiais adaptados, quanto faltam a preparação dos professores e a possibilidade de um plano de ensino específico.

Outro fator importante a ser destacado é o fato das professoras só terem conhecimento de que terão que trabalhar com alunos surdos no momento em que chegam a sala de aula, isso foi posto por todas elas, trazendo uma sensação de insegurança e despreparo. Seno (2009) trata deste aspecto ao destacar a questão dos sentimentos dos professores, como insegurança e impotência, frente ao fato de saberem que terão que lidar com surdos em sala de aula.

Todas as professoras afirmaram não terem conhecimentos sobre a surdez e a maioria delas não fizeram cursos específicos que tratassem sobre esse tema ou sobre a língua de sinais. Esse desconhecimento é tratado por Seno (2009), que diz que o despreparo do professor decorre de falhas em sua formação acadêmica, além de falta de

conhecimentos sobre aparelhos auditivos, sobre Libras e não utilizar a sala de recursos multifuncionais.

Entre as professoras participantes da pesquisa somente a professora P2 teve uma disciplina de Libras oferecida durante sua graduação. Ela estava começando sua vida profissional, pois estava lecionando somente há três anos. As demais professoras não tiveram a disciplina de Libras, pois quando cursaram o nível superior a disciplina ainda não era obrigatória nos cursos de licenciatura. Podemos analisar que mesmo com a oferta dessa disciplina na graduação, não foi o suficiente para que a professora P2 tivesse a formação necessária para ensinar os alunos surdos, pois ela não conseguia se comunicar com eles e nem tinha conhecimentos sobre surdez, sobre metodologias para ensinar alunos surdos, sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e sobre o atendimento educacional especializado. Portanto, a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória a partir do Decreto 5.626/2005, não foi o suficiente para garantir a formação do educador que irá receber alunos surdos na sua sala de aula.

Podemos afirmar que a inclusão da disciplina de Libras na graduação é indispensável para a formação do professor. Mesmo não sendo de forma tão eficaz para promover o aprendizado, a oferta da disciplina orienta o professor para que ele conheça a singularidade linguística manifestada pelo aluno surdo. Esse conhecimento deveria, portanto, estar presente nos planejamentos da disciplina de língua portuguesa, principalmente na seleção dos conteúdos que serão ministrados. Mas, pela pouca ou nenhuma formação para lecionar para estes alunos, as professoras participantes da pesquisa direcionaram suas aulas quase que exclusivamente para os alunos ouvintes.

Sobre os cursos de formação, a professora P3 disse que há cursos de formação que tratam do conhecimento sobre a surdez, sobre como avaliar o aluno surdo e sobre o aprendizado da língua de sinais, mas estes cursos são ofertados no horário em que os profissionais estão trabalhando na sala de aula, portanto há ainda este problema. Os professores querem se qualificar para atender os alunos surdos, mas não têm tempo disponível para isso. Eles não irão diminuir sua carga horária de trabalho, pois prejudicará sua remuneração. O ideal seria que os cursos fossem oferecidos sem prejuízo para os professores, como cursos de formação para aqueles que não tiveram a oportunidade de receber formação na graduação. E para aqueles que ainda estão se formando que obtivessem conhecimentos sobre os problemas dessa modalidade de aquisição de segunda língua, a fim de buscar soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas, conhecendo métodos e técnicas que contemplassem

códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais.

Ao responderem sobre o melhor e o pior desempenho de seus alunos surdos sobre determinados conteúdos ministrados em suas aulas, as professoras praticamente deram as mesmas respostas. Atribuíram o melhor desempenho de seu aluno surdo na produção e interpretação de textos, e o pior desempenho seria quanto aos conhecimentos gramaticais e estrutura e funcionamento da língua. Podemos comparar essas respostas as respostas dadas pelos alunos quando questionados sobre o que era mais fácil e mais difícil de aprender, eles responderam os mesmos aspectos da língua quanto a facilidade e a dificuldade de desempenho atribuídos a eles por suas professoras.

Quando as professoras foram indagadas se tinham dificuldades em trabalhar com alunos surdos, todas afirmaram que sim e atribuíram essa dificuldade a falta da comunicação resultante do desconhecimento da língua de sinais. Portanto, este é o principal motivo apontado por elas que mais prejudica seu trabalho em turmas em que há a presença de alunos surdos.

Por fim, quanto ao aprendizado de seus alunos surdos, a maioria das professoras considerou regular, somente P4 considerou bom, sendo esta professora a única que conseguia se comunicar com sua aluna surda. Percebemos, portanto, que o resultado do aprendizado obtido por esses alunos pode ser atribuído à falta de conhecimento das professoras sobre como ensinar alunos surdos, à ausência de interação na sala de aula e às aulas serem ministradas para os alunos ouvintes.

6.3 Análise das observações em sala de aula

Iniciaremos a apreciação das observações feitas na sala de aula das escolas participantes da pesquisa, a fim de analisar como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos vem acontecendo nestas escolas. Apresentaremos essas observações em três categorias de análise que denominaremos como: ensino da língua portuguesa, estratégias usadas pelas professoras e resultado observado. Desta forma, explicitaremos o que observamos nessas aulas durante o período de cinco meses, período este referente a dois semestres letivos do calendário escolar, no qual estivemos acompanhando o aprendizado desses alunos e as professoras nas suas práticas pedagógicas.

Apontaremos as categorias de forma a demonstrar o que ocorre de fato no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Para isso, selecionamos algumas situações vivenciadas pelos alunos surdos no seu cotidiano escolar, iniciando com os alunos surdos A1 e A2 da escola E1.

Ensino de língua portuguesa

Nas aulas observadas pela pesquisadora, o ensino de língua portuguesa foi direcionado aos alunos ouvintes da sala, porque a professora P1 não conhecia a língua de sinais, nem nenhuma metodologia de ensino para esses alunos e a explicação dos conteúdos ensinados por ela ficava por conta da professora itinerante. Dessa forma, os alunos A1 e A2 enfrentavam diversos problemas em seu aprendizado, pois a professora itinerante estava exercendo um papel que não cabia a ela na sala de aula.

Podemos observar o processo de ensino em algumas situações, por exemplo:

- ✓ Numa atividade em grupo na qual os alunos deveriam identificar os gêneros textuais, os alunos A1 e A2 não conseguiram ler o texto. Isso demonstra que eles ainda não estão adquirindo a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, logo não poderão responder a essa e a outras atividades que a professora solicitar.
- ✓ Os alunos A1 e A2 não entendem nada do que é dito pela professora de língua portuguesa e a professora itinerante não conseguiu explicar em Libras o conteúdo da aula. Isso revela que o professor itinerante não está na sala para substituir o professor de língua portuguesa, ele está presente para promover a interação quando necessária entre professor do regular e aluno surdo.
- ✓ Avaliação – é feita de forma diferenciada entre os alunos surdos e ouvintes. Para os alunos A1 e A2, a prova tem um número menor de questões e essas são questões consideradas mais simples de serem respondidas. A professora itinerante não é fluente em Libras e, quando necessário, pede para que a prova seja completada na aula em que os alunos poderão contar com a presença de outra professora itinerante que tem maior domínio da língua de sinais. Isso mostra que os alunos são tratados de forma diferente e que o conhecimento esperado de um aluno ouvinte não é esperado no aluno surdo. Percebe-se assim que o aluno surdo é menosprezado quanto à possibilidade de aprender. Além disso, vemos também que nem a professora do ensino regular, nem a professora

itinerante da educação especial estão preparadas para receber alunos surdos na sala de aula.

Ainda quanto à avaliação, a aluna A2 não entende nada do que deve fazer e deixa a prova em branco. Entende-se que além de não conseguir ler a prova, A2 não conseguiu compreender o que a professora itinerante está explicando em Libras, portanto essa aluna não poderá adquirir uma segunda língua, pois ainda está adquirindo a sua primeira língua que é a língua de sinais.

- ✓ Compreensão dos alunos A1 e A2 – eles não entendem nada do que é dito ou explicado pela professora de língua portuguesa, pois ela usa somente a língua falada para tratar dos conteúdos relativos às aulas. Isso nos mostra que os alunos surdos não estão aprendendo, pois se finge que se ensina a todos na sala de aula, numa proposta ineficaz de inclusão.

Estratégias usadas

- ✓ Oficina de Libras – em suas aulas de língua portuguesa, a professora cedia os quinze minutos finais da aula para serem usados pela professora itinerante para ensinar Libras para os alunos surdos e ouvintes da sala, sendo que as aulas eram preparadas pelos alunos fluentes na língua de sinais. Isso demonstra a falta de capacitação da professora de língua portuguesa quanto ao conhecimento de Libras, pois ela aprendia a língua de sinais, mas num momento inapropriado para isso.
- ✓ Durante todo o período no qual acompanhamos as aulas, a professora P1 não usou nenhuma estratégia para ensinar língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. Esse falta de procedimentos para ensinar o aluno surdo torna o trabalho do professor ineficaz, pois de acordo com Bisol e cols. (2010), há muitos professores que não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam o aprendizado dos alunos surdos.

Resultado observado

- ✓ Pelo posto, podemos perceber que os alunos A1 e A2 não estavam aprendendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Isso se justifica pela ausência de conhecimentos da professora P1 sobre a língua de sinais, sobre como ensinar português para alunos surdos e pela falta de comunicação e interação entre ela e os alunos sujeitos dessa pesquisa.

- ✓ Observou-se que o aluno A1 só compreendia as atividades e as avaliações se a professora itinerante estivesse presente na sala. Quando ela não estava, o aluno não aprendia nada do que era proposto pela professora P1. Já a aluna A2 não compreendia nem o que era explicado pela professora itinerante na língua de sinais, visto que ela ainda estava aprendendo esta língua. Quanto ao que era ensinado ou falado pela professora P1, A2 não entendia nada, pois havia a barreira comunicativa entre elas causada pela ausência do conhecimento da língua de sinais pela professora e da língua portuguesa pela aluna.

Na escola E2, analisaremos algumas situações vivenciadas pelos alunos A3, A4, A5 e A6 e pelas professoras participantes, que demonstrem como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Começaremos pela segunda série do ensino médio, na qual estavam estudando A3 e A4.

Ensino de língua portuguesa

- ✓ Numa atividade de produção textual, a professora pediu que os alunos lessem um texto para ser debatido por todos na sala e somente depois dessa discussão entre eles e após os esclarecimentos da professora P2 sobre o tema abordado, eles poderiam iniciar sua produção. Isso nos mostra que os alunos A3 e A4 não participaram dessa discussão e nem absorveram as orientações e ensinamentos da professora, o que demonstra que essa forma de dar uma aula exclui completamente o sujeito surdo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Quadros (1997), para que houvesse a participação do aluno surdo, seria necessária, inicialmente, a explicação desse texto em Libras, depois seria indispensável que esse texto fosse verdadeiro, isto é, não podem ser simplificados os textos que existem, eles devem ainda fazer sentido para o aluno surdo e serem adequados a sua faixa etária. A partir daí, eles poderiam compreender o texto ofertado e partir para a produção textual.
- ✓ Atividades – todas as atividades sugeridas pela professora P2 na sala de aula não eram feitas pelos alunos surdos. Nesse momento, eles ficavam sem fazer nada enquanto os demais colegas da turma respondiam as questões. Eles só apresentavam as atividades respondidas na aula seguinte. Isso revela que eles não entendiam o que era para ser feito porque a professora não explicava nada

para eles, mas ao apresentar suas atividades respondidas, entendemos que eles eram capazes de entender as atividades, só não as faziam na sala pelo fato de a professora não usar a Libras para explicar os exercícios propostos.

Em atividades de exposição de temas, os alunos surdos participavam, fazendo sua apresentação em Libras e tendo como intérprete um colega da turma que dominava a língua de sinais. Isso nos mostra que os alunos surdos podem participar das aulas e aprender como os demais, só lhes faltam apoio pedagógico e conhecimento do professor para isso.

- ✓ Vídeos nas aulas de português – a professora P2 costumava apresentar vídeos para serem assistidos pelos alunos e depois analisados para possíveis produções textuais e debates, mas esses vídeos de filmes e de explicações sobre os conteúdos didáticos não tinham legenda. Isso evidencia que a professora não tinha conhecimentos básicos de como ofertar atividades que pudessem proporcionar a compreensão do sujeito surdo. Isto pode ser confirmado por Lunard (2005), que mostra que no trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes surdos é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados.
- ✓ Avaliação – a professora P2 passava avaliações iguais para os alunos surdos e para os alunos ouvintes, mas ao corrigir essas provas exigia das respostas de A3 e A4 menos do que exigia dos alunos ouvintes. Isso mostra que a professora acredita que o seu aluno surdo não é capaz de compreender ou de dar respostas corretas ou aceitáveis na mesma proporção de um aluno ouvinte.

Estratégias usadas

- ✓ Escrever nos cadernos – Numa atividade de produção de texto não respondida pelos alunos surdos, a professora P2 pensou que eles não haviam feito o texto porque não haviam entendido as orientações dela em português oral, então decidiu copiar no caderno dos alunos A3 e A4 como o texto deveria ser produzido. Isso comprova que a professora não sabia como orientar seu aluno surdo, pois não basta apenas escrever uma explicação no caderno para o aluno aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Há várias estratégias já expostas aqui para que esse aprendizado aconteça.
- ✓ Recursos didáticos – a professora P2 usava em suas aulas projetor multimídia e também escrevia palavras-chave sobre os temas abordados em suas aulas. Isso

demonstra que ela tinha a intenção de facilitar o aprendizado dos alunos A3 e A4 com a utilização desses recursos, pois usava várias imagens em seus slides, o que favorece um melhor entendimento sobre o tema abordado para o sujeito surdo.

- ✓ Apoio da sala de recursos multifuncionais – A professora P2 não tinha nenhum conhecimento sobre a língua de sinais. Foi até a sala de recursos num horário que não tinha aula para aprender alguns sinais de Libras para tentar se comunicar com seus alunos. Ela aprendeu alguns sinais e começou a interagir com os alunos A3 e A4 que ficaram satisfeitos em poder conversar com a professora, mesmo sendo apenas em algumas situações.

Resultado observado

- ✓ Pode-se perceber que apesar dos esforços da professora em utilizar recursos multimídia em suas aulas, escrever as explicações nos cadernos dos alunos e buscar apoio na sala de recursos multifuncionais, os alunos não estavam adquirindo os conhecimentos necessários para aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. O que impediu essa aquisição foi principalmente a barreira na comunicação entre a professora P2 e os alunos A3 e A4. Além do fato de a professora não conhecer bem as possibilidades de metodologias para ensinar alunos surdos.
- ✓ Outro fator que dificultou o aprendizado dos alunos surdos foi a ausência de um professor itinerante na sala de aula, pois não havia o trabalho da itinerância nessa sala. Sabe-se que o professor itinerante não é o responsável pelo aprendizado ou não do aluno surdo, mas ele proporciona interação entre o professor de português e o aluno surdo.

Por fim, abordaremos a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita na terceira série do ensino médio. Como nossos sujeitos da pesquisa são duas professoras, uma de cada aluno, apresentaremos nossas análises também separadamente, por sala de aula. Primeiro discutiremos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na sala de aula da professora P3 e do aluno A5.

Ensino de língua portuguesa

- ✓ Explicação dos conteúdos – em uma aula sobre coerência textual, a professora P3 explicou oralmente para os alunos ouvintes da sala que deveriam ler o texto proposto e depois identificar quais os problemas de coerência no texto. No fim

da aula, ela se dirigiu até o aluno surdo, olhou seu caderno e disse que havia uma questão errada e seguiu adiante para ver as respostas dos demais alunos. Isso comprova que a professora não sabia o que fazer para ensinar esse aluno. Ela não explicou para A5 porque a sua resposta estava errada, porque não sabia como fazer isso já que não conhecia a língua de sinais. P3 também não exigiu do seu aluno a resposta correta, pois ela não ensinou nada a ele, visto que toda sua explicação sobre o tema da aula foi oral.

- ✓ Atividades – a professora P3 propunha em suas aulas atividades de análise e produção de textos, e muitas dessas atividades eram feitas em duplas. P3 era quem escolhia o colega da turma para fazer as atividades junto do aluno A5. Os colegas que se sentavam com ele nunca aceitavam suas respostas, mesmo ele sempre se empenhando em responder as questões. Isso nos mostra que tanto a professora como os demais colegas da turma não acreditavam que o aluno A5 pudesse aprender e dar respostas corretas em suas atividades.

Nessas atividades A5 não conseguia se comunicar com o colega que fazia a atividade do seu lado, pois eles não conheciam a língua de sinais. Assim, a professora avaliava essas respostas como se tivessem sido feitas pela dupla, quando na verdade eram feitas somente pelo aluno ouvinte, e ela sabia disso.

- ✓ Dúvidas do aluno A5 – em muitas aulas, o aluno A5 tinha dúvidas e tentava falar com a professora para tirá-las. Em uma delas, ele explicou em Libras para P3 que não havia feito a segunda parte de uma atividade porque havia muitas palavras da língua portuguesa que ele não conseguia entender o significado no texto. A professora ficou apenas olhando para ele enquanto ele se explicava em Libras, ela não disse nada e passou adiante para verificar outros cadernos. Podemos perceber que o aluno A5 queria aprender, mas a professora P3 não conseguia nem se comunicar com ele, tirar dúvidas desse aluno para ela era uma tarefa muito difícil.

- ✓ Avaliação – as avaliações do aluno A5 eram idênticas as dos alunos ouvintes, mas a forma como a professora corrigia suas provas era diferente. Ela aceitava como correto tudo que o aluno respondesse. Pode-se perceber com essa atitude que a professora P3 não avaliava realmente o aprendizado de A5, pois considerava qualquer resposta como certa, e isso não demonstra aprendizado, dava apenas conceitos positivos a A5 para que ele pudesse passar de ano, fingindo-se o aprendizado desse aluno.

Estratégias usadas

- ✓ Recursos didáticos – a professora P3 usava em suas aulas projetor multimídia para facilitar o seu trabalho e para que A5 pudesse participar da aula. Mas nessas projeções, P3 colocava as respostas das atividades de forma muito rápida e toda a explicação era dada em português oral. Assim, podemos entender que o recurso era usado de maneira ineficaz, porque o aluno não entendia nada do que estava exposto ali, ele poderia entender se houvesse um tempo maior de exposição desses slides e se a professora tentasse mostrar a ele qual era sua intenção com aquele recurso na sua aula.
- ✓ Resolução das atividades – para que o aluno soubesse que página do livro iria ser trabalhada ou que questões deveria responder, a professora seguia até a sua carteira e apontava no livro ou no caderno o que era para o aluno fazer. Quando o aluno A5 não entendia, a professora P3 escrevia em seu caderno o que ele deveria fazer naquele momento. Percebemos que apontar não fará o aluno entender o que é para ser feito e, principalmente não o fará aprender nada. Escrever no caderno do aluno pode em parte ajudá-lo, mas as dúvidas ficarão, pois ele não recebeu ensinamentos na sala de aula.

Resultado observado

- ✓ Podemos perceber que apesar da professora P3 ter conhecimentos sobre as concepções educacionais para alunos com surdez e ter conhecimentos sobre como avaliar o aluno surdo, ela não aplicava essas noções em suas aulas. Assim, o aluno surdo não era avaliado como deveria, o que resultava em sua aprovação, mas não proporcionava o seu aprendizado.
- ✓ Outro problema enfrentado pelo aluno A5 era a falta de interação entre ele e a professora. Eles tentaram se comunicar por diversas vezes na sala de aula, mas sem sucesso, pois a professora não conhecia nem os sinais básicos de Libras para que houvesse o mínimo de interação. E a ausência de um professor itinerante dificultava ainda mais a comunicação nesta sala de aula.
- ✓ Como o aluno A5 não recebeu nenhum ensinamento, ele não estava adquirindo a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. O que ele aprendeu dessa disciplina e das demais do currículo escolar é o que lhe foi

ensinado na sala de recursos multifuncionais pelos professores que conhecem a língua de sinais e usam metodologias para ensinar o aluno surdo.

Temos, por fim, na terceira série do ensino médio, a aluna A6 e sua professora de língua portuguesa, P4.

Ensino de língua portuguesa

- ✓ Explicação dos conteúdos – a professora P4 falava lentamente e articulava bem as palavras para explicar os conteúdos. Ela ensinava dessa forma porque sabia que a aluna A6 fazia leitura orofacial, assim a aluna conseguia entender parte do conteúdo da explicação. Entendemos que a professora era ciente da habilidade da aluna A6 nessa leitura, favorecendo um melhor entendimento da aula dada pela professora. Os demais alunos surdos sujeitos dessa pesquisa não tinham essa habilidade.
- ✓ Ainda quanto aos conteúdos ensinados, a professora explicava em português oral e usava a língua de sinais ao mesmo tempo para explicar o conteúdo para a aluna A6. Isso deixava a aluna confusa ao tentar entender o que a professora P4 estava tentando lhe ensinar. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a utilização da língua oral e da língua de sinais ao mesmo tempo poder gerar ambiguidades e distorções em ambas as línguas, visto que possuem estruturas sintáticas diferentes. Entendemos, portanto, que a professora não sabia que o uso do bimodalismo pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo.
- ✓ Quando P4 não lembrava ou não conhecia um sinal, ela pedia a ajuda de uma aluna ouvinte da sala que conhecia bem a Libras. Isso nos mostra que a professora sabia que sua aluna só poderia aprender se ela fosse capaz de se comunicar e interagir com ela na sala de aula. Apesar de não ser fluente na língua, P4 buscou a ajuda de alguém que sabia mais, favorecendo o processo de aprendizagem de A6.
- ✓ Correção das atividades – quando a professora corrigia as atividades propostas na sala de aula, ela costumava corrigir apenas oralmente e não copiava as respostas no quadro. Algumas vezes, ela se dirigia a aluna A6 após a correção para tirar possíveis dúvidas da aluna, mas de forma muito rápida. Essa prática prejudicava o aprendizado de A6 porque boa parte das aulas era direcionada a

correção para verificação do aprendizado dos alunos, assim A6 não conseguia tirar suas dúvidas.

- ✓ Avaliação – as avaliações feitas pela aluna A6 eram idênticas às avaliações dos demais alunos da sala. A professora explicava a prova primeiro oralmente e depois em Libras para a aluna surda. P4 corrigia as provas de A6 da mesma forma que corrigia a dos alunos ouvintes, considerando corretas somente as respostas corretas. Isso nos mostra que a professora P4 exigia da aluna seu efetivo aprendizado sobre o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, avaliando o aprendizado dessa aluna de maneira igualitária aos demais alunos.
- ✓ Participação da aluna – em aulas de exposição oral dos alunos, a aluna A6 sempre participava. Essas atividades eram normalmente feitas em duplas, mas a aluna A6 fazia essas atividades sozinha por escolha própria. Isso evidencia que a professora P4 sabia que a aluna era capaz de apresentar trabalhos, assim como os outros alunos. E se a professora não conseguisse entender o que a aluna estava expondo ela pedia a ajuda de uma aluna da sala que era fluente em Libras.

Estratégias usadas

- ✓ Explicação das aulas – Quando a aluna A6 não compreendia bem a aula dada por P4, a professora ia até a carteira da aluna para dar a explicação toda do conteúdo abordado para ela novamente, enquanto os alunos faziam alguma outra atividade. Essa repetição da explicação ajudava a aluna a compreender melhor os conteúdos ensinados, e demonstrava o empenho de P4 em ensinar língua portuguesa na modalidade escrita para A6.
- ✓ Recursos didáticos – a professora P4 costumava usar em suas aulas vídeos sobre diversos temas sempre legendados, e textos com temas que eram interessantes para os adolescentes com bastantes imagens no projetor multimídia. Essa prática proporcionava um melhor entendimento dos conteúdos para a aluna A6, pois favorecia o aprendizado dessa aluna, que conseguia compreender boa parte dos conteúdos abordados por meio da relação que fazia das imagens com os textos e das legendas em proposta de aula somente com exposição de vídeos educativos.

Resultado observado

- ✓ Podemos observar que as estratégias usadas pela professora P4 e o conhecimento básico dela sobre a língua de sinais favoreceram o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pela aluna A6.
- ✓ O aprendizado de A6 também ocorreu pelo fato de a aluna fazer leitura orofacial, e assim, conseguia interagir com a professora e com alguns colegas da sala. Essa interação entre A6 e P4 é um fator relevante no favorecimento da aquisição da língua portuguesa.
- ✓ O empenho da professora P4 em tentar ensinar A6, apesar de suas limitações quanto à fluência na língua de sinais, proporcionaram o aprendizado de A6. A aluna escreve em língua portuguesa com algumas dificuldades, mas ela consegue escrever e ser compreendida por aqueles que leem seus textos, apesar de sua escrita não ser compatível com o seu grau de escolaridade, pois não escrevia como um aluno que estava cursando a terceira série do ensino médio, mas em comparação aos demais alunos surdos sujeitos dessa pesquisa, sua produção escrita era mais estruturada e organizada em relação às normas de escrita da língua portuguesa.
- ✓ Apesar de não haver um professor itinerante frequentando a sala de aula de P4 e A6, elas conseguiam se comunicar com a língua de sinais, com o português sinalizado e com a língua portuguesa na modalidade escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar e analisar como está ocorrendo o processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos incluídos na sala de aula da escola regular. A pesquisa foi realizada na rede estadual de ensino de uma cidade de médio porte no interior do Estado do Pará, logo a análise dos dados dessa pesquisa representa uma realidade específica, portanto uma parte da realidade da inclusão realizada no país.

Para desenvolver esta pesquisa utilizamos instrumentos de coleta e análise de dados que foram pertinentes para possibilitar a caracterização dos participantes, observar e registrar dados e fatos ocorridos nas salas de aula, os quais foram analisados qualitativamente.

Para chegarmos às conclusões expostas mais adiante, analisamos algumas das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa por meio de categorias de análise que dividimos em: ensino de língua portuguesa, estratégias usadas e resultado observado. Além do uso de questionários destinados aos alunos e as professoras para traçar o perfil desses sujeitos e conhecer suas impressões sobre o ensino e a importância do aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita.

A pesquisa mostrou que os alunos surdos inseridos nas escolas regulares enfrentam várias dificuldades para ter acesso ao ensino da língua portuguesa como L2. Entre as dificuldades vivenciadas pelos alunos e pelas professoras podemos citar: a falta de interação entre os alunos surdos e suas respectivas professoras de língua portuguesa; o desconhecimento das professoras sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que impedia a comunicação entre elas e seus alunos, e entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes na sala de aula; a ausência de metodologias de ensino que promovessem o aprendizado do aluno surdo numa sala de aula inclusiva; o despreparo das professoras itinerantes que trabalham na educação especial e que não conseguiam favorecer a interação entre o aluno surdo e sua professora de língua portuguesa e a ausência do professor itinerante em algumas salas de aula nas quais foram acompanhados os sujeitos dessa pesquisa.

Observamos e analisamos as situações experienciadas pelos alunos surdos em seu cotidiano escolar, a fim de conhecer as dificuldades de aprendizado desse aluno e suas impressões sobre o ensino de língua portuguesa na escola regular, traçando um

perfil desse aluno que demonstrou que apesar de seu empenho em aprender, não está adquirindo a língua portuguesa como L2, mesmo tendo o apoio dos professores da educação especial, por meio do uso frequente da sala de recursos multifuncionais no contra turno e do acompanhamento do professor itinerante na sala de aula do ensino regular.

O não aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita para o surdo advém principalmente do despreparo das professoras do ensino regular, que não tiveram formação específica para atuarem com alunos surdos, nem fizeram cursos preparando-as para essa realidade. As informações e o apoio que tiveram conseguiram por iniciativa própria (curso básico de Libras, concepções educacionais para o aluno surdo e oficina de como avaliar esse aluno) ou através de troca de experiências com os professores da educação especial.

Outro fator relevante percebido nesta pesquisa que desfavorecia o aprendizado da língua portuguesa por alunos surdos foi a barreira na comunicação, pois as professoras não conheciam a língua de sinais e os alunos surdos estavam tentando adquirir a língua portuguesa na modalidade escrita. Logo, praticamente não havia interação entre os sujeitos da pesquisa, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem extremamente difícil para os dois lados.

Traçamos também um perfil das professoras de língua portuguesa com o objetivo de conhecer o trabalho dessas profissionais, que fazem parte de um ambiente educacional que não proporciona ao seu aluno uma melhor formação. Elas trabalhavam em várias escolas, com turmas lotadas, e a maioria delas estava recebendo na sala de aula alunos surdos pela primeira vez. Elas não tinham, em sua maioria, conhecimentos sobre a surdez, e por isso, sentiam-se sem capacitação adequada para trabalhar com estes alunos.

Entre os alunos que fizeram parte dessa pesquisa, somente um estava conseguindo adquirir conhecimentos sobre a língua portuguesa na modalidade escrita. Isso ocorreu por alguns fatores que favoreceram essa aquisição: a habilidade da aluna em fazer leitura orofacial e assim conseguir compreender algumas palavras oralizadas pela professora; o fato de sua professora conhecer alguns sinais básicos de Libras e usá-los na aplicação de suas aulas; a interação existente entre professora e aluna surda proporcionada pelo uso da língua de sinais; as estratégias de ensino utilizadas pela professora em suas aulas que ajudavam na compreensão da aluna surda dos conteúdos apresentados, o conhecimento da professora sobre metodologias para ensinar alunos

surdos e, por fim, o fato desta professora receber alunos surdos a mais tempo do que as demais professoras, usando a experiência adquirida de alguns anos atendendo alunos surdos.

Os demais alunos sujeitos da pesquisa, durante o tempo em que foram observados, não estavam conseguindo adquirir a língua portuguesa como L2. Os motivos que tiveram maior influência nessa dificuldade de aprendizado foram: a falta de interação entre eles e as professoras, proporcionada pelo desconhecimento da língua de sinais; ausência de estratégias metodológicas que favorecessem o aprendizado do aluno surdo e o pouco tempo dedicado a estes alunos na sala de aula, dedicando-se todo o tempo disponível das aulas ao aluno ouvinte.

Diante do que foi exposto sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para o sujeito surdo incluído na escola regular, podemos observar que se faz necessário mudanças no processo de inclusão desses alunos. Estas mudanças são de diversas ordens, entre as quais acreditamos serem as mais urgentes: formação em serviço do professor que recebe o aluno surdo na sua sala de aula; aprendizado do professor da língua brasileira de sinais para poder interagir e ensinar o aluno surdo, sendo este curso ofertado ao professor num período que ele possa participar sem ser prejudicado em sua carga horária; empenho do professor em buscar conhecimentos acerca de metodologias para ensinar o aluno surdo; interação entre o professor da sala de aula do regular com o professor da sala de recursos multifuncionais, para trabalharem juntos e promoverem ensino adequado aos alunos surdos; melhor formação do professor itinerante da educação especial, que saiba lidar com o aluno surdo e que proporcione a interação entre este aluno e o professor do ensino regular; presença do professor itinerante em todas as aulas de língua portuguesa; a presença indispensável do intérprete da língua brasileira de sinais nas escolas, o que não acontecia em nenhuma delas e, por fim, a aplicação das leis que regem a inclusão do aluno surdo na escola regular.

Pela relevância do tema abordado são necessárias novas pesquisas que abordem essas e outras situações experienciadas por alunos surdos incluídos no ensino regular, para demonstrar que esse formato de inclusão do aluno PNE não está funcionando, visto que ele não está adquirindo conhecimentos sobre o ensino de língua portuguesa que lhe é oferecido, o que se estende aos conteúdos das demais disciplinas, já que estas estão sendo ofertadas a esses alunos em língua portuguesa.

Assim, novas pesquisas são indispensáveis para que haja mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo incluído na sala de aula da escola regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores**: percepções dos alunos e da professora. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALPENDRE, E. V.; AZEVEDO, H. J. S. de. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Programa de Desenvolvimento Educacional, Curitiba, 2008.

ARANTES, L. **Diagnóstico e clínica da linguagem** – 2001. Tese (Doutorado, LAEL) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARONOFF, M.; MEIR, I.; PADDEN, C. & SANDLER, W. Morphological universals and the sign language type. In: BOOIJ, G.; MARLE, J. van. **Yearbook of Morphology**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2004.

BAKHTIN, M. Das orientações do pensamento filosófico-linguístico. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: *attento ai segnalati!*. Em: C. R. Baptista (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 17-29.

BATES, V.; VOLTERRA, V. On the invention of language: an alternative view. Monographs of the society for research in children development, 49, p. 130-142, 1984.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. Language: Perspectives from another modality. In: **Brain and mind**. Ciba Foudation. Series 69 (new series). North-Holland: Excerpta Médica, 1979.

_____. Properties of visuospatial language. In: **Congress of Sign Language Research and Application**. Hamburg: Prielwitz, 1990.

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B., SIMIONI, J. L., & ZANCHIN, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 40(139), p. 147-172, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOUVET, D. **The path to language**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Coletânea de leis da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República. Disponível em:

<<http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília: Autor, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 17 out. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Autor, 1996.

BRASIL. Lei 10.098 - Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010**. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Dados do censo escolar e censo da educação superior. Ano 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Números revelam avanço da política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusive – inclusão e cidadania**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2014

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Dados do censo escolar e censo da educação superior. Ano 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Dados do censo escolar e censo da educação superior. Ano 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. MEC, 2014.

BRITO, L. F. Intermediação da fala na escrita pelo surdo. In: BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993. p. 67-74.

_____. **Integração Social & Educação de Surdos**. Babel Editora. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO et al. (Org.). Língua Brasileira de Sinais. In: **Brasil, SEESP**, v. 3. Brasília, 1998.

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

BROWN, R. **A first language: the early stages**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco, Prentice Hall, 1994.

BRUNER, J. S. **Child's talk: learning to use language**. Oxford: OUP, 1983.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas. In: BRASIL, **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, 1994.

CARRETEIRO, T. C. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia (Org.). **Artimanha da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 97-116, 1999.

CASELLI, M. C.; VOLTERRA, V. From communication to language in deaf and hearing children, in V. Volterra, C. Erting (Org.). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Berlim: Springer-Verlag, 1990.

CHEN, D. Acquisition of word order in a variable word order language. **Proceedings of the 25th Boston University Conference on Language Development**. Boston, MA: Cascadilla Press, 2001.

CHIHAYA, K. **Deficiência auditiva atinge 9,7 milhões de brasileiros**. Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear. 24 mai. 2013. Disponível em <[http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/Deficiência auditiva atinge 9,7 milhões de brasileiros](http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/Deficiencia_auditiva_atinge_9,7_milhoes_de_brasileiros)>. Acesso em: 18 out. 2014.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris, Mouton: The Hague, 1957.

_____. **Knowledge of language: its problems**. Massachusetts, MIT Press, 1986.

_____. **Language and problems of knowledge: The Managua lectures**. Cambridge, MA: MIT Press, 1988.

Comissão constituída por meio da Portaria INEP n. 252, publicada no Boletim de Serviço, Inep, Brasília, v. 16, n. 07m, Edição Extra, p. 1/9, de 20 de julho de 2012. Esta comissão é composta de membros altamente especializados em suas áreas de atuação que fez duas recomendações de interesse à acessibilidade nas avaliações institucionais do INEP.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters. 2000.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre o “interacionismo”. **Letras de Hoje**, 34 (3), p. 11-16, 1999.

_____. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. In: **Simpósio The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Anology**. Trento, Itália, 1997.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão dos professores. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n.23, 2004. p. 87-104.

DUARTE, J. L., & BRAZOROTTO, J. S. Análise das estratégias utilizadas em um grupo terapêutico pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, 2009. p. 471-484.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Studies in Bilingualism, 17. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1999.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; COMIN, F. S. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan./abr. 2013.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan.-abr. 2011.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto: curso básico**. Livro do estudante. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 25, 2006.

FERNADES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 6. ed. São Paulo: Mediação, 2012. p. 7-25.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2007. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 21 out. 2014.

FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. **The functional-notional approach: form theory to practice**. Oxford, University Press, 1983.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

FROMKIM, V. & RODMAN, R. **An introduction to language**. Fort Worth, Harcourt Brace College Publishers, 1993.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

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

GUARINELLO, A. C., BERBERIAN, A. P., SANTANA, A. P., MASSI, G., & PAULA, M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 12(3), p. 317-330, 2006.

_____. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HAWKINS, R. **Second language syntax**. London: Blackwell, 2001.

HONORA, M; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

HYMES, D. On communicative Competence. In BRUMFIT, C. J. & K. JOHNSON (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford, University Press, 1979.

JANNUZZI, G. S. M. Primeiras iniciativas de encaminhamento da questão. In: **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAIL, M. **Aquisição da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte** - examinando a construção do conhecimento. Campinas, 1996, 153 f. Tese (Psicologia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: **Cad. CEDES**, v. 26. n. 69, maio/ago. 2006.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 13(2), p. 257-280, 2007.

LEME, A. P. T. **A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Federal Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

LEMLE, M. **O linguista de Marte na Terra**. XVII Encontro Nacional da ANPOL. Gramado, 2002.

LEMO, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Unicamp. Campinas, 2012.

LEONTIEV, A. N. **A demarcação histórica no desenvolvimento do psiquismo**. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 145-189.

_____. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 261-284.

LIER-DE VITTO F.; CARVALHO G. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I; QUADROS, R. M. (Org.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 115 - 146.

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

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educ. Pesqui**, V. 31, n°3, p.409-424, dez. 2005.

- LOPES, L. P. M. **Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos.** Intercâmbio. São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.
- LUCIANO, R. T. **O desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais.** 2006. 68f. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica. Fundo de Apoio a Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- MANENTE, M. V., RODRIGUES O. M. P. R., & PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 13(1), p. 27-42, 2007.
- MEIER, R. Icons and morphemes: Models of the acquisition of verb agreement in ASL. In: **Papers and Reports on Child Language Development**, v. 20, 1981.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusive no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.
- MICHELS, M. H. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 5 ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, p. 311-347, 2011.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova Identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996, cap. 3, p. 35-70.
- NOBRE, M. A. A língua escrita e surdez. In: **Conferência GT Linguagem e Surdez – ANPOLL.** João Pessoa. 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 4-13, jul./dez. 1999.

PATROCÍNIO, E. Método no ensino de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, I. C. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

PETITTO, L. **From Gesture To Symbol**: The relation between form and meaning in the acquisition of personal pronouns in ASL. Indiana University Linguistics Club, 1986.

_____. On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. **Cognition**, v. 27, p.1-52, 1987.

_____.; MARENTETTE, P. Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. **Science**, v. 251, p.1397-1556, 1991.

_____.; BELLUGI, U. Spatial cognition and brain organization: Clues from the acquisition of a language in space. In: **Spatial Cognition: Brain bases and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 299-325, 1988.

PIAGET, J. Le langage et les opérations intellectuelles. In: Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française. Neuchâtel, 1962. **Problèmes de psycho-linguistique**. Paris: PUF, 1963.

PINHEIRO, E. M. C. D., & OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, 12(4), p. 633-640, 2010.

PINKER, S. **Language learnability and language development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

_____. The bootstrapping problem in language acquisition. In: B. MACWHINNEY (Ed.), **Mechanisms of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

PYLYSHYN, Z. W. What does it take to bootstrap a language? In: J. MACNAMARA (Ed.) **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977.

QUADROS, R. M. A expressividade na língua de sinais. In STROBEL, K. (Org.). **Surdez-, abordagem geral**. Curitiba, APTA/FENEIS, 1995.

_____. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Bilinguismo. In: QUADROS, R. M. **Educação de surdos, a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 21-43.

_____.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

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

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

_____; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua brasileira de sinais I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

_____. et al. **Exame Prolibras**. Florianópolis: s/d, 2009. Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br/livro_prolibras.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2008.

RICHARDS, I. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge, University Press, 1986.

RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 5, n. 2, 2000, p. 99-116.

RODRIGUES, C. **Minoria surda que estuda sai de sala especial para o regular**. Último Segundo-Educação. 07 ago. 2011. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html>>. Acesso em 18 out. 2014.

RODRIGUES, N. Organização Neural da Linguagem. In MOURA, M; LODI, A; PEREIRA, M. (eds.). **A língua de Sinais e a educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1991.

SALLES, H. M. L. 2001. Linguagem, cognição e subjetividade. **Pesquisa Linguística**, n. 5. Brasília, LIV/Universidade de Brasília.

_____. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, v. 1, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 out. 2014.

SENO, M. P. A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. **Revista de Psicopedagogia**, 26(81), p. 376-87, 2009.

SILVEIRA, C. H. **Libras I**. Universidade Federal de Santa Maria. Curso a Distância de Especialização em Educação Especial. Disciplina Libras I. Rio Grande do Sul, 2012.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação dos surdos. Em: C. Skliar (Org.). **Educação & inclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153.

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2011.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In **Bilingualism in deaf education**. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl, 1994, p. 139-160.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives**. Boston: Allyn & Bacon, 1992.

_____. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANAKA, E. D. O., & MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com eficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, 11(2), p. 273-294, 2005.

TAVARES, I. M.; CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto**. 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com>> Acesso em: 10 ago. 2014.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

VELOSO, E; FILHO, V. M. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **El problema del entorno**. Tradução do Corpo de Tradutores da Universidade de Havana, 1935.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997, v. V, p. 213-234.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997, v. V, p. 115-127.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

YAROCHEVSKY, M. G. **León Vygotski**: à procura de uma nova psicologia. *Enfance*. Paris: Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n. 1-2, p.119- 125.

YOSHINAGA-ITANO, C.; SEDEY, A. L.; COULTER, D. K.; MEHL, A. L. Language of early and later identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102:1161-71, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Nome: _____

Idade: _____

Grau de perda auditiva:

Leve Moderada Severa Profunda

Uso de aparelho de amplificação sonora individual (AASI):

Sim Não

Uso de Libras:

Sim Não

1. Você tem dificuldade em aprender os conteúdos ensinados na disciplina Língua Portuguesa?

Sim Não

2. O que é mais difícil de aprender do conteúdo de Língua Portuguesa?

- Ler e compreender os textos
 Escrever
 Estrutura e funcionamento da língua portuguesa
 Gramática

3. O que é mais fácil de aprender do conteúdo de Língua Portuguesa?

- Ler e compreender os textos
 Escrever
 Estrutura e funcionamento da língua portuguesa
 Gramática

4. Você entende as orientações do professor sobre o que é para fazer na sala de aula?

Sim Não

5. Você consegue se comunicar com o professor de Língua Portuguesa?

Sim Não

6. Você se comunica com os colegas da sua sala de aula?

Sim Não

7. Você frequenta a sala de recursos multifuncionais?

Sim Não

8. Seu professor conhece Libras?

Sim Não

9. Você sabe fazer leitura orofacial?

Sim Não

10. Você considera importante aprender o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa?

Sim Não

Explique por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo que leciona (anos): _____

Escola em que atua: _____

Série que leciona: _____

1. Você teve alguma orientação para trabalhar com alunos surdos?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, de que tipo foi a orientação?

2. Há quanto tempo trabalha com alunos surdos incluídos na sua sala de aula?

() menos de um ano.

() de um a três anos.

() de três a cinco anos.

() mais de cinco anos.

3. Quais seus conhecimentos sobre surdez?

() causas

() graus

() período de ocorrência

() concepções educacionais

() não tenho conhecimentos sobre surdez

Se tiver algum conhecimento sobre surdez, como ele foi adquirido?

4. Como você se vê para trabalhar com pessoas surdas?

() Capacitado

() Capacitado, mas receoso

() Sem capacitação

Justifique sua resposta:

5. Você fez algum curso voltado ao ensino de pessoas surdas?

() Sim () Não

Se sim, como foi esse curso?

6. O aluno surdo inserido em sua sala de aula consegue aprender os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa?

Sim Não

7. Como é o desempenho do seu aluno surdo?

Muito Bom

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Justifique sua resposta

8. Em que parte do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa seu aluno surdo tem melhor desempenho?

Produção de textos

Leitura e compreensão de textos

Interpretação de textos

Estrutura e funcionamento da língua

Conhecimentos gramaticais

Competência comunicativa

A que você atribui esse desempenho?

9. Em que parte do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa seu aluno surdo tem pior desempenho?

Produção de textos

Leitura e compreensão de textos

Interpretação de textos

Estrutura e funcionamento da língua

Conhecimentos gramaticais

Competência comunicativa

A que você atribui esse desempenho?

10. Você tem dificuldades em trabalhar com alunos surdos?

Sim Não

Se sim, quais são as principais dificuldades?
