



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA JANAINA ALENCAR SAMPAIO

**UM OLHAR SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

JOÃO PESSOA

2012

MARIA JANAINA ALENCAR SAMPAIO

**UM OLHAR SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria.

JOÃO PESSOA
2012

S192u Sampaio, Maria Janaina Alencar.
Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na
educação de surdos: foco na produção textual / Maria Janaina
Alencar Sampaio.- João Pessoa, 2012.
162f.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Políticas públicas – educação de surdos.
3. Produção textual. 4. Educação bilíngue.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MARIA JANAINA ALENCAR SAMPAIO

**UM OLHAR SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora – UFPB)

Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora – UFPB)

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Assis
(Examinadora - UFPB)

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
(Examinadora - UNICAP)

Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor de Andrade Sousa
(Examinadora - UFPE)

JOÃO PESSOA
2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Zuleide e Pelusio; aos meus irmãos, Léo e Marquinhos; aos meus sobrinhos Matheus e João, que compartilharam comigo as dificuldades e conquistas dessa longa trajetória tão desejada e importante para mim.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais e para aqueles que representaram a corda de segurança, quando estava difícil continuar; que sentaram comigo no fundo do abismo e seguraram a minha mão; e aos que me mostraram com o seu amor, que sair daquele lugar desconhecido, deprimente e letárgico, era possível e valia à pena.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Deus e Maria, minha fortaleza, meu porto seguro, minha luz e proteção em todos os momentos.

Famílias Alencar, Sampaio e Cia, pelo exemplo, carinho, apoio constante, investimento, confiança e motivação durante toda minha vida.

Manuela Dantas amizade fraterna, exemplo de vida, suas palavras e ações foram um incentivo nas horas mais difíceis. Além de seus artigos sobre acessibilidade serem uma fonte de inspiração a cada semana.

Prof^a.Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, por ter acreditado no nosso projeto; por sua serenidade e paciência. Obrigada por não ter desistido de mim!

Prof^{as} Dr^{as} Marianne Cavalcante; Wilma Pastor e Renata da Fonte pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Prof^a Dr^a Wanilda Cavalcanti responsável na graduação em fonoaudiologia, pela minha escolha em estudar a educação de surdos.

A Escola Estadual (lócus da nossa pesquisa) e profissionais participantes.

Colegas do DLCH, Reitora Prof^a Dr^a Maria José de Sena e alunos da UFRPE.

Colegas e alunos do Curso de Graduação em Letras / Libras da UFSC / UFPE.

Amigos Pe. Josenildo, Wilma, Rê, Iana, Juli, Ana Augusta, Paulinho, Ângela, Lú, Manu, Fabi, Bel, Guigo, (Eliza e Gustavo); (Syl e Peixoto); (Tabuh e Guib); (Rose e Fran); (Drs. Marcos Noronha, Perboyre Sampaio, Murilo Dantas, Jane Cavalcante, Goretti Cabral, Antônia Aciolly...), que me ajudaram a enfrentar momentos difíceis, na vida pessoal e acadêmica.

Rose, por cuidar da minha casa, para que eu possa estudar e trabalhar.

A todos (...) que de alguma forma colaboraram para realização e finalização deste trabalho.

EPÍGRAFE

Sabe...

*Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui
Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou
Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou
Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...*

Meus olhos iam se apagando...

Minhas mãos iam silenciando...

E eu me sentia só, num mundo que não era meu...

Aos poucos fui nascendo novamente...

Aceitando seu mundo...

E descobrindo nele coisas maravilhosas:

A existência do som, da palavra, das cores...

Só não consegui identificar a sua voz...

Aprendi que as folhas falam quando o vento sopra...

Aprendi que a água canta quando cai...

Sozinha, nunca liguei o ruído à fonte sonora,

Só descobri tudo isso quando alguém me contou...

Que maravilha!

Mas...

Sinto muito por quem:

– nunca teve tempo...

– nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...

– não percebe que ela precisa:

– da sua atenção,

– da sua palavra,

– da sua compreensão

e do seu AMOR.

RESUMO

Esta tese insere-se no campo da Aquisição da Linguagem e tem como interesse fazer uma reflexão sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos com foco na aquisição da escrita. É um estudo de natureza observacional de caráter qualitativo desenvolvido com um professor de Língua Portuguesa (LP) de uma sala regular com surdos inclusos e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A turma tem 50 alunos, sendo oito jovens surdos, usuários tanto de Libras como de língua portuguesa na modalidade escrita, na faixa etária de 14 a 25 anos, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental de uma instituição escolar da rede pública da cidade de Recife. O *corpus* do trabalho foi constituído por 4 recortes de 8 filmagens em vídeo de aulas de Língua Portuguesa voltadas para produção textual escrita. O referencial teórico que ancorou nossas análises fundamentou-se nos estudos sobre as políticas públicas educacionais para surdos na contemporaneidade; aquisição / aprendizagem de segunda língua (L2); educação bilíngue (L1-Libras, L2-Língua portuguesa escrita) para surdos e finalmente a concepção sociointeracionista de Língua. Defendemos hipótese de que os professores de Língua Portuguesa geralmente aplicam a mesma metodologia de ensino para alunos ouvintes e surdos, o que pode acarretar prejuízos na aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, impossibilitando possivelmente seu processo de letramento. Os dados analisados indicam que as adaptações metodológicas restringem-se ao intérprete de Libras e à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esperamos que os dados encontrados possam contribuir para o surgimento de novas estratégias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, considerando suas especificidades linguísticas e educacionais.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; produção textual escrita; educação bilíngue, surdos.

ABSTRACT

This thesis falls within the field of language acquisition and its interest is reflect on the effectiveness of public policy in education of the deaf with a focus on writing acquisition. This work is a qualitative nature observational study developed with a Portuguese Language (PL) teacher in a regular classroom with inclusion of deaf students and an interpreter of Brazilian Sign Language (Libras). The class had 50 students. There are eight young deaf students they use both Brazilian Sign Language and Portuguese Language in the written form, aged 14-25 years, enrolled in 7th year of elementary school of public schools in the Recife city. The information of work consisted of 4 parts of the filming of 8 Portuguese Language classes. Those classes were focused on writing text production. The theoretical framework that anchored our analysis was based on studies of: educational public policies for the deaf; acquisition and learning of a second language (L2); bilingual education for the deaf and interactionist language conception. This thesis defends the hypothesis that the portuguese language teachers usually use the same methodology for teaching the deaf students and hearing students, this can cause not only learning impairments of writing made by deaf students, but also, can preventing their literacy process. The data analyzed show that the methodological adaptations are limited to interpreter of Brazilian Sign Language and specialized education. It is expected that the data produced by this work may contribute to the creation / definition of new strategies for teaching Portuguese Language for deaf students, considering their specific linguistic and educational necessities.

Keywords: educational public politics; textual production written; bilingual education; the deaf.

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en el campo de la adquisición del lenguaje y tiene como interés reflexionar sobre la efectividad de las políticas públicas en la educación de sordos con enfoque en la adquisición de la escritura. Se trata de un estudio observacional de carácter cualitativo desarrollado por un profesor de Lengua Portuguesa (LP) en una clase regular con inclusive personas sordas y un intérprete de Lengua del Signos Brasileña (Libras). La clase tiene 50 alumnos, ocho jóvenes sordos, hablantes de la lengua de signos como Portugués en la forma escrita, con edades entre 14 y 25 años, matriculados en el 7º año de la escuela fundamental en una escuela pública en la ciudad de Recife. El corpus del trabajo se ha constituido en 4 recortes de 8 secuencias de video de las clases de Lengua Portuguesa destinadas a la producción de la escritura textual. El marco teórico que fundamenta nuestro análisis proviene de estudios de: políticas públicas en la educación contemporánea para sordos; adquisición / aprendizaje de una segunda lengua (L2); la educación bilingüe (L1-Libras, L2-Lengua Portuguesa escrita) para personas sordas y finalmente, concepción interaccionista del lenguaje. Defendemos la hipótesis de que los profesores de Lengua Portuguesa normalmente se aplican la misma metodología para enseñar los alumnos sordos y oyentes, lo que puede causar discapacidades de aprendizaje de la lengua escrita por los estudiantes sordos. Imposibilitando impidiendo su proceso de alfabetización. Los datos analizados demuestran que las adaptaciones metodológicas restringe a intérprete y la ambiente del Servicios Especialista Educativos. Esperamos que nuestros datos adquirido pueden contribuir con el desarrollo de nuevas estrategias para la enseñanza de la Lengua Portuguesa para estudiantes sordos, teniendo en cuenta sus conocimientos lingüísticos específico y educativo.

Palabras clave: políticas públicas educacionales; producción textual escrita; educación bilingüe; sordos

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.

Figura 1: Representação do processo de aquisição de L2.....	p.48
Figura 2: Aquisição e aprendizagem de L2.....	p.51
Quadro 1: Distinção entre aquisição X aprendizagem da língua.....	p.50
Quadro 2: As fases da interlíngua.....	p.54
Quadro 3: Estágios de interlíngua em surdos.....	p.61-62
Quadro 4: Síntese das principais políticas públicas para educação de surdos e sua efetivação na escola observada.....	122
Tabela 1: Percentual de pessoas com deficiência em PE e no Brasil.....	p.35
Tabela 2: Distribuição das turmas da escola, por turno.....	p.93
Tabela 3: Distribuição nível de escolaridade / seriação X quantitativo de turmas e surdos. Modalidades de ensino X Quantitativo de alunos surdos.....	p.100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.
AL2 - Aprendizagem de Segunda Língua.
CEB - Câmara de Educação Básica.
CNE - Conselho Nacional de Educação.
DAL - Dispositivo Inato de Aquisição de Linguagem. (*Language Acquisition Device*).
EaD – Educação a Distância.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
EE – Educação Especial
SEESP – Secretaria de Educação Especial
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
GRE – Gerencia Regional de Ensino.
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES - Instituições de Ensino Superior.
IL – Interlíngua.
ILS – Intérprete de Língua de Sinais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.
L1 - Primeira Língua.
L2 - Segunda Língua.
LAD - *Language Acquisition Device*.
LAL - Língua Alvo.
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LE - Língua Estrangeira.
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.
LM - Língua Materna.
LP – Língua Portuguesa.
LS - Língua de Sinais.
M.P.PE - Ministério Público de Pernambuco.
MEC - Ministério da Educação.
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NAPS – Núcleo de Apoio a Pessoa Surda
ONU - Organização das Nações Unidas.
PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
PIB - Produto Interno Bruto.
PNE - Plano Nacional de Educação.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SDH - Secretaria de Direitos Humanos.
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

SUMÁRIO

Resumo.....	07
Abstract.....	08
Resumen.....	09
Lista de figuras, quadros e tabelas.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	19
1. O SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
1.1. Políticas públicas brasileiras para educação de surdos.....	19
1.2. Pesquisas emergentes sobre a inclusão educacional da pessoa surda....	34
1.3. A inclusão educacional do surdo e suas implicações.....	40
2. APRENDIZAGEM E ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	45
2.1. Panorama dos estudos sobre aprendizagem de segunda língua (L2).....	45
2.2. A teoria de aquisição / aprendizagem de L2 proposta por Krashen.....	47
2.3. A teoria de Interlíngua de Selinker.....	53
2.4. Aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2 por surdos.....	60
3. LÍNGUA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO....	67
3.1. Concepção de língua em uma perspectiva sociointeracionista dos estudos linguísticos.....	67
3.2. Sociointeracionismo em Bakhtin.....	72
3.3. Sociointeracionismo em Vygotsky.....	76

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	90
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	144
ANEXOS.....	150

INTRODUÇÃO

Porque pesquisar expande as fronteiras da alma...
(Sampaio e Chaves 17/02/12)

A educação de surdos sempre foi um tema polêmico, especialmente no que diz respeito às questões linguísticas, ou seja, se os surdos deveriam aprender a falar e escrever na língua majoritária¹ ou se seria melhor apenas ficarem restritos ao uso da língua de sinais. Essas questões fazem com que os professores estejam em constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis práticas de ensino de língua no contexto escolar.

A idéia de se fazer um estudo relacionado ao ensino da produção textual² escrita para surdos, surgiu inicialmente em nossa prática como fonoaudióloga e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que nos permitiu o convívio diário com surdos de diferentes faixas etárias. Percebemos em um segundo momento, a insuficiência de pesquisas nesta área que contemplassem uma abordagem teórica sociointeracionista, isto é, que percebe o sujeito constituindo-se nas relações sociais mediadas pela língua, seja ela na modalidade oral, escrita, ou de sinais. Semelhante às concepções de: Vygotsky (1984, 1987, 1997); Bakhtin (1929, 1988); Mondada (2001); Geraldini (1996, 1997, 2000); Koch (1998, 2003 a/b); Silva (2001); Buin (2002); Faria (2002, 2006, 2011); Morato (2004); Antunes (2011); Ferreira (2005, 2010); Guarinello (2005); Sousa (2006, 2009, 2011); Sampaio (2007, 2008 a / b, 2010, 2011, 2012); entre outros.

¹ Língua falada pela maioria, principal língua de um país, língua nacional. No Brasil a língua portuguesa tem esse status, de acordo com a Constituição de 1988. (BRASIL, 1988, p.172)

² O termo produção textual está sendo utilizado neste trabalho, como sinônimo de Língua portuguesa escrita.

Iniciamos os estudos sobre a escrita de surdos bilíngues, durante nossa pesquisa de mestrado³ acerca dos mecanismos de coesão,⁴ na escrita de surdos bilíngues; naquela ocasião, direcionamos o olhar para os mecanismos de coesão textual, presentes nos escritos analisados, com a finalidade de compreender as especificidades desse processo, em uma escrita que tem como referência a língua de sinais e não a língua oral.

Verificamos as estratégias que os sujeitos da nossa pesquisa⁵ utilizavam para construir seus textos, tendo em vista que estavam transitando entre dois sistemas linguísticos: a Libras e a língua portuguesa. Observamos nos textos desses sujeitos, de modo geral, que embora existissem algumas inadequações no emprego da gramática normativa, ou mesmo da escrita, estas não chegaram a interferir na compreensão de suas produções escritas; elas apresentaram coerência e coesão (conexão, nexos, lógica), pois era possível a construção de sentido nos textos.

A partir da **Lei 10.436 de 2002**⁶ e do **Decreto 5.626 de 2005**⁷, surge oficialmente, a proposta de educação bilíngue⁸ para surdos no Brasil. Por ser muito recente essa deliberação do governo federal, as pesquisas sobre o ensino de segunda língua para surdos bilíngues,⁹ ainda são incipientes, principalmente se considerarmos o contexto da educação inclusiva. Esta constatação, adicionada ao conhecimento adquirido no mestrado, levou-nos à escolha do **tema**: Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos com foco na produção textual.

³ Para saber mais sobre esse tema ler: SAMPAIO, 2007 nas referências deste trabalho.

⁴ Ligações linguísticas explícitas no discurso / texto que criam sua estrutura. (TRASK, R. L. 2004, p.57)

⁵ Os sujeitos pesquisados no nosso mestrado eram surdos bilíngues, estudantes do ensino médio de escolas regulares da rede privada na cidade de Recife.

⁶ Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

⁷ Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁸ Educação bilíngue: Libras (L1) e Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). (Decreto 5.626 / 2005)

⁹ Essa terminologia está sendo empregada neste trabalho para surdos usuários da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais.

Ao eleger como **objeto de pesquisa**, o ensino da produção textual para surdos, levantamos algumas **questões iniciais** para serem exploradas neste estudo:

- ✓ De que forma as políticas públicas promovem o ensino da produção textual para surdos em uma sala inclusiva?
- ✓ Existem diferentes estratégias de ensino de língua portuguesa escrita para surdos e ouvintes?

Essas questões nortearão a discussão em nosso trabalho. De acordo com a visão sociointeracionista da linguagem – Mondada (2001) e Sampaio (2007, 2010, 2011) - o falar e escrever reflete a concepção de mundo que temos interiorizada. Assim, a forma de escrever dos surdos, tem em si uma lógica intrínseca, pois reflete sua percepção visual do mundo e o modo pelo qual suas experiências cognitivas são organizadas.

Com base nesses questionamentos, consideramos as seguintes **hipóteses**:

- ✓ As políticas públicas que decretam a presença do intérprete de língua de sinais (ILS) e o reconhecimento da língua portuguesa (LP), como L2 para surdos, não foram suficientes para modificar o ensino da produção textual na sala inclusiva.
- ✓ A língua portuguesa escrita (produção textual), continua sendo ensinada para os surdos, da mesma forma que é para os ouvintes: como primeira língua (L1).

Diante dessas hipóteses, defendemos a **tese** de que as políticas públicas que determinam a inclusão educacional, têm se efetivado pela existência de duas salas de aula para surdos e ouvintes em um mesmo espaço físico. Apesar dessa divisória, as línguas em uso, promovem a produção textual dos surdos.

Esta tese tem como **objetivo geral** observar como as políticas públicas têm se efetivado na educação de surdos em uma sala inclusiva; para um melhor conhecimento e descrição dessa prática, nas aulas de produção textual.

Para isto, temos como **objetivos específicos**:

- ✓ Expor as políticas públicas de inclusão de surdos e discutir as teorias de ensino de segunda língua (L2).
- ✓ Descrever a escola campo de pesquisa, a fim de verificar as possibilidades de um ensino inclusivo na sala observada.
- ✓ Observar as estratégias utilizadas pelo professor de língua portuguesa nas aulas de produção textual, para surdos, em sala inclusiva.

Nesse trabalho usaremos o termo aprendizagem e não aquisição de língua portuguesa (L2) pelo surdo. Por entendermos a aquisição de linguagem como um processo natural, no qual a língua não é ensinada, mas adquirida espontaneamente pelo sujeito, quando exposto ao ambiente linguístico. No caso dos surdos, eles adquirem naturalmente a Libras, mesmo que tardiamente, já que mais de 90% são filhos de pais ouvintes.

Para discutir o assunto, diversos autores destacam o fato de que a maioria das crianças surdas, no Brasil, chega à escola sem uma língua consolidada, cabendo aos professores, o papel de propiciar a aquisição da Libras. Essa aquisição será espontânea no contato com adultos surdos, usuários fluentes, os quais por meio do uso e da interpretação das produções das crianças, vão inseri-las no funcionamento linguístico discursivo dessa língua.

Neste estudo, queremos chamar a atenção de professores e profissionais da área, para a necessidade de reavaliar e tecer considerações, a respeito do ensino de língua para surdos na sala inclusiva, de modo a ressignificar o trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares, visando a uma melhor condição de inclusão do surdo, em termos não só de espaço, mas também de letramento, sociabilidade e cidadania.

Estruturamos o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre as perspectivas teóricas do nosso estudo, dividido em três tópicos: no primeiro, refletiremos sobre as políticas públicas para surdos no contexto da educação inclusiva; no segundo tópico, discorreremos sobre algumas teorias de aprendizagem de segunda língua (L2); e por fim, no terceiro tópico esboçaremos um panorama dos estudos sociointeracionistas, e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa escrita.

No segundo capítulo traçaremos nosso percurso metodológico de observação, registro e análise dos dados da pesquisa. No terceiro capítulo exibiremos a caracterização do nosso locus de pesquisa; apresentaremos um perfil detalhado da escola observada, e do nosso sujeito, o professor de língua portuguesa, por meio das informações obtidas através do questionário (Apêndice A), das entrevistas, (Apêndices B e C) realizadas com o participante, a fim de compreendermos suas concepções acerca do processo de inclusão e ensino de língua portuguesa para surdos, na escola regular. Em seguida, faremos a análise de recortes das filmagens das aulas de língua portuguesa, priorizando os momentos voltados para a prática de produção textual escrita, foco deste trabalho.

Esperamos que nossas ideias, contribuam de alguma forma, para os estudos sobre o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, pois as pesquisas voltadas para as produções textuais desses sujeitos, no contexto da escola regular pública, ainda são restritas. Especialmente em um momento em que a inclusão educacional da pessoa surda é tão discutida, a necessidade de aprofundar as investigações que fomentem uma educação bilíngue para surdos, na escola regular, é de fundamental importância.

CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

*“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”
(Boaventura de Souza Santos)*

1. O SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que o nosso *lôcus* de pesquisa é uma escola inclusiva, esta seção tem como objetivo situar os principais teóricos que contribuíram para os estudos a respeito da inclusão escolar do surdo. Para isto, falaremos sobre o que pretende a educação inclusiva, abordando as políticas públicas educacionais e documentos oficiais que dissertam sobre a inclusão escolar do surdo. Além disso, discorreremos sobre dois tópicos: O que dizem as pesquisas sobre a inclusão escolar de surdos e Implicações sobre a inclusão escolar destes alunos.

1.1. Políticas públicas brasileiras para educação de surdos¹⁰

Consideramos de suma importância traçar um panorama das políticas públicas nacionais e internacionais relacionadas à educação das pessoas com deficiência, para compreensão da atual situação em que a educação de surdos se encontra no Brasil, já que esta tem sido objeto de profundas discussões nas últimas décadas. Para isso apresentaremos neste tópico os principais documentos oficiais: leis, decretos, diretrizes, convenções, resoluções, declarações, portarias, pareceres, que encontramos na literatura a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, do século XVIII ao século XXI, destacando principalmente as políticas públicas voltadas para educação de surdos na última década.

¹⁰ Todos os documentos oficiais citados neste trabalho podem ser lidos na íntegra no site do MEC. www.mec.gov.br O nosso acesso deu-se no período de julho de 2010 a agosto de 2012.

A trajetória da educação das pessoas com deficiência se diferenciou da educação em geral, pois seguiu um modelo clínico-pedagógico e psicopedagógico, que segundo Ferreira (1994), prevaleceu no período de 1876 a 1935. A forma de olhar essas pessoas e, particularmente, sua educação, visava à cura, o tratamento e a sua dependência de outras pessoas. Nesse contexto, o surdo era visto em suas limitações, déficits e não em suas potencialidades.

No Brasil a educação de surdos surgiu de forma institucional dentro de um conjunto de ideias liberais, trazidos principalmente da França, no fim do século XVIII e início do século XIX. Dessa época até os dias atuais foi um longo percurso que tem alcançado um espaço considerável nas publicações de leis e documentos, na mídia e na sociedade em geral. (MOURA, *et al*, 1997; GOLDFELD, 2002, 2003; JANNUZZI, 2006; SAMPAIO, 2007, 2008 a/b, 2010, 2011, 2012; FERREIRA, 2010; DIAS JÚNIOR 2010; SIGOLO, *et al*, 2010; SOUSA, 2011).

O Brasil deu início à sua legislação específica para a educação da pessoa com deficiência com o Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854, que cria a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC). Três anos depois cria a Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), através da Lei nº.839, de 26 de setembro de 1857. (SIGOLO, *et al*, 2010, p.174)

Na citação acima percebemos que os direitos das pessoas com deficiência sempre estiveram presentes na legislação brasileira, mas somente a partir da Constituição Federal de 1988, com a participação da sociedade civil, é que se deu mais abertura para elaboração de leis e decretos específicos. Em especial, os documentos oficiais que reconhecem a Libras como língua natural dos surdos brasileiros, como veremos no decorrer deste tópico.

Ao longo da década de noventa do século XX foram estabelecidas novas normas referentes à acessibilidade, ao trabalho e a educação de pessoas com deficiência. As políticas públicas, voltadas para essas pessoas no Brasil consistem nos programas criados pelo governo para o atendimento e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Sobretudo, o direito a educação de qualidade, para o pleno exercício da cidadania.

A educação inclusiva apoia-se nessas políticas e em documentos reconhecidos no mundo inteiro, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que defende uma sociedade mais justa, em que valores fundamentais são resgatados, como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. Percebeu-se que as escolas não estavam respeitando estes direitos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar de populações mais pobres, pessoas com deficiência, dentre outros, estavam sendo, cada vez mais, marginalizadas do processo educacional.

A Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394 (1996); e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência ou Convenção da Guatemala (1999); são alguns dos mais importantes documentos publicados sobre esse assunto no Brasil e nos demais países.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro" (UNESCO, 1998, p.2). Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente puro, que, (...), favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional". (*idem*, p.2).

Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas

educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Em junho de 1994, a UNESCO promoveu em Salamanca (Espanha), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, cujo objeto específico de discussão, foi à atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994), documento que defende como princípio norteador da escola, propiciar a mesma educação para todas as crianças, adaptando o sistema escolar às especificidades de cada uma delas. Reconhece também a importância da LS e a necessidade de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso ao ensino na LS de seu país.

Destacamos o fato de que, ao considerar a LS como uma particularidade na educação de surdos, a Declaração de Salamanca aponta princípios norteadores para um ensino de qualidade para o surdo, tendo como eixo principal uma língua acessível, condição essencial para uma aprendizagem significativa.

Elaborada com base nesses documentos internacionais, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº9.394 (1996), estabelece no capítulo V, art. 58, que a educação dos “*alunos com necessidades especiais*” deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Chamamos atenção para o termo “preferencialmente”, ou seja, prioritariamente e não obrigatoriamente, exclusivamente. Esse mesmo artigo diz também que, nos casos em que as necessidades específicas do aluno impeçam que ele se desenvolva satisfatoriamente nas classes existentes, este teria o direito de ser educado em classe ou serviço especializado. Para Souza e Góes (1999) e Sousa (2011) o surdo faz parte desses casos.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala de 28 de maio de 1999, foi ratificada pelo Brasil através do Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Essa convenção tem

por objetivo “*prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.*” (Art. II grifo nosso). A nosso ver essa plena integração social da pessoa surda só é possível, por meio de sistemas educacionais acessíveis, sem barreiras comunicacionais, isto é, garantia de uma educação bilíngue de qualidade para os surdos.

Ainda no século XX, encontramos um documento do MEC que apesar de ser extremamente relevante para garantia da educação bilíngue e do respeito às especificidades linguísticas e culturais da pessoa surda, é pouco citado nos estudos sobre as políticas públicas educacionais para surdos; a Portaria nº1.679 de 02 de dezembro de 1999. Queremos destacar aqui a importância deste documento para que o professor de língua portuguesa, ao avaliar as produções textuais de alunos surdos, tenha “flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico” (BRASIL, Portaria nº1.679 – 02/12/1999, Art.1º, Art.2º, Parágrafo único).

Defendemos que os critérios de avaliação devem considerar a diferença linguística e cultural do aluno surdo. Além da valorização do conteúdo semântico; não se pode deixar de garantir a presença do profissional tradutor / intérprete¹¹ de Libras, nos concursos públicos e vestibulares, para assessorar a banca examinadora, ou então, possibilitar a realização da prova em Libras para que o surdo tenha igualdade de oportunidades.

Já no século XXI ou terceiro milênio além de normas educacionais estaduais e municipais, existem inúmeros documentos do MEC que orientam, recomendam e/ou determinam como deve ser o processo inclusivo nas escolas comuns. Os mais conhecidos são: Lei n.º 10.172 (2001), Resolução da Câmara de Educação Básica – (CEB) n.º 2 (2001), Parecer do Conselho Nacional de Educação – (CNE) / CEB n.º 17 (2001), Portaria n.º 3.284 (2003) e Lei n.º10.845 (2004), conforme veremos a seguir.

¹¹ O Tradutor / intérprete de língua de sinais é definido por Quadros (2002, p.12) como um profissional que “traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”.

Em 09 de janeiro de 2001 foi instituída a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, cujo objetivo é desenvolver o ensino de forma a assegurar sua manutenção em diversos níveis e modalidades, através de ações do poder público para: acabar com o analfabetismo; oferecer atendimento escolar para todos; aperfeiçoar o ensino; formar o aluno para sua inserção no mercado de trabalho; promover o desenvolvimento humano, científico e tecnológico; e por fim, investir recursos públicos em educação proporcionalmente ao PIB brasileiro. Apesar de já ser previsto desde a Constituição Federal (1988) e reiterado pela LDBEN (1996), demorou treze anos para ser normatizado. Vale salientar que o PNE tem duração de dez anos, portanto, já tivemos o PNE com metas para serem desenvolvidas de 2001 a 2010 e recentemente foi aprovado o PNE de 2011 a 2020.

Em 11 de setembro de 2001 também foi aprovada a Resolução do CEB n.º2 (2001) a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), fundamentada no Parecer nº 17 homologado pelo CNE / CEB em 15 de agosto de 2001; esse traz detalhes sobre a política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de Ensino. Conforme esse Parecer, a educação inclusiva

(...) não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 12).

A educação inclusiva não implica apenas que o aluno surdo divida o mesmo espaço físico que o ouvinte em sala de aula; mas que o professor reveja, amplie e adapte suas estratégias de ensino e formas de avaliação, respeitando as diferenças e satisfazendo as necessidades educacionais de cada aluno.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando portanto, a utilização da LS na educação de surdos, para garantir o acesso aos conteúdos curriculares. O art. 12º – parágrafo II do documento explicita que:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001, art. 12, &2, p.11)

Destacamos nesta citação a importância do professor de língua portuguesa para surdos ser bilíngue, isto é, usuário fluente de Libras e LP. Transitando nesses dois sistemas linguísticos, o professor possivelmente compreenderá melhor o funcionamento dessas línguas, para propor diferentes estratégias de ensino de LP como L2 para surdos.

A seguir o inciso IV do art. 8º dessa mesma Resolução, aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser previstos e fornecidos pelas escolas:

Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p.12).

Além desses serviços, essa legislação prevê ainda a utilização de salas de recursos¹² e, extraordinariamente, classes e escolas especiais como forma de cooperar para a inclusão de alunos no sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, entendemos que o importante na educação de alunos surdos não é se a escola é regular ou especial, mas sim a excelência do trabalho pedagógico que atenda as necessidades desse aluno, que ofereça capacitação para toda comunidade escolar, que busque parcerias para o desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade, que de fato conduza a autonomia e a inclusão educacional e social do surdo. Isso é cidadania!

¹² Salas de recursos multifuncionais ou salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para escolas públicas regulares; estão sendo empregadas como sinônimos neste trabalho.

Em 05 de novembro de 2003 foi publicada a Portaria n.º 3.284 que dispõe sobre requisitos de acessibilidade necessários para autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de Instituições de Ensino Superior - IES. Segundo esse documento a IES tem obrigação de propiciar aos surdos a presença do intérprete de Libras / Língua portuguesa até que o aluno conclua seu curso na IES. Já os professores devem ser orientados em relação à especificidade linguística do aluno surdo e adotar critérios diferenciados na correção das avaliações escritas, priorizando o conteúdo semântico (sentido do texto).

Propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; (...) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; (...) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (...); proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística (...) (BRASIL, 2003, p.2)

Nesta citação retomamos a Portaria N°1.679 de 02/12/99, que já destacava a importância dos professores serem flexíveis ao avaliarem a LP escrita pelo surdo. Essa flexibilidade é em relação à valorização dos sentidos do texto em detrimento da gramática; já que a LP escrita dos surdos não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na língua oral para escrever, conforme apontam vários pesquisadores: Fernandes (1990, 2003); Góes (2002); Friães e Pereira (2000), Silva (2001); Guarinello (2005); Sampaio (2007, 2008 a/b, 2010, 2011; 2012); dentre outros.

Não queremos dizer com isso que os alunos surdos não sejam capazes de apreenderem as regras da LP, ou que os professores não devam ensinar gramática. Apenas não podemos esquecer que a estrutura gramatical da Libras influencia os surdos quando eles estão produzindo um texto, como ocorre com qualquer outro aprendiz de 2ª língua.

A Lei nº10.845 de 05 de março de 2004 cria o programa de complementação ao AEE às pessoas portadoras de deficiência. Os recursos financeiros para custear esse Programa de Complementação ao Atendimento

Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED será de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e tem como objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2004, Art. 1º, p.1)

Observem que o termo "atendimento" já caracteriza o discurso da educação especializada numa perspectiva clinica-terapêutica. Curiosamente, essa nomenclatura não é habitual na rede regular de ensino. "Portadores de necessidades especiais" ou "Portadores de Deficiência" também apresenta uma concepção institucionalizada em relação àqueles que se enquadram nesta referência, isto é, portar algo e não, ser alguém.

Destacamos nesse tópico a Lei 10.436 de (2002); o Decreto nº5.626 de (2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2007)¹³ e o Decreto nº6.949 de 25 de agosto de (2009) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essas políticas públicas refletem os avanços ocorridos na educação de surdos no Brasil. Nesta tese entendemos educação inclusiva para surdos como sinônimo de educação bilíngue, a qual abordaremos com mais detalhes no decorrer do nosso trabalho.

Nacionalmente o marco significativo das ações relacionadas à educação de surdos foi sem dúvida o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão de surdos brasileiros, através da assinatura da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A grande conquista dessa lei, posteriormente foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, definindo as formas institucionais para o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa, objetivando o acesso das pessoas surdas à educação.

¹³ Documento elaborado pelo pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

A promulgação desse decreto foi um momento ímpar na história da educação de pessoas surdas brasileiras, pois ele aponta para necessidade da Libras estar presente no cotidiano escolar dos alunos surdos. A defesa da educação bilíngue para surdos ganha força e passa a ser legitimada por essa política pública. Mas na prática será que o acesso a essas línguas e a proposta de educação bilíngue na perspectiva inclusivista está se efetivando eficazmente, propiciando o letramento dos alunos surdos?

Posteriormente em 2006, com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo propósito é promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação de todos que apresentam alguma deficiência. Novamente foi reforçado o estatuto de língua das LS; conforme cita o Artigo 9º deste documento:

Os Estados partes da presente Convenção deverão (...) tomar medidas apropriadas para: oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por (...) intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público (BRASIL, 2009, art.9º).

Igualmente, no artigo 21º do Decreto nº6.949 de 25 de agosto de 2009, que defende a liberdade de expressão, de opinião e de acesso à informação; ressalta que, além da aceitação, do reconhecimento e da promoção das LS, é imprescindível, “a facilitação, em trâmites oficiais, do uso de línguas de sinais”.

Articulando o que está posto nos artigos 9º e 21º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; com a Lei da Libras nº10.436 de (2002) e o Decreto nº5.626 de (2005); destacamos em 27 de agosto de 2006 o primeiro processo seletivo para ingresso no programa especial de Licenciatura em Letras Libras, coordenado pela comissão permanente do vestibular (COPERVE) / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade de ensino a distância (EaD). Foram oferecidas 500 vagas, distribuídas entre 9 pólos de ensino, localizados em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)¹⁴ nas cinco regiões do país.

¹⁴ Instituições Federais de Ensino Superior - polos: **Norte:** UEPA; UFAM; **Nordeste:** UFC; CEFET/RN; UFPE; UFBA; **Sudeste:** CEFET/MG; INES/RJ; UFES; USP; UNICAMP; **Centro-Oeste:** CEFET/GO; UFGD; UNB; **Sul:** UFSC; UFRGS; UFPR; UFSM. (Consultar lista de siglas neste trabalho)

Em 2008 a UFSC realizou o 2º processo seletivo para ingresso nos cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras Libras¹⁵. Ampliaram-se as vagas para 900, distribuídas entre 18 pólos¹⁶. Esse projeto da UFSC, consequência das políticas públicas educacionais para surdos; foi um investimento do governo Federal na formação e qualificação de aproximadamente 1500 professores e tradutores / intérpretes de Libras, que concluíram a graduação em 2010 e 2012; servindo de modelo educacional bilíngue, para outras IES no Brasil e em outros países.

A região Nordeste também foi beneficiada em 2010 com a criação do curso Letras Libras Virtual pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com duração mínima de quatro anos, cujo objetivo é formar professores para atuar no ensino da Libras como L1 e L2, no Ensino Fundamental- 6º ao 9º ano e no Ensino Médio. A modalidade do curso também é por Educação a Distância (EaD), com 4 pólos¹⁷ em municípios da Paraíba – PB. A UFPB já tem aproximadamente 380 alunos que aprovados no vestibular, ingressaram no curso em 2010, 2011 e 2012.

Finalmente, o artigo 24, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhece que é obrigação do Estado, assegurar a pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como possibilitar o aprendizado de habilidades necessárias à vida e a socialização. Para isso são necessárias:

¹⁵ Para saber mais informações sobre os cursos de Letras Libras da UFSC acesse: <http://www.libras.ufsc.br/>

¹⁶ Polos: são unidades de apoio presencial para os 30 alunos de Licenciatura e 30 de Bacharelado; com uma equipe formada por: 1 coordenador, 2 tutores, 2 tradutores-intérpretes de Libras e 1 técnico em informática.

¹⁷ Polo Municipal de Apoio Presencial consiste numa estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-pedagógicas e administrativas do curso, no âmbito do Sistema de Universidade Aberta do Brasil. Será o local onde o estudante terá acesso local a biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na Internet), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o polo é o “braço operacional” da instituição de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele. (UFPB VIRTUAL - <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/polos/>)

Adaptações (...) de acordo com as necessidades individuais (...); apoio necessário, no (...) sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e efetivas medidas individualizadas de apoio (...) em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009, art.24)

Em relação à educação de surdos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência recomenda ainda o aprendizado da LS, para que os surdos, inclusive surdocegos, possam desenvolver a identidade linguística da comunidade surda. O ensino também deve ser ministrado “nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados” a essas pessoas em “ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social”. Conforme evidencia a citação a seguir:

(...) os Estados Partes deverão (...) empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais (...), e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação (...), e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, art.24)

Com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil assumiu uma mudança conceitual referente à definição de deficiência. Além dos fatores clínicos, foram incorporados determinantes sociais externos, como o acesso a tecnologias e serviços que facilitassem a inclusão social dessas pessoas.

Ressaltamos também que, O MEC / SEESP lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Esse documento defende o movimento mundial pela educação inclusiva, então, partindo dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Posteriormente, em 01 de setembro de 2010 foi sancionada a Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras. Esse documento foi uma conquista de fundamental importância para definir o papel desse profissional; suas atribuições; recomendando a formação do Tradutor / Intérprete de Libras em instituições reconhecidas pelo MEC, buscando a qualificação do profissional; além de chamar atenção para postura ética exigida no exercício da profissão.

Finalmente, em 17 de novembro de 2011, foi assinado pela Presidenta Dilma Rousseff o Decreto nº 7.611, referente ao lançamento oficial do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, intitulado, “*Viver sem Limite*”. Esse plano é coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos, agregada a quinze ministérios do Governo Federal. Tem por objetivo beneficiar as pessoas com deficiência, através do fomento de ações voltadas para: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade.

Segundo a presidenta Dilma, serão investidos aproximadamente R\$ 7,6 bilhões, para o desenvolvimento das 30 metas estabelecidas pelo plano, previstas para serem executadas até 2014. Já o secretário nacional da pessoa com deficiência, Antônio José Ferreira, disse em entrevista à Agência Brasil, que as medidas dependem de uma ação conjunta dos governos federal, estadual e municipal e a sociedade.

Na área da educação o plano prevê um investimento de R\$ 1,8 bilhão, em ações que visam garantir transporte escolar acessível; adaptar escolas públicas e instituições federais de ensino; implantar recursos multifuncionais adequados à aprendizagem e qualificação profissional. Em relação especificamente a educação de surdos, vale destacar três ações que consideramos de suma importância: implantação e atualização de

[1] salas de recursos multifuncionais para escolas públicas regulares e escolas especiais que oferecem AEE (...); [2] contratação de (...) Professores (...) e Tradutores / Intérpretes de Libras (...); [3] expansão dos cursos de Letras / Libras e criação de cursos de Pedagogia Bilíngue – Libras / Língua Portuguesa (...) concretizando a Formação Inicial de Professores e Tradutores / Intérpretes de Libras. (BRASIL, 2011, p.1-2).

É válido ressaltar que, o PNE 2011 – 2020 é resultado do processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira. Apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira atualmente. Destacamos a meta 4 deste plano, que tem suscitado debates e embates em relação a política de educação inclusiva, ao defender que todos os alunos com deficiência na faixa etária entre 4 a 17 anos, devem estudar na escola regular, conforme está posto na LDBN.

Acrescentamos que, o PNE 2011 – 2020 também reitera medidas propostas pelas políticas públicas para educação de pessoas surdas, citadas anteriormente em outros documentos oficiais, tais como:

Assegurar nas salas de ensino regular que tenham alunos surdos e / ou surdocegos inclusos, a presença de professor auxiliar, intérprete / tradutor de Libras, guia-intérprete, professor de Libras viabilizando assim a permanência desses alunos no processo de escolarização.

Incluir a disciplina de Libras no currículo da educação básica, garantindo a capacitação dos profissionais que atendem a pessoa surda na escola inclusiva.

Estimular a criança surda até três anos de idade por meio de um atendimento educacional em Libras como L1, a fim de promover aquisição de linguagem e conhecimento de mundo desde o nascimento.

Oficializar a profissão de intérprete / tradutor de Libras para surdos e guia / intérprete para surdocegos, além de garantir a presença desses profissionais nas IES.

Destacamos a seguir a citação do PNE 2011-2020, que traz à baila as políticas linguísticas para surdos:

Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores / as, tradutores / as - intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade. (PNE 2011-2020, p.137).

Essa passagem do PNE nos faz lembrar os estudos históricos sobre a educação de surdos que desde a graduação nos despertam interesse. Pontualmente, destacamos o Congresso Mundial de Surdos, ocorrido em Milão entre 6 e 11 de setembro de 1880, nesse evento, colocou-se em “votação” qual seria o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo¹⁸ foi imposto e, assim, o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido.

O curioso é que, apesar de ser um congresso de educadores surdos, foi negado aos professores surdos o direito de votar¹⁹, apenas ouvintes participaram da votação. A partir deste evento, todas as escolas do mundo iniciaram um processo de mudança, deixando de utilizar a Língua de Sinais e a oralização passou a ser o objetivo principal da educação de surdos. Para que os surdos pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte do tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado.

Esses documentos oficiais refletem os avanços ocorridos na educação de pessoas com e sem deficiência no Brasil, em especial as pessoas surdas, que hoje têm oportunidade de participar mais ativamente de decisões sobre seu processo educacional. Pelo menos, foi o que percebemos nessa explanação das políticas públicas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil, desde o século XVIII à contemporaneidade. Acreditamos que o grande desafio é tirar do papel e por em prática as ações previstas pelas políticas públicas para a equiparação de oportunidades. Por isso é necessário cooperação e engajamento de toda sociedade, e, sobretudo, como afirmou a

¹⁸ Não é nosso objetivo discorrer sobre as filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo, que marcaram a história da educação desses sujeitos. No Brasil a educação de surdos iniciou em 1855 com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, fundador do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES em 24/09/1857 na cidade do Rio de Janeiro. Para saber mais sobre a história da educação de surdos ler: SAMPAIO, 2007. Para ler resumidamente a respeito das filosofias educacionais oralismo, comunicação total e bilinguismo indicamos: GOLDFELD, 2003. Ver nas referências deste trabalho.

¹⁹ Esse Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por renomados especialistas ouvintes na área da surdez, todos ardorosos defensores do oralismo. A grande maioria deles havia se empenhado, já antes do Congresso, em fazer prevalecer o método oral puro no ensino de surdos. Cientistas eminentes se utilizaram de todo o prestígio político e econômico de que dispunham em defesa, não só do uso exclusivo da linguagem oral, mas da implantação de mecanismos de controle e proibição da LS. Todos os profissionais surdos foram excluídos, dessa “votação não democrática”, que impôs a adoção do oralismo puro no ensino de surdos. (SOUZA, 1998, p.88). Ver nas referências deste trabalho.

presidenta Dilma ao final do seu discurso, em 17 de novembro de 2011, “*que nada seja feito sem eles*”, ou seja, sem a participação ativa das pessoas com deficiência - [nesse rótulo estão os surdos] - nas decisões que visem sua autonomia e qualidade de vida. Existe também uma vasta produção de textos técnicos sobre o assunto, inclusive não oficiais.

1.2. Pesquisas sobre a inclusão educacional da pessoa surda:

Queremos introduzir essa seção situando o leitor em relação ao levantamento estatístico mais recente de pessoas com deficiência, particularmente os surdos, no contexto mundial, brasileiro e pernambucano. Esses dados numéricos sempre nos chamaram atenção, entretanto, só durante as leituras realizadas no doutorado, tivemos acesso a essas informações, que agora são facilitadas pelo desenvolvimento tecnológico cada vez mais avançado e globalizado da internet.

De acordo com a ONU existem “650 milhões de pessoas com deficiência no mundo, representando cerca de 10% da população mundial”. (M.P.PE, 2009,p.9). Em 2000 o censo oficial realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelou que o Brasil tinha uma “população de 182 milhões, dos quais 5,75 milhões eram surdos, equivalente a 16,7% da população brasileira”. (M.P.PE, 2009, p.15). Conforme dados do último censo IBGE (2010), o número de pessoas residentes no Brasil era de aproximadamente 191 milhões, sendo 45,6 milhões de pessoas com deficiência, representando 23,91% da população brasileira.

Segundo documentos da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis, Pernambuco realizou pesquisa de dados com base no censo estadual, apurado no ano 2000 pelo IBGE. De acordo com esses dados, em Pernambuco havia quase 330 mil surdos no ano 2000. Somente na Região Metropolitana do Recife os números giravam em torno de 40 mil pessoas surdas. A seguir construímos a tabela referente aos dados estatísticos da população com e sem deficiência em Pernambuco e no Brasil. Essas

informações foram divulgadas pelo Relatório da Feneis (2009, p.22), pelo M.P.PE (2009, p.15) e pelo Censo (2000) do IBGE:

TABELA 1: Percentual de pessoas com deficiência em PE e no Brasil

DADOS ESTATÍSTICOS DA POPULAÇÃO EM 2000:	
Pernambuco	Percentual por área de deficiência no Brasil
População do Estado PE – 7.855,015	Deficiência Visual – 48,10 %
População da capital Recife - 1.492.905	Deficiência Motora – 22,91 %
Total de P.D. em PE – 1.365.334	Pessoas Surdas – 16,7 %
Total de Surdos em PE – 329,845	Deficiência Mental – 8,3 %
Percentual de P.D. em PE – 17,4 %	Deficiência Física – 4,10 %

Fontes: Censo (2000). FENEIS (2009). M.P.PE (2009). Legenda: P.D.= pessoas com deficiência.

Dados publicados pela Feneis (2011) revelam também que o MEC estima um quantitativo de 80% das crianças e adolescentes surdos não frequentam a escola. A Federação menciona um estudo relacionado à educação de surdos, realizado pelo INEP em 2003, o qual identificou que 56.024 surdos estavam matriculados na Educação Básica, 2.041 eram concluintes do Ensino Médio e apenas 344 surdos estavam matriculados no ensino superior. Esses números indicam uma exclusão de 710.320 surdos do sistema educacional brasileiro.

Diante dessa realidade nos interrogamos: onde estão esses 710 mil surdos? Como inseri-los e mantê-los na escola, garantindo uma inclusão educacional significativa, isto é, que ofereça um ensino bilíngue de qualidade? Consideramos esses pontos preocupantes, inquietantes e ao mesmo tempo essenciais para nós, educadores em busca de respostas e alternativas que impeçam a exclusão educacional / social dos surdos.

A inclusão educacional das pessoas surdas tem sido tratada como vimos nos últimos anos a partir de diversos olhares, e em meio a opiniões nem sempre aceitas por grande parcela da comunidade surda, como afirmam Sousa (2011), Dorziat (2009, 2011), Skliar (2005, 2009 a/b), Almeida (2009), Góes e Tartuci (2009), Padilha (2009), Stumpf (2009), Silveira e Rezende (2008), Machado (2006, 2008), Santos (2008), Strobel (2008), Laplane (2006) e Sá (2006). Referimo-nos nessa tese, exclusivamente, aos surdos usuários da LS, visto que nossa intenção é discutir as particularidades na inclusão educacional da pessoa surda, impossibilitada de adquirir naturalmente a língua oral da comunidade majoritária, no caso do Brasil, a língua portuguesa oral.

Considerando o contexto sócio-histórico que caracterizou as políticas educacionais voltadas para pessoa com deficiência, notadamente dos surdos, percebemos que a sociedade tem apontado ao longo da história da educação uma prática de exclusão que atinge todos aqueles que fogem ao padrão de normalidade estabelecido socialmente. Essa exclusão social avançou posteriormente para o atendimento dentro das instituições de forma segregado, passando pela prática da integração social e, atualmente, pela filosofia da inclusão social (SOUSA, 2011; SASSAKI, 2002).

A integração escolar foi definida por Sassaki (2002) como o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração pressupõe que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola regular condicionava a matrícula do aluno a uma certa prontidão que na maioria dos casos somente as escolas especiais poderiam conseguir.

Já a inclusão escolar foi caracterizada pelo autor como um processo de adaptação da escola para que todos os alunos, independente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc., possam receber uma educação de qualidade, isto é, respostas educativas compatíveis com as suas

habilidades, necessidades e expectativas. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno.

Uma das primeiras menções à inclusão em documentos oficiais aparece nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar; que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular; cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (Brasil, 2001, p.40).

Além dos documentos oficiais apresentados em nossa discussão sobre as políticas públicas educacionais para surdos na contemporaneidade, encontramos várias pesquisas realizadas na última década do século XX e início do século XXI, que defendem a educação inclusiva. Sassaki (2002); Mantoan (2002, 2006, 2008); Mazzotta (2003); Fávero (2004); Damázio (2005, 2007), Werneck (2009) e Ropoli (2010), por exemplo, concluíram que a melhor proposta educacional para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos, é uma educação que respeite as peculiaridades de cada estudante, que ofereça estratégias didáticas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p.9)

Contudo, encontramos também estudos que se posicionam contrários à educação inclusiva para pessoas surdas, por discordarem das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente, que desconsideram a diversidade linguística desses alunos. Skliar (2005, 2009 a / b); Dorziat (2009, 2011), Strobel (2008); Souza e Góes (2009), Quadros (2003, 2008), Moura (2008), Sá (2006), Quadros e Paterno (2006) e Perlin (2005), dentre outros, avaliam que em decorrência das formas de representação da “surdez” e da “pessoa surda”, bem como das propostas que são desenvolvidas para atendê-las na escola regular; a escola especial excludente está sendo substituída por outra que também exclui quando, não leva em consideração a identidade²⁰, cultura e comunidade surda²¹.

Diante dessas divergências, como seria atuar com alunos surdos, em uma escola regular que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender essa diversidade - notadamente a pessoa surda - considerando a educação um direito de todos? A escola está proporcionando um ensino eficaz de língua portuguesa para surdos? Como garantir igualdade de condições de permanência na escola, acessibilidade comunicacional²², e educação de qualidade, para o aluno surdo, se a língua predominante no espaço escolar é a língua oral?

As práticas de ensino e as políticas públicas educacionais atuais ainda não conseguiram, responder às questões acima formuladas. Parece contraditório, mas a (IN)clusão da forma como está posta, continua sendo a nosso ver uma (EX)clusão; pois apesar de possibilitar o acesso de um maior número de surdos à escola, eles continuam alheios ao conhecimento que circula nesse espaço. Corroboramos com Sousa (2011), quando fala que são

²⁰ Não é nosso objetivo nesse trabalho discutir os conceitos de identidade, cultura e comunidade surda. Pode-se ler a respeito das identidades surdas em: PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR C. (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.p.51-73.

²¹ Pode-se ler a respeito de comunidade e cultura surda em: STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

²² Acessibilidade comunicacional implica a inexistência de barreiras na comunicação. O Decreto Federal nº3.298 de 1999 define barreiras nas comunicações como: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

recorrentes relatos de surdos que lutam a favor da inclusão social, mas são contra a inclusão educacional no modelo como está proposto atualmente. Isto é, caracterizado por ideologias que desconsideram as particularidades do “jeito surdo de ser”, no narrar de Strobel (2008), que se concretiza na forma como batem palmas, no uso da LS, ou como são apelidados, através de sinais.

As políticas públicas atuais, como afirma Damázio (2005, 2007), defendem a inclusão do aluno surdo desde a educação infantil até a educação superior, assegurando que esse aluno tenha desde cedo, os recursos que se façam necessários para superação de barreiras no processo educacional. Outrossim, para a autora, o surdo poderá usufruir de seus direitos escolares de forma igualitária, exercendo plenamente sua cidadania conforme os princípios da constituição brasileira. Além disso, salienta que a inclusão de surdos na escola regular, demanda estratégias que promovam sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado (AEE).

Dorziat (1998, 2009), também defende o aperfeiçoamento da escola em favor de todos os alunos. Esta autora recomenda que os professores conheçam e usem a Língua de Sinais, entretanto, afirma que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o surdo. Desse modo, a escola regular precisa fomentar ações que tenham sentido tanto para os alunos em geral como também para os alunos surdos. Mais do que a utilização de uma língua, as pessoas surdas precisam de uma escola que as estimule, desafie o pensamento e explore suas capacidades, em todos os sentidos.

1.3. A inclusão educacional do surdo e suas implicações:

Ao pontuarmos anteriormente as principais ideias contidas nos documentos internacionais e na legislação nacional, queremos destacar dois aspectos que consideramos relevantes: a ênfase nos direitos individuais, que constitui o alicerce das políticas inclusivas e a concepção de inclusão que vai se delineando e sendo explicitada na forma de discurso totalizante e, ao mesmo tempo, estreito e fechado.

Um dos traços comuns a todos os documentos na opinião de Laplane (2006) é a ênfase nos direitos individuais. O reconhecimento desses direitos é fundamental para mudança na compreensão da função dos governos, das instituições e de toda sociedade, para garantia desses direitos. É válido ressaltar, que ao menos no plano discursivo, as políticas públicas brasileiras, tem avançado na elaboração conceitual, na explicitação e na enunciação dos direitos da pessoa com deficiência.

A defesa da cidadania e do direito a educação dessas pessoas, como ressalta Mazzotta (2003), é um movimento recente em nossa sociedade, manifestando-se através de medidas isoladas de indivíduos ou grupos. Igualmente, para Sousa (2011, p.4), “a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dessas pessoas, e nessa etiqueta estão os surdos”, foram registrados em meados do século XX nas políticas públicas. A comunidade surda brasileira registrou em sua trajetória histórica, batalhas, realizações, frustrações, conquistas, fracassos e sucessos. Algumas dessas lutas, debates e embates, aconteceram a fim de garantir a execução das deliberações postas na legislação vigente.

Particularmente em relação à educação de surdos no discurso sobre a inclusão educacional, o debate não se encerra, ao contrário, se expande entre os grupos que lutam diariamente contra as políticas responsáveis pela exclusão social. Como almejar uma diversidade que se revela na sala de aula tão difícil de lidar? Como ignorar os problemas anteriores à inclusão, por exemplo, a dificuldade histórica dos professores trabalharem no contexto da

heterogeneidade própria das populações que frequentam a escola? Como tornar compatível o objetivo de educar todos os alunos, em uma estrutura educacional que, mesmo com todas as tentativas de flexibilização²³, continua presa ao ensino de conteúdos e competências, as avaliações de resultados e a critérios de qualidade e excelência identificados com o paradigma da eficiência?

Vale ressaltar que esse paradigma não se restringe à escola, mas domina também as relações sociais e o mercado de trabalho. Diante desse fato, a prescrição que postula a aceitação da diversidade sem apresentar argumentos razoáveis e sem abordar os problemas que ela inevitavelmente acarreta, soa autoritária, vazia e alienada do contexto social em que a educação se insere.

Nosso objetivo, ao levantar esses pontos, é chamar atenção para necessidade de pensar a política inclusiva na dinâmica do sistema educacional e social. O leque de documentos oficiais presentes na legislação, que apresentam diretrizes para política educacional inclusiva, constitui para nós um pretexto que suscita questões, mais do que respostas. A emergência de perguntas é, no entanto, essencial para refletir sobre o impacto dos modos de compreensão do conceito, para contribuir na sua reformulação e explicitação e, finalmente, para reconsiderar as formas de implementação da política educacional inclusiva.

Um dos maiores obstáculos ou implicações verificadas na inserção de alunos surdos em sala de aula regular diz respeito ao tipo de comunicação predominantemente usada nesse espaço – a comunicação oral –, no nosso caso através da língua portuguesa. Assim como Sousa (2011) compreendemos que o surdo tem uma especificidade linguística, e que esta faz de sua inserção no sistema educacional uma situação peculiar, distinta daquela geralmente vivenciada por alunos com outras necessidades educacionais específicas, por exemplo, a pessoa com deficiência intelectual, visual, motora, dentre outras.

²³ Sistema de ciclos; Progressão continuada.

Nestes casos, a língua oral é compreensível, logo, o processo de ensino aprendizagem não sofre interferência devido à modalidade da língua em uso, não é atravessado por uma comunicação truncada e fragmentada como geralmente ocorre com a pessoa surda. Em outras palavras, as especificidades da pessoa surda não têm sido percebidas pacificamente, pelo contrário, tem gerado debates e ideias divergentes entre pesquisadores de diversas áreas especialmente da linguística e da educação.

Verificamos por um lado um grupo que defende a inclusão do surdo no ensino regular, baseando-se no direito de igualdade e nos possíveis benefícios que surgem no contato com os demais alunos. Por outro lado, existe um grupo que diverge dessa opinião, respaldando-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social, linguisticamente diferente, Skliar (2009 a) é um exemplo desse grupo de estudiosos para os quais

a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (SKLIAR, 2009 a, p.11)

Dentro dessa linha de pensamento, segundo Sousa (2011) e Wilcox e Wilcox (2005), o professor surdo norte-americano Ben Bahan também propôs que os surdos fossem chamados de “pessoas visuais”, em razão de a percepção que eles têm do mundo ocorrer prioritariamente pelo canal visual. É importante ressaltar que “experiência visual” significa usar a visão em substituição à audição como meio de comunicação. Essa característica, entretanto, tem sido frequentemente ignorada por aqueles que pensam a educação pelo viés do ouvinte, cujo canal primário de informação é a audição.

De acordo com Lopes (2005) e Strobel (2008), a escola regular tende a privar o surdo do importante contato com seus pares. Esses autores ressaltam que é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social.

Sobre esse assunto é importante pensar no que Sá (2006, p. 188) defende ao afirmar que “escola inclusiva não é sinônimo de escola regular”. Na visão dessa autora, e nós corroboramos da mesma opinião, a escola passa a ser inclusiva quando se constitui significativa, possibilitando que a aprendizagem efetivamente aconteça. Vale ressaltar que as políticas públicas de educação inclusiva garantem o direito para todo cidadão brasileiro, a educação plena e significativa. Entretanto, inquieta-nos saber se a escola regular, no atual contexto em que vivem os surdos no Brasil, está sendo significativa?

Dentre as muitas questões que têm surgido como entraves na educação do surdo, para que se efetive uma aprendizagem significativa, enfatizamos a falta de qualificação profissional do intérprete. A presença desse profissional tem viabilizado o acesso do surdo no cotidiano escolar, mas não tem garantido a permanência e a qualidade do ensino, como afirmam Lacerda (2009), Lacerda e Bernardino (2009), Dorziat (2011), Sousa (2011), dentre outros. A falta de domínio do assunto a ser interpretado, resulta em acréscimo, supressão ou, ainda pior, em equívocos de informações que comprometem a compreensão dos conteúdos ensinados pelo professor ouvinte.

Outro entrave significativo, diz respeito ao fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes, motivo pelo qual costumam chegar à escola sem o conhecimento da LS. Consequentemente, demoram a usufruir do trabalho do intérprete e muitas vezes chegam a aprender a LS com esse profissional.

Contradições, incongruências, paradoxos foi o que percebemos entre os princípios da inclusão e sua prática. Visto que os surdos sentem-se excluídos do processo de ensino-aprendizagem quando se alude à educação inclusiva. Nesse contexto, é imperativo refletir sobre as especificidades na inclusão escolar da pessoa surda, para que ela receba educação de qualidade conforme está deliberado na atual política pública educacional, que proclama o direito igualitário à educação.

Compreendemos que o direito de acesso à educação não deve ser confundido com o direito a educação igualitária, ou seja, ensino pautado em metodologias padronizadas, desconsiderando, muitas vezes, as singularidades existentes na educação do surdo.

Por fim, queremos esclarecer que não somos contra a inclusão, ao contrário, nossa intenção é refletir sobre as ações que têm impedido uma inclusão educacional eficaz. Defendemos que as particularidades na educação do surdo sejam contempladas na política educacional inclusiva, a fim de que se assegure de fato o direito à educação para todos.

No dizer de Sousa (2011, p.10), “Escola para surdos, regular ou inclusiva? Não importa, a luta consiste, tão somente, que a escola reflita a situação sociolinguística e histórica desses sujeitos”, oferecendo-lhes reais condições para uma aprendizagem significativa, da língua portuguesa na modalidade escrita, que abarca todas as demais disciplinas do currículo escolar.

Centraremos-nos em questões que envolvem ensino / aprendizagem da LP na modalidade escrita pelo aluno surdo, direcionando nosso olhar para o processo de letramento da pessoa surda, tomando como base o sociointeracionismo. Desse modo, o próximo tópico versará sobre o ensino / aprendizagem de segunda língua (L2). Abordaremos estudos a respeito do ensino e aprendizagem de L2, buscando relacionar essas teorias ao ensino de língua portuguesa escrita para surdos, já que estamos defendendo uma educação bilíngue para os mesmos.

2. APRENDIZAGEM E ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Esta seção tem como objetivo explorar estudos sobre aprendizagem de segunda língua (L2), dando ênfase à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita por surdos, já que a consideramos como (L2) dos mesmos, sendo a língua de sinais (L1) a de maior fluência. Refletiremos também sobre a educação bilíngue, tão discutida e defendida atualmente pela comunidade surda e pesquisadores da área.

2.1. Panorama dos estudos sobre aprendizagem de segunda língua (L2):

Neste tópico, pretendemos apresentar algumas teorias, modelos e hipóteses que explicam o processo de aprendizagem de L2, a fim de conhecer as principais variáveis que afetam esse processo. Ao longo dessa seção, refletiremos também sobre como os conceitos e propostas que estudaremos, podem contribuir para formação do professor de língua portuguesa como L2 para surdos, bem como para atividade profissional do tradutor-intérprete de Libras na sala inclusiva.

Como já mencionamos anteriormente, mais de 95% dos surdos tem pais ouvintes e não possuem um grau satisfatório de proficiência na sua L1; pois geralmente, aprendem a língua de sinais apenas quando ingressam em escola bilíngue e tem oportunidade de ter contato com adultos fluentes na Libras. Adicionado a esse fato, também não possuem fluência na língua portuguesa (L2) e vem tendo que adequar-se a pedagogias e políticas públicas, organizadas para o ensino de alunos ouvintes. Essa situação pode afetar negativamente, o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social da pessoa surda.

Diante deste preocupante cenário, conhecer o processo de aquisição / aprendizagem de L2 se faz necessário. Diversos estudiosos exploraram o contexto de aprendizagem de L2, principalmente pesquisadores internacionais: Brooks, (1960); Corder, (1967); Chomsky, (1994); Krashen, (1981, 1982, 1984); Selinker (1992); Doughty e Long (2003); Ullman (2001 e 2005); Lantolf (2007);

Ellis (2008); etc. Embora o Brasil, nas últimas, décadas também tenha investido nesse campo de pesquisa: Quadros (1997 a/b); Brochado (2003); Grannier (2003); Quadros e Schmiedt (2006); Schutz (2006); Begrow (2009); Dias Júnior (2010); Moraes (2012); dentre outros.

Uma das mais fortes correntes de pesquisa sobre aprendizagem de L2 segundo Doughty e Long (2003); Ellis (2008) é a *corrente cognitiva*, que tem como objetivo principal, caracterizar a natureza do conhecimento que permite uma pessoa utilizar a L2. Ou seja, a corrente cognitiva, busca explicar de que forma o conhecimento da L2 está representado mentalmente, em outras palavras, procura definir o conhecimento como competência.

Ellis²⁴ (2008) aponta que nos últimos 20 anos a *perspectiva sociocultural* também chamada de *sociointeracionista*, teve projeção. Nessa perspectiva, embasada nos estudos de Vygotsky (1984 e 1991), a aprendizagem não é um fenômeno exclusivamente mental, mas um processo contextualmente situado e mediado pela interação social e cultural.

Destacaremos na área da psicologia os estudos de Krashen (1981 e 1982) e suas contribuições sobre os conceitos de *aquisição / aprendizagem* e o *modelo monitor*, influenciado pelas ideias de Chomsky, com sua *perspectiva inatista*, defendia a existência de uma Gramática Universal, isto é, ao nascermos partes da estrutura das línguas humanas já estariam presentes em nosso cérebro. Ou seja, certos princípios para a construção de sentenças, podem ser encontrados em todas as línguas e devem ser parte da nossa constituição biológica inata.

Por meio da leitura dos teóricos citados neste tópico, percebemos que, como afirmam Lightbown & Spada (2011), apesar de várias críticas e debates, os estudos de Krashen continuam influenciando abordagens de ensino que enfatizam o uso da língua com foco na significação. Na área da língua estrangeira, por exemplo, uma abordagem de ensino declaradamente inspirada

²⁴ Rod Ellis é professor de Aquisição de L2 na Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Autor de importantes publicações na área de Aquisição de L2, por exemplo o livro “The Study of Second Language Acquisition”(1994 / 2008).

nas ideias de Krashen (1982) é a *Abordagem Comunicativa*. Nessa abordagem, são ensinadas funções de linguagem ao invés de gramática e/ou vocabulário. O objetivo é estimular nos alunos o desejo de se comunicarem, independentemente da preocupação em utilizar a língua sem cometer erros.

De posse deste conhecimento, passaremos a comentar a teoria de aquisição / aprendizagem de L2 de Krashen (1982), chamada de Modelo Monitor, descrito pela primeira vez em meados da década de setenta, “época de crescente insatisfação com os métodos de ensino de línguas, baseados no behaviorismo”. (LIGHTBOWN e SPADA, 2011, p.36). Krashen (1982) adota em sua teoria, a noção do dispositivo inato de aquisição de linguagem (DAL)²⁵ - de Chomsky, e organiza seu modelo através de cinco hipóteses²⁶: 1) *hipótese da aquisição e aprendizagem*; 2) *hipótese da ordem natural*; 3) *hipótese do monitor*; 4) *hipótese do input*; e 5) *hipótese do filtro afetivo*; como veremos a seguir.

2.2. A teoria de aquisição / aprendizagem de L2 proposta por Krashen:

A teoria de aquisição de segunda língua proposta pelo psicólogo Stephen Krashen (1982), originalmente chamada de *Modelo Monitor*, é também conhecida como *Teoria do input compreensível*.

O psicólogo popularizou-se por seus estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente por sua teoria de aquisição de L2; cujas principais obras são: *Writing: research, theory and applications* (1984) e *Principles and practice in second language acquisition* (1982). Para esse autor, a forma como o código escrito pode ser adquirido é bastante semelhante à forma como uma L2 pode ser aprendida. Nesse sentido, achamos pertinente apresentar essa proposta teórica, já que neste trabalho nos interessamos pela produção textual do aluno surdo.

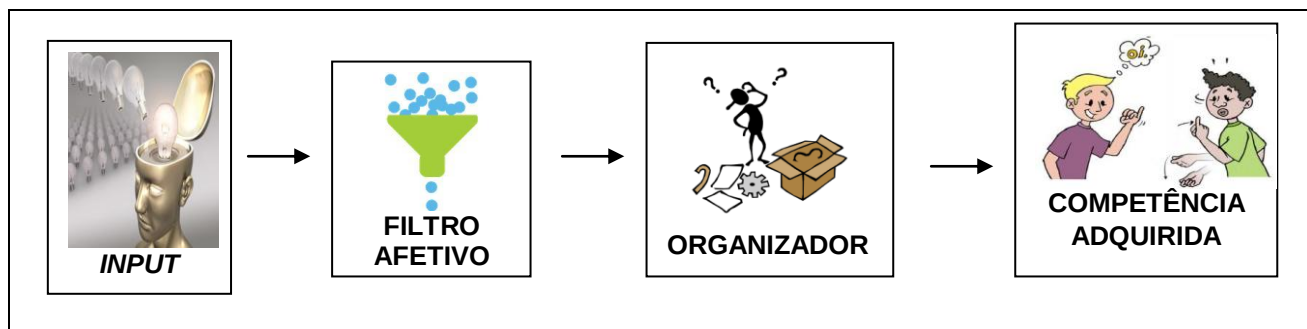
²⁵ DAL: dispositivo ou mecanismo inato de aquisição da linguagem (LAD – *language acquisition device*), que elabora hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (língua que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de uma forma relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade. (CHOMSKY, 1994).

²⁶ Mais detalhes sobre as cinco hipóteses de Krashen (1995) em: Brochado (2003, p.42-43).

Inicialmente, Krashen (1984, p. 21) faz uma distinção entre aquisição e aprendizagem. Segundo o autor, a *aquisição* é um procedimento que ocorre no subconsciente que funciona em consequência da necessidade de comunicação, uma vez que possibilita o uso competente de uma língua em situações reais de interação. Isso geralmente ocorre com crianças quando estão adquirindo uma língua. A *aprendizagem* depende de um estudo organizado e consciente de uma língua, pois exige um esforço necessário e consciente para organizar informações, regras adequadas para os mais variados contextos de interação.

Segundo Krashen (1982) o mecanismo de aquisição de L2 é formado principalmente por três elementos: o *input* compreensível ou entrada de informações, o *filtro afetivo* e o *organizador*, conforme mostramos esquematicamente na figura 1 a seguir.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO²⁷:



O Input: é o estímulo linguístico externo, a ser compreendido na língua que se pretende adquirir. Pode vir na forma de textos que o aluno escuta ou lê.

O Filtro afetivo: é um mecanismo cerebral responsável por selecionar as informações apresentadas pelo input que serão enviadas ao organizador. A ideia de filtro afetivo surgiu ao se perceber que as informações não eram totalmente assimiladas no momento do *input*. Tal hipótese relaciona-se a fatores afetivos como, por exemplo, a motivação pessoal, autoestima, ansiedade, que podem bloquear o processo de aquisição.

²⁷ CASSANY (1999, p.78), adaptação nossa. CASSANY, D. *Describir el escribir*. Edición Paidós Ibérica, 1989. Trad. de Osmar de Souza. Itajaí: Univali, 1999.

O Organizador: é o componente cerebral do aluno, responsável por organizar e arquivar subconscientemente o sistema da nova língua (regras linguísticas gramaticais e textuais). As informações apresentadas pelo *input* e selecionadas pelo filtro afetivo, vão sendo gradativamente acumuladas e utilizadas à medida que o aluno vai produzindo textos na L2.

De acordo com a teoria de Krashen (1984), só podemos adquirir uma L2 quando somos capazes de compreender os textos orais e/ou escritos nesta língua. Por isso, acredita-se que a aprendizagem se torna eficiente, quando o professor prioriza atividades voltadas mais para o conteúdo semântico, do que para a forma dos textos (gramática).

Tanto a fala quanto a escrita, segundo esta teoria, surgem após um período de silêncio do aprendiz de L2. Esse momento é caracterizado por Dias Jr. (2010, p.49), “como uma gestação em que os estímulos externos são amadurecidos, estruturando-se em enunciados da língua-alvo”. Não se trata de um período de passividade do aluno, pelo contrário, é de grande atividade de acomodação dos conteúdos assimilados; enquanto o aluno escuta e /ou lê compreensivelmente. Esse processo, certamente, persistirá durante toda aquisição da L2, uma vez que a língua não é assimilada completamente, mas vai se aprimorando à medida que o aprendiz se expõe a esse novo código linguístico.

Em relação à aprendizagem consciente das regras gramaticais da L2, Krashen (1984) afirma que não é necessário excluí-las dos programas de ensino, entretanto, como já foi dito anteriormente, não podem ser seu eixo central. Contudo, essas regras são úteis para que, à proporção que o aprendiz de L2 produz textos (sejam orais, escritos ou sinalizados) nessa língua, possa ser capaz de autocorreção. A aprendizagem dessas regras, não será suficiente para o domínio pleno da L2, pois a memorização não solucionará todas as necessidades comunicativas do aluno.

Krashen (1982), em uma elaboração mais recente de sua teoria, acrescentou ao esquema do processo de aquisição, mais um elemento, o monitor, que seria o responsável por armazenar e sistematizar todas as aprendizagens conscientes do aluno. Sendo assim, a aquisição é fruto da recepção do *input* no organizador, possibilitando-lhe a produção de textos (orais, escritos ou sinalizados); já a aprendizagem, é resultado de tudo o que foi armazenado e sistematizado na instrução formal pelo monitor, capaz de corrigir as mesmas produções textuais elaboradas pelo aprendiz de L2.

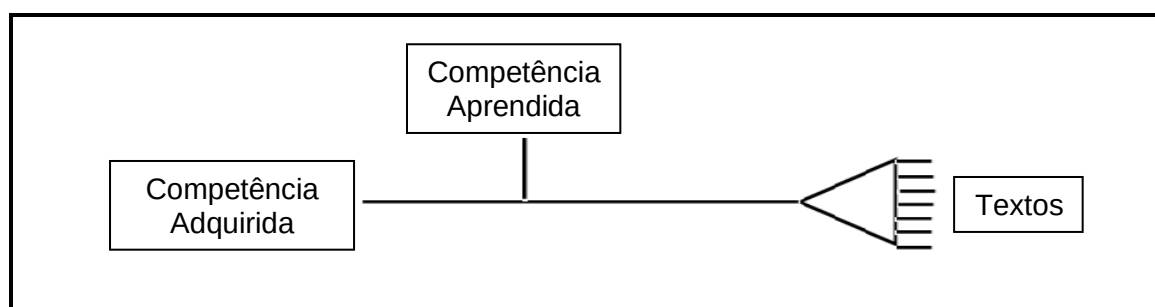
A seguir uma sistematização feita por Krashen (1982, p.10 e 1984, p.21) e Brochado (2003, p.40-41), ao distinguir aquisição X aprendizagem da língua:

QUADRO 1 – DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM

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

Tanto a aquisição, como a aprendizagem se completam no processo de aperfeiçoamento para o domínio de uma língua. Esse processo também é o mesmo pelo qual passam os surdos, com algumas especificidades, visto que a modalidade de sua língua, a Libras, é diferente da língua portuguesa, conforme já discutimos. A figura 2 mostrada a seguir, ilustra essa percepção encontrada em Krashen (1982).

FIGURA 2 – AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE L2



Fonte: Krashen (1982, p.16)

A aquisição e a aprendizagem estão interligadas, já que podem ocorrer em contextos formais ou informais. Ambas, como vemos na figura 2, pretendem conduzir o aluno a produção de textos na segunda língua.

Outro aspecto ressaltado por Krashen (1982) que influencia no processo de aprendizagem de L2, são os fatores de personalidade, em outras palavras, as atitudes do aluno, diante das situações de aprendizagem, que podem facilitar ou dificultar esse desenvolvimento da segunda língua. Alguns desses fatores de personalidade ou estados emocionais do aluno são: 1) confiança e segurança em si mesmo; 2) angústia; 3) empatia; 4) atitude a respeito da classe e do professor²⁸.

Atingir um nível de competência linguística semelhante ao nativo é uma meta praticamente impossível, conforme Dias Jr. (2010); entretanto, não se pode atribuir esse fato apenas a fatores afetivos. Todos esses fatores podem existir no processo de aprendizagem de L2, mas não significa que estejam presentes simultaneamente no aluno, em momentos de aprendizagem formal

²⁸ Para saber mais sobre esses fatores emocionais ler: Brochado (2003, p.44-45) ou Dias Jr. (2010, p.52-53)

em grupo ou no estudo individual. O que podemos afirmar é que a existência de fatores desfavoráveis deixará o *filtro afetivo* mais tenso; enquanto os fatores positivos vão facilitar a aprendizagem da L2.

O *filtro afetivo*, conforme Krashen (1982), nunca bloqueia totalmente o acesso a informações no contato natural ou no aprendizado da L2. Revendo rapidamente a figura 1 na página 44 deste trabalho, podemos analisar a função do filtro afetivo.

Finalizando, podemos dizer ainda, que durante o processo de aquisição / aprendizagem de L2, o *filtro afetivo* poderá ser responsável por algumas variáveis, relacionadas a um maior ou menor grau de apreensão de novos conhecimentos. Essas variáveis são: 1) Seleção de variedades linguísticas; 2) A rapidez e a ordem com as quais o aluno alcança essas variedades linguísticas; 3) O desenvolvimento para cada componente da língua (fonológico / ortográfico, morfossintático, pragmático, etc.); 4) A estagnação num determinado ponto do processo de aquisição²⁹.

A aquisição / aprendizagem de L2, por ser um fenômeno também social, apresentaria essas variáveis. Nesta última variável, temos a estagnação do processo de aprendizagem que será abordado mais adiante na proposta da *interlíngua*, na teoria de Selinker (1992). Sabe-se que o aluno de L2 terá um bom desempenho nesta língua, à medida que se expuser a ela, pois diante de vários *inputs* deverá ser capaz mais rapidamente de resolver problemas no contato com a *língua-alvo*³⁰.

Krashen (1982, p. 57) esclarece contudo, que para um *input* ser considerado ótimo, ele deverá apresentar as seguintes características: ser compreensível, relevante, não sequenciado gramaticalmente e suficiente. Isso não alteraria em nada as variáveis, uma vez que existem independentemente do *input*.

²⁹ Para saber mais sobre essas variáveis ler: Brochado (2003, p.46) ou Dias Jr. (2010, p. 53-54)

³⁰ Entende-se por língua-alvo (LAL) a língua que o aprendiz pretende dominar como uma segunda língua (L2), partindo do conhecimento da sua língua materna (L1).

Finalmente, para Krashen (1981, 1982 e 1984), a aquisição é um processo mais vantajoso que a aprendizagem, além disso, o autor menciona que as duas condições essenciais para a aquisição são: (1) uma exposição suficiente ao *input* compreensível e (2) um baixo nível do *filtro afetivo* que possibilite uma melhor e maior absorção do *input* compreensível.

2.3. A teoria de Interlíngua de Selinker.

Os estudos de Selinker (1972; 1978; 1994) sobre aprendizagem de L2, contribuem com importantes conceitos tais como: a ideia de fossilização, interlíngua, a importância do erro e o papel da primeira língua no processo de aquisição / aprendizagem de segunda língua (AL2).

O termo interlíngua foi criado por Selinker (1972) para indicar que aprendizes de uma língua constroem um sistema linguístico intermediário entre a sua L1 e a L2. Ou seja, há um sistema de transição que o aluno desenvolve durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Existe portanto, uma interferência da L1 em aspectos estruturais (fonológicos, morfossintáticos, semânticos e lexicais) que são levados para a L2. Além disso, o aluno pode criar estruturas intermediárias entre a L1 e a L2 usando o conhecimento e a experiência que possui com sua L1, para criar regras próprias resultantes da mistura de ambas as línguas.

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

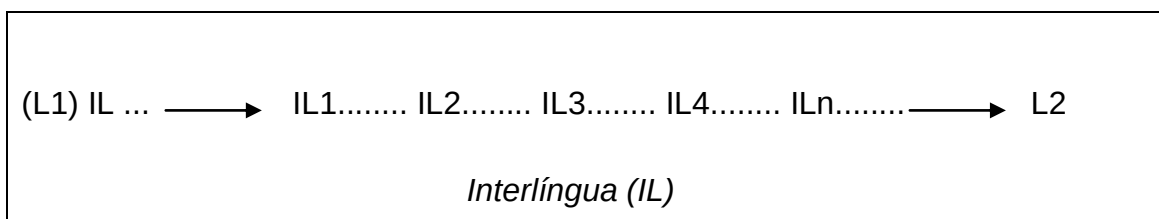
Selinker (1994, p.33-35) acredita na existência de uma estrutura psíquica latente no cérebro que é ativada no processo de aprendizagem de L2. Esse processo é denominado de interlíngua (IL) e será responsável pelo desenvolvimento linguístico e domínio da língua-alvo (LAL).

Na Linguística, o conceito de interlíngua é estudado por Schutz (2006) em interface com a ideia de fossilização e de interferência. Schutz (2006, online)³¹ define:

Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado. (SCHUTZ, 2006, online).

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

QUADRO 2 – AS FASES DA INTERLÍNGUA



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

A interlíngua será, portanto, um processo formado por etapas, cujo ponto de partida é a L1 e o ponto de chegada seria o estágio final de aprendizagem da L2. Cada uma dessas fases denominadas de interlíngua refere-se ao sistema linguístico utilizado por um falante não nativo no processo de aquisição / aprendizagem de L2.

Esse sistema apresenta características da língua materna do aprendiz e da língua-alvo, somadas à criatividade que o aluno vai adquirindo / aprendendo, à medida que se expõe à L2. Não há como determinar a quantidade de etapas que a interlíngua poderá apresentar. Sabe-se somente,

³¹ **Schutz**, Ricardo. "Interlíngua e Fossilização" English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2006. Acesso em 18 março 2012.

que quanto maior o nível de exposição, mais rápido será o processo de aquisição / aprendizagem da L2.

A seguir apresentamos uma carta retirada de Dias Junior (2010) que exemplifica o processo de interlíngua pelo qual passa um estrangeiro, cuja L1 é a língua inglesa na aprendizagem de língua portuguesa como L2.

Querido, Chuck,

Como vai? Tudo bem? Eu era em Recife por dois anos agora. Eu parti de Seattle em Junho 2006 e eu cheguei em Recife o igual mês. Recife é uma cidade em Nordeste Brasil. Ela e Na o Mar Atlantico e tem muito praia linda. A Cidade construir em ilhas vários e tem muitos condomínios prédio de Apartamentos e edificios de escritórios. Ai e uma cidade antiqua e uma partes vários nova com Boa Viagem e Piedade Próximo e a cidade de Olinda, que e muito linda e velho. Eu trabalho em meu apartamento, ensindo cursos online por Universidades Americanos. Eu ando na praia, vou na Shopping Recife, como na restaurantes, compro comidas na Carrefour e Hiper, vou na o cinema na Shopping Recife ou Shopping Guararapes eu janto com meus amigos em meu Apartmente. Eu estar fazendo planos vir a Estados Unidos em Setembro. Eu irei a um reunion de meu corpo de Paz grupo, visitei meu irmão e conhado e terei algum exame de medico. Eu espéro que eu podo vir vocês então. Um forte abraço,
Assinatura

Fonte: Dias Júnior (2010, p.56-57). Adaptado.

O próximo texto é de autoria de uma surda, aluna do 2º ano do Ensino Médio, que aprende a língua portuguesa escrita como L2.

Minhas Férias

Das minhas férias foram legais, sair com os meus amigos, ir ao cinema, festa, namorar, computador e ver televisão. Um dia, minha mãe deixou eu ir dormir casa de minha amiga, pra sair com shopping, amigos e ver filmes em casa, foi muito bom.

Outro dia, eu e minha amiga fomos visitar da casa de meu amigo, eu sei que meu namorado não podia vir por causa do trabalho, mas ele veio e fiquei surpresa por causa um dia especial que fizemos 6 meses de namoro. Quando terminou ele me deixou da casa de minha amiga, que romântico né?! HeHe

Meus amigos veio aqui da casa de minha amiga, pra conversar, brincar muito e ver uns filmes, foi muito bom. Um dia, eu e minha mãe foi pegar um aparelho auditiva novo, fiquei feliz pois quero meu ouvindo melhorar, amo escutar a música.

Outro dia, fiquei em casa, arrumar as coisas, quarto, sala, cozinha, lavar roupa, lavar louça como se fosse dona de casa. Não lembro o resto que eu fazia das férias.

Então, e aí?! Gostou da minhas férias? Um Beijo e Abraço.

Fonte: Sampaio (2007, p.102).

Percebemos que existem algumas semelhanças nos dois textos, como por exemplo: incorreções na grafia, desvios na concordância verbal e nominal, flexão inadequada de tempos e modos verbais³². É interessante compreender que ambos, aparentam passar pelas mesmas fases de interlíngua, comprovando assim, que estão em processo de aprendizagem de segunda língua.

Selinker (1994) indica cinco processos principais que operam na interlíngua:

1 – *transferência de linguagem, ligada à interferência de L1*: frequentemente, a L1 é utilizada como modelo para a estruturação da L2. Os surdos, na maioria das vezes, têm como base a Libras para a escrita da língua portuguesa.

2 – *super generalização das regras da língua-alvo*: pensa-se que uma regra da L2 pode ser aplicada a todas as situações, desconsiderando assim, as exceções;

3 – *transferência de treinamento*: uma regra é assimilada pelo sistema linguístico do aluno como resultado do ensino para a aprendizagem da L2.

4 – *estratégias de aprendizagem de L2*: o aluno é capaz de perceber e de investir nas melhores táticas para o aprendizado de L2, desta forma, usará estratégias para desenvolver satisfatoriamente a língua-alvo;

5 – *estratégias de comunicação em L2*: à medida que o aluno vai aprendendo os conteúdos e regras no ato interativo em L2, busca cada vez mais novas formas de se comunicar, ou seja, utilizar a língua em contextos reais de interação.

Esses processos constituem os meios pelos quais o aprendiz de L2 poderá internalizar a estrutura desta língua. Entretanto, apesar de toda disposição do aluno no processo de aprendizagem, alguns elementos poderão não ser assimilados por ele. Desta forma, Selinker (1994) afirma que o

³² Para informações mais detalhadas sobre esse assunto, existe o trabalho de NASCIMENTO, Gláucia. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PGL-UFPE), Recife, 2008.

indivíduo poderia falhar em algum aspecto ao tentar alcançar a competência na língua-alvo, ou seja, a interlíngua não teria um final, podendo ser considerada contínua.

O aluno pararia, portanto, de aprender se na sua interlíngua estivesse(m) presente(s) regra(s) diferente(s) do sistema da L2. A esse evento de parada na aprendizagem, Selinker (1994) chama de *fossilização*, pois, mesmo depois de ter estudado, exercitado etc., o aluno vê-se impossibilitado de produzir textos (orais, escritos ou sinalizados) na LAL, isto é, no sistema não nativo do aprendiz.

Sobre o conceito de *fossilização*, Baralo (1999, p. 45) apresenta a seguinte conclusão:

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

A esse respeito, compreendemos que alguns erros ou desvios presentes no uso da língua estrangeira (LE), difíceis de ser suprimidos, seriam internalizados sem possibilidade de mudança. Isso é o que se chama de *fossilização* ou *cristalização*, que poderá se fazer presente no aluno em maior ou menor nível, a depender do seu grau de exposição à (LE).

Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à *fossilização* dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma frequente produção de linguagem imprecisa, que, se não for contrabalanceada e sobrepujada por *input* autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a *fossilização* dos desvios que a caracterizam. (SCHUTZ, 2006, Online)

A exposição do aluno ao *input autêntico*, ou seja, o contato com falantes nativos da língua-alvo, possibilitará maior desenvoltura e competência ao aprendiz, fazendo com que ele tenha menor probabilidade de *fossilização*. Pelo contrário, sua proficiência na L2 chegará mais rapidamente.

Para Selinker (1994), a fossilização é algo concreto no processo de aprendizagem de uma LE, podendo se perpetuar, ainda que se tente extinguir esse mecanismo através de ensino adicional.

Schutz (2006), discorrendo acerca de suas pesquisas sobre interlíngua por parte de aprendizes brasileiros de língua inglesa como LE, comenta que a interlíngua é caracterizada pela *interferência* da língua materna:

Interferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização (SCHUTZ, 2006, online).

A *interferência* pode ser percebida através de formas estruturais da língua materna presentes na L2. Essa interferência da L1 na L2 vai depender do modelo linguístico a que o aprendiz estiver exposto. No caso de o modelo linguístico não ser autêntico, isto é, se o professor não possuir um nível de proficiência como os nativos da L2, possivelmente, o aprendiz demonstrará mais características da sua L1. Entretanto, pesquisadores como Dias júnior (2010), por exemplo, tem opinião contrária a supervalorização do falante nativo de L2, afirmando que é perfeitamente aceitável uma produção na LAL marcada por traços da L1 do aprendiz, o que pode até ser visto como “indício de preservação de sua identidade linguístico-cultural”.

Em síntese ao estudo de Schutz (2006)³³, chamamos atenção para as seguintes observações sobre o processo de aprendizagem de L2:

Qualidade de performance do modelo: Quanto maior o grau de qualidade e autenticidade do *input* recebido, tanto menor a interferência e a possibilidade de formação de interlíngua. Em outras palavras, é importante que o instrutor tenha domínio equivalente ao de língua materna, principalmente quando os aprendizes forem crianças e adolescentes.

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

³³ SCHUTZ, R. 2006 Online.

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

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

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

Diante do exposto, percebe-se a existência de processos internos e externos que podem influenciar em uma aprendizagem mais satisfatória ou menos satisfatória de L2. Por isso, o comprometimento do aprendiz deve ser constante na exposição à L2. Igualmente o professor é responsável por utilizar os mais variados meios, estratégias, recursos e dinâmicas para facilitar a aprendizagem da L2 pelo aluno.

A proposta teórica de Selinker (1972, 1978, 1994) e seus seguidores, apresentaram valiosas contribuições para o estudo da aprendizagem de uma L2. Os principais conceitos nela tratados: *Interlíngua*, *Interferência* e *Fossilização*, são elementos que elucidaram muitas dúvidas existentes, no entanto não trouxeram uma resposta que abarcasse todos os questionamentos acerca da aprendizagem de L2, provando que nenhuma teoria é completa o suficiente em suas reflexões.

2.4. Aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2 por surdos:

Como vimos anteriormente, vários pesquisadores exploraram o contexto de aprendizagem de L2, entretanto em relação ao aprendizado de língua portuguesa como segunda língua por surdos, as pesquisas ainda são insipientes. Destacamos neste trabalho os estudos de: Quadros (1997a, 1997b, 1999); Brochado (2003); Grannier (2003); Quadros e Schmiedt (2006); Begrow (2009); Dias Júnior (2010) e Moraes (2012).

A aprendizagem de L2 por surdos envolve, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p.32), alguns aspectos fundamentais como:

- (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;*

As autoras (*idem*, p.33) afirmam ainda que, “os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente daquelas relacionadas ao letramento” nesta língua. Entretanto, convém ressaltar que nos alunos surdos não podemos considerar a existência de letramento na L1, já que esses alunos ainda não são letrados na Libras quando se deparam com a língua portuguesa escrita.

Deste modo, como as palavras não são escutadas pelos surdos, eles não discutem sobre os acontecimentos e seus significados na língua portuguesa, mas o fazem na língua de sinais. Assim, língua portuguesa escrita é constituída a partir da língua de sinais.

Apesar da Libras não ser uma língua ágrafa, ou seja, sem escrita, como afirma Gesser (2009); esse sistema ainda não é oficializado e está em fase de experimentação. Trata-se de um sistema não alfabético que representa as unidades visoespaciais dessa língua. Esse sistema – escrita de sinais³⁴ - vem sendo estudado e divulgado há pouco tempo, “pois a própria grafia da Libras passa por um processo de padronização”(idem, p.43). Caso a escrita de sinais já fosse mais difundida e funcional, possivelmente, de acordo com Quadros e Schimidt (2006, p.33), “os surdos poderiam ser letrados na sua própria língua, o que favoreceria, provavelmente, a aquisição da escrita do português”.

A língua portuguesa como segunda língua, apresenta características de aquisição notadas em qualquer língua, permitindo-nos observar variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos alunos, bem como nos objetivos. Dessa forma, a L2 apresentará vários estágios de interlíngua.

Esses estágios de interlíngua denotam que, no processo de aprendizagem da língua portuguesa, os estudantes surdos apresentarão um sistema que não mais representa a L1, mas também ainda não representa a L2. Apesar disso, essas fases da interlíngua não são caóticas e desorganizadas, mas apresentam hipóteses e regras que começam a dar forma a uma outra língua que já não é mais a primeira (L1). Na produção textual de alunos surdos fluentes na língua de sinais, conforme Brochado (2003), observa-se esse fenômeno. Essa autora destaca em sua tese de doutorado três estágios de interlíngua que sintetizaremos no quadro a seguir:

QUADRO 3 – ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA EM SURDOS

INTERLÍNGUA I (IL1): Neste estágio o texto escrito apresenta estrutura frasal bastante semelhante à língua de sinais (L1), com poucas características da língua portuguesa (L2).

- a) *predomínio de construções frasais sintéticas;*
- b) *estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);*
- c) *aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;*

³⁴ Para conhecer mais sobre a escrita de sinais acesse o site: <http://www.signwriting.org/brazil/>

- d) *predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);*
- e) *falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- f) *uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;*
- g) *emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;*
- h) *uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;*
- i) *falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;*
- j) *pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;*
- k) *falta de marcas morfológicas;*
- l) *uso de artigos, às vezes, sem adequação;*
- m) *pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;*
- n) *pouco uso de conjunção e sem consistência;*
- o) *semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.*

INTERLÍNGUA II (IL2): Neste estágio observa-se no texto o uso de estruturas linguísticas da Libras (L1) e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa (L2), mostrando um escritor que transita entre dois sistemas linguísticos.

- a) *justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;*
- b) *estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;*
- c) *frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;*
- d) *emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;*
- e) *emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);*
- f) *às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;*
- g) *emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;*
- h) *emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;*
- i) *uso de algumas preposições, nem sempre adequado;*
- j) *uso de conjunções, quase sempre inadequado;*
- k) *inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;*
- l) *muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.*

INTERLÍNGUA III (IL3): Neste estágio, há uma predominância da gramática da língua portuguesa nos textos dos surdos.

- a) *estruturas frasais na ordem direta do português;*
- b) *predomínio de estruturas frasais SVO;*
- c) *aparecimento maior de estruturas complexas;*
- d) *emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);*
- e) *categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;*
- f) *uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;*
- g) *uso de preposições com mais acertos;*
- h) *uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);*
- i) *flexão dos nomes, com consistência;*
- j) *flexão verbal, com maior adequação;*
- k) *marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;*
- l) *desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;*
- m) *emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.*

FONTE: Brochado (2003, p. 316-318) e Quadros e Schmiedt (2006, p.34-36).

É fundamental lembrar, como enfatiza Brochado (2003, p.310), que essa classificação dos estágios de interlíngua, conforme apresentamos anteriormente, é flexível, ou seja, nem sempre o aluno surdo apresenta em suas produções textuais, todas as características citadas nos diferentes estágios interlinguísticos, “*se considerarmos as diferenças individuais no processo evolutivo de cada aprendiz*”.

A aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua (L2), envolve, segundo Quadros (1997a, 1997b, 1999), processos internos, que são determinados pela capacidade para a linguagem específica dos seres humanos e apresentam uma sequência natural, ou seja, há uma certa ordem no processo de aprendizagem. Além desses *fatores internos (capacidade para a linguagem; sequência natural e período sensível)* há *questões externas* como: *ambiente*; tipo de *interação: input* (recepção), *output* (produção), *feedback* (reação diante do *output*); *idade*; *motivação*; *prática social*; *estratégias de aprendizagem*; *estilos de aprendizagem e fatores afetivos*, que interferem no processo de aprendizagem da língua escrita pelo surdo.

O *ambiente* de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, por envolver o ambiente escolar e o ensino de língua, se caracteriza um ambiente não natural de língua. A condição sensorial das pessoas surdas não lhes permite o acesso à língua portuguesa de forma natural.

Quanto ao *tipo de interação*, de acordo com Quadros (1997b, p.82), deve-se “oferecer ao aluno surdo um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado do português.” O *input* deve ser compreensível, porém, complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição. Para isso é necessário que sejam promovidas discussões prévias sobre o assunto abordado em língua de sinais. Além disso, os alunos precisam ter contato com diferentes gêneros textuais autênticos, ou seja, os textos não devem ser simplificados, pois assim eles acabam perdendo a coesão textual.

Os surdos que dominam a Libras quando tem oportunidade de experienciar a escrita, produzem textos estabelecendo relação de significado entre produção escrita (gráfica visual) e a língua de sinais (espacial visual). (QUADROS 1999, p.68).

Em relação à *quantidade do input*, considerando que para os surdos o *input* da L2 é basicamente visual, é imprescindível ampliar o tempo de contato com a língua portuguesa. O aluno deve ter oportunidade de interagir com o português escrito de várias formas e em todos os momentos em que for propício.

Pesquisas sobre aprendizagem da leitura e escrita de L2, de acordo com Quadros (1999), ao discorrer sobre a *forma do input*, mencionam a importância da leitura silenciosa em oposição à leitura oral. Isso porque a escola permite o uso da Libras, entretanto, fazem a leitura “oral” – português sinalizado – do texto. Esse fato, faz com que o aluno surdo perca a visão global do texto.

O professor deve ainda, oportunizar ao aluno a expressão escrita para que ele possa avaliar o seu desenvolvimento e o professor interfira no processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita através de formas possíveis como: análise de “erros”, análise da interferência da Libras e análise da estrutura do português.

Ao analisar as produções de alunos surdos, parece ser possível inferir que o processo de alfabetização das pessoas surdas independe do processo de ensino do português. O *output* (produção) escrito dos alunos expressam idéias que apresentam uma relação direta com a Libras. O processo de ensino do português ocorrerá numa etapa seguinte. A intervenção do professor representa o *feedback* para o aluno surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*). (QUADROS, 1997b, p.83).

A *idade* (maturacional, não necessariamente cronológica) dos alunos implica o uso de procedimentos diferentes no processo de ensino de L2. A criança surda como qualquer outra criança, precisa de atividades que atendam aos seus interesses imediatos de forma mais natural possível. A língua escrita, de acordo com Quadros (1997b), por si só, sem estar inserida numa prática social, contextualizada, apresenta características que se distanciam das relações comunicativas naturais. Cabe ao professor tornar esse processo interessante e significativo para o aluno inserindo-o em uma prática social de uso da língua.

Em função do *período sensível* para a aquisição de linguagem, os profissionais tendem a considerar o processo de ensino de L2 para crianças como mais fácil em relação ao processo de adolescentes e adultos. Porém, o que se observa, segundo Quadros (1999, p.69), é o contrário, inicialmente as crianças apresentam uma produção menor que a dos adultos, pois estes estão motivados conscientemente para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, “assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua”. Já com as crianças, o processo de aprendizagem da língua portuguesa, exige do professor habilidade para tornar (a aprendizagem) o mais autêntica possível, para que desperte motivação e interesse.

Quanto aos *estilos e estratégias de aprendizagem*, sugere-se que o professor faça o levantamento das tendências e das preferências dos alunos³⁵. Conhecer os estilos e estratégias de cada aluno certamente repercutirá na qualidade da intervenção do professor no processo de ensino do português escrito.

Os *fatores afetivos* podem influenciar no desenvolvimento do aluno diante da segunda língua (L2). Quadros (1997b e 1999) afirma que as crianças surdas, por estarem formando sua auto-imagem, podem se sentir inibidas diante das dificuldades impostas pela língua portuguesa, e os adultos surdos, por serem críticos, podem bloquear esse processo de aquisição da escrita. Além disso, a autora coloca que as crianças em função da surdez, podem estar sofrendo pressão emocional familiar e os adultos surdos podem ser resistentes ao aprendizado da língua portuguesa devido a constantes fracassos e frustrações gerados por um ensino inadequado.

Considerando uma *proposta bilíngue e bicultural*, é fundamental que o professor de língua portuguesa, sirva de modelo de usuário da língua e da cultura da comunidade que utiliza tal língua. É interessante que, no processo de ensino de uma segunda língua (L2), sejam propiciadas oportunidades para comparar as culturas, que subjazem as línguas envolvidas no processo de

³⁵ Para saber mais sobre os estilos e estratégias de aprendizagem, ler Quadros, 1997a, p.92-93.

aquisição, ou seja, a comparação de aspectos culturais da comunidade surda, com os aspectos da comunidade ouvinte.

A reflexão sobre as culturas em que os sistemas linguísticos estão imersos contribui para a conscientização das diferenças que se refletem, muitas vezes, em idiossincrasias do léxico. (QUADROS, 1997b, p.84 ; 1999, p. 70)

Todo o processo educacional depende da interação efetiva do professor com o aluno, em razão disso, *o professor deve ser bilíngue*, de acordo com Quadros (1999), pois sem uma comunicação efetiva, ou seja, se o professor não se comunicar com o seu aluno, utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido.

Sabemos que o processo de aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, portanto o surdo precisa ter contato com uma língua visoespacial: a Língua de Sinais. Nesse sentido, o surdo deve ser percebido, não pela sua limitação auditiva, mas pelo reconhecimento desse sujeito enquanto um ser visual. No dizer de Skliar (2009 a, p.11); “(...) a surdez constitui uma diferença politicamente reconhecida; é uma experiência visual; é uma identidade múltipla e finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Os surdos brasileiros são pessoas que fazem parte de uma minoria linguística e que, portanto, têm o direito de participar das experiências de aprendizagem com a mediação de sua língua natural: a Libras. Além disso, têm o direito de aprender a língua oficial de seu país: a língua portuguesa na modalidade escrita. Essa situação configura a necessidade de uma educação bilíngue para surdos.

3. LÍNGUA E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO

Nesse tópico pretendemos fazer uma breve introdução aos estudos sociointeracionistas no campo da linguística, mostrando a sua importância para as pesquisas a respeito da língua, para isso, faremos uma reflexão acerca da noção de interação e língua em diferentes correntes linguísticas, especialmente na concepção de Bakhtin, dando destaque à noção de dialogismo. Posteriormente, apresentaremos a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky sobre a língua e suas contribuições para a educação do surdo.

3.1. Concepção de língua em uma perspectiva sociointeracionista dos estudos linguísticos

Uma condição necessária para o processo de desenvolvimento da língua, seja ela na modalidade oral, escrita ou visuoespacial é a interação. O sociointeracionismo busca a valorização da interação entre sujeitos, estes atuam como intérprete não só da fala, mas também da escrita do seu interlocutor. Nessa relação entre interlocutores, entre discursos, estão presentes processos sociais, psicológicos, contextuais, culturais e interpessoais.

A língua tem sido concebida e tratada por diferentes correntes linguísticas de forma diferenciada, o que traz importantes consequências para esse objeto de estudo. Na linguística, o sociointeracionismo surgiu em meados do séc. XX e significou, de acordo com Morato (2004), uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que imperava nesta ciência da linguagem. Até essa época, o que interessava aos linguistas, eram as regularidades da língua e não a diversidade presente nela.

O sociointeracionismo pode e deve ser considerado como um grande avanço nos estudos linguísticos, na medida em que defende que língua não é só signo, mas, principalmente, uma ação humana, um processo cooperativo entre dois ou mais falantes.

A língua é vista, sob essa perspectiva, como atividade constitutiva do conhecimento humano. Dessa forma, o sociointeracionismo vai de encontro a duas concepções historicamente conhecidas, segundo Bakhtin (2004, p.69-89), como “*subjetivismo individualista e objetivismo abstrato*”, ou seja: língua como representação do mundo e do pensamento; e língua como instrumento de comunicação, cujo objetivo era descrever esse objeto de forma abstrata, sem considerar seu contexto de uso.

Na busca pela cientificidade da linguística, Saussure (1975) elegeu como objeto de estudo dessa ciência a língua e como método o estruturalismo. A língua era vista como um sistema estável, regular, livre de influências externas. Essa exclusão da influência do mundo externo no estudo da língua, deixou fora dos estudos linguísticos, tudo o que diz respeito à situação real de uso concreto da língua.

Ao perceberem lacunas deixadas pelo estruturalismo, os linguistas partiram em busca de novas explicações e criaram teorias que contribuíram para o surgimento da abordagem sociointeracionista, são elas: a sociolinguística, a pragmática, a semântica enunciativa, a análise da conversação, a linguística textual, a análise do discurso e naturalmente os escritos de Bakhtin que constituirão, no campo da linguística, a base teórica do nosso estudo.

Estas teorias, segundo Morato (2004) se baseiam numa posição externalista a respeito da língua, isto é, se preocupam não só com o sistema da língua, mas com o modo como ela se relaciona com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento.

Alguns linguistas, bem antes do surgimento do termo sociointeracionismo, já se preocupavam com a relação entre língua, cultura e sociedade. Meillet (1977), por exemplo, aluno de Saussure, em sua aula inaugural no *Colège de France*, em 1906, já anunciava que a linguagem era um fato social. Isto é, uma realidade ao mesmo tempo, linguística e social.

Bakhtin (1929; 1988), provavelmente um dos mais estudados e citados autores na atualidade, em suas obras: *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) e *Estética da criação verbal* (1988), já criticava severamente o procedimento padrão dos estudos linguísticos de sua época, que persistiam no estudo da língua como uma ficção científica, cujos esquemas não conseguiam representar o amplo e complexo sistema da comunicação verbal. Este teórico, sobre o qual voltaremos a falar mais adiante, pode ser considerado um dos mais importantes estudiosos da linguística, uma vez que foi capaz de antecipar noções fundamentais para os debates sociolinguísticos, semióticos e sociointeracionistas contemporâneos.

Mondada (2001) aponta quatro tendências para justificar o crescente interesse pela interação na linguística, a saber: o surgimento das gramáticas do oral; um interesse geral pela interação verbal por parte da Análise do Discurso; as pesquisas da Sociolinguística Interacional desenvolvidas por Gumperz (1972); e a difusão da Análise da Conversação de inspiração etnometodológica, que influenciou principalmente as correntes linguísticas funcionais. Assim, o surgimento dos estudos sociointeracionistas, deve-se a um esforço pluridisciplinar que visava compreender e explicitar a relação entre as formas e o uso da língua, bem como as relações entre indivíduo e sociedade.

Além disso, Mondada (2001), nesse contexto de mudança vivido nos anos 80, especialmente pela influência dos estudos da fala em interação, a Linguística Interacional se constitui como disciplina, descreve seu objeto e define seu campo de pesquisa e métodos de análise. Essa abordagem passou a exigir procedimentos teóricos e metodológicos inteiramente novos, incompatíveis com os utilizados, até então, nas análises tradicionais da língua. Principalmente, porque a fala em interação compreende formas variadas de conversação face a face, como por exemplo, a conversação cotidiana (seja no contexto familiar, na rua, no bar, etc.); as trocas conversacionais que ocorrem em contextos como: escola, instituições profissionais, políticas, religiosas, etc.

Enfim, as diversas formas de interação social, além de serem determinadas social e culturalmente, envolvem uma série de fatores, tais como: contexto, situação, participantes, objetivos, entre outros, responsáveis pela própria estruturação da fala dos interlocutores nas suas trocas comunicativas.

Ao refletir sobre as consequências epistemológicas e práticas do sociointeracionismo no campo linguístico, Mondada (2001) relaciona três aspectos cruciais para um estudo interacional da língua:

Em primeiro lugar, a emergência de um paradigma que reconhece na interação um papel constitutivo, não somente nas práticas dos locutores, mas também na estruturação dos recursos linguísticos; em segundo, a exigência de procedimentos de trabalho de campo que contrastam com a forma de fazer dos lingüistas de laboratório e que sejam adequadas a determinados tipos de dados - resultado das atividades interacionais registradas no seu contexto social cotidiano – que contribuem para uma redefinição possível do objeto da lingüística; em terceiro, uma análise interacional que conceba um modelo das práticas situadas dos locutores fundamentado em categorias descritivas que possam dar conta dos fenômenos dinâmicos e emergentes (MONDADA, 2001, p.1, - tradução livre³⁶)

Essa abordagem reflete uma nova maneira de conceber os recursos linguísticos, trazendo à tona uma visão dinâmica da gramática, assim como a revisão das categorias associadas às práticas dos interlocutores. A esse respeito, Mondada (2001) afirma que:

as regras da língua, assim como as práticas lingüísticas se configuram e se estruturam pela sua situação de enunciação e de interação. Sua indexicalidade se define pelo duplo fato de que eles se ajustam constantemente ao contexto e que contribuem para a emergência de recursos lingüísticos pertinentes ao seu contexto. (MONDADA, op.cit., p.3, - tradução livre³⁷).

³⁶ “en premier lieu l’émergence d’un paradigme Qui reconnaît à l’interaction un rôle constitutif non seulement dans les pratiques des locuteurs mais aussi dans la structuration des ressources linguistiques; en deuxième lieu, l’exigence d’une démarche de terrain qui contraste avec les façons de faire des linguistes de cabinet et qui va de pair avec l’exigence de travailler sur un certain type de données – des activités interactionnelles enregistrées dans leur contexte social ordinaire – contribuant à une redéfinition possible de l’objet de la linguistique; en troisième lieu, une analyse interactionnelle concevant un modèle des pratiques situées des locuteurs fondé sur des catégories descriptives en mesure de rendre compte de phénomènes dynamiques et émergents.”

³⁷ “Les formes de la langue autant que les pratiques langagières se configurent en structurant et en étant structurées par leur situation d’énonciation et d’interaction. Leur indexicalité se définit dans le double fait qu’elles s’ajustent constamment au contexte et que ce faisant elles contribuent à faire émerger les éléments pertinents de ce contexte.”

O sociointeracionismo no campo linguístico, demarca seu terreno perseguindo o objetivo de revelar, através da análise observacional, a ordem da interação, preservando a temporalidade do evento e seu desenvolvimento sequencial, debruçando-se sobre os processos de coordenação, sincronização e dos encadeamentos discursivos. Em outras palavras, investigando dados orais observáveis, coletados no seu contexto social de emergência, através de gravações em áudio ou vídeo. As gravações em vídeo são, contudo, mais adequadas, pois, além de permitirem rever as cenas inumeráveis vezes, até que todos os detalhes tenham sido captados, possibilitam o estudo das relações entre língua verbal e não verbal, presentes em toda interação face a face.

Ainda a respeito da coleta de dados, Mondada (2001) chama atenção para o fato de que, nessa prática renovada dos estudos linguísticos, o pesquisador deve integrar-se no grupo observado, procurando ser o mínimo invasivo possível, nos seus registros, porém posicionando-se “como um ator social dentre os demais, interagindo com seus parceiros – quer dizer, como participante que contribui para a organização interacional das atividades sociais em um dado contexto”.

Muito do que hoje se discute a esse respeito deve-se, principalmente, às contribuições de Gumperz (1972 / 1982), cujas pesquisas sociolinguísticas de base interpretativa e orientação etnográfica fornecem um arcabouço teórico e metodológico fundamental para a análise interacional e discursiva.

Deve-se também a Goffman (1982), com trabalhos publicados desde 1959 até 1981, nos quais o autor situa o estudo da ação social na interação, privilegiando as perspectivas participantes da interação social e descrevendo detalhadamente, através da observação direta, como são construídos e organizados os eventos conversacionais em comunidades específicas.

Também Mondada (2001) acredita que as formas da língua e as práticas linguísticas, são estruturadas pela situação de comunicação e pela interação. As formas linguísticas servem de recurso à interação e também são configuradas pela interação.

Finalmente, Morato (2004) cita Mondada e Pekarek (2000) afirmando que ambos concebem a interação como atividade sociocognitiva a partir da qual a aquisição da língua se torna possível.

3.2. Concepção de Língua em Bakhtin

Bakhtin (1929 / 2009), como já foi mencionado, há muito já reconhecia a natureza social da língua, e, dentre todas as reflexões teóricas excepcionais que ele foi capaz de desenvolver, destacaremos aqui suas exposições acerca da fala, da enunciação, em contraposição à postura de Saussure e de seus adeptos que, apesar de reconhecerem a língua como fato social, excluem a fala, para deter-se no estudo da língua como sistema sincrônico, homogêneo e abstrato.

Bakhtin (1929 / 2009) também salienta que Saussure secundariza a importância da fala em si, criticando inclusive, a língua por tê-la supervalorizado, esse procedimento reduz o signo linguístico a um mero sinal. Por isso, o autor defende a ideia de um signo vivo, dinâmico, mutável, que só pode ser analisado adequadamente, quando compreendido como um enunciado, que, por sua vez, é a unidade real da comunicação verbal.

Vincula ainda as interações verbais, às interações sociais mais amplas. A interação verbal na visão bakhtiniana é a “realidade fundamental da língua”, e o discurso, o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação; um modo de produção social da língua. Portanto, a origem da língua está centrada na dialogia, quer dizer, no trabalho que os sujeitos realizam com a língua em interações verbais (não necessariamente orais) concretas.

Para Bakhtin (1929 / 2009), os elementos principais de qualquer interação são: presença de um locutor; de um interlocutor (real, suposto ou virtual); uma situação socializada; um contexto historicamente determinado; o objeto de discurso e o desejo pela palavra. Como esses elementos variam sempre, total ou parcialmente, cada ato enunciativo é um ato único de transformação das formas da linguagem; e o processo de significação inscreve-se na interindividualidade.

O autor considera a significação, um aspecto bastante importante da língua, ressaltando que a enunciação só ganha sentido no contexto social na qual está inserida. Bakhtin (1929 / 2009) percebe a língua numa situação de diálogo constante. A corrente comunicativa é ininterrupta, toda enunciação está relacionada com as enunciações anteriores e posteriores a ela.

A Língua para Bakhtin (1929 / 2009) representa um elo entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel. A consciência necessita da ideologia para se desenvolver; por outro lado, a ideologia é criada a partir das relações entre os indivíduos. A língua (o diálogo) é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nesta comunidade interagindo e expondo suas idéias.

Bakhtin (1929 / 2009) critica a visão de língua utilizada pela corrente ideológico-linguística Objetivismo Abstrato, representada principalmente por Saussure, pois essa corrente se preocupou apenas com o aspecto linguístico normativo, que é sempre igual e comum a todos os falantes, mas não é suficiente para o diálogo. Ele acrescenta o aspecto contextual e social³⁸ para o estudo do enunciado e diz que o falante da língua não a reconhece como um sistema de normas abstratas, mas sim como um conjunto de significações dadas em um determinado contexto.

³⁸ O termo social utilizado por Bakhtin (1929/2009) se refere à realidade político-econômica e cultural na qual os membros da sociedade estão inseridos, ou seja, todas as relações existentes entre os participantes da sociedade.

A língua, como um sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino. (BAKHTIN, 2009, p.108).

O autor propõe uma teoria acerca da linguagem vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana. Ele aborda o papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais, colocando a dialogia como núcleo que as fundamenta e enfatizando sua importância na constituição da consciência humana.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN, 2009, p.112).

Como o autor chama atenção, a atividade mental é organizada pela língua, dessa forma, os surdos têm uma outra atividade mental, um outro modo de organização mental do mundo, diferente do ouvinte, haja vista que sua primeira língua é visoespacial, ou seja, eles se expressam através da língua de sinais. Essa língua assume a mediação entre os interlocutores e funda o processo de construção de conhecimento (como por exemplo, dos conceitos escolares), pois este não acontecerá fora da linguagem.

Além disso, a língua de sinais ajuda a criar as referências, a estrutura mental, pois ela vai reproduzir o mundo para o sujeito surdo. Por meio da língua de sinais a criança surda pode ter um desenvolvimento linguístico e cognitivo paralelo ao da criança ouvinte, além da possibilidade de convivência harmoniosa entre as comunidades ouvinte e surda.

Bakhtin (1988 / 2011) descortina a complexidade que é “aprender a falar”, aprender a escrever, ou aprender a “jogar com a língua” (oral ou de sinais). Vai muito além da capacidade de segmentação, de reordenação lexical, de distribuição de segmentos em uma oração ou de decodificação de significados.

A língua materna³⁹ - a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical - não aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p.301)

³⁹ Neste trabalho consideramos a língua materna como a língua natural da pessoa surda, ou seja, a língua de sinais.

Todas essas ideias de Bakhtin (1988 / 2011) podem ser transferidas também para a compreensão da língua escrita. A nosso ver, a aprendizagem da escrita é um processo extremamente complexo, impossível de ser reduzido a atos de codificação e decodificação. Ao contrário, concebemos a leitura e a escrita como atos dialógicos por excelência, atos que pressupõem a interação à distância de dois sujeitos no mínimo: a do autor com o leitor seja real ou virtual e vice-versa.

A leitura aproxima dialogicamente os sujeitos que, muitas vezes, jamais se encontrarão face a face. Isto implica que em seu trabalho de criação, o autor deve construir e deixar pistas que tornem possível a compreensão de seu texto pelo leitor. E estas pistas são linguisticamente recuperadas, possíveis graças à historicidade da própria língua que estabeleceu recursos e regras linguísticas. São interpretáveis porque o leitor mobiliza os sistemas de referência sobre o mundo que já possui. Sistemas estes que, no entanto, estão em contínuo movimento de transformação, dado que o sujeito participa continuamente de diferentes jogos que faz com a língua, nas mais diferentes esferas da vida social (na escola, em casa, no trabalho etc.).

Porque são móveis, ao menos do ponto de vista dos diferentes momentos da história do sujeito, estes sistemas, que orientam determinadas interpretações sobre os fatos do mundo, nem sempre são compatíveis com aqueles postulados pelo autor que elegeu para ler. Em outras palavras, autor e leitor podem divergir em pontos de vista e é por isso que o autor ao construir seu texto, provoca no leitor sempre uma resposta, seja concordando ou discordando.

Suponhamos uma situação na qual o leitor é um professor ouvinte que não domina a Libras e o autor um surdo fluente nessa língua, que necessita, entretanto, aprender também a língua portuguesa na modalidade escrita, já que a língua de sinais não possui oficialmente modalidade escrita⁴⁰. A

⁴⁰ Para saber mais sobre o Sistema *Sign Writing* sugerimos ler: Stumpf, Marianne Rossi. *Sistema Sign Writing: por uma escrita funcional para o surdo* IN: Thoma et al. **A invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul. Editora Edunisc, 2005.

compreensão do texto desse autor surdo pode parecer difícil para esse leitor ouvinte, que tem um outro sistema de referência sobre o mundo e uma outra língua materna.

Daí a importância do professor de surdos, principalmente o professor de língua portuguesa, conhecer a língua de sinais que possui recursos e regras linguísticas diferentes da língua portuguesa, para não classificar essa escrita de forma equivocada, ou seja, como sendo sem sentido.

Esse conhecimento da Libras, por menor que seja, pode ajudar o professor a resgatar as operações linguísticas realizadas pelo autor em seu trabalho de tessitura textual, auxiliando-o na leitura e interpretação dos textos dos alunos surdos e consequentemente o sentido será construído com maior facilidade.

3.3. Concepção de língua em Vygotsky

Vygotsky (1984; 1989; 1997) é um dos principais representantes da psicologia sociointeracionista, também chamada de sociohistórica ou abordagem histórico cultural. O autor vê o sujeito constituído de corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Já a língua não é considerada apenas um meio de comunicação, mas é principalmente reguladora do pensamento, um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Esse desenvolvimento vai ser determinado pela cultura a qual o sujeito está exposto e pelas relações interpessoais mediadas pela língua.

O pensamento de Vygotsky (1984) pode ser sintetizado em três ideias principais: 1ª) as funções mentais superiores têm um componente biológico por serem produtos da atividade cerebral. 2ª) o funcionamento psicológico se baseia nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico. 3ª) a relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos, ou seja, pela língua.

Vygotsky (1989) voltou seus estudos para a gênese do pensamento verbal⁴¹ e processos sociais humanos, bem como para o desenvolvimento da língua e suas relações com o pensamento. Compreender essas relações entre língua e pensamento, é fundamental para entender o funcionamento psicológico do ser humano.

O autor acredita que é por meio da língua que o sujeito ingressa na sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Nesse sentido, o signo⁴² é consequência da necessidade de organização social e transforma-se junto com a evolução da sociedade. “O estudo concreto da gênese do pensamento verbal se tornou possível pelo estudo do significado das palavras como unidade analítica (...) o significado das palavras evolui” (VYGOTSKY, 1989, p.159).

A necessidade de comunicação vai impulsionar inicialmente o desenvolvimento da língua, entretanto, para Vygotsky (1989), além da função de intercambio social, a língua tem a função de pensamento generalizante, isto é, a língua organiza o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. É essa função de pensamento generalizante, que faz com que a língua constitua o pensamento, ou seja, a língua fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Antes da estreita ligação entre o pensamento e a linguagem, esses fenômenos têm origens e caminhos diferentes e independentes. Vygotsky (1989) estudou o desenvolvimento do homem e da espécie, procurando compreender a origem e a trajetória desses dois fenômenos. Num determinado momento do desenvolvimento da espécie, as trajetórias do pensamento e da língua se unem e o pensamento se torna verbal e a língua racional.

⁴¹ O pensamento verbal ou a fala significativa é a união do pensamento e da linguagem. (VYGOTSKY, 1989, p.159)

⁴² O signo para Vygotsky é um elemento da língua marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam.

Foi pela necessidade de comunicação entre os sujeitos durante o trabalho (atividade especificamente humana) que se deu à união entre pensamento e língua. A origem do pensamento verbal e da língua como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Antes da associação entre a língua e o pensamento, existe na criança pequena uma fase pré-verbal⁴³ no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da língua. A criança demonstra uma capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para atingir seus objetivos, que antecedem o domínio da língua. Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo. A criança pré-verbal, de forma semelhante ao chimpanzé, possui uma inteligência prática, que permite agir no ambiente sem mediação da língua. Nas palavras de Vygotsky (1989, p.199-200) “A palavra não é ponto de partida – a ação já existia antes dela; a palavra é o termo do desenvolvimento, o coroamento da ação”.

Entretanto, o autor afirma que, mesmo sem ainda dominar a língua enquanto sistema simbólico, a criança utiliza, manifestações verbais como o choro, o riso e o balbucio, que além da função de alívio emocional, tem a função de contato social, de comunicação com outras pessoas. Por volta dos dois anos de idade, a trajetória do pensamento encontra-se com a da língua e uma nova forma de funcionamento psicológico se inicia. A fala torna-se intelectual, social, com fins de comunicação, com função simbólica e generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela língua. A interação com adultos ou crianças mais velhas, que já possuem uma língua estruturada, é que vai garantir, segundo o autor, a passagem da criança para o pensamento verbal.

⁴³ Essa fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento pode ser associada ao período sensório-motor descrito por Piaget, no qual a ação da criança no mundo é feita por meio de sensações e movimentos, sem mediação de representações simbólicas.

Em seus estudos sobre o pensamento e a língua, a questão do significado das palavras ocupa lugar central. Além de ser um componente essencial da palavra, o significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, uma generalização. Isto quer dizer que, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

A união das duas funções básicas da língua já citadas anteriormente – intercâmbio social e pensamento generalizante – se encontra no significado. São os significados que vão permitir a mediação simbólica entre o homem e o mundo real. Por meio deles o indivíduo será capaz de compreender e agir sobre o mundo.

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria portanto que poderia ser encarado como um fenômeno lingüístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. (VYGOTSKY, 1989, p.159).

Como já dissemos anteriormente, os significados são construídos ao longo da história, com base nas relações dos homens com o mundo e estão em constante transformação. No desenvolvimento de uma língua, os significados são dinâmicos, evoluem, sofrem mudanças, refinamentos, acréscimos. De modo semelhante, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição da língua pela criança. O sistema de relações e generalizações contido numa palavra muda ao longo do desenvolvimento. Na interação verbal com membros mais maduros da cultura, a criança vai ajustando seus significados, de modo a aproximá-los cada vez mais daqueles predominantes em seu grupo lingüístico e cultural.

Ao observarmos crianças na faixa etária entre dois e seis anos, podemos encontrá-las brincando e falando sozinhas. Essa fala para si mesma, independente da presença de um interlocutor é a fala egocêntrica. Na concepção de Vygotsky

O discurso egocêntrico é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada - modelo de desenvolvimento este que é comum a todas as funções psicológicas mais elevadas. (VIGOTSKI, 1989, p.174).

Vygotsky (1989) postula para o processo de desenvolvimento do pensamento e da língua o mesmo caminho das demais funções mentais superiores. O percurso é da atividade social, interpsíquica; para a atividade individualizada intrapsíquica. Inicialmente a criança utiliza a fala socializada, apenas com a função de comunicação, de manter contato social. Com o desenvolvimento é que ela torna-se capaz de utilizar a língua como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. Como esse processo é gradual, a fala egocêntrica aparece como um fenômeno de transição, no qual o discurso já tem a função de discurso interior, mas ainda tem a forma da fala socializada, externa.

O discurso interior uma forma interna de língua, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações mentais, no desenvolvimento cognitivo. Ele se diferencia da fala exterior, pois não tem função comunicativa. É fragmentado, abreviado, contendo essencialmente núcleos de significado e não todas as palavras usadas num diálogo com os outros.

Como vimos, o desenvolvimento da língua e suas relações com o pensamento são questões centrais na obra de Vygotsky. Os diversos aspectos de sua discussão podem ser sintetizados em suas próprias palavras:

(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. (VYGOTSKY, 1989, p.165).

O pensamento do surdo vai ser estruturado por uma língua diferente, isto é, de modalidade visoespacial e por isso apresentará características distintas daquelas de um ouvinte e falante de língua oral.

Em relação à díade fala / escrita, o autor considerava a escrita como uma atividade linguística distinta da fala tanto em estrutura como em função, por três motivos: primeiro porque a escrita constitui um discurso sem interlocutor presente, isto é, dirige-se a alguém ausente, a um ser imaginário ou atende às necessidades do próprio escritor (o redigir lembretes para si mesmo, por exemplo), ou seja, difere da relação direta, em geral face a face, entre locutor e interlocutor, que caracteriza o discurso oral; segundo é que os motivos para escrever são os mais diversos e abstratos no sentido de que se distanciam das necessidades imediatas do aqui e agora; terceiro porque a escrita não é mera tradução do discurso interior, ao contrário, durante a escrita o autor deve explicitar o que quer expressar para que possa ser compreensível a outrem. Estas características da escrita, explicariam, ao menos parcialmente, as discrepâncias que podem ser encontradas entre ela e a fala cotidiana.

Para ele a escrita é uma atividade cultural complexa e, portanto, deve adquirir, na escola, importância social para o aluno. Caso contrário se reduziria a aquisição de uma mera habilidade mecânica de correspondência letra / som. Em outras palavras, o processo escolar de letramento, sob sua perspectiva, não seria significativo para o aluno se baseado em associações mecânicas entre grafemas e fonemas.

Em relação ao surdo que tem a língua de sinais como L1 uma questão que nos inquieta é, como possibilitar ao aluno condições para atos de escrita exitosos? Podemos começar por perceber o aluno surdo como um sujeito ativo e singular e o outro (professor) como tendo o papel de intérprete e de parceiro na constituição da língua portuguesa escrita, ou seja, atribuindo forma e sentido às produções do surdo, intervindo, quando necessário, para transformar a escrita de forma a aproximar o seu texto do português padrão. Retomaremos essa questão na próxima seção.

Passaremos agora a falar sobre os estudos de Vygotsky a respeito da surdez. De acordo com Silva (2001), ele escreveu os textos “Princípios da educação social para crianças surdas” (1925), e “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal” (1931), além da obra “Fundamentos da defectologia” (1989), falando sobre várias deficiências inclusive a surdez.

Goldfeld (2002, p.77) afirma que Vygotsky vê a surdez como “a deficiência que causa maiores danos para o indivíduo, ao contrário do que ocorre com os animais, que sofrem maiores danos nos casos de cegueira”. Isso se deve, segundo a autora, porque a ausência de audição vai atingir a linguagem, função que diferencia o homem dos animais. Luria (1987 e 1990) também menciona que é a linguagem que possibilita a passagem do sensorial, que rege a vida dos animais, para o racional, que rege a vida humana, através de leis sócio-históricas.

A dificuldade dos surdos decorre, como veremos mais adiante, do fato de as línguas orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das pessoas, e a surdez impossibilitar a criança de adquiri-la espontaneamente. Entretanto, já se sabe segundo vários autores, que em relação à qualidade comunicativa e a constituição do pensamento, as mãos, e todo o esquema corporal, podem executar perfeitamente a mesma função que o sistema fonador, através das línguas de sinais. O problema do surdo, portanto, não é orgânico, mas cultural; pois por não ter contato com a língua de sinais desde pequeno, e como não adquire a língua oral num ritmo semelhante ao da criança ouvinte, a criança surda sofre atraso de linguagem.

Em todo o seu trabalho sobre deficiência, Vygotsky enfatiza que as dificuldades decorrentes da surdez são consequência das questões sócio-culturais e que a educação dessas crianças deve ter como objetivo a minimização desses danos. Vygotsky também menciona que no futuro a ideia de deficiência terminaria, pois os surdos e cegos não seriam chamados de deficientes, mas simplesmente considerados surdos e cegos.

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas conseqüências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. (VYGOTSKY; 1997, p.189).

Inicialmente, Vygotsky (1997) se apresentou favorável ao método oral para educação de surdos; ele afirmava que essa deveria começar já na pré-escola, pois isso estimularia o surdo a adquirir a linguagem oral do ouvinte. Contudo, posteriormente, o autor faz uma revisão dos diferentes tipos de linguagem do surdo destacando a língua de sinais e a poliglossia, isto é, a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1997, p.190).

Como vemos nessa citação, Vygotsky (1997) já chamava a atenção para a importância do surdo ser introduzido na língua de sinais como uma língua natural, ou seja, não há impedimento para sua aquisição pelos surdos, desde que eles estejam interagindo significativamente com usuários da mesma, já a língua oral é artificial, pois o seu aprendizado irá processar-se como o de uma língua estrangeira, pois o mesmo exigirá ambiente artificial e sistematização por meio de metodologias próprias de ensino.

Por isso, defendemos que a língua de sinais, por não apresentar impedimentos em seu processo de aquisição, deveria ser a primeira língua dos surdos e a língua portuguesa, pelas especificidades apresentadas em seu processo de aprendizagem, sua segunda língua. A interação precoce com adultos surdos, usuários da língua de sinais, favorecerá os processos de

identificação linguístico-culturais e a formação da identidade de crianças surdas.

Estudar o desenvolvimento da criança na perspectiva de Vygotsky é fundamental para termos uma visão mais ampla e científica a respeito do surdo, que permita conhecer suas dificuldades; pois se a cultura, a língua e o diálogo são fatores fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, e sendo justamente essa área comprometida no surdo, conclui-se que as consequências da surdez devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento do sujeito. A psicologia sóciointeracionista nos mostra então que o estudo acerca do surdo deve abranger, além do próprio sujeito, seus interlocutores e a(s) cultura(s) da(s) qual(is) ele faz parte.

Por fim, ao assumirmos uma concepção sóciointeracionista de língua, a qual é entendida como discurso e texto, como sua manifestação verbal. Essa visão de língua geralmente é diferente daquelas que circulam na sala de aula de língua portuguesa, em que o texto é, em geral, utilizado para o ensino da gramática. Essa perspectiva redireciona o papel do ensino que deixa de se voltar para a ampliação da capacidade de produzir e interpretar textos para o aprofundamento do conhecimento da norma culta através do enfoque gramatical. Conhecimento que não garante uma eficácia na produção e recepção de textos.

Entendemos o texto como uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. A produção textual escrita não pode estar separada dessa visão de língua com tudo o que ela implica: relação com outros textos, relação com o interlocutor, com a situação interlocutiva e com os gêneros. Assim, o ensino da produção textual escrita tem que ser desenvolvido dentro de uma concepção de língua como um todo.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

"O meu objetivo é colocar no papel aquilo que vejo e aquilo que sinto da mais simples e melhor maneira." (Ernest Hemingway)

4. MÉTODO

4.1. Desenho do estudo

Trata-se de um estudo observacional qualitativo. Optamos, nesta pesquisa, por observar como as políticas públicas tem se efetivado na educação de surdos em uma sala inclusiva; para um melhor conhecimento e descrição dessa prática, nas aulas de produção textual.

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Recife - PE. A amostra foi constituída por um professor de língua portuguesa, sem fluência em Libras, durante a ministração de suas aulas em duas turmas regulares do 7º ano do Ensino Fundamental, ambas no turno da manhã. Contendo em cada turma 45 alunos ouvintes e 5 surdos, sendo estes bilíngues, de ambos os sexos, na faixa etária de 15 a 25 anos, filhos de pais ouvintes. Além de um intérprete de Libras (ILS) em cada sala de aula. A escolha das duas turmas se justifica pela disponibilidade do professor em participar da pesquisa e por ter alunos surdos.

Construímos os dados desse estudo em um período correspondente a cinco meses, de julho a novembro de 2008, mediante a observação de 16 aulas, com 8 encontros sistemáticos, tendo cada encontro cerca de 1h e 30 min de duração. O *corpus* do trabalho foi constituído por 8 filmagens em vídeo.

Após as filmagens, sentimos necessidade de realizar um questionário (Apêndice B) para traçar o perfil do professor, no qual inserimos perguntas sobre sua formação acadêmica e atuação profissional; uma entrevista (Apêndice C) semiestruturada, com o objetivo de coletar o depoimento do professor de língua portuguesa, motivando-o a comentar a respeito de sua experiência docente na sala inclusiva; além do nosso diário de observação em sala de aula, com o intuito de estabelecer relações entre o discurso do participante e sua prática no ensino de língua portuguesa.

Por meio das entrevistas realizadas, tivemos acesso ao discurso do professor e do intérprete (ILS), bem como a informações sobre a estrutura e funcionamento da escola. Esses relatos, conforme Minayo (1999), revelam a opinião dos sujeitos, valores, atitudes e práticas adotadas. As observações tanto em sala de aula como em todo ambiente escolar, também foram de suma importância para traçarmos o perfil do docente de língua portuguesa (participante), bem como fazer uma caracterização da escola pública *lócus* do nosso estudo, que deve seguir as atuais políticas públicas de inclusão educacional em unidades de ensino regular.

4.2. Procedimentos para a construção dos dados

O procedimento de coleta de dados consistiu inicialmente na entrega do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Apêndice A), ao professor de língua portuguesa participante da pesquisa como também ao intérprete (ILS), já que ambos aparecem nas filmagens. Eles foram informados verbalmente e por escrito acerca do objetivo deste estudo, sendo solicitada sua autorização através do TCLE no qual firmamos o compromisso de manter sigilo sobre a identidade da escola colaboradora, do ILS e do professor participante, que assinaram o documento, aceitando e autorizando a realização da pesquisa.

Após a assinatura dos TCLE autorizando a realização da videografia, procederam-se as filmagens. A filmadora foi posicionada no fundo da sala, focalizando o professor e o ILS, entretanto preservando a identidade dos alunos.

A videogravação se tornou imprescindível para efetuarmos a análise minuciosa das trocas dialógicas com foco no ensino da produção textual escrita, considerando o importante papel dos elementos não verbais na produção de sentido para os surdos. Além disso, proporcionou meios fidedignos para observarmos a interação entre o professor, os alunos surdos e o intérprete de Libras, dada a modalidade de língua espaço-visual utilizada pelos surdos.

A interação entre essa tríade: professor – intérprete – aluno surdo, apesar de não ser o foco do nosso estudo, é um elemento que poderá contribuir para análise dos dados.

Em seguida realizamos o questionário (Apêndice B) e as entrevistas (Apêndices C e D). Ambos dependeram da disponibilidade do participante. As filmagens e observações também ocorreram conforme o horário das aulas de língua portuguesa foi disponibilizado no turno da manhã.

O material analisado foi composto por recortes das filmagens das aulas de língua portuguesa, priorizando os momentos voltados para a prática de produção textual escrita, foco deste trabalho.

Foram coletados também o material didático utilizado pelo professor - partes do livro didático de LP – (Anexo 1) e as produções textuais dos alunos surdos (Anexo 2), que apesar de não constituírem nosso material de análise, comprovam o fato das aulas terem como objetivo a produção textual, bem como, podem nos auxiliar nas discussões a respeito da efetivação das políticas públicas por meio da prática docente.

4.3.Procedimentos para análise dos dados

A análise foi realizada a partir das transcrições de fala integrais de cada aula videografada, seguindo as orientações de Marcuschi (1998), Sousa (2006, 2009) e Fonte (2011) fazendo uso dos seguintes sinais:

‘	Aspa simples para frases afirmativas
“	Aspa dupla para frases interrogativas
(.)	Pequenas pausas existentes na fala
(())	Comentário do analista acerca dos dados do contexto
/.../	Corte na produção de alguém
[[	Falas simultâneas
((?))	Incompreensão de palavras
(...)	Trechos cortados
Caixa alta	Registro de sinais em Libras
Turnos de fala	Letra T (caixa alta) e número correspondente ao turno entre parênteses

Fizemos a análise por etapas. A princípio, realizamos a análise visual detalhada dos vídeos. Na ocasião, foi possível observar diversos aspectos relevantes em cada aula videografada, considerando todas as situações de produção textual.

No segundo momento, procedemos à análise da videografia com o objetivo de transcrever integralmente cada aula. Para isso, os turnos de fala foram segmentados e descritos todos os enunciados e manifestações capturados pelas filmagens. Entretanto, cada vez que observávamos ações do professor voltadas para o ensino da produção textual escrita, surgia à necessidade de voltarmos ao vídeo, a fim de fazermos a transcrição e descrição detalhada, a mais fiel possível da cena observada. Vejamos a seguir um exemplo:

(T 01) prof ^a .	((?)) (...) Hoje a gente tem que trabalhar um tema que todos nós já conhecemos' (.) Violência' (.)
((Escreve em caixa alta no quadro e fala simultaneamente a palavra violência))	
(T 01) prof ^a .	Se eu pedir para vocês me relatarem algum caso de violência (.) todo mundo saberia não é verdade“ (.)

Na terceira etapa, procuramos identificar a emergência de condutas, estratégias didático-pedagógicas ou uso de recursos visuais, em um contexto que pudesse facilitar o desenvolvimento da competência linguística e textual no surdo.

Finalmente, realizamos a quarta etapa de análise, por meio da verificação de estratégias usadas para o ensino da produção textual para surdos – a qual se constitui como eixo principal deste trabalho – sendo necessário, portanto, um maior investimento no tratamento das análises. Para isso o referencial teórico que ancorou nossa análise fundamentou-se nas políticas públicas para surdos no contexto da educação inclusiva; no ensino e aprendizagem de segunda língua (L2); e nos estudos sociointeracionistas, e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa escrita.

Vale salientar que após as filmagens, as imagens foram analisadas junto ao material anteriormente catalogado (Anexos 1 e 2), a fim de que pudéssemos observar de forma eficaz o processo de produção textual dos alunos surdos. Lembramos também que esses anexos estão dispostos de acordo com as sessões e seus respectivos episódios para uma melhor compreensão do leitor acerca das produções escritas coletadas.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A reflexão é um processo de conhecer (...), um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitos e tão tênues quanto os nossos.

(MATURANA e VARELA, 2001, p.29-30)*

Neste capítulo, nosso foco é apresentar e discutir os dados obtidos nas visitas à escola, campo de pesquisa, por meio do contato com os profissionais entrevistados e das filmagens das aulas de língua portuguesa, que observamos no 7º ano do ensino fundamental.

Nosso principal objetivo como já discurremos é verificar como as políticas públicas, que decretam a inclusão de alunos surdos, estão se efetivando nas aulas de língua portuguesa, especificamente, nas aulas voltadas para a produção textual.

Vale salientar que, conforme mencionamos anteriormente, partimos da hipótese de que o professor de língua portuguesa aplica a mesma metodologia de ensino de língua na modalidade escrita para alunos surdos e ouvintes, o que pode desencadear dificuldades na aprendizagem da escrita pelo surdo.

Optamos, nesta pesquisa, pela análise do ensino da produção textual para surdos bilíngues, em situação naturalista, em contexto escolar.

Inicialmente descreveremos a escola campo de pesquisa, a fim de verificar as possibilidades de um ensino inclusivo na sala observada, conforme nos propomos nos objetivos específicos desse trabalho.

* MATURANA, H.R. & VARELA, F.J – **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

4.4. Breve histórico e caracterização da escola campo de pesquisa:

Consideramos a escola por nós escolhida para coleta dos dados dessa pesquisa, um local de referência em Pernambuco, pela sua tradição histórica⁴⁴ na educação de pessoas surdas bem como pela quantidade representativa de alunos surdos matriculados; aproximadamente 322 surdos que equivale a 14,6% do total de matrículas da escola no ano de 2008.

Dentre as escolas públicas pernambucanas na área da educação de surdos, a *Escola Para Todos*⁴⁵ tem uma atuação anterior às políticas públicas de inclusão educacional em unidades de ensino regular. Além disso, ela atualmente prevê uma prática educativa de uso e ensino da Libras para alunos, pais, professores, funcionários e comunidade em geral.

A instalação do Núcleo de Apoio a Pessoa Surda⁴⁶ (NAPS) na escola desde junho de 2011 intensificou a oferta de cursos de Libras ministrados por instrutores surdos funcionários da instituição e corrobora para popularidade cada vez maior dessa escola como sendo centro de referência na educação de surdos em nosso estado.

Inaugurada em 30 de agosto de 1932, a *Escola Para Todos* inicialmente funcionava apenas com o curso primário. Em 1938 foi criado o curso de iniciação à vida no lar, destinado à jovens de baixa renda, com duração de dois anos. O referido curso contemplava em sua grade curricular, disciplinas como: arte, culinária, corte e costura, arranjos de flores e bordados à mão.

Em novembro de 1940, a escola recebeu a ilustre visita do Presidente da República, Getúlio Vargas (1882 – 1954) e do Governador de Pernambuco, Agamenon Magalhães (1893 – 1952), por ocasião da formatura do curso de

⁴⁴ Não temos por objetivo neste trabalho, um aprofundamento etnográfico, nem históriográfico da escola. Nosso registro limita-se a aspectos gerais de caracterização do *lócus* da nossa pesquisa. Encontramos algumas informações históricas dessa instituição em RODRIGUES, M.G.F. **Representações sociais atribuídas a Libras: uma leitura de familiares de surdos**. Monografia do curso de especialização em educação especial: estudos surdos. Faculdade Santa Helena. Abdias Vilar. Recife, 2009.

⁴⁵ Nome fictício adotado para escola *lócus* do nosso estudo.

⁴⁶ Nome fictício

iniciação profissional, que preparou jovens para o mercado de trabalho. Em 1967 a escola foi transferida para um prédio maior, inaugurado na gestão do Governador Paulo Pessoa Guerra (1965 – 1977), sede da *Escola Para Todos* até hoje.

No dia 15 de janeiro de 1982, a instituição foi elevada à categoria de Ensino de 1º e 2º graus, conforme decreto nº 7.735/82⁴⁷, ocasião em que se festejou cinquenta anos de sua fundação.

Em 2002, atendendo as exigências da Lei da Libras⁴⁸, a escola começou a receber profissionais contratados para exercer as funções de intérprete e instrutor de Libras para surdos. Em 2003, já havia quatro intérpretes de Libras contratados para atender os estudantes surdos.

A referida escola é uma unidade de ensino, que compõe a rede pública estadual, sob a responsabilidade da GRE – NORTE⁴⁹, que é uma unidade administrativa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Desse modo, é responsável por promover ações estatais para implantação de políticas públicas na área de educação.

Privilegiada em sua localização por sua proximidade com o centro da cidade e facilidade de acesso a transporte coletivo urbano, a *Escola Para Todos* é uma instituição bastante procurada pela população originária de diversas comunidades da cidade de Recife.

Em 2008, foram matriculados 2.200 alunos em todas as modalidades de ensino, sendo 1.230 alunos do sexo feminino, equivalente a 56% do total de matrículas e 970 alunos do sexo masculino, correspondendo a 44% do alunado. A faixa etária dos estudantes é bastante variada, já que a escola

⁴⁷

⁴⁸ Lei 10.436 / 2002: **Art. 2º** Deve ser garantido, por parte do poder público (...) formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras (...) **Art. 4º** (...) os sistemas educacionais estaduais (...) devem garantir (...) o ensino da Libras (...).

⁴⁹ GRE – Gerencia Regional de Ensino, no caso da cidade do Recife existe uma subdivisão neste órgão de gestão, em GRE norte e sul. A GRE norte é responsável atualmente pela administração de 35 escolas estaduais.

atende desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA e educação especial, sendo que a maioria dos alunos do turno noturno tem distorção em relação à idade / série, pois geralmente trabalham e não puderam concluir a sua escolarização na idade ideal.

Apresentamos a seguir alguns dados numéricos⁵⁰ referentes à distribuição dos alunos, por modalidade de ensino, quantidade de turmas e turno. Organizamos essas informações em forma de tabela, para uma melhor visualização do leitor:

Tabela 2: Distribuição das turmas da <i>Escola Para Todos</i>, por turno.		
Modalidades de ensino	Quantitativo de turmas	Horário de funcionamento
Educação Especial (só para surdos)		
Infantil	12 turmas	Manhã = 06
Fundamental I		Tarde = 06
Fundamental II	14 turmas	Manhã
Ensino Médio	21 turmas	Tarde e Noite
EJA	07 turmas	Noite
Telessalas	11 turmas	Tarde e Noite

Atualmente o atendimento de pessoas surdas na *Escola Para Todos* se baseia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵¹ (2007), proposta pelo MEC. Conforme explanamos no capítulo de políticas públicas para educação inclusiva de surdos na escola regular, nessa política pública destaca-se a orientação da proposta de educação bilíngue para que, devido à diferença linguística, o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns do ensino regular, favorecendo a não discriminação e a

⁵⁰ Dados numéricos citados por Rodrigues (2009, p.23) e organizados em tabela por nós.

⁵¹ A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** é um documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

interface das diferentes culturas e constituição de espaços que valorizam as diferenças.

A mais recente recomendação do MEC é o PNE (2011-2020), que teve suas diretrizes e metas apresentadas pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, intitulado “Viver sem Limite⁵²”, lançado em 17 de novembro de 2011 pelo Governo Federal. O PNE (2011-2020) está entrando em vigor nas escolas brasileiras.

A escola contém uma sala especial destinada a alunos surdos da Educação Infantil e cinco salas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos são atendidos numa “perspectiva pedagógica bilíngue” (Libras / Língua Portuguesa na modalidade escrita). Apesar disso, não observamos uma prática efetiva de educação bilíngue na escola, ou seja, a grande maioria dos professores, alunos e funcionários, não são fluentes em Libras.

Assim sendo, consideramos que ainda não há um ambiente linguístico favorável para aquisição da Libras como L1 e que proporcione o aprendizado da Língua portuguesa escrita como L2 para os alunos surdos, conforme recomendam Quadros (1997) e Fernandes (2008), dentre outros estudiosos.

As turmas mencionadas anteriormente são atendidas por professor ouvinte e por um instrutor⁵³ de Libras. Alguns professores ouvintes participam de cursos de Libras promovidos pela própria escola ou por instituições conveniadas à Secretaria de Educação. Há também um laboratório de informática disponível para os alunos dessas turmas. Como já aludimos, a escola possui também Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA atendendo estudantes surdos em classes de Ensino Regular (junto com

⁵² **Decreto nº 7.612, de 17.11.2011** - Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em articulação com outros 14 órgãos do Governo Federal. Seu objetivo é programar novas iniciativas e intensificar ações que já são desenvolvidas pelo Governo Federal em benefício da pessoa com deficiência. Pretende-se melhorar o acesso dessas pessoas aos direitos básicos, como educação, transporte, mercado de trabalho, qualificação profissional, moradia e saúde.

⁵³ Profissional Surdo com figura prevista no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dá providências para inserção deste profissional na educação de surdos.

ouvintes) com apoio do intérprete de Libras, ou seja, as chamadas “salas inclusivas”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 208 parágrafo III, delibera que: *“O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*. A Escola Para Todos atende a essa política pública, pois oferece atendimento para surdos nas seguintes modalidades educacionais e profissionais: classes especiais; instrutor de Libras; classes inclusivas; intérpretes de Libras; sala de atendimento educacional especializado (AEE) e professores itinerantes.

Os alunos surdos das classes inclusivas recebem apoio na sala de atendimento educacional especializado (AEE), com professores itinerantes orientados nas áreas auditiva e visual. Entretanto em nossa conversa com a professora de LP, sujeito da nossa pesquisa, bem como informalmente com a intérprete das aulas do 7º ano, esses professores itinerantes têm noções elementares da Libras, não possuindo fluência. Esse fato nos leva a constatar que ainda não há um espaço linguístico favorável para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (produção textual).

Diante dos dados apresentados até o momento, a Escola Para Todos atende em parte as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que condiciona o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, à existência de: tradutor / intérprete de Libras e Língua Portuguesa; AEE na modalidade escrita da Língua Portuguesa quanto na língua de sinais; como também, devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas mistas (surdos + ouvintes) na escola regular.

Entretanto, a escola não atende às seguintes exigências da política pública para educação inclusiva de surdos: existência de uma educação bilíngue que desenvolva o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita

para alunos surdos ainda não se efetiva; o ensino da Libras para os demais alunos da escola ainda não ocorre. O atendimento educacional especializado para surdos não é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e não há adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos específicos para surdos.

4.5. Dados da entrevista sobre a Escola Para Todos⁵⁴:

Missão/ Objetivo da Escola:

“Assegurar a melhoria da qualidade de ensino e contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes, capazes de interagir de forma coletiva para enfrentar os desafios do mundo, respeitando as diferenças individuais”.

Na fala da docente sobre a missão e objetivo da escola, identificamos princípios presentes em vários documentos oficiais tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de (1988), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996) e o Decreto 7.611 (2011); que asseguram o direito à educação de qualidade e o respeito às diferenças, para o pleno exercício da cidadania.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, demanda da escola brasileira novos posicionamentos.

A efetivação das políticas públicas para a educação inclusiva exige que o ensino se modernize e que os professores aperfeiçoem as suas práticas didático-pedagógicas adequando-as ao modelo inclusivista. É uma inovação

⁵⁴ Informações obtidas na entrevista (Apêndice D) que fizemos sobre a escola com a professora de LP do 7º ano, que é atualmente também é coordenadora da instituição.

que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O profissional docente pode se deparar com diversas realidades em sala de aula, por isso ele deve saber lidar com os alunos que ouvem e com os que não ouvem. Sendo assim, o professor precisará do conhecimento das nuances da escola especial.

Salas de aula:

“14 salas de aula regulares; 6 salas de aula da educação infantil / especial.” (profª/ coord).

Funcionários:

“01 Gestor; 01 Gestor adjunto; 01 Secretária; 02 auxiliares de serviços administrativos; 16 Professores do Ensino Fundamental; 33 Professores do Ensino Médio; 12 Professores de Classe Especial; 10 Professores itinerantes; 12 Professores do EJA; 04 Professores brailistas; 07 Professores do projeto TC2000; 11 Professores do Travessia; 02 Instrutores de Libras; 16 Intérpretes de Libras; 02 Técnicos educacionais; 03 Técnicos do CTE; 04 Porteiros; 05 Auxiliar de serviços gerais (funcionários terceirizados); 02 Merendeiras (funcionários terceirizados); Não tem Assistente Social.” (profª/ coord).

Atendendo às exigências das políticas públicas para educação de surdos, há intérpretes e instrutores de Libras no quadro de funcionários da escola, bem como, salas especiais na educação infantil. Destacamos novamente os seguintes documentos oficiais: a LDBEN (1996), a Lei nº 10.845 de 2004, o Decreto nº 6.253 de 2007 e o Decreto nº 7.611 de 2011, que estabelecem à adaptação do sistema escolar as especificidades de cada aluno oferecendo o programa de complementação curricular, para pessoas com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes de ensino regular; garantindo progressivamente a inserção desses alunos em salas inclusivas.

Chamamos atenção também para o cumprimento da Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005, que obriga a escola a prover o tradutor e intérprete de Libras e o instrutor de Libras, garantindo assim, o direito ao uso e difusão da Libras e da língua portuguesa, para o acesso das pessoas surdas à educação.

Quantidade de Alunos (as):

“Temos aproximadamente dois mil alunos matriculados, sendo mais ou menos 300 surdos” (profª/ coord).

A população atendida e o perfil dos estudantes:

“Muito variada, por ser uma escola central, temos alunos tanto de Recife quanto de municípios vizinhos. Os alunos atendidos pelo AEE são surdos; não temos atualmente alunos cegos matriculados, só com baixa visão” (profª/ coord).

Programas Especiais:

“A escola também oferece programas de aceleração da escolarização que são oferecidos pelo Governo do Estado: o EJA (Educação de Jovens e Adultos), o TRAVESSIA e o Tele Curso (2000).” (profª/ coord).

Atividade/ programa/ metodologias de trabalho com surdos(as):

“Eles participam de todas as atividades, a única diferença é que contam com a interpretação em Libras.” (profª/ coord).

Trabalho da Instituição com as famílias de surdos(as):

“O mesmo trabalho que faz com a família do ouvinte (atendimento individualizado quando necessário e plantão pedagógico). As famílias de surdos são convidadas a participar, com prioridade, dos cursos de Libras.” (profª/ coord).

A professora menciona que a única diferença metodológica no trabalho com surdos é o incentivo ao aprendizado da Libras – exclusivamente - pelos familiares desses alunos e a interpretação das aulas de língua portuguesa para Libras. Nessa fala, não identificamos o cumprimento do Art. 14 do Decreto

5.626 de 2005, que exige desde a educação infantil ao ensino médio, o ensino da Libras - para toda comunidade escolar - como também, da língua portuguesa como L2 para alunos surdos.

Como já referimos nesse trabalho, entendemos educação inclusiva para surdos como sinônimo de educação bilíngue, isto é, acesso às informações e aos conhecimentos que circulam na escola, em Libras e desenvolvimento da língua portuguesa escrita como L2. A alternância de educadores surdos e ouvintes, ambos fluentes em Libras, na sala de aula, pode ser uma estratégia interessante para o aprendizado da língua portuguesa como L2 pelo surdo.

A proposta curricular de educação bilíngue de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), deve contemplar as experiências visuais, o uso e o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa, os livros didáticos acessíveis, a aprendizagem da Libras pela comunidade escolar, bem como a interação entre alunos surdos e ouvintes, para o desenvolvimento linguístico, cultural e pedagógico, no mesmo ambiente educacional, considerando que fazem parte de uma sociedade e que compartilha de elementos e criações culturais de surdos e ouvintes, bem como de conhecimentos e valores éticos, políticos e sociais, construídos individual e coletivamente.

Observamos que nem toda comunidade escolar domina a Libras, entretanto, esse é um processo lento e gradual. A difusão da Libras na escola, acontece à medida que os alunos surdos, intérpretes e professores de Libras, vão convivendo com os ouvintes (alunos, professores e funcionários) não fluentes nessa língua. A capacitação de toda comunidade escolar, por meio de cursos de Libras, também é fundamental para a construção de uma escola bilíngue, democrática e inclusiva para os surdos.

Em 2008 a escola registrou 322 alunos surdos matriculados, correspondendo a 14,6% do total de estudantes da instituição, com a seguinte distribuição por nível de escolaridade na tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Distribuição nível de escolaridade / seriação X quantitativo de turmas e surdos.		
Modalidades de ensino X Quantitativo de alunos surdos		
EDUCAÇÃO BÁSICA		
Educação Especial (só para surdos) Infantil Fundamental I	Distribuídos em 12 turmas:	
	06 turmas manhã = 70 alunos	Total = 140 alunos
	06 turmas tarde = 70 alunos	
Fundamental II	Distribuídos em 14 turmas pela manhã:	
(alunos surdos inclusos em salas com intérpretes de Libras)	6º ano = 12 alunos	Total = 45 alunos
	7º ano = 15 alunos	
	8º ano = 10 alunos	
	9º ano = 08 alunos	
ENSINO MÉDIO		
Tarde	1º ano = 22 alunos	Total = 42 alunos
	2º ano = 09 alunos	
	3º ano = 11 alunos	
Noite	1º ano = 30 alunos	Total = 62 alunos
	2º ano = 22 alunos	
	3º ano = 10 alunos	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)		
Noite	6º e 7º ano / EJA III = 07 alunos	Total = 33 alunos
	8º e 9º ano / EJA IV = 26 alunos	
TOTAL	322 alunos surdos = 14,6% do total de alunos	

Podemos constatar no quadro anterior uma expressiva quantidade de alunos surdos nessa escola, isso é muito bom, pois corrobora para a criação de um ambiente linguístico em Libras. Colocar junto pessoas proficientes em Libras favorece o uso e difusão desta língua, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente pela comunidade surda. Já dissemos que essa comunidade compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais, como delibera a Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005.

No decorrer de nosso estudo sobre a efetivação das políticas públicas para surdos, percebemos que o sistema público brasileiro reconhece a diferença linguística do surdo, como importante fator de identidade cultural. Valoriza a língua de sinais, mas ainda busca estratégias eficazes para ensiná-la nas escolas.

4.6. Perfil do professor de língua portuguesa para surdos, sujeito da pesquisa⁵⁵: dados do questionário (Apêndice B) e entrevista (Apêndice C).

A professora Maria⁵⁶ tem 49 anos de idade, é natural de Recife, onde também cursou toda educação básica e ensino superior. Concluiu o curso de *Graduação em Letras* pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 1992, tendo *20 anos de docência* nas disciplinas de *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*; em unidades de *ensino regular de nível Fundamental e Médio da rede pública estadual*. É *docente da Escola Para Todos* – nosso locus de pesquisa - *há 15 anos*, onde exerce também a função de educadora de apoio e atualmente coordenação.

⁵⁵ Informações obtidas no questionário (Apêndice B), entrevista (Apêndice C) e currículo lattes da docente.

⁵⁶ Nome fictício adotado para professora sujeito nesta pesquisa.

Em 2000 concluiu o *Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)⁵⁷. Posteriormente de 2002 a 2004 cursou *Mestrado em Letras na UFPE*, com área de concentração em *Teoria da Literatura*. Além disso, salientamos que a professora é fluente em Língua Francesa, seu desempenho advém de um período de aproximadamente quatro anos vivido na França (1995- 1998, Paris).

Durante os anos de 2006 a 2008 foi professora substituta na UFPE, onde esteve lotada no Departamento de Letras, como Professora de Língua Portuguesa. Trabalha também como professora convidada em cursos de pós-graduação *lato sensu* da FAFIRE, nas *disciplinas* de Metodologia da Pesquisa, *Sociolinguística e Intervenção Educacional na Surdez*. Ainda nesse período, ministrou cursos de curta duração em nível de especialização, cujas temáticas foram: *Intervenção Educacional na surdez e Leitura e Produção de Texto para Alunos Surdos*.

Em síntese tem *experiência acadêmico-profissional* no campo da *Linguística*, *Letras e Educação*; especificamente nas subáreas de *Língua Portuguesa*, *Literatura Brasileira*, *Educação Especial*, *Sociolinguística* e *Dialetologia*.

Vale salientar que dentre as temáticas pesquisadas por seus orientandos, encontramos alguns trabalhos diretamente relacionados à - ensino LP escrita para surdos; inclusão de surdos na escola regular; Libras x LP; AEE; tradutor / intérprete de Libras; letramento de surdos; bilinguismo; formação do professor para escola inclusiva dentre outros. Destacamos também que a docente orientou monografias sobre aquisição de LP para estrangeiros, nos fazendo supor que conhece estratégias de ensino de L2.

De fato a docente possui uma sólida formação acadêmica e vasta experiência em relação ao ensino de língua portuguesa. Os estudos realizados com seus alunos de especialização a respeito de temas como: o ensino de português escrito para surdos; inclusão da pessoa surda na escola regular;

⁵⁷ Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior da rede privada na cidade de Recife.

contribuições da Libras na práxis do professor de LP; AEE; tradutor / intérprete de Libras; letramento de surdos dentre outros; evidenciam o interesse da professora em investir na sua formação como também de seus alunos de licenciatura, a fim de compreender melhor as especificidades da pessoa surda.

Observamos que, apesar da formação do professor em ensino de língua para surdos, do conhecimento teórico e das pesquisas desenvolvidas na área, na prática, o professor não cria em suas aulas um ambiente favorável para igualdade de condições de interação e participação de alunos surdos e ouvintes, como veremos a seguir nas cenas que serão apresentadas no tópico (4.8) referente às aulas de produção textual escrita.

Além disso, praticamente não há estratégias que chamem a atenção do surdo para a temática, exceto descrever em momentos pontuais palavras no quadro. Não há uma preocupação por parte do professor se os alunos estão compreendendo o que está sendo discutido, tudo fica sob a responsabilidade do intérprete. O Professor não funciona como o facilitador para inclusão do aluno surdo nas discussões da aula, esse papel é delegado ao intérprete. Nesse caso inferimos que todo o conhecimento teórico e formação do professor não vêm respaldando sua prática de ensino.

4.7. Perfil do Intérprete de Libras⁵⁸.

Natália⁵⁹ tem 36 anos de idade, é natural de Recife, onde concluiu em 2001 o *Curso de Graduação em Pedagogia* pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Possui Especialização *Lato Sensu* em Educação Especial e Psicopedagogia e tem 16 anos de experiência como tradutora / intérprete de Libras. Trabalha como Técnica Educacional e professora intérprete de Libras há 8 anos, nas Redes Estadual e Municipal do Recife. É

⁵⁸ Informações obtidas no questionário (Apêndice B), conversa espontânea e currículo lattes ILS do 7º ano.

⁵⁹ Nome fictício adotado para Intérprete de Libras do 7º ano da Escola Para Todos.

funcionária da *Escola Estadual Para Todos* desde 2006, na função de professora intérprete de Libras⁶⁰.

Refere ainda que em 2010, concluiu cursos de *Especialização em Tecnologias Aplicadas a Aprendizagem da Língua Portuguesa* pela (UFPE) e *Tecnologia em Educação* pela (PUC-RIO), ambas na modalidade EaD, com 360h. Em 2011, foi Tutora Virtual da Disciplina de Libras, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Apesar de Natália não ter curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras / Língua portuguesa, ou seja, Bacharelado em Letras / Libras, exigência do art.17 do Decreto nº 5.626, inferimos com base nas nossas observações e em sua aprovação no exame de proficiência promovido pelo MEC (Prolibras)⁶¹, que ela tem competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea e consecutiva, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior. Atende assim, a deliberação do Art.19 parágrafo I do mesmo Documento oficial (Decreto 5.626).

Ressaltamos que o Prolibras, é um exame de proficiência que objetiva certificar instrutores e professores de língua de sinais e tradutores e intérpretes de língua de sinais. No Brasil, segundo Quadros (2009, p.62), temos oficialmente 2.203 tradutores-intérpretes de Libras. Já em Recife, foram aprovados no Prolibras, 137 tradutores-intérpretes. (*idem*, p.71).

O Decreto nº5.626, em seu Artº8, estabelece que o Exame de Proficiência em Libras (Prolibras) “deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência” para o ensino da Libras, cuja “certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou professor para função docente”. Entretanto, segundo Quadros (2009, p.1), o Prolibras avança em relação a este

⁶⁰ O fato de utilizar o termo “professor-intérprete” por uma questão organizacional, já que o Estado ainda não contrata intérpretes de Língua de Sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois além de ser intérprete, ele é professor.

⁶¹ O Prolibras é um exame de proficiência que objetiva certificar instrutores e professores de língua de sinais e tradutores e intérpretes de língua de sinais. Para mais informações ler: QUADROS, R.M. [*et.al.*]. **Exame Prolibras**, Florianópolis: UFSC, 2009. 85p.

decreto quando estabelece, em um dos seus objetivos, “certificar a proficiência em tradução e interpretação da Libras / Língua Portuguesa / Libras, para o exercício dessa função, prioritariamente, em ambientes educacionais”.

A nosso ver, o Prolibras certifica o ILS para trabalhar em diferentes contextos de tradução e interpretação. Entretanto, a formação continuada principalmente para o tradutor – intérprete educacional é fundamental, já que sua função é intermediar as relações entre o professor e o aluno surdo, bem como entre colegas surdos e ouvintes. Na entrevista Natália relata que essa formação continuada não é oferecida pela escola.

A seguir apresentaremos as respostas da docente, referente à entrevista (Apêndice C) e nossas reflexões a respeito desses dados; que possibilitarão um melhor entendimento da prática pedagógica em sala de aula.

4.8. A fala da professora sobre seu trabalho com alunos surdos⁶²:

Maria ministra aulas de língua portuguesa para surdos há 15 anos, entretanto não é fluente em Libras. Começou a ensinar para surdos por acaso, quando passou no concurso do Estado e foi lotada na *Escola Para Todos*. Relata que era uma escola inclusiva, com alunos surdos e cegos na sala de aula. Pensava que os alunos surdos compreendiam tudo o que ela estava escrevendo no quadro, segue um recorte da fala da professora durante a entrevista:

“Eu procurava ficar de frente para os alunos surdos e colocá-los na primeira fila, para que pudessem fazer a leitura labial. No começo eu ficava preocupada, sem saber como ensinar para eles. Eu achava que eles entenderiam tudo o que eu escrevia no quadro”. (pergunta 1 – Apêndice C)

⁶² Dados da entrevista (Apêndice C).

Percebemos, nessa resposta, uma visão simplificada de língua, como produto acabado, que pode ser ensinada de forma transparente, como algo pronto e estável. Desconsiderando a opacidade da língua e os múltiplos sentidos inerentes ao discurso, que é construído coletivamente, dialogicamente. A visão de língua implícita na fala da docente parece ser a de uma língua concebida como um instrumento de transferência de informação, tida como uma ferramenta da comunicação, entretanto, atrelada ao modelo estruturalista, no qual o sujeito e os sentidos estão presos nas formas da língua.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a língua é definida como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita as pessoas a significarem o mundo e a sociedade. Sendo assim:

Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2008, p.20).

Nessa perspectiva sociointeracionista a língua não pode ser ensinada, mas precisa ser vivenciada. É difícil acreditar que o ensino da língua portuguesa oral ou escrita como primeira língua, possa suprir as necessidades linguísticas do surdo, tanto na função de interação social como de suporte para seu pensamento.

Vale ressaltar também que não houve motivação específica que levou a professora a ensinar língua portuguesa para surdos. Não foi uma opção, mas uma necessidade de inserir no sistema adotado pela escola. Além disso, o conceito de escola inclusiva parece significar simplesmente, a junção de alunos com deficiência ou sem deficiência em um mesmo espaço físico.

Essa fala da docente denuncia uma lacuna do sistema educacional, no que tange à necessidade de especialistas para a educação inclusiva, conforme prescreve o Decreto nº 7.612 de novembro de (2011) e a LDBEN (1996). A situação da maioria dos professores que ministram aulas de língua portuguesa

para surdos, hoje, provavelmente é a mesma da professora Maria, que teve uma formação dentro da proposta curricular tradicional que difere daqueles que, atualmente, se preparam em curso de Letras / Libras (português –Libras), trabalhando elementos específicos à educação de surdos e à Libras, como deliberam as políticas públicas no Brasil.

Quando questionada sobre o processo de aprendizagem da LP na modalidade escrita para surdos, a professora considera a língua portuguesa uma língua estrangeira para surdos e justifica:

“Eu vejo a LP como uma língua estrangeira para o surdo. Porque a língua materna é a que se armazena na mente da criança até os 8 anos de idade e o surdo por não escutar, não consegue apreender a LP até os 8 anos, ele precisa de um longo tempo de exposição a LP para conseguir alguma coisa.” (pergunta 2 - Apêndice C)

Apesar de considerar a língua portuguesa como língua estrangeira para o surdo, a docente não faz alusão a uma linha teórico / metodológica específica de trabalho com esses alunos. Mencionou o livro do MEC – *“Idéias para ensinar português para alunos surdos”* da autora Ronice Muller de Quadros (2006), como referência básica para auxiliá-la no trabalho com seus alunos surdos. Entretanto, na sua prática de sala de aula, não utiliza estratégias de ensino de L2.

“não tenho uma metodologia específica para trabalhar com surdos. Conheço os livros do MEC de Ronice Quadros, procuro usar imagens, cores e vou trabalhando de forma intuitiva, a gente sempre usa um pouquinho de cada teoria no dia a dia da sala de aula.” (pergunta 3 - Apêndice C)

Respostas como essa revelam, segundo pesquisas citadas anteriormente no capítulo de L2, tais como Quadros (1997), o despreparo da maioria dos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa por surdos. Ensinar língua portuguesa para surdos é um processo de aprendizagem de segunda língua. O conhecimento do professor não só em língua portuguesa, mas também teórico sobre a Libras será condição necessária para um desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas nos alunos aprendizes. A autora ainda comenta que

independentemente do contexto de cada Estado, a educação bilíngue dependerá da atuação de professores que sejam bilíngues. De modo que, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa terá responsabilidade de identificar esse fato e procurar ir desenvolvendo esses conhecimentos.

O direito à igualdade linguística e à aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua pelo surdo, são negligenciados quando não se utilizam estratégias adequadas às especificidades dos alunos surdos. Desta forma, os estágios de interlíngua bastante iniciais em que se encontram os alunos surdos, dificilmente poderão ser ultrapassados (SELINKER, 1972; 1978; 1994 e BROCHADO, 2003).

Leciona com a presença de um intérprete de Libras em sala de aula há aproximadamente 7 anos; antes refere que os surdos tinham que aprender a língua portuguesa sem nenhuma mediação da Libras.

“Eu sempre colocava os alunos surdos na primeira fila, um ao lado do outro, para que eles fizessem a leitura labial e visualisassem melhor o quadro. Eu também levo figuras, uso cores diferentes para fazer esquemas no quadro, gosto de fazer ditado de palavras e bingo de palavras, para chamar atenção dos alunos.” (pergunta 4, Apêndice C)

Ressaltamos diante dessa resposta a pergunta 4 que não há uma metodologia, usar figuras, ditado de palavras, não revela um planejamento específico com uma finalidade a atingir. É apenas para cobrir um vazio metodológico.

Inferimos também, que o discurso pedagógico ainda consiste na crença de que a escrita possui uma correspondência direta e transparente com a oralidade, ou seja, a escrita possivelmente é concebida como transcrição da oralidade ou até como transcrição do pensamento. Por essa razão supomos que a escrita está aí reduzida a um “grafismo”. Parece que para escrever bastasse apenas grafar o que se fala e isso não é verdade para muitos linguistas como Scliar-Cabral, (2002); Smolka, (2003) e Moraes (2005).

Ao ser questionada sobre dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa escrita para surdos, a docente relatou que

“De modo geral eu percebo uma resistência dos alunos surdos em escrever. Parece que eles têm medo de errar, parece que se sentem incapazes de produzir um texto escrito. Sempre dizem que não sabem escrever sozinhos e pedem muito ajuda do intérprete, depois copiam. Eu acho o intérprete uma faca de dois gumes, os alunos ficam muito dependentes do intérprete e copiam o que ele diz, ou copiam igual ao livro. Sei que eles precisam da Libras, mas acho que acabam se acomodando e esperando sempre ajuda do intérprete. Não concordo com o ensino só em Libras, ou escola só para surdos, acho muito importante a inclusão dos alunos, para eles aprenderem a língua portuguesa e poderem viver melhor na sociedade.” (pergunta 5 - Apêndice C)

Ressaltamos a veracidade da fala referente à pergunta 5, quando foi mencionada a dificuldade que os alunos surdos apresentam para escrever ou produzir textos escritos. Esse discurso é bastante comum entre professores e relatado em diversas pesquisas (FERNANDES, 1990, 2003; GÓES, 2003; FRIÃES e PEREIRA, 2000; SILVA, 2001; GUARINELLO, 2005; SAMPAIO, 2007, 2008 a/b, 2010, 2011, 2012). No entanto, a escola deve ser responsável pela aprendizagem da língua portuguesa, Maria como professora o que faz para efetivação do aprendizado dessa língua? Para os surdos, é lógico rejeitarem aquilo que não sabem, aquilo que os faz sentirem-se incapazes.

Outro aspecto importante na fala da professora foi a desconfiança do trabalho do intérprete (ILS) e o risco, segundo a docente, de uma dependência desse profissional, prejudicando possivelmente o desenvolvimento e autonomia do aluno surdo. Essa colocação da docente revela um desconhecimento em relação ao papel do intérprete educacional e seus modos de atuação. Cremos que tal desconhecimento seja decorrente de uma formação acadêmica generalista, sem caráter inclusivista, bem como uma formação contínua ineficiente ou inexistente. Relembramos aqui a definição de Intérprete Educacional proposta por Lacerda (2009).

O intérprete educacional é um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo. (LACERDA, 2009, p. 33).

Ao fim da entrevista, perguntamos se a professora já ouviu falar a respeito do PNE (2011-2020) ou de alguma política pública para educação inclusiva. Ela disse que não conhece o PNE e que os treinamentos que os docentes recebem do governo ainda são insuficientes para o trabalho com surdos.

“Quando temos capacitação, é sempre muito corrido e percebo que nem mesmo os professores que vem dar aula nas capacitações conhecem profundamente às exigências do MEC, as siglas que eles usam (...) a gente que tem que se virar para descobrir, estudar, fazer cursos, e com tantas demandas na escola a gente fica sem tempo para nada.” (pergunta 6 – Apêndice C).

Constatamos que as Secretarias de Educação não promovem capacitações suficientes na área de educação inclusiva. É responsabilidade tanto da escola como dos professores que estão trabalhando com inclusão a formação continuada. Podemos concluir com essas informações que os professores não buscam conhecer as diretrizes. Isso nos remete a seguinte reflexão: como se insere a política pública de inclusão sem o conhecimento por parte dos professores e da própria escola enquanto responsável pelas aplicações das políticas? A efetivação das políticas públicas em prol da inclusão educacional de surdos dessa forma fica bastante precária.

A nosso ver, o MEC tem contribuído bastante com a educação inclusiva e formação docente especializada, a começar pelo apoio à criação de inúmeras leis e decretos a respeito do direito à educação de qualidade para as pessoas com deficiência, como também, da publicação de livros e material didático específico para educação inclusiva.

Atualmente nos cursos de formação de professores, seja em nível médio ou superior, há bastante incentivo à inclusão de disciplinas no campo da educação inclusiva, a exemplo da obrigatoriedade da disciplina de Libras em todas as licenciaturas. Essa mudança fomenta uma formação diferenciada de futuros professores, possivelmente com perspectivas mais abrangentes do que a de docentes formados há mais tempo.

Por outro lado, como relata Maria na pergunta 6, parece que grande parte dos professores de língua portuguesa que lecionam em salas inclusivas, não recebem apoio adequado para sua prática pedagógica como também uma grande parcela destes, segundo Dias Jr (2010), não procura se empenhar na formação continuada ajustada às suas necessidades.

Na última pergunta da entrevista - pergunta 7 – apêndice C: “Você gostaria de falar algo a mais que não foi mencionado nesta entrevista?” a docente não teve nada a acrescentar.

As informações obtidas na entrevista com a docente foram fundamentais para conhecer a realidade na qual o sujeito da nossa pesquisa se encontra nessa escola, no intuito de observar e refletir sobre sua situação didático-pedagógica no contexto mais amplo da escola até a sala de aula com alunos surdos inclusos.

4.8. As aulas de produção textual escrita:

Inicialmente se faz necessário definir os termos episódio e cena no contexto da nossa análise de dados. Consideramos episódio, como sinônimo de aula e cena, são as partes ou recortes que selecionamos das aulas observadas e videografadas. Lembrando que nosso *corpus* é composto pelos dados das entrevistas, e pelas filmagens das aulas de língua portuguesa que resultaram em produção textual dos alunos surdos, como podemos observar nos anexos desse trabalho.

Visando à análise minuciosa, dividimos o episódio em cenas, mas, com o intuito de proporcionar leitura sem às interrupções das análises, disponibilizamos o episódio na íntegra (ANEXO 3).

Apesar de termos observado oito aulas de língua portuguesa em duas turmas do 7º ano, correspondente a oito dias de observação na escola, apenas um episódio resultou em produção textual. Essa produção refere-se ao gênero redação escolar.

EPISÓDIO: *Tema para produção textual: Violência* (recortado em 4 cenas)

Data da Observação: 22/07/08

Duração: 1h e 30 min

Descrição do contexto: a filmagem ocorre no ambiente escolar em situação naturalista de sala de aula.

Participantes: professora de LP e alunos ouvintes

Objetivo da aula: conversar sobre o tema violência de um modo geral e fazer relações desse tema com a escola e a vida dos alunos, a fim de motivá-los a produção textual no gênero redação escolar.

Descrição e análise do episódio da videografia:

A filmagem foi realizada em uma sala de aula do 7º ano com aproximadamente 50 alunos. Estavam presentes 5 alunos surdos, sendo 4 moças, duas de 15 anos, duas de 16 anos e um rapaz de 25 anos.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção foi em relação à estrutura física da sala de aula. Parte do quadro branco estava arrancada e na parede ao lado do quadro havia um buraco. O intérprete (ILS) se posicionava exatamente na frente desse “pano de fundo”, o que prejudica bastante a visualização da língua de sinais pelos alunos surdos. Esse pano de fundo atrás do intérprete é fundamental para percepção da Libras e essa estrutura física precária representa um ruído na comunicação entre professor – ILS – aluno

surdo, isso compromete seriamente a implementação e efetivação de políticas públicas de inclusão. Fazendo uma comparação esdrúxula, esse ruído visual para o surdo representa a ausência de uma rampa para o cadeirante ou a presença de um trio-elétrico atrás do professor para o ouvinte.

Vale salientar também que o ILS se posiciona ao lado da porta da sala de aula, local de entrada e saída. Várias interrupções ocorrem devido à passagem de alunos, na frente do ILS, atrapalhando a interpretação da aula. Outro fator que dificulta a visualização é à disposição dos alunos em fila indiana, um atrás do outro. Se um aluno surdo sinalizar na frente, o que está atrás não vê. A questão do olhar é fundamental, por exemplo, quando os surdos conversam, eles o fazem pelo estabelecimento do olhar. Não há comunicação para os surdos sem o estabelecimento do olhar.

A nosso ver, essa estrutura física da sala de aula não favorece um ensino inclusivo efetivo para os alunos surdos, pois dificulta o trabalho de interpretação e conseqüentemente pode atrapalhar o acompanhamento da temática discutida na aula pelo aluno surdo, deixando-o alheio ao assunto da aula. O professor atento a esse ruído visual poderia pedir ao intérprete que se posicionasse do lado oposto a porta, como também, utilizar uma folha de emborrachado lisa atrás do ILS, para melhor visualização da Libras pelo aluno surdo.

Cena 1: violência geral

(T 01) prof ^a .	II ((?)) (...) Hoje a gente tem que trabalhar um tema que todos nós já conhecemos' (.) II Violência' (.)
((A professora escreve em caixa alta no quadro e fala simultaneamente a palavra violência))	
(T 01) prof ^a .	Se eu pedir para vocês me relatarem algum caso de violência (.) todo mundo saberia não é verdade" (.) II

Observamos na cena 1 o primeiro recurso visual utilizado pela professora. Quando fala sobre o tema geral da aula, ela escreve a palavra violência em caixa alta. O intérprete faz o sinal VIOLÊNCIA e o aluno pode associar a palavra escrita no quadro ao sinal em Libras.

Entretanto sabemos que uma língua não é aprendida por meio de palavras soltas, ela não é só signo. É necessário um contexto significativo, onde haja interação entre os sujeitos (neste caso alunos e professor), esses atuam como intérprete não só da fala, mas também da escrita do seu interlocutor.

O conceito bakhtiniano de língua leva-nos a refletir sobre a importância das trocas comunicativas, momento em que o sujeito passa paulatinamente a ser inserido na atividade dialógica, à medida que não vê o falante como único dono da palavra (falada ou escrita), mas coloca cada participante da comunicação desempenhando papéis igualmente ativos. A esse respeito temos em Morato (2004, p.317) a seguinte afirmativa: “a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre o nosso pensamento e o mundo”.

Cena 2: violência social x violência escolar

(T 02) aluno ouvinte	/.../ Professora a senhora soube de um boyzinho daqui do colégio que levou um tiro “ (.)
(T 03) prof ^a .	oi “ (.) o que “ (.)
(T 04) aluno ouvinte	um boyzinho aqui da escola levou um tiro (.) um mago alto (.) Mário da 8 ^a B (.) ele levou três tiros ‘ II
(T 05) prof ^a	eu não soube não (.)
(T 06) aluna ouvinte	Foi (.) lá na Mustardinha ‘ II
((Mustardinha é um bairro da periferia de Recife))	
(T 07) Prof ^a	Veja (.) então a gente vê (.) que apesar de Rafael ter relatado um caso de violência da oitava (.)

(T 08) aluno ouvinte	Da 8ªB: (.)
(T 09) Profª	Da 8ªB (.) que levou três tiros na comunidade onde ele mora (.) a gente sabe que (.) esse tipo de violência é uma violência social (.) que tá lá fora dos muros da escola (.) certo“ Mas reflete aqui na escola da gente “ (.)
(T 10) alunos ouvintes	Sim II
(T 11) profª	SIM (.) porque reflete “ (.) II o aluno era daqui ele tá me dizendo II (.)
(T 12) aluna ouvinte	/... / era não (.) é II
(T 13) profª	O aluno é daqui (.) certo “ ((?)) o aluno é daqui da 8ªsérie (.) faz parte desta escola (.) então (.) a violência mesmo quando ela ocorre do lado de fora da escola (.) muitas vezes (.) ela atinge a escola (.) ai temos a violência da forma mais geral ‘ (.) II ((?)) (...) E aquele tipo de violência que a gente chama de violência escolar (.) certo“ dentro da escola (.) II ((?)) como é que a gente aluno (.) vocês alunos (.) percebem que essa violência chega à escola“ (.) será que nós somos responsáveis pelas pessoas que estão lá fora (.) pedindo esmola“ (.) vocês se sentem em algum ponto (.) responsáveis por isso“ (.) II
(T 14) aluna ouvinte	Por uma parte sim (.) porque tem gente que estraga aquilo que tem‘ (.) ((A professora repete a opinião da aluna))

Observamos na cena 2 que um aluno ouvinte narra um fato chocante de violência ocorrido com um colega da própria escola. Esse relato despertou curiosidade em todos os alunos. Nesse momento os alunos surdos fazem perguntas ao intérprete, comentam o fato entre si, observam o aluno ouvinte que falou com a professora, entretanto não questionam o professor nem os colegas ouvintes.

Nesta ocasião (cena 2) o professor poderia ter dado espaço para outros alunos comentarem o fato, principalmente os alunos surdos, que passados quase 30 minutos de aula com interpretação em Libras, ainda não se posicionaram. Parecem estar alheios ao discurso que circula na sala de aula. Quem faz a mediação do discurso para os alunos surdos é exclusivamente o intérprete de Libras.

Vale destacar que nos PCN's de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, considera-se o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998, p.21).

No capítulo de aprendizagem de segunda língua, Krashen (1984) e Selinker (1994) ressaltam a importância da interação de um aprendiz com falantes da língua que se deseja aprender / adquirir. Para esses autores, a interação propicia também um melhor processo de aquisição da língua e não apenas a aprendizagem desta. Krashen (1984 e 1995) e Selinker (1972, 1978 e 1994) falam também dos aspectos psicolinguísticos no processo de aquisição / aprendizagem de L2, dentre os quais, destacam a importância do professor como mediador.

Ainda na cena 2, convém mencionar que o tema central do diálogo entre a professora e os alunos ouvintes foi a violência escolar. A docente fez uma reflexão entre a violência urbana e a violência escolar. Até o momento, a única estratégia visual que utilizou foram palavras soltas no quadro, que podem representar um ruído visual para o surdo sem nenhum sentido. A professora não questiona se os alunos surdos entenderam os comentários. Toda discussão é estratégia para compreender o texto. E sem a compreensão eles ficam fora desse processo.

Nessas duas cenas já observamos a efetivação das políticas públicas para educação inclusiva pela existência de duas salas de aula ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, ou seja, a sala dos alunos ouvintes mediada pelo professor e a sala dos alunos surdos mediada pelo intérprete de Libras.

Cena 3: divisão desigual de bens

(T 15) prof ^a	Lorena acha que as pessoas que estão lá fora pedindo esmola (.) que vivem na mendicância (.) é porque a gente estraga' (.) A gente tem e estraga' (.) ai não sobra para os outros' (.) Ela já apontou uma causa da violência que seria a questão da divisão desigual de bens não é" (.)
((Prof. fala e escreve no quadro simultaneamente - Divisão Desigual de Bens))	
(T15) prof ^a	O que seria essa divisão desigual de bens " (.) Alguém saberia me dizer " (.)
((Os alunos não respondem a pergunta e continuam conversando))	
(T15) prof ^a	Bens é tudo aquilo que a gente possui (.) bens materiais ' (...) II O que mais que a gente pode dizer " ((?)) Se eu conheço (.) se eu sei da história de um colega de sala de aula (.) que tem um pai violento (.) um pai que bate muito nele todo dia ' certo " (.) e que esse menino na escola é um menino violento ' (.) Será que eu teria que ajudar esse meu colega " (.) II
(T 16) aluna ouvinte	Teria ' II
(T 17) aluno ouvinte	Sim ((?)) II
(T 18) prof ^a	Sim ' Marcone diz que sim ' Por que Marcone " (.) Por que eu teria que ajudar esse colega "
(T 19) aluna ouvinte	Por que ele tá passando por dificuldade '
(T 20) prof ^a	Porque ele tá passando por dificuldades ' As dificuldades desse colega (.) que apanha do pai todos os dias (.) é somente do colega " (.)

((A professora olha para os alunos surdos e espera o intérprete terminar de sinalizar, entretanto, os alunos surdos não falam nada, nem tampouco a docente questiona - os. A sala continua bastante barulhenta com as conversas dos alunos ouvintes.))

Na cena 3 a professora continua falando sobre o tema violência, relacionando-o a divisão desigual de bens. Observamos que a docente fala quase todos os turnos da cena, monopolizando o discurso sobre um tema recorrente na vida de todos – a violência. No episódio de 20 turnos de transcrição de fala, a professora se apropria de mais da metade dos turnos.

Nesse dialogismo percebemos um sutil desequilíbrio na interação entre interlocutores do discurso, ou seja, entre alunos e professor. O docente tenta ser provocativo, procurando chamar a atenção dos alunos por meio de perguntas, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em discussão.

A língua é concebida principalmente como meio de instrução ou informação, pois observamos que o professor traz conceitos como violência social, violência escolar e divisão desigual de bens, como se a língua fosse transparente. Em nenhum momento ela questiona os alunos surdos para verificar se eles compreenderam o significado dessas palavras. Contrariando a concepção sociointeracionista de língua como mediadora do discurso e das relações sociais, que podem favorecer a aprendizagem, tendo em vista que o conhecimento é construído com o outro interlocutor, numa ação conjunta.

Em meio à fala da professora, várias interrupções acontecem, alunos conversam e brincam muito, uma coordenadora entra na sala para chamar atenção de alunos indisciplinados sem nem mesmo pedir licença a professora, o barulho interno e externo é intenso. A intérprete diante de tantos ruídos tenta precariamente transmitir o conteúdo para os alunos surdos, que interagem apenas entre si e com a intérprete, mas parecem que estão isolados do restante da turma e da professora, mesmo quando a docente se mostra

interessada em manter contato e resposta deles, como comentamos no final da cena 3.

Observamos que durante toda a aula, os alunos ouvintes interagiram exclusivamente entre si ou com o professor; já os alunos surdos interagiram unicamente com surdos ou com o intérprete de Libras. Não houve nenhum esforço do professor em tornar a sala um espaço de maior participação dos surdos quanto à efetivação das relações que deveriam se estabelecer nesse espaço.

Para que o aluno surdo possa ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade são necessárias nesse contexto à efetivação de mudanças; principalmente uma mudança de conduta na mediação dos conceitos da língua. O surdo precisa ser ouvido e para isso precisa de um espaço para falar. A própria condição de aluno e ainda surdo o leva à passividade. O caminho mais viável é o esforço da docente para inseri-lo nesse processo.

Partimos da premissa de que a língua se constitui na interação entre as pessoas e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação / interlocução, se possa chegar à construção de significados necessários à produção textual.

Cena 4: violência individual x violência social

(T 21) prof ^a	/.../ Porque ele tá passando por dificuldades' As dificuldades desse colega (.) que apanha do pai todos os dias (.) é somente do colega "(.)
((A professora olha para os alunos surdos e espera o intérprete terminar de sinalizar, entretanto, os alunos surdos não falam nada. A sala continua bastante barulhenta com as conversas dos alunos ouvintes.))	
(T 21) prof ^a	((?)) é somente dele“(.) Hein gente “ ((?)) (.) Ele vai apanhar tanto que o exemplo que ele viu em casa ele vai trazer aqui para a escola também' Uma hora ele vai ser violento aqui na sala de

	aula' (.) Eu posso ser a vítima dele (.) qualquer um da gente' (.) Então um problema individual (.) de uma pessoa (.) se torna um problema social também' (.) Vocês concordam "(.)
(T 22) alunos ouvintes	Sim '
((A professora escreve no quadro: na sociedade um problema individual, pode gerar um problema social))	
(T 23) prof ^a	Aqueles bandidos que a gente vê na televisão (.) revoltados com a vida (.) que não têm essa questão de valor (.) que não sabem quanto vale uma vida (.) eles relatam que foram maltratados em casa (.) que eles foram deixados de lado pela sociedade (.)
((A turma continua agitada, conversam bastante, a professora chama atenção de um aluno, alertando que vai pedir atividade a respeito do assunto))	
(T 23) prof ^a	Então o problema de um indivíduo na sociedade precisa ser visto' (.) O problema de uma pessoa chega nessa forma de estopim (.) é como uma gota d'água que faltava para o copo transbordar ' (.) Tá certo " (.)

Nas cenas apresentadas, não notamos estratégias de ensino que considerem as especificidades dos alunos surdos, pois a linguagem oral é predominante nas discussões de sala com a professora, seja para expor a temática, seja para realizar uma leitura do texto. Apenas em momentos específicos, a docente usa o quadro para destacar determinadas palavras isoladamente que sem o feedback auditivo acabam fora de contexto para o aluno surdo. Como por exemplo, o turno 1 quando escreveu “violência”, o tema da aula e no turno 15, “Divisão Desigual de Bens”, um conceito explicado verbalmente pela professora e que não foi traduzido pelo intérprete e ainda no turno 22 quando a professora escreve no quadro: “na sociedade um problema individual pode gerar um problema social”.

Percebemos, nas cenas desse Episódio, uma separação no contato entre alunos ouvintes e professor e entre alunos surdos e intérpretes, comprovando a tese da divisória existente na sala de aula; apesar disso, o texto surge atravessado por múltiplas falas: alunos, professor, intérprete e

outras vozes de familiares, professor de AEE, amigos etc. que os alunos surdos têm acesso no intervalo entre o início da produção textual, em sala de aula e o momento da entrega do texto a professora na aula seguinte. Na concepção interacionista de língua e texto que assumimos nesse trabalho, essa produção conjunta é necessária, haja vista que o texto é produto de uma atividade discursiva.

Após a exposição do tema e leitura em voz alta do texto: “Todos precisam combatê-la” (Anexo 1), a professora pediu para os alunos fazerem uma redação de 15 linhas (Anexo 2). Vale salientar que durante essa leitura feita pela docente, os alunos surdos ficavam olhando exclusivamente para o intérprete e não para o texto como os alunos ouvintes. Durante a leitura, entendemos que os surdos também precisariam ler o texto, tendo o contato com a língua portuguesa escrita. A leitura necessitaria ser mediada por um professor bilíngue, ou os surdos nesse momento, poderiam ir para sala de AEE, por exemplo, receber um atendimento direcionado em língua portuguesa como L2; como recomendam as seguintes políticas públicas: Declaração de Salamanca (1994); LDBEN – Lei nº9.394 de 1996; Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001); Lei nº10.436 de 2002; Decreto nº5.626 de 2005; Decreto nº6.949 de 2009 e Decreto nº7.611 de 2011; dentre outros documentos oficiais que citamos em nossa fundamentação teórica.

Queremos deixar claro que não acreditamos em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços tecnológicos que funcionam como “milagres” para educação. Por outro lado, acreditamos nas relações, nos vínculos que se estabelecem nas relações humanas que acontecem dentro da escola. E é exatamente por essas questões que esperamos de alguma forma, estar contribuindo, dirigindo nossas energias de pesquisa e docência no sentido de pensar numa escola compatível com a sociedade contemporânea, uma escola mais justa, mais democrática, menos preconceituosa, e, também, mais equipada tecnologicamente.

QUADRO 4: SÍNTESE DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUA EFETIVAÇÃO NA ESCOLA OBSERVADA

POLÍTICAS PÚBLICAS	DELIBERAÇÃO	EFETIVAÇÃO
01 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	<i>Art.1. Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.</i> <i>Art.2. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.</i>	Atende parcialmente, pois os alunos surdos, apesar de terem a Libras reconhecida, ainda não estão em condições de igualdade linguística, já que a maioria dos alunos professores e funcionários da escola não falam Libras. Os surdos estão no mesmo lugar que os ouvintes, entretanto não partilham das mesmas informações e conteúdos.
02 Constituição Federal Brasileira (1988)	<i>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</i>	Atende em parte, já que o Estado garante o direito à educação, entretanto, o aluno surdo continua impossibilitado de um desenvolvimento pleno devido à desigualdade linguística na sala de aula.
	<i>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.</i>	Não atende, pois as condições de acesso ao ensino não são igualitárias.
	<i>Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</i>	Atende parcialmente, já que estão na rede, mas o atendimento especializado se resume à presença do intérprete e de um aprendizado para Libras.
03 Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)	<i>Art.1 satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (...) como a leitura e a escrita (...) respeitar e desenvolver a herança cultural e linguística (...)</i> <i>Art.6 Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (...)</i>	Não atende, já que a LP escrita é ensinada como L1; quando deveria ser ensinada como L2. Assim o ambiente não é adequado à aprendizagem da produção textual, pois desconsidera a diversidade linguística e cultural do surdo.
04 Declaração de Salamanca (1994)	<i>§1 (...) educação para as crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino.</i>	Atende, porque os surdos estudam em escola regular.
	<i>§3 e §4(...) programas de treinamento de professores, no que diz respeito às NEE dentro das escolas inclusivas.</i>	Atende em parte, já que a formação continuada não é oferecida ao professor.

Continuação: Declaração de Salamanca (1994) Dispõe Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEE.	§3. Escolas deveriam acomodar [todos] independentemente das condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas	Não atende, pois essa “acomodação” ou “inclusão” não é igual para todos.
	§7. É princípio da escola inclusiva que [todos] devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças. (...) Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando (...) os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.	Atende parcialmente, porque apesar de estarem juntos na mesma sala de aula, os alunos surdos não tem as mesmas condições de acesso à informação que os alunos ouvintes.
	§8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com NEE deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva.	Atende parcialmente, já que esse “suporte extra” restringe-se ao ILS, o que não garante uma educação efetiva.
	§9. Escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno [de alunos] que não possam ser adequadamente atendidos em classes ou escolas regulares. (...) Os profissionais das escolas especiais podem [prover] métodos e conteúdos curriculares [ajustados] às necessidades individuais dos alunos.	Não atende, pois o Estado parece não oferecer ao docente, cursos de capacitação para formação continuada e especializada as NEE do aluno surdo.
	§19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da [Língua de Sinais] 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 de Sinais]. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos (...), a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.	Atende em parte, já que a LS é reconhecida, mas apenas o intérprete e os alunos surdos falam essa língua na escola. Assim, a educação bilíngue e inclusiva não é garantida. O Estado também não oferece escolas especiais e as classes especiais estão sendo suprimidas atualmente.
05 (LDBEN) Lei nº9.394 (1996)	Art. 3º. Ensino será ministrado com base no princípio: I igualdade de condições p/ o acesso e permanência na escola;	Não atende, já que os surdos estão em condições de desigualdade linguística.
	Art. 58º § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.	Atende parcialmente, já que estão na escola regular, mas o AEE limita-se à presença do intérprete nas aulas e do instrutor surdo na sala de recursos, o que não assegura um aprendizado efetivo da língua portuguesa escrita como L2.
	§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.	

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art. 59º. <i>Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: §I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</i>	Atende parcialmente , pois os surdos não tem acesso a um ensino de LP escrita, adequado as suas necessidades educativas. O prof. (talvez por não saber Libras), transfere o seu papel de educador para o intérprete, isso é uma violação.
	Art. 59º § III - <i>professores com especialização adequada (...) para atendimento especializado, (...) bem como (...) capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;</i>	
06 Convenção de Guatemala (1999) Decreto nº3.956 (2001)	1. <i>Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional,(...) necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.</i>	Atende parcialmente , já que o convívio entre surdos e ouvintes é positivo para socialização, podendo minimizar a discriminação e ampliar o uso da Libras na escola. Entretanto, para plena integração social é necessária uma educação acessível, sem barreiras comunicacionais, ou seja, uma educação bilíngue.
	b) <i>desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar (...) a vida independente, (...) a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.</i>	
07 Lei nº10.172 aprova o PNE (2001) Continuação: Lei nº10.172 aprova o PNE (2001)	§1. <i>(...) Ensino fundamental obrigatório (...) de 7 a 14 anos, assegurando o ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino. (...) Esforço dos sistemas de ensino para que [todos] obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania (...). O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo.</i>	Atende parcialmente , pois a prática pedagógica parece não promover um ensino significativo da LP. Já que este deveria efetivar-se por meio de estratégias de L2, e isso não ocorre. Podendo dificultar a permanência na escola e o término da educação básica.
	§ 8.2. <i>A integração (...) [na escola regular] (...) sempre que for recomendado pela avaliação das condições pessoais [dos surdos]. Uma política (...) de acesso à educação, (...) é uma condição para que sejam assegurados os direitos [dos surdos]. (...) reconhecimento [das pessoas surdas] como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e no âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. (...) Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.</i>	

08 Resolução do CEB nº2. (2001) Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Art. 2º Os sistemas de ensino devem (...) atender os educandos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com NEE (...)	Atende parcialmente, já que o professor em sua formação acadêmica, não é preparado para o ensino de língua portuguesa como L2. O ensino é direcionado para alunos ouvintes, falantes nativos da língua portuguesa. Não tendo uma educação bilíngue, fica difícil proporcionar uma “educação de qualidade para todos”.
	Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da EESP capacitados e especializados, (...), para o atendimento às NEE; II - distribuição dos alunos com NEE pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III(...) adaptações curriculares que considerem (...), metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com NEE (...) IV – serviços de AEE, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em EESP; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem (...) e à comunicação. V – serviços de AEE em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;	Atende parcialmente o Art.8º § I e II, pois inserção do aluno surdo nas classes mistas (surdos + ouvintes), não assegura a interação entre alunos surdos e alunos ouvintes. Observamos que os surdos só interagiam entre si e com o tradutor / intérprete, já que os colegas ouvintes e o professor não falavam Libras. Atende o Art. 8º § IV. b e c, já que a escola possui: b) professores-intérpretes de Libras e c) professores itinerantes surdos e ouvintes na sala de AEE. Não atende § V, pois o profº da sala de recursos ou sala de AEE, não é especializado para a educação de surdos.
	Art.12 § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (...)	Atende parcialmente, já que o acesso aos conteúdos curriculares só acontece pela mediação do ILS, que não deve exercer a função de profº. O ensino da produção textual, por exemplo, não contempla a real necessidade linguística do surdo.
	Art.18 § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de	Atende parcialmente, pois o docente mostrou ter algum conhecimento sobre educação de surdos. Entretanto, isso não foi suficiente para modificar sua prática didático

Resolução do CEB nº2. (2001) Continuação	competências (...) para: I – perceber as NEE dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às NEE de aprendizagem; III - avaliar (...) a eficácia do processo educativo para o atendimento de NEE, com professores especializados em EESP.	pedagógica, a fim de promover a aprendizagem. Também não observamos um trabalho interdisciplinar entre o professor ouvinte, o intérprete, o professor surdo e o professor da sala de AEE.
09 Lei nº10.436 (2002)	Art.1º A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, das comunidades de pessoas surdas do Brasil.	Atende , pois a escola reconhece a Libras como L1 dos surdos brasileiros e a língua portuguesa como L2.
10 Decreto nº5.626 (2005) Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras.	Art. 14. § 1º II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;	Atende em parte , já que não oferece o ensino da língua portuguesa como L2.
	Art. 14. § 1º III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - LP	Atende
	Art. 14. § 1º III - prover as escolas com: c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;	Não atende
	Art. 14. § 1º - IV - garantir o atendimento às NEE de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;	Atende parcialmente
	Art. 14. § 1º - V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;	Atende parcialmente
	Art. 14. § 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.	Atende parcialmente , já que os professores das classes especiais são bilíngües.
	Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da LP, como L2 para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica	Não atende
11 Decreto nº6.949(2009)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Atende parcialmente
12 Portaria nº948 MEC/SEESP (2007)	Apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Atende parcialmente
13 Lei nº12.319 (2010)	Regulamenta profissão do Tradutor e Intérprete da Libras	Atende , já que o Estado contratou ILS, após concurso público.

14 PCN (2008)	<i>Parâmetros curriculares nacionais de Língua portuguesa do 6º ao 9º ano</i>	Atende parcialmente, já que raramente observamos o ensino voltado para produção de diferentes gêneros textuais. A construção conjunta na produção de sentidos no texto, pode ficar prejudicada, já que o professor não sabe Libras.
15 Decreto nº7.612 (2011)	<i>Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência intitulado “Viver sem Limite” lançado em 17 de novembro de 2011</i>	Este plano ainda não havia sido lançado quando coletamos os dados da pesquisa.

Finalizamos nossas análises deixando a seguinte reflexão: Assegurar que a inserção de alunos surdos em “salas inclusivas”, como deliberam as políticas públicas, representa a única e melhor solução para educação de surdos, destaca um discurso que visa garantir a sua eficácia. Porém, sua fragilidade aparece no momento em que esse discurso contradiz a realidade que observamos na escola Para Todos. Caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e professores cuja formação inicial e continuada deixa a desejar. Essas condições de ensino nos levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, somente, coloque alunos surdos e ouvintes juntos nos contextos escolares existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo; qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.” (Chico Xavier)

Durante o percurso teórico da nossa pesquisa, buscamos fazer um panorama das políticas públicas brasileiras relacionadas à educação de surdos, a fim de verificar as possibilidades de um ensino inclusivo. Além disso, expomos algumas teorias de ensino de L2, já que consideramos a língua portuguesa escrita a segunda língua do surdo brasileiro, sendo a Libras a primeira língua, a única capaz de proporcionar ao surdo, de forma rápida e natural, a competência linguística.

Nosso objetivo nesse trabalho foi verificar como as políticas públicas, que decretam a inclusão de alunos surdos, estão se efetivando nas aulas de língua portuguesa, especificamente, nas aulas voltadas para a produção textual.

Com base nos estudos interacionistas de Bakhtin e Vygotsky, o falar e o escrever refletem a concepção de mundo que temos interiorizada. Assim, procuramos defender a ideia de que a forma de escrever dos sujeitos surdos tem em si uma lógica intrínseca, pois reflete sua percepção visual do mundo e o modo pelo qual suas experiências cognitivas são organizadas.

Acreditamos haver feito reflexões pertinentes sobre a necessidade de uma educação bilíngue, para que o aluno surdo tenha plena possibilidade de construir conhecimento quando o acesso a uma língua sem obstáculos, do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento, ocorre precocemente, a exemplo da língua de sinais.

Ao final da nossa pesquisa, é possível afirmar que as nossas hipóteses foram confirmadas através dos resultados analisados, haja vista que, as políticas públicas se efetivam apenas pela presença do intérprete de língua de sinais e pelo reconhecimento da língua portuguesa como L2 para surdos.

Entretanto, na prática didático-pedagógica da sala inclusiva, não há uma modificação ou adaptação metodológica para o ensino da produção textual. A língua portuguesa escrita continua sendo ensinada para os surdos da mesma forma que é para os ouvintes: como primeira língua.

Observamos, na escola, uma prática pedagógica baseada em uma abordagem de ensino-aprendizagem tradicional, cuja dinâmica está centrada no professor que instrui e ensina. Percebemos um ritual tradicional que ocorre nesse paradigma de ensino-aprendizagem: 1º) explanação do tema proposto pelo professor; 2º) tempo para execução da tarefa proposta, no caso uma redação escolar de 15 linhas; 3º) a docente passa nas bancas conferindo a atividade; caso necessite de correção, esta na maioria das vezes acontece individualmente, ou seja, na díade professor – aluno ouvinte e intérprete – aluno surdo.

Verificamos também uma carência de material didático interessante para o contexto de ensino voltado para produção textual. O principal recurso utilizado é a LP oral, e eventualmente a LP escrita, na forma de palavras lançadas no quadro branco, sem imagens ou outro elemento didático que possa auxiliar a produção textual escrita por parte dos alunos surdos.

Considerando que o domínio de uma língua é requisito para o processo de ensino e que este se concretiza dialogicamente, logo, compartilhar a mesma língua e ter condições de comunicação é essencial ao processo de ensino de LP. Como o professor ouvinte não é proficiente em Libras, provavelmente fica impossibilitado de perceber algumas especificidades do surdo em relação às suas necessidades de aprendizagem, em consequência a mediação necessária ao ensino de LP não acontece plenamente.

Concluímos, nas 8 aulas de LP observadas, que os surdos recorriam sempre ao ILS e não ao professor para tirar dúvidas. O ILS foi mediador nas relações dialógicas entre aluno surdo e aluno ouvinte, aluno surdo e professor, aluno surdo e texto, possibilitando a construção de sentidos. Dessa forma, o intérprete tem assumido o papel do professor. Isso é uma violação. O professor, talvez por não saber ou não querer, passa a responsabilidade ao intérprete.

Esperamos que o professor, de posse dessas análises, possa redirecionar suas estratégias em sala de aula para uma melhor ampliação da competência linguística de seus alunos. Acreditamos que a concepção de linguagem defendida pela Linguística Interacional possibilita grandes contribuições no campo do ensino e aprendizagem. Quanto mais estimulado for o aluno surdo em uma educação bilíngue, haverá um maior desenvolvimento em suas habilidades linguísticas.

Entendemos, ainda, que é responsabilidade da escola garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento dos alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

A partir de então, apontamos como sugestão para posteriores pesquisas no campo da aquisição da linguagem e ensino de L2, trabalhos voltados para análise e propostas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos, por considerarmos um campo de estudo ainda repleto de lacunas.

Esperamos que este trabalho possa trazer uma reflexão sobre a atual política educacional para surdos; chamando a atenção de gestores, professores e profissionais da área, para a necessidade de reavaliar o ensino

de língua portuguesa para surdos na escola regular; de modo a dar um novo significado ao trabalho pedagógico realizado nessas instituições, visando uma melhor relação ensino – aprendizagem, bem como melhores condições de inclusão do surdo nesses espaços.

Enfim, acreditamos que não basta colocar surdos e ouvintes numa mesma sala. Há muitas implicações no processo de ensino e aprendizagem, de surdos e ouvintes com diferentes línguas maternas, na mesma sala de aula. Há muitas questões que permeiam o ingresso e a permanência dos alunos surdos e o trabalho educativo realizado. Entre o que acontece no dia-a-dia da “escola inclusiva” e o que idealizamos como educação bilíngue para surdos, existe uma angustiante lacuna de duas salas de aula no mesmo tempo e espaço geográfico.

Por fim, queremos ressaltar que não é nosso objetivo apontar professor e intérprete como responsáveis pela não efetivação das políticas públicas em sala de aula. O tema é complexo e exige de todos (MEC, Direção de escolas, Coordenadores, Órgãos envolvidos com a Educação de Surdos, Pais, professores, intérpretes) um contínuo aperfeiçoamento das medidas adotadas. Até hoje não solucionamos o problema da alfabetização dos ouvintes, certamente, precisaremos de mais tempo e de mais atitudes para melhorar a inclusão real do surdo nas escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA.F.J. Política pública de inclusão de minorias e majorias. In: **Letramento e minorias**. LODI. A.C.B; HARRISON; K.M.P.H.; CAMPOS, S.R.L.C.; TESKE, O. (orgs) 3ed. Porto alegre: Mediação, 2009.p. 81-86

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 6ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ed. São Paulo: Ucitec, 2009.

BAKHTIN, M.[1988]. **Estética da criação verbal**. 6ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Cuadernos de didáctica del español / LE. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

BEGROW,D. **Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais**. Tese de Doutorado. Bahia: UFBA, 2009. 370f

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos** (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso: 04 fev. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso: 04 fev. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**, Art.1º e Art.2º, parágrafo único. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf Acesso: 26 fev. 2012

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso: 20 set. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso: 04 fev. 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer do Conselho Nacional de Educação – (CNE) / CEB n.º 17 (2001).** Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2001. Seção 1, p.46. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso: 27 fev. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf Acesso: 27 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Libras. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>. Acesso: 04 fev. 2011.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso: 27 fev. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n.º 10.845 (2004)** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf Acesso em: 06 mar. 2012

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 04 fev. 2011.

BRASIL. **Educação infantil saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.]/ elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. Vol. 6. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 89p.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: CORDE / SICORDE, 2007. 48p. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php Acesso: 25 out. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007);** Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso: 20 set. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso: 19 mar. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Ensino - PNE 2011-2020.** Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. Governo lança **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver sem Limite.** Brasília: SDH, 2011. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/> Acesso: 27 fev. 2012.

BRASIL, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver sem Limite:** Hoje é um momento que vale a pena ser Presidente. 17 de Nov. de 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/noticias/viver-sem-limite-hoje-e-um-momento-que-vale-a-pena-ser-presidente>. Acesso: 27 fev. 2012.

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

BROOKS, N. ***Language and language learning.*** New York: Harcourt, 1960.

BUIN, E. **Aquisição da escrita:** coerência e coesão. São Paulo: Contexto, 2002.

CHOMSKY, N. O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso. Coleção Universitária. Série Linguística Lisboa: Caminho, 1994.

DAMÁZIO, M.F.M. **Educação escolar de pessoa com surdez:** uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese de Doutorado.

DAMÁZIO, M.F.M. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. 52p.

DIAS JÚNIOR, J.F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues.** 2010. 113f. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

DORZIAT, A. **Democracia na escola:** bases para igualdade de condições surdos -ouvintes. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. n.9, p. 24 -29, jan.-jun, 1998.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: Pensando a surdez com base nos temas identidade, diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

DORZIAT, A. (org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre, 2011.

DOUGHTY, C. J., & LONG, M.H. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. Malden, MA: Blackwell. 2003

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FARIA, E. M^a. B. de. A construção da textualidade em gêneros orais e escritos infantis. In: XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2006, João Pessoa: **Anais...** João Pessoa:UFPB,2006. p.852 – 859.

FARIA, E. M^a. B. de. **Interação e argumentação oral infantil**: o esperado e o surpreendente nos movimentos discursivos. 2002. 184f. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FARIA, E. M^a. B. de. et.al. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, A. **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre, 2011, p.171-198

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. **Quantitativo de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2011. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/pnaes.asp>

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. **Relatório da Feneis 2009**: escritório regional FENEIS – PE. 2009. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/pnaes.asp>

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 162p.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 155p.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

FERREIRA, W. M. **Os movimentos discursivos na aquisição da linguagem: do gestual ao verbal**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

FERREIRA, W. M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas:** as possibilidades de um contexto bilíngue. 2010. 219f. Tese (Doutorado em Linguística) Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de leitura e surdez. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. **Surdez Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. pp. 113-122.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñaza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Identidades e especificidades do ensino de língua In: GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp.73-113.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade brasileira. SP: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOES, M.C.; TARTUCI,D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais das ala de aula. In: LODI. A.C.B; HARRISON; K.M.P.H.; CAMPOS, S.R.L.C.; TESKE, O. (orgs.). **Letramento e minorias**. 3ed. Porto alegre: Mediação, 2009.p.110-119

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 3ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOLDFELD, M. (org.). Surdez. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia:** linguagem. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 2003. p. 69-83

GRANNIER, D. M. O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In: **Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira**. Frankfurt, Alemanha, v. 1, 2003, p. 156-171.

GUARINELLO, A.C. Reflexões sobre a aquisição do português escrito como segunda língua de uma criança surda. **Cadernos de Pesquisas em Linguística**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.63-66, ago. 2005.

GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999. **Convenção de Guatemala**. Disponível em: www.mp.pe.gov.br/index.pl/nucleo_diversidade_legislacao_internacional_educacao Acesso: 25 out. 2011. Original em espanhol.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/. Acesso: 20 de maio. 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 - Resultados do universo**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 de maio de 2011.

INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp >. Acesso: 28 de jan. 2011.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2006.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção de sentidos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998, 124p.

KOCH. I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. 8ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2003 a. 134p.

KOCH. I.G.V..Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003 b. p.13-20

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: www.sdkrashen.com Acesso: 27 mar 2012.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**..Oxford: Pergamon Press, 1981. Disponível em: www.sdkrashen.com Acesso: 03 abr. 2012

KRASHEN, S.D. **Writing – reaserch, theory and applications**. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984. Disponível em: www.sdkrashen.com Acesso: 27 mar 2012.

LACERDA, C.B.F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: mediação/FAPESP, 2009. 96p.

LACERDA, C.B.F. de. e BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, C.B.F. e LODI, A.C.B. (orgs.) **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, 2009. p.65-79

LANTOLF, J.P., & THORNE, S.L. *Sociocultural theory and second language learning*. In: B. Van Patten and J. Williams (Eds.), **Theories in second language acquisition: an introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007, p.197-220.

LAPLANE, A.L.F. Contribuições para o debate a política de inclusão. In: LODI, A.C.B.; HARRISON; K.M.P.H.; CAMPOS, S.R.L.C. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 27-32p.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. **How languages are learned**. 4ªed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. IN: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (Org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MACHADO, P.C. Integração / inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS R.M. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2006.

MACHADO, P.C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC. 2008. 174p.

MANTOAN, M.T.E.(org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 1ed. São Paulo: Memnon, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.(org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 1ed. Curitiba: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO (M.P.PE). **Inclusão sobre o olhar da Multiplicidade**. Coord. Centro de Apoio às Promotorias de Defesa da Cidadania. 2ª Ed. rev. e atual. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2009. 40p.

MONDADA, L. **Pour Une Linguistique Interactionnelle**. Marges Linguistiques, Saint-Chamas, n.1, p. 1-21, mai. 2001. Disponível em: <http://www.marges-linguistiques.com/>. Acesso em: 12 out. 2011.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **Descrição do desenvolvimento linguístico na língua inglesa em seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Recife, 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

MORAIS, A. G. *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?* In: MORAIS, Artur Gomes (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. **Introdução a linguística**: fundamentos epistemológicos. v.3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. (1997) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. pp. 327-357.

MOURA, M.C. As leis e a realidade. In: MOURA, M.C.; VERGAMINI, S.A.A.; CAMPOS, S.R.L. de (orgs.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Ed., 2008, p.189-197

PADILHA, A.M.L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LACERDA, C.B.F. e LODI, A.C.B. (orgs.) **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, 2009. p.113-126

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.p.51-73

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

QUADROS, R.M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. p.70-87, 21 a 23 de julho de 1997a

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

QUADROS, R.M. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do III Seminário Internacional de Linguística**. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999. v.1. p.67-74.

QUADROS, R.M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão**. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewArticle/1246>
Acesso: 20 set 2011.

QUADROS, R.M. e PATERNO, U. **Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros**. Revista Espaço, n.25 / 26, Rio de Janeiro: INES. jan.- dez. 2006, p.19-25.

QUADROS R.M. (org.) **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2008.

QUADROS R.M. [et.al.] **Exame Prolibras**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ROPOLI, E.A. [et.al.] **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC / Secretaria de educação especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1

ROUSSEFF, D. **Áudio do discurso da Presidenta da República**, Dilma Rousseff, na cerimônia de lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite - Brasília/DF (26min51s) 17/11/2011 às 13h10. Disponível em: www.planalto.gov.br/multimidia/galeria-de-audios/audio-do-discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-lancamento-do-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-2013-vi Acesso em: 20 de novembro de 2011.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SAMPAIO, M. J. A. **A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas linguísticos**. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SAMPAIO, M. J. A. [2008 a]. A produção de sentido na escrita de uma criança surda. In: **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. MOURA, D. (org.). Maceió: EDUFAL, 2008, p.151-154.

SAMPAIO, M. J. A. [2008 b]. Os mecanismos de textualização no gênero redação escolar produzido por uma criança surda. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v.2, n.2, jul/dez 2008, p.53-71. Disponível em: www.revistaprolingua.com.br/

SAMPAIO, M. J. A. A influência da Libras na escrita de surdos. In: 1º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (1º SINIEL), 2010, Recife: **Anais...** Recife: UFRPE, 2010. p.512-524. Disponível em: <http://www.niel-ufrpe.com.br/siniel-anais-eletronicos.html>

SAMPAIO, M. J. A. Especificidades encontradas na escrita de surdos: um olhar da linguística interacional. In: AZEVEDO, N.P.G. e FONTE, R.F.L. da. (orgs.). **Aquisição da Linguagem, seus distúrbios e especificidades**: diferentes perspectivas. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p.211-226.

SAMPAIO, M. J. A. e FONTE, R.F.L. da. Palavra pescando não palavra: um estudo sobre produções textuais escritas de surdos. In: 2º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DA LINGUAGEM (2º SINIEL), 2012, Recife: **Caderno de Resumos**. Recife: UFRPE, 2012. p.96. Disponível em: <http://www.niel-ufrpe.com.br/caderno-resumos-II-Siniel.html>

SANTOS, K.R. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E.(org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: mediação, 2008. p.51-64

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem, In: MUSSALIN, F. BENTES, A.C. (org.) **Introdução à Linguística II**, 4. ed. São Paulo: Domínio e Fronteiras, 2004. p.203-232.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português**. Perspectiva (Erexim), Florianópolis, v. 20, n.1, p. 139-156, 2002.

SCHUTZ, R. "Interlíngua e Fossilização". Disponível em: www.sk.com.br/sk-interfoss.html. Online desde 01 julho de 2006. Acesso em: 27 de jun de 2012.

SELINKER, L. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/skinferfoss.html> Acesso: 13 mai 2012.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

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

SELINKER, L. & LAMENDELLA, J. **Two perspectives on fossilization in interlanguage learning**. Interlanguage Studies Bulletin, 1978.

SIGOLO; A.R.L; GERREIRO; E.M.B.R; CRUZ; R.A.S. Políticas educacionais para educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa (Brasil)**, Universidade Federal de Ponta Grossa - PR, v.5, n.2, p.173-194, jul. – dez. 2010. ISSN: 1809-4031. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89415701007>> Acesso em: 26 out. 2011.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001, p.105.

SILVEIRA, C.H. e REZENDE, P.L.F. Os discursos sobre a educação de surdos na revista nova escola. In: QUADROS R.M. (org.) **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2008. P.58-81

SKLIAR, C. B. (Org.). **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. v. 1. 192 p

SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009(a). v. 1. 270p.

SKLIAR, C.B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 3ed. Porto Alegre: Mediação, 2009(b). v. 2. 207p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP: Editora Cortez, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2001.

SOUSA, W.P. de A. **Os movimentos discursivos**: interações entre crianças surdas e entre surdos e ouvintes. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SOUSA, W.P. de A. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais**: divergência e convergência com a língua portuguesa. 2009. 167f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOUSA, W.P. de A. A inclusão da pessoa surda: especificidades no âmbito educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2., 2011, João Pessoa: **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011. p. 1-11.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 216p.

SOUZA, R. M. e GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: IN: SKLIAR, C. B. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Processos e Projetos Pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v.1. p.163-188.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, M.R. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS R.M. e STUMPF M. R. (orgs.) **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2009. p.426-451.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari; rev. tec. Ingedore Villaça Koch, Thais Cristófaros Silva. São Paulo: contexto, 2004.

ULLMAN, M. *A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model*. In: SANZ C. (Ed.). **Adult second language acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005, p. 141-178.

ULLMAN, M. *The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model*. In: **Bilingualism: Language and Cognition**. V.4, 2001, P. 105-122. Disponível em: <http://journals.cambridge.org> Acesso: 09 mai 2012.

UNESCO (1998). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (1998). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/livroscolegao-e-diversidade/>

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas, Tomo V, Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. [1984] **A formação social da mente**. 1ed. São Paulo: Martins, 2007.

VYGOTSKY, L.S. [1987] **Pensamento e linguagem**. 4ed. São Paulo: Martins, 2008. 224p.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 3ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

WILCOX, Sherman e WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver: O ensino da Língua de Sinais Americana como segunda língua**. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis - RJ, Editora Arara Azul, 2005. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br Acesso: 02 nov. 2008.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **“O ensino da produção textual escrita para surdos no fundamental: análise e propostas”** e está sendo desenvolvida por Maria Janaina Alencar Sampaio, aluna de doutorado no programa de pós-graduação em linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evangelina Maria Brito de Faria.

O objetivo do estudo é observar o professor de língua portuguesa em sua prática com surdos bilíngues⁶³ na sala inclusiva; para um melhor conhecimento e descrição desse ensino de língua, a fim de propor estratégias que ajudem a desenvolver a habilidade de escrita do aluno surdo em processo formal de escolarização.

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor relação ensino – aprendizagem. Chamando a atenção de professores e profissionais da área, para a necessidade de reavaliar e tecer considerações a respeito do ensino de língua para surdos na sala inclusiva; de modo à resignificar o trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares, especialmente no Ensino Fundamental 2, visando a uma melhor condição de inclusão do surdo nesses espaços.

Solicitamos sua autorização para observar e filmar suas aulas de língua portuguesa, priorizando os momentos voltados para a prática de produção textual escrita, foco deste trabalho.

⁶³ Essa terminologia está sendo empregada neste trabalho para surdos usuários da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o da escola em que leciona, serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde.

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e / ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvida ou necessidade de maiores informações sobre o presente estudo, favor entre em contato com Maria Janaina Alencar Sampaio (pesquisadora responsável). Endereço: Rua Muniz Tavares 81 aptº 1102 Jaqueira, Recife-PE, CEP: 52050-170. Telefones: (81) 9958-6275 ou (81) 3441-9654. E-mail: janinafono@yahoo.com.br

APÊNDICE B⁶⁴

QUESTIONÁRIO PARA CADASTRAMENTO DO VOLUNTÁRIO NA PESQUISA

DADOS PESSOAIS

1. Nome completo: _____.

2. Endereço: _____.

3. Sexo – feminino () masculino ()

4. Data de nascimento: ____/____/____

5. Local de nascimento: _____.

6. Estado Civil: _____.

7. Telefone: _____ celular: _____.

8. E-mail: _____.

9. FORMAÇÃO ACADÊMICA

9.1. Curso de Graduação: _____.

9.1.2. Instituição de Ensino: _____.

9.1.2.1. ano de conclusão: _____.

9.2. Cursos de Pós-Graduação:

9.2.1. Curso de Especialização: _____.

⁶⁴ Esse formulário foi construído com base no questionário proposto por DIAS JÚNIOR, J.F. **Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues**. 2010. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. (p.7)

9.2.1.1. Instituição de Ensino: _____.

9.2.1.2. Ano de conclusão: _____.

9.2.2 Curso de Mestrado: _____.

9.2.1.1. Instituição de Ensino: _____.

9.2.1.2. Ano de conclusão: _____.

9.2.3. Curso de Doutorado: _____.

9.2.1.1. Instituição de Ensino: _____.

9.2.1.2. Ano de conclusão: _____.

9.3. Outros Cursos: _____

_____.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

10. Há quantos anos é professor de surdos? _____ anos

11. Trabalha em turmas: () Especiais () Inclusivas

12. Trabalha em escola: () Pública () Particular

13. Modalidades e níveis de ensino em que leciona:

() Educação especial

() Educação Infantil: seriação - _____.

() Ensino Fundamental 1: seriação - _____.

() Ensino Fundamental 2: seriação - _____.

() Educação de Jovens e adultos (EJA): seriação - _____.

() Ensino Profissionalizante: seriação - _____.

14. Trabalha com Intérprete de Libras? () sim () não

15. É proficiente em Libras? () sim () não

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A ESCOLA:

- 1) Histórico da instituição: ano de fundação, localização, serviços oferecidos.
- 2) A população atendida e o perfil dos estudantes.
- 3) Total de alunos. Número de surdos matriculados.
- 4) Total de funcionários e suas respectivas funções.
- 5) Quantidade de salas regulares, salas especiais e salas inclusivas.
- 6) Existe algum programa(s) / atividade(s) / metodologia(s) específicas de trabalho para surdos?
- 7) Que modalidades de atendimentos educacionais e profissionais são oferecidas para alunos surdos?
- 8) Qual a missão / objetivo da escola?
- 9) A escola faz algum trabalho com as famílias de alunos surdos?
- 10) A escola oferece algum serviço de aperfeiçoamento / capacitação dos professores de língua portuguesa para alunos surdos?
- 11) Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi contemplada nesse roteiro de entrevista?

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Existe algum motivo que o (a) levou a ensinar língua portuguesa para surdos?
2. O que você entende sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos?
3. Você se baseia em alguma linha teórica / metodológica no ensino de língua portuguesa para alunos surdos? Se sim, qual(is) e porque?
4. Que estratégias ou recursos você utiliza para facilitar a produção de textos de seus alunos surdos?
5. Durante suas atividades docentes, encontrou alguma(s) dificuldade(s) que impossibilitou(aram) o aprendizado da escrita pelo surdo?
6. Já ouviu falar sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020) proposto MEC?
7. Você gostaria de falar algo a mais que não foi mencionado nesta entrevista?

ANEXO 1

CÓPIA DAS PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO⁶⁵ USADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA OBSERVADAS NESTA PESQUISA.

⁶⁵ FINAU, R. A. CHANOSKI-GUSSO, A.M. Língua Portuguesa: rumo ao letramento – a riqueza da diversidade – 6ª série: manual do professor. Curitiba: Base, 2006. 264p.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
DO DEPARTAMENTO NACIONAL DO LIVRO

F491l Finau, Rossana Aparecida
Língua Portuguesa: rumo ao letramento – A riqueza da
diversidade – 6.ª série: manual do professor / Rossana Aparecida
Finau, Angela Mari Chanoski-Gusso. – Curitiba: Base, 2006.
264p.: il. color.; 20,5 x 27,5 cm.

ISBN: 85-7534-285-1

1. Língua Portuguesa (Ensino Fundamental). I. Chanoski-
Gusso, Angela Mari. II. Título.

CDD: 372.5

© 2006 - Base Editora Ltda. É proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo
eletrônico, reprográfico, etc., sem autorização, por escrito, dos autores e da editora.

IMPRESSO NO BRASIL
Depósito legal na Biblioteca Nacional

Direção Geral Base Editora

Coordenação Editorial Oralda Adur de Souza

Coordenação Pedagógica Carmen Lucia Gabardo
Grenilza M. Lis Zabet
Valda Marcelino Tolkmitt

Consultoria Raquel Salek Fiad

Revisão Jorge Alves Martins
Karina Dias Occaso de Sampaio
Nilza Aparecida Silva Mazzaro

Apoio técnico Mirian Nazareth Fonseca

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação Labores Graphici e José Cabral Lima Jr.

Ilustrações Labores Graphici – Carlos Cesar Salvadori

Impressão e acabamento Prol Editora Gráfica Ltda.

BASE EDITORA E GERENCIAMENTO PEDAGÓGICO LTDA.
Rua Antônio Martin de Araújo, 337 – Jardim Botânico – CEP 80210-050
Curitiba – PR – Tel.: (41) 3264-4114 – Fax: 3264-8471
E-mail: baseeditora@baseeditora.com.br
www.baseeditora.com.br

Todos precisam combatê-la

Alunos das quartas séries das escolas particulares paulistanas Santo Inácio e Nossa Senhora das Graças e da Escola Estadual Professor Fernandes Soares, na zona leste de São Paulo, responderam a um questionário da Folhinha, dizendo o que pensam sobre a violência e do que eles têm medo. As respostas mostram que estão preocupados e alertos.

A Folhinha convidou Theo Ramalho, 10, Martin Castello Branco Konigsberger, 10, Pedro Beresin, 9, Isadora Werner Goes, 9, e Mariana Ferreira, 10, da Escola Nossa Senhora das Graças, e Aline, 10, Silvio, 10, e Gabriel, 10, de uma escola municipal, para entrevistar o Secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo, Marco Vinício Petrelluzzi. Confira os principais momentos da entrevista.

Theo – A criação de espaços para prática de esportes não seria uma maneira de diminuir a violência nas escolas?

Petrelluzzi – Esse é um bom caminho. As pessoas, muitas vezes, cometem crimes por falta do que fazer. A gente precisa oferecer

espaços de lazer fora das escolas também.

Isso não é necessário só para criança, mas para todo mundo. Hoje, há um programa acontecendo em 102 escolas estaduais da grande São Paulo. As escolas abrem aos finais de semana para shows, apresentações de circo, prática de esportes, para que as pessoas tenham entretenimento. A convivência diminui qualquer tipo de intolerância.

Martin – O senhor acha que a miséria tem relação com a violência nas escolas?

Petrelluzzi – Não é a pobreza a causa da violência. A causa da violência é haver gente muito pobre perto de gente rica. Se você examinar uma cidade inteira pobre, o índice de criminalidade é baixo. Há mais criminalidade em locais de São Paulo onde há grandes favelas próximas a condomínios de luxo.

Pedro – Eu queria saber se a polícia tem novos equipamentos para proteger os alunos e os professores nas escolas.

Petrelluzzi – Os equipamentos da polícia, como carros e armamentos

mais eficientes, servem à sociedade toda, não só às escolas. Nas escolas estaduais, principalmente, há policiais na entrada. A polícia vai às escolas particulares quando há algum problema.

O ideal seria não precisar haver polícia nas escolas, porque a escola é um local onde as pessoas deveriam ser livres.

Isadora – O que vocês estão fazendo para que as crianças e pessoas que estão na rua não virem marginais?

Petrelluzzi – Essa é uma questão que todo mundo atribui a polícia, mas não é uma questão nossa. A polícia trabalha na ação do crime. O que você está falando é o mais inteligente: atuar antes de o crime acontecer. A sociedade e a mídia devem assumir esse papel de prevenção. Quando você liga a TV às duas da tarde assiste a um filme em que há gente matando gente. Isso faz com que essa violência seja aceita por todos, inclusive por crianças como vocês.

Mariana – Por que as pessoas de classe média e alta são menos punidas do que aquelas que têm um poder aquisitivo menor?

Petrelluzzi – As pessoas de classe média e alta, em geral, praticam crimes diferentes dos crimes praticados por pessoas mais

pobres. Nossa lei pune seriamente quem rouba a carteira de alguém sob ameaça de faca. Agora, se alguém entra no computador e rouba milhões da poupança de várias pessoas ou pega dinheiro do governo, a pena que a lei prevê é muito menor. É preciso mudar a lei para mudar essa situação.

Gabriel – Por que a polícia pega os ladrões e espanca, em vez de levá-los direto para o camburão?

Petrelluzzi – Se o policial faz isso, ele está errado. O bandido tem de ser preso, ter seus direitos respeitados, ser julgado e ficar na cadeia o tempo que for preciso. Mesmo assim, ainda acontece esse tipo de coisa. O importante é denunciar quando algo desse tipo ocorre para que isso não se repita.

Aline – Por que há pessoas que moram embaixo da ponte?

Petrelluzzi – Porque nós vivemos em uma sociedade que gera excluídos. Elas estão lá porque não têm moradia, emprego ou, às vezes, porque o governo não dá a devida atenção para a área social. Para que isso não ocorra é preciso haver distribuição de renda, ou seja, fazer com que quem ganha muito ganhe um pouco menos. É preciso fazer com que todos tenham as mesmas oportunidades.

Silvío – Por que o senhor não coloca um policial em cada rua por 24 horas?

Petrelluzzi – Há 120 mil policiais em São Paulo. A polícia é um serviço de 24 horas. Para fazer isso que você está falando seria preciso haver um número muito grande de policiais, o que requer muito dinheiro.

Theo – Minha tia era professora de escola pública e recebia ameaça de morte de alunos. O que é feito para proteger os professores?

Petrelluzzi – Quando isso acontece, é preciso chamar a polícia para ela investigar quem está fazendo a ameaça e por que, para resolver o problema.

Martim – O senhor acha que as pessoas viram marginais por falta de educação?

Petrelluzzi – Não é só por isso. Há pessoas que nunca foram a escola, são analfabetas e não são criminosas. Também há gente que foi para a universidade e é criminosa. Há fatores do crime, mas o motivo de uma pessoa praticá-lo ninguém sabe.

Martim – O que está sendo feito para diminuir a violência nas escolas?

Petrelluzzi – A violência no entorno da escola é muito maior que a violência dentro da escola.

Não podemos colocar polícia dentro dela. Você pode colocar polícia fora da escola para fazer com que as pessoas que queiram praticar crimes não possam entrar. Quando o professor achar que é o caso de a polícia agir, ela age.

Isadora – Como a população pode ajudar a acabar com o problema da violência nas escolas?

Petrelluzzi – A população pode ajudar de muitas formas, não só para resolver o problema da violência nas escolas, mas o da violência como um todo. Primeiramente, pode ajudar fazendo com que as pessoas participem da luta contra a violência. Quando a comunidade participa da gestão da escola, a melhora é inevitável, porque os problemas são identificados.

Gabriel – Por que a polícia só prende negro?

Petrelluzzi – Como os negros fazem parte, em geral, da população mais pobre, acabam sendo mais presos pelo problema da própria legislação que eu expus. Isso é muito mais um problema econômico do que racial. Nós temos hoje em São Paulo alguns grupos racistas. Estamos tentando prender esse pessoal.

*Journal Folha de São Paulo, 26 fev. 2000.
(adaptado)*

ANEXO 2

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS SURDOS DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA OBSERVADAS

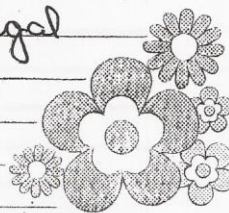
Responde

STIC 1832

22.07/08

- 1x Vi começo e acontece violência como.
- 2x perceber você problema ter começo
- 3x cada e violência, assassinio vi
- 4x causa e ruim televisão e tarde 2:00h.
- 5x violência cada começo brigas problema
- 6x bom não evitar, É polícia proteger
- 7x vi buscar e com examinar ter ver
- 8x Violência é Difícil cada tolher drama
- 9x e ruim violência, vingança você reclam
- 10x começar ter vi muitos problemas
- 11x reclamar brigas e assassinar bom não
- 12x nenhuma e peros vi rua : Perigos
- 13x madrugada bom não assassinar ver
- 14x cidade e perigos rua vi assassina
- 15x ruim e começo violência cidade evitar

Boa Sorte e legal



Português

22/07/08

- 1 Família tem problema tem não respeito
2 nada gosta qual pessoa violência.
3 Como acontecem pessoa qual violência pessoa
4 e ruim eu sabe como pessoa homem de
5 primido isso qual amigos tem não é difícil
6 Pessoa vinda na perceber pode não pra ver
7 foram sua de violência como também minha
8 família problemam é ruim mulher perseguir
9 anda sua homem vi opa vai vontade de
10 violência precisa futuro melhor educação
11 em vi homem pessoa menina vai violência
12 aqui medo vai achar acontece como e
13 Como difícil verdade as vezes o aluno tem pra
14 entender porque as famílias até as vezes
15 as vezes foi pra o aluno elas sabem.

DATAPEL

DATAPEL

22 07 08

Diminuiu eu homem violência não medo criança
x estudo você violência menino pessoa ficou
x conversou problema junto mais criança você
x professora para reclamar polêmica não poder
x voltar estudar foi passar sua estudar reclamar
x cada pessoa criança medo.

x A mesma se ama eu homem olhar cidade mãe
x criança pessoa para não cada só casa cidade vai
x Como mãe preocupar mais mulher intenção
x já você conversar não cidade.

x

x

x

x

x

22 07 08 Português Moranguinho

♥ ✎

✎

1. Crianças têm mais medo de assalto
muito pessoas crianças tudo fazem medo
violência.

2. Todas pessoas ou amigas tem problema mal
violência ruim.

3. pessoas cada vai anda fora rua um menino
viu ola venha menina vai juntos conversar
normal depois menino a violência vai
como evitar cuidado precisar atenção.

4. homem gosto violência fazem muito
cuidado. homem bom não cuidado precisar
atenção ele gosto vi qual cada violência
família temo não responsável cada não vai
começar violência muito ruim.

5. *

© TCFC

♥ ✎ ✎

1. aquela que queira esta podra
2. podem amigos gerar para limps
3. Todos lhe voce de cada pessoas
4. rei enude ondece como proprios ou
5. seorra mas runda, muito tenham
fazer com tem porque governo área
informate esta ganle lenter isso
preciso social pessoa ele faz
pendade pessoa tem difcul para
respeito como porque lhe mada
matéria o autor errar contem em loco
voce senta matéria amar de homem
quem brincando e venta poema
vai brague, pode ventle ruin
surcin minha resposta mas viginha

DATAPEL

DATAPEL

ANEXO 3: TRANSCRIÇÃO DA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

(T 01) prof ^a .	II ((?)) (...) Hoje a gente tem que trabalhar um tema que todos nós já conhecemos' (.) II Violência' (.)
((Ela escreve em caixa alta no quadro e fala simultaneamente a palavra violência))	
(T 01) prof ^a .	Se eu pedir para vocês me relatarem algum caso de violência (.) todo mundo saberia não é verdade" (.) II
(T 02) aluno ouvinte	/.../ Professora a senhora soube de um boyzinho daqui do colégio que levou um tiro " (.)
(T 03) prof ^a .	oi " (.) o que " (.)
(T 04) aluno ouvinte	um boyzinho aqui da escola levou um tiro (.) um mago alto (.) Mário da 8 ^a B (.) ele levou três tiros ' II
(T 05) prof ^a	eu não soube não (.)
(T 06) aluna ouvinte	Foi (.) lá na Mustardinha ' II
((Mustardinha é um bairro da periferia de Recife))	
(T 07) Prof ^a	Veja (.) então a gente vê (.) que apesar de Rafael ter relatado um caso de violência da oitava (.)
(T 08) aluno ouvinte	Da 8 ^a B: (.)
(T 09) Prof ^a	Da 8 ^a B (.) que levou três tiros na comunidade onde ele mora (.) a gente sabe que (.) esse tipo de violência é uma violência social (.) que tá lá fora dos muros da escola (.) certo" Mas reflete aqui na escola da gente " (.)
(T 10) alunos ouvintes	Sim II
(T 11) prof ^a	SIM (.) porque reflete " (.) II o aluno era daqui ele tá me dizendo II (.)
(T 12) aluna ouvinte	/... / era não (.) é II
(T 13) prof ^a	O aluno é daqui (.) certo " ((?)) o aluno é daqui da 8 ^a série (.) faz parte desta escola (.) então (.) a violência mesmo quando ela ocorre do lado de fora da escola (.) muitas vezes (.) ela atinge a escola (.) ai temos a violência da forma mais geral ' (.) II ((?)) (...) E aquele tipo de violência que a gente chama de violência escolar (.) certo" dentro da escola (.) II ((?)) como é que a gente aluno (.) vocês alunos (.) percebem que essa violência chega à escola" (.) será que nós somos responsáveis pelas pessoas que estão lá fora (.) pedindo esmola" (.) vocês se sentem em algum ponto (.) responsáveis por isso" (.) II
(T 14) aluna ouvinte	Por uma parte sim (.) porque tem gente que estraga aquilo que tem' (.) ((A professora repete a opinião da aluna))
(T 15) prof ^a	Lorena acha que as pessoas que estão lá fora pedindo esmola (.) que vivem na mendicância (.) é porque a gente estraga' (.) A gente tem e estraga' (.) ai não sobra para os outros' (.) Ela já apontou uma causa da violência que seria a questão da divisão desigual de bens não é" (.)

((A prof. fala e escreve no quadro simultaneamente - Divisão Desigual de Bens))	
(T15) profª	O que seria essa divisão desigual de bens “ (.) Alguém saberia me dizer “ (.)
((Os alunos não respondem a pergunta e continuam conversando))	
(T15) profª	Bens é tudo aquilo que a gente possui (.) bens materiais ‘ (...) O que mais que a gente pode dizer “ ((?)) Se eu conheço (.) se eu sei da história de um colega de sala de aula (.) que tem um pai violento (.) um pai que bate muito nele todo dia ‘ certo “ (.) e que esse menino na escola é um menino violento ‘ (.) Será que eu teria que ajudar esse meu colega “ (.)
(T 16) aluna ouvinte	Teria ‘
(T 17) aluno ouvinte	Sim ((?))
(T 18) profª	Sim ‘ Marcone diz que sim ‘ Por que Marcone “ (.) Por que eu teria que ajudar esse colega “
(T 19) aluna ouvinte	Por que ele tá passando por dificuldade ‘
(T 20) profª	Porque ele tá passando por dificuldades ‘ As dificuldades desse colega (.) que apanha do pai todos os dias (.) é somente do colega “ (.)
((A professora olha para os alunos surdos e espera o intérprete terminar de sinalizar, entretanto, os alunos surdos não falam nada, nem tampouco a docente questiona - os. A sala continua bastante barulhenta com as conversas dos alunos ouvintes.))	
(T 21) profª	/.../ Porque ele tá passando por dificuldades ‘ As dificuldades desse colega (.) que apanha do pai todos os dias (.) é somente do colega “ (.)
((A professora olha para os alunos surdos e espera o intérprete terminar de sinalizar, entretanto, os alunos surdos não falam nada. A sala continua bastante barulhenta com as conversas dos alunos ouvintes.))	
(T 21) profª	((?)) é somente dele “ (.) Hein gente “ ((?)) (.) Ele vai apanhar tanto que o exemplo que ele viu em casa ele vai trazer aqui para a escola também ‘ Uma hora ele vai ser violento aqui na sala de aula ‘ (.) Eu posso ser a vítima dele (.) qualquer um da gente ‘ (.) Então um problema individual (.) de uma pessoa (.) se torna um problema social também ‘ (.) Vocês concordam “ (.)
(T 22) alunos ouvintes	Sim ‘
((A professora escreve no quadro: na sociedade um problema individual, pode gerar um problema social))	
(T 23) profª	Aqueles bandidos que a gente vê na televisão (.) revoltados com a vida (.) que não têm essa questão de valor (.) que não sabem quanto vale uma vida (.) eles relatam que foram maltratados em casa (.) que eles foram deixados de lado pela sociedade (.)
((A turma continua agitada, conversam bastante, a professora chama atenção de um aluno, alertando que vai pedir atividade a respeito do assunto))	
(T 23) profª	Então o problema de um indivíduo na sociedade precisa ser visto ‘ (.) O problema de uma pessoa chega nessa forma de estopim (.) é como uma gota d’água que faltava para o copo transbordar ‘ (.) Tá certo “ (.)
((A professora pediu para os alunos abrirem o livro na p.94 e fez a leitura em voz alta do texto: “Todos precisam combatê-la” (Anexo 1). Depois ela pediu para os alunos fazerem uma redação de 15 linhas (Anexo 2).))	

Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.

Maria Janaina Alencar Sampaio - PROLING - UFPB - 2012