

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS**

MALY MAGALHÃES FREITAS DE ANDRADE

PIRACICABA, SP

(2012)

PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

MALY MAGALHÃES FREITAS DE ANDRADE

ORIENTADOR: PROF. DR. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Piracicaba, SP

(2012)

BANCA EXAMINADORA

MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO (Orientadora)

MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, ao meu pai Rubem e, principalmente, a minha mãe por ter cuidado de mim, me amado incondicionalmente e ser meu exemplo de vida.

A minha querida orientadora Maria Inês Bacelar Monteiro pelas discussões, ensinamentos e tudo o que me proporcionou.

A Maria Cecilia R. Góes e a Maria Cristina da Cunha Pereira pela participação neste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Ao meu esposo, Rogerio pela paciência e compreensão nos momentos em que eu precisei me isolar para escrever, por dividir comigo os sonhos, as lutas, as alegrias, a vida, e ao nosso amado filho Zion, gerado e nascido durante o mestrado, razão maior do meu viver.

A minha querida sogra Anete, uma segunda mãe pra mim, por ter cuidado com tanto carinho do meu filho e da minha casa nos momentos em que precisei me dedicar exclusivamente aos estudos.

Aos meus tios de coração Denilda e Chicão por me acolherem em sua casa nos dias em que tinha aula. A Amanda que me ajudou na elaboração do abstract.

Aos meus amigos da EPG Crispiniano Soares, especialmente a diretora Silvana, a Ivonete, a Roseli Reis e a Meiry por me ajudarem nas minhas ausências da escola e compreenderem o motivo delas. Aos meus alunos que foram os que mais sofreram com as minhas ausências.

A minha irmã Maely e meus sobrinhos que tanto amo Maria Luisa, Ana Carolina, João Victor, Gabriela e Mariana. Aos meus amigos de sempre que são os irmãos que escolhi Érica, Giane, Gil e Lito, pois fazem parte da minha vida desde muito. E aos que, como eu, acreditam nos surdos e lutam por uma educação de qualidade Claudia, Andrea Marteletti, Roseli Lemme, Aretê, Rafael Miguel e Débora, cujas discussões me trazem aprendizado sempre.

Aos surdos que muito me ensinaram e me ensinam e são a razão deste trabalho.

Aos professores do programa que nos incentivam na pesquisa e nos mostram que há sempre o que aprender.

Aos sujeitos da pesquisa pelas reflexões que me proporcionaram.

A CAPES pelo apoio financeiro desta pesquisa.

RESUMO

Esse estudo tem como tema o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. O objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar as práticas de ensino da língua portuguesa para esses alunos, explicitando as possibilidades e dificuldades vividas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por estes alunos e seus professores ouvintes. O estudo de campo foi desenvolvido na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC, instituição vinculada a Pontifícia Universidade Católica / PUC /SP. Durante duas semanas foram observadas seis aulas de língua portuguesa em uma sala de 8º ano (ciclo de 9 anos) com 15 alunos de idades entre 13 e 16 anos, sendo 10 meninos e 5 meninas. A partir do registro em diário de campo foram selecionados episódios das aulas organizados em três núcleos temáticos: “Tradução e construção de sentidos”, “Compartilhando saberes”, e “Os gêneros textuais e a produção escrita”. Os dados mostram as possibilidades e dificuldades vividas por professores e alunos na leitura e construção de sentidos dos diferentes textos apresentados. Superar as diferenças de estrutura entre as línguas portuguesa e de sinais constitui um desafio importante no ensino do português para alunos surdos. Fica evidente que quanto maior a fluência de alunos e professores na Língua de Sinais maiores as possibilidades de aprendizagem do português por esses alunos. Os resultados mostram também que apesar de serem oferecidas condições para um ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino de língua como código. É importante destacar que alguns gêneros textuais apresentam características que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos. É o caso, por exemplo, da poesia, mas esta complexidade não pode impedir o acesso deles a esse conhecimento.

Palavras-chave: educação de surdos, gêneros textuais, ensino de língua portuguesa para surdos

ABSTRACT

This study has as its theme the teaching of Portuguese language as second language for the deaf. The purpose of the research was to know and to analyze the teaching practices of the Portuguese language for these students, explaining the possibilities and difficulties, experienced in the process of teaching and learning of Portuguese language for these students and their listener teachers. The field study was developed within the Division of Education and Communication Disorder Rehabilitation- DERDIC, institution linked to Pontifical Catholic University – PUC/SP. For two weeks were observed six Portuguese language classes in a room of 8th grade(cycle of 9th grade) with 15 students of ages between 13 and 16 years old being 10 boys and 5 girls. Taken from the register in field daily were selected episodes of classes organized in three subject matter nucleus: translation and construction of sense, sharing knowledge, textual genres and writing production. The researches show the possibilities and difficulties experienced by teachers and students in reading and construction of senses of the various texts presented. Overcoming differences in structure between the Portuguese languages and sign languages constitute an important challenge teaching of Portuguese language for deaf students. It's clear, that the higher the fluence of students and teachers in sign languages higher are the results also show that despite being offered constitutions for teaching of language as activity discourse, in practice, the teacher still find difficulties to abandone the teaching of language as code. It's important to show up that some textual genres have characteristics that make more complex the teaching process of same for deaf students. This is the case, for example, of poetry, but this complexity cannot prevent access for deaf students.

Keywords: education for the deaf, textual genres, Portuguese language teaching for the deaf.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: A Perspectiva Histórico-cultural e a Educação de Surdos	6
1.1 Fundamentação Teórico-metodológica	21
CAPÍTULO 2: O Ensino de Língua Portuguesa Na Escola	24
2.1. O Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos ...	28
CAPÍTULO 3: A Pesquisa de Campo	38
3.1. A escola, os alunos e os professores	38
3.2. A escola especial de educação básica	40
3.3. A clínica de audição, voz e linguagem Prof. Dr. Mauro Spinelli	41
3.4. O centro de audição na criança – CeAC	42
3.5. Os alunos e a sala de aula	43
3.6. A professora	44
3.7. Os registros	45
CAPÍTULO 4: Resultados e Análises	47
4.1. As aulas de Português	47
4.2. Tradução e construção de sentidos	48
Episódio 1.....	48

Episódio 2.....	51
4.3. Compartilhando Saberes	54
Episódio 3	54
Episódio 4.....	56
4.4. Os Gêneros Textuais e a Produção Escrita	57
Episódio 5.....	57
Episódio 6.....	60
Episódio 7.....	61
Episódio 8	65
4.5. DISCUSSÃO	68
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelos surdos começou quando ingressei na universidade para fazer o curso de pedagogia. Isso aconteceu em 1996 e eu, que morava em Guarulhos, mudei-me para Marília para cursar a universidade. Eu nunca quis ser pedagoga, resolvi que cursaria essa graduação pela baixa concorrência e pelo número de vagas oferecidas naquele campus. Acreditava que teria mais chances de ingressar no ensino superior. Eu tinha feito um cursinho preparatório intensivo, mas não me sentia capaz de ser aprovada em um curso concorrido. No quarto ano de faculdade decidi cursar a habilitação em educação de surdos, o que estendeu minha graduação em mais um semestre. As disciplinas da habilitação eram de cunho teórico no primeiro semestre e os dois últimos voltavam-se aos estágios. Ao iniciar os estágios, questionava muito a prática escolar, pois não via relação com as teorias e muito menos com a aprendizagem prática. Como a observação em sala de aula poderia me ajudar na prática docente depois de formada? Como as disciplinas que eu havia cursado no início da graduação ajudariam-me na prática docente? Não conseguia respostas a essas perguntas.

Habilitei-me em educação de surdos, pois dentre as opções essa foi a que mais me identifiquei, apesar de nunca ter tido contato com surdo antes. Fiz um curso básico de Língua Brasileira de Sinais em uma Igreja Batista da cidade com um professor surdo e uma fonoaudióloga que me ensinaram não só a língua, mas também vários aspectos relacionados à cultura, identidade e ao bilinguismo do surdo. Aprendi muito com eles e foi aí que me encontrei na Pedagogia. Tinha escolhido o curso certo!

No último semestre, a universidade ofereceu a disciplina de Língua Brasileira de Sinais na grade curricular obrigatória, que seria ministrada por uma professora ouvinte da universidade e um professor surdo que foi contratado naquele momento, mas a professora ouvinte não tinha conhecimentos básicos da língua e não conseguia se comunicar com o

professor surdo na aula. Eu e outra aluna tivemos praticamente que ministrar as aulas no lugar dessa professora.

Finalmente, o grande dia chegou e formei-me em julho de 2000. Fui a primeira pessoa da minha família (por parte de mãe) que concluiu o ensino superior. Minha mãe não se continha de tanto orgulho. Foram quatro anos e meio de muito esforço, dedicação, escolhas e ainda havia mais seis meses para concluir meu trabalho de conclusão de curso (TCC). O objetivo da minha pesquisa de TCC era analisar a escrita de crianças surdas incluídas na rede regular de ensino de Marília. Já nessa época interessava-me pelo aprendizado da Língua Portuguesa pelos surdos, mas ainda não tinha muita clareza do que isso significava.

No ano de 2001, frequentei um curso de especialização no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de educação e reabilitação de surdos. Ao concluir o curso, logo interessei-me em ingressar no mestrado. Tentei algumas vezes, tanto na UNICAMP, como na USP, sem sucesso. Acabei desanimando e desisti.

Em meados do ano de 2002 assumi o cargo de professora de surdos no município de Osasco. Lembro-me como se fosse hoje do meu primeiro dia de aula. Meus alunos adolescentes, numa sala sem seriação, eu sem saber o que fazer, totalmente inexperiente e com medo. Percebi também que o curso de LIBRAS que tinha feito era insuficiente para estabelecer uma comunicação eficiente com meus alunos. Como iria ensinar se não era fluente na língua deles, se nossa comunicação era restrita? Além disso, tudo o que a universidade me ensinou foram aquelas teorias e eu não conseguia relacioná-las com a prática.

Recorri às minhas colegas mais experientes, mas fiquei muito frustrada quando percebi que elas tinham a visão do surdo como deficiente, incapaz. Nesse momento senti-me sozinha. Percebi que teria que procurar ajuda fora da escola. Meus primeiros dois anos de docência foram assim, uma solidão intensa, uma luta sem fim para que algo mudasse, para que as representações

sobre os surdos mudassem, para que a culpa do fracasso escolar desses alunos não recaísse ainda mais na surdez deles.

Percebi que teria que procurar respostas e novas experiências fora dali e então, inscrevi-me e participei de congressos no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), acompanhei outros congressos e matriculei-me no curso de LIBRAS da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

Nessa determinação por um ensino melhor, questionando o trabalho desenvolvido com os alunos surdos, resolvi junto com uma professora de outra escola, elaborar um projeto interdisciplinar entre duas escolas em 2004. O projeto deu certo, percebemos avanços no ensino-aprendizagem, e os resultados desse trabalho foram apresentados em um congresso de educação.

Em 2007, ingressei, por meio de concurso público, na Prefeitura de Guarulhos como professora de surdos. Pela primeira vez, trabalhei com surdos adultos no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Meus alunos tinham um histórico de fracasso escolar, eram considerados analfabetos e alguns deles apresentavam pouca fluência em LIBRAS, mas todos tinham uma imensa vontade de aprender. O trabalho neste município tinha a coordenação de profissionais da DERDIC e essa experiência foi muito enriquecedora para mim. Apresentei os resultados do trabalho com esses alunos em um Congresso em Vitória/ES em 2008 e posso dizer que no final eu aprendi muito com esses alunos. Trabalhei no EJA até o final de 2008 quando, devido à minha classificação no momento da escolha das classes, passei a lecionar para crianças da 3ª série.

Olhando para minha prática, percebi que em sala de aula valorizo muito mais a educação para a cidadania do que somente a transmissão de conteúdos (que também são importantes). Busco conscientizar meus alunos sobre seus direitos, trabalho no sentido de orientá-los na construção de uma identidade surda positiva, na valorização da sua língua (LIBRAS) e da cultura surda, na orientação familiar sobre a importância dos pais aprenderem a Língua Brasileira de Sinais, além de participarem da vida escolar do(a) filho(a). E, além de tudo isso, o que mais me inquieta é a aprendizagem da língua

portuguesa. Talvez pelo histórico de fracasso que a educação de surdos carrega, eu sentia e ainda sinto as dificuldades de ensino (muito mais que de aprendizagem) dessa língua para esses alunos.

Minha trajetória e as dificuldades que encontrei no ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos levaram-me a formular algumas questões: Quais os métodos que os professores utilizam para ensinar a língua portuguesa? Quais as estratégias que lançam mão para superar as dificuldades que aparecem? Que caminhos os professores percorrem para chegar a um objetivo no ensino dessa língua? Os surdos realmente podem aprender uma segunda língua? De que forma? Busquei na literatura algumas respostas e encontrei pesquisas que retratam o fracasso escolar dos surdos e a ineficiência dos mesmos na escrita do português. Os estudos geralmente atribuíam esses resultados ao uso de metodologias inadequadas, ao professor despreparado e até mesmo aos surdos.

Em 2010, dez anos após ter concluído a graduação, ingressei no mestrado na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), com o objetivo de estudar as práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Pretendo observar os recursos utilizados, os caminhos oferecidos e as possibilidades criadas para a aprendizagem. Parto do pressuposto de que a Língua Brasileira de Sinais é o caminho fundamental para garantir o acesso do surdo a uma segunda língua, que nesse caso é especificamente a língua portuguesa.

Com o intuito de mostrar o caminho percorrido durante a realização da pesquisa, o texto da dissertação está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo são apresentadas as principais ideias de Vygotsky, principalmente aquelas referentes à educação de pessoas deficientes em geral e sobre os surdos em específico, publicadas na obra *Fundamentos de Defectologia*. São destacadas também as concepções sobre pensamento e linguagem e desenvolvimento e aprendizagem da perspectiva histórico-cultural que orientam esse estudo.

Já no segundo capítulo é feita uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa para ouvintes e para surdos, ressaltando a questão da primeira língua como base para aprendizagem da segunda língua.

No capítulo seguinte é realizada a apresentação de uma instituição específica, tanto a escola como a clínica que funcionam nela, a professora e os sujeitos pesquisados. Além disso, todo o procedimento realizado em campo é descrito e analisado.

No quarto e último capítulo são relatadas as aulas de português acompanhadas e apresentadas algumas reflexões sobre as observações realizadas fundamentalmente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para melhor visualização dos dados, foram feitos agrupamentos em núcleos temáticos que buscam problematizar os questionamentos iniciais desta pesquisa.

Em perspectivas futuras são explicitados alguns aspectos importantes a serem considerados no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, tais como as diferenças nas estruturas das línguas (de sinais e portuguesa), a relevância da construção de sentidos e a garantia de acesso aos diferentes gêneros textuais para esses alunos.

1. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Vygotsky estudou a utilização dos signos pelo homem como forma de interação com o mundo. Segundo seus estudos as operações com signos são complexas e seu processo é longo.

Isto significa que a atividade de utilização dos signos na criança não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; desta forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. (VYGOTSKY, 1998, p. 60, grifos do autor)

A atividade de utilização de signos é um processo dialético, que não ocorre de fora para dentro. A origem do processo de desenvolvimento humano, segundo este autor, deriva de duas linhas qualitativamente diferentes, os processos elementares de origem biológica e as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. O comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. Segundo Vygotsky (1998, p. 61)

*A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana.*

Essas funções psicológicas superiores originam-se nas relações do homem e seu contexto sócio-cultural, sendo que as suas características psicológicas e surgem através da internalização dos modos e cultura historicamente determinados.

Para este autor, signo e instrumentos são atividades análogas, porém distintas uma da outra. São análogas pela função mediadora de ambas. A diferença essencial é que o instrumento é orientado externamente para os objetos, ou seja, a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza e o signo é dirigido para o controle do próprio indivíduo e do outro, sendo orientado internamente, na direção do sujeito e isso funciona como meio auxiliar na solução de problemas psicológicos como lembrar, comparar coisas, etc. A ligação entre essas atividades está no fato de que “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Há um outro autor que complementa essa idéia, para Pino (2005) o paralelismo entre instrumentos e signos vai além da função mediadora, pois a mesma pessoa que utiliza o instrumento de trabalho atribui um significado a essa ação e ao resultado dela. Pino afirma também que na teoria de Vygotsky a função original do signo é a comunicação entre as pessoas, agindo e produzindo mudanças nas mesmas. Para ele, o signo também exerce a função de representação, ou seja, a de estar no lugar de outra coisa.

Vygotsky diz, ainda, que o meio social em que a criança vive e seus costumes influenciam fortemente a maneira como ela percebe, internaliza e conceitua o mundo. Sendo o homem um ser social, a linguagem só pode se desenvolver mediante a relação com o outro. Essa relação com o outro não é uma relação direta, ela é mediada por esses signos.

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo. As formulações do autor sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua

singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação. (GÓES, 2002, p. 98)

Nesta mesma direção, Lacerda (1996) afirma que o signo, na teoria de Vygotsky, é uma ferramenta psicológica que constitui a relação com o outro, além de ser capaz de alterar o fluxo e a estrutura das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, segundo a autora, os estudos de Vygotsky inicialmente afirmam que a linguagem tem como primeira função a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor, posteriormente acrescentam que a linguagem vai além disso, uma vez que envolve sentido e significação, “(...) a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental”. (LACERDA, 1996, p. 62).

Sobre isso, em seu estudo referente ao papel da imaginação na formação de conceitos escolares pela criança, Pinto (2010, p. 37) diz que

Para a perspectiva histórico-cultural, a linguagem ocupa papel central nessa questão, implicando não só a apropriação da realidade vivida, como também uma reorganização e reestruturação da significação dessa realidade na mente do sujeito, contribuindo para a constituição de sua consciência e individualidade.

É na relação com o adulto que a criança, desde o nascimento, entra em contato com o mundo. Nessa relação, a criança é exposta a linguagem e, num processo mediado pelo adulto, vai significando o mundo. Conforme destacado por Lodi e Luciano (2009, p. 33) em artigo sobre o processo de apropriação da linguagem em LIBRAS pelas crianças surdas na interação com diferentes interlocutores:

[...] todo o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem. Sendo assim, é pelo outro que a criança irá constituir seu eu.

A linguagem é vista, portanto, como um sistema simbólico em que os signos são organizados em estruturas complexas e tem um importante papel na formação das características psicológicas humanas. Ela permite lidar com objetos ausentes, possibilita generalizar, abstrair, analisar objetos, eventos, situações, além de possuir a função comunicativa entre os homens. À medida que vai interagindo com o adulto, a criança desenvolve sua linguagem e o pensamento generalizado. O uso do signo verbal – a palavra – é o ponto central da formação de conceitos e da constituição do pensamento. É através dela que pensamento e linguagem relacionam-se.

No desenvolvimento da linguagem a criança é exposta a significados já construídos socialmente e nesse processo ela vai se apropriando desse sistema. Inicialmente é muito difícil para a criança adquirir um conceito e generalizá-lo, porque isso depende de processos mentais mediados pela linguagem. Conforme a criança vivencia e experimenta a linguagem na relação com o adulto, esses processos mentais ampliam-se e ela consegue compreender o conceito generalizado. No estudo de Pinto (2010), citado anteriormente, a autora explica que:

Inicialmente, a criança se encontra ligada a expressão literal do sentido que assimilou da palavra, resultado de uma estrutura mental pouco desenvolvida. Já a criança maior, em idade escolar, com suas experiências e interesses ampliados, adquire um complexo conteúdo semântico, independente da expressão verbal, através da qual assimilou esse mesmo conteúdo. Conforme estabelece relações em comum entre os significados das palavras, o conceito torna-se mais independente dela e do sentido de sua expressão, dando maior liberdade a criança de lidar com o aspecto semântico da linguagem – é a relação da palavra com o objeto que vai se transformando, surgindo como uma generalização de generalizações que envolvem necessariamente o apoio em experiências e aprendizados anteriores e ao mesmo tempo a emancipação do campo concreto da realidade em relação ao campo da realidade representada. (p. 40)

Trazendo este raciocínio para pensar a realidade do surdo, filho de pais ouvintes, temos que considerar que esse processo é mais complexo, uma vez que a criança surda tem pouca vivência e experiência linguística e acesso restrito às informações.

Os surdos, filhos de pais ouvintes, não têm acesso à língua de sinais e também não tem contato com a língua oral por meio de interações sociais com adulto justamente por não ouvirem. O diagnóstico, frequentemente tardio e a demora dos pais em aceitar o fato, aprender e propiciar ao seu filho surdo o acesso a uma língua espaço-visual – a LIBRAS – acarreta em atraso no desenvolvimento linguístico e conseqüentemente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Geralmente, devido à necessidade de comunicação, a família ouvinte e criança surda criam gestos para poderem interagir de alguma forma, mas estes são restritos ao ambiente familiar e não garantem a construção dos sentidos e significados que possibilitariam à criança conhecer o mundo que a rodeia. Na maioria das vezes, os surdos só vão entrar em contato com a língua de sinais e desenvolver a linguagem na escola, quando encontram outros usuários desta língua. Nesse momento abre-se um mundo novo para essas crianças, um mundo de significação em que as informações chegam completas e as experiências são vivenciadas de forma prazerosa.

Atualmente, elas chegam à escola com um atraso linguístico, comparadas com outras crianças. Embora já tenham internalizado alguns conceitos na vivência familiar, seu desenvolvimento não se equipara ao do ouvinte que, em idade escolar, domina aquilo que Vygotsky chamou de *conceitos espontâneos ou cotidianos*. Esses conceitos são construídos pelo indivíduo no meio social, fora do contexto escolar. À escola compete trabalhar os conceitos científicos, que são aprendidos de forma consciente e sistematizada.

Fontana (1995, p. 123) afirma que, embora o processo de conceitualização seja único, a criança adquire os conceitos cotidianos por meio de situações espontâneas de uso da linguagem no contexto imediato e quando a mediação do adulto não é planejada e consciente, enquanto que os conceitos científicos trabalhados na escola exigem um planejamento, uma organização com o objetivo de estabelecer relações entre conceitos de forma planejada e consciente. Conforme a autora, os processos de elaboração dos conceitos cotidianos e científicos não são antagônicos ou excludentes, ao contrário, eles

articulam-se dialeticamente, organizando e reorganizando os sentidos e a percepção do mundo.

Nessa perspectiva, considerando que a criança surda, filha de pais ouvintes, não compartilha com a família uma língua em comum, mas sim se comunica com gestos caseiros, é importante perceber que cabe à escola o duplo papel de ampliar os conceitos cotidianos e desenvolver os conceitos científicos nesse aluno. Não significa que a criança surda chega à escola sem conceito algum, mas que há um prejuízo no seu desenvolvimento pelo não acesso a uma língua. Para a criança desenvolver os conceitos cotidianos ela precisa ter acesso a uma língua que lhe possibilite significar, compreender, dar sentido ao mundo que a cerca. No caso dos surdos brasileiros essa língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois não exige do indivíduo o que ele não tem - a audição -, ao passo que utiliza o canal perceptivo que tem intacto – a visão. Conseqüentemente, para ter acesso aos conceitos científicos, veiculados através da língua portuguesa, a criança surda precisa ter internalizado a LIBRAS. É por meio dessa primeira língua (L1), a LIBRAS, que o surdo terá possibilidades de desenvolvimento da segunda língua (L2 – que no caso é o português) e acesso a todos os conceitos científicos trabalhados na escola.

O professor, então, cumpre um papel de fundamental importância neste processo. É ele que faz interferências, orientações, promove discussão sobre o objeto do conhecimento estudado, que é a língua portuguesa. Porém, esta é uma relação dialógica, em que ambos são modificados perante a ação do aprender e ensinar.

Se, no processo de ensinar e do aprender, o aluno sempre antecipa como oferta, na situação dialógica, interferindo efetivamente com restrições nas possibilidades de ação do professor, este não passa em “brancas nuvens” pela relação. Logo, não pode ser concebido como um mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permaneceria o mesmo pós-negociação. Nem o aluno nem o professor são os mesmos depois do diálogo. O processo de ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio a permanência da mesmice. (TUNES, TACCA E JUNIOR, 2005, p. 695)

Vygotsky estudou também as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, o aprendizado das crianças começa muito antes de entrarem na escola. Aprendizado e desenvolvimento se inter-relacionam desde o primeiro dia de vida da criança. Segundo ele, não existe um paralelismo entre o curso da aprendizagem e desenvolvimento das funções correspondentes; esses processos não ocorrem concomitantemente, um precede o outro. O autor diz ainda que, para se desenvolver a criança precisa aprender, seus estudos mostram que... “la curva de desarrollo no coincide con la de instrucción escolar, de un modo general la instrucción precede al desarrollo.” (Vygotsky, 1995, p. 84).

Vygotsky determinou dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial.

Vygotsky afirma existir dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é denominado nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (nessas formulações, o autor cita criticamente as medidas de testes de inteligência, que buscam identificar apenas o nível de desenvolvimento real). O outro nível, desenvolvimento potencial, é o que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar. O desenvolvimento proximal, visto como desenvolvimento emergente, supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada (FREITAS, 2001, p. 27)

O professor, como foi visto, tem fundamental importância no ato de ensinar. É ele quem vai ajudar o aluno a realizar aquilo que ele ainda não realiza sozinho, mas que pode fazer com o auxílio de alguém mais experiente. Segundo Vygotsky (1995, pág.86)

Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro.

É muito importante o papel do professor nessa relação entre trabalho pedagógico e ZDP, embora muitas vezes ele não tenha clareza do que seja ZDP, é nesta área que ele atua.

Trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento pedagógico é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura. “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado” (Góes, 1991, p.20). Portanto são necessárias parcerias nos espaços pedagógicos para que haja a possibilidade de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento. (TUNES, TACCA E JUNIOR, 2005, p. 695).

Além de considerar as dificuldades de seus alunos, são necessárias algumas estratégias de ensino que valorizem o que o aluno já sabe e que levem em consideração a LIBRAS como língua de instrução.

Vygotsky tratou da educação de surdos em pelo menos três textos que estão em sua obra intitulada *Fundamentos de Defectologia*. São três textos, um de 1925, outro de 1930 e o último de 1931.

Nos dois primeiros textos, Vygotsky defende claramente a linguagem oral como única forma de desenvolver as potencialidades dos surdos, entretanto no texto de 1931 há uma mudança nessa visão. O autor já considera que a “mímica” pode ser o caminho para uma verdadeira educação para esses sujeitos.

No texto *Principios de la educación social de los niños sordomudos*, Vygotsky (1925) faz uma crítica aos procedimentos tradicionais de ensino dos ‘sordomudos’, propondo um novo sistema. Ele afirma que a surdez, assim como a cegueira, influi na relação com o outro e nas atitudes perante o mundo, o que leva a relacionamentos distintos daqueles vivenciados pelas crianças

sem deficiência. Por isso o educador deve se atentar às consequências sociais dessas deficiências. Conforme apontado por Lacerda (1996, p. 40):

Se uma criança surda alcança no desenvolvimento o mesmo nível de uma criança normal, significa que esta criança 'deficiente' chegou ao mesmo nível de um outro modo, por outra via, usando outros meios e, para o educador é particularmente importante refletir sobre o percurso especial pelo qual deve conduzir a criança.

Quando o educador tem diante de si uma criança surda, deve considerar que para o surdo, a surdez é um estado normal, a deficiência só será sentida como efeito secundário das relações sociais vividas. Deve considerar também que as leis gerais de desenvolvimento humano são as mesmas que regem o funcionamento de qualquer outra criança.

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

Nestes estudos Vygotsky enfatiza que o ensino da linguagem deve começar na educação infantil, pois nessa fase o surdo está excluído do contato natural da linguagem oral pelas condições externas desfavoráveis. De tal modo que, segundo ele, é preciso sistematizar o contato dessa criança com a linguagem oral. Para as crianças com idades entre dois e cinco anos, ele propõe o ensino do balbúcio como preparação para a palavra e a leitura labial, buscando a pronúncia articulatória ao domínio da linguagem oral. É necessário oferecer às crianças a linguagem viva, em funcionamento. É importante também, o desenvolvimento da atenção auditiva, do uso dos resíduos auditivos. Segundo o autor, as etapas do desenvolvimento da linguagem no surdo são as mesmas da criança ouvinte, mudando apenas os meios, os procedimentos e o tempo de aprendizagem. A criança que exercita a leitura labial, por exemplo, que lê sempre a mesma palavra acaba internalizando-a, pois

[...] La experiencia ha demostrado que la educación preescolar del sordomudo es la base sólida del lenguaje oral vivo y el único modo de incorporarse el sordomudo a la sociedad de las personas oyentes. Sólo a través de la educación preescolar se alcanza la palabra viva oral, sólo a través de la palabra oral el sordomudo se incorpora al medio social de los oyentes. (RAU, 1926, p. 67, apud VYGOTSKY, 1989, p. 93)

Vygotsky critica os métodos de ensino da linguagem oral para surdos vigentes na época, pois para ele “el método analítico, artificial, muerto, fônico, la lucha por la palabra integra, por la frase interiorizada y por el lenguaje vivo, lógico, continua siendo el principio fundamental que une.” (VYGOTSKY, 1989, p. 94).

Desta forma, propõe a revisão de todo o sistema, pois o ensino da linguagem depende da solução dos problemas gerais da educação. Nenhum método é bom ou mau por si mesmo, somente no sistema geral de educação é possível criticá-lo ou não. “Es necesario organizar la vida del niño de forma que el lenguaje le resulte necesario e interesante y la mímica, no interesante e innecesaria.” (VYGOTSKY, 1989, p. 97). Vygotsky faz aqui uma crítica à língua de sinais, que nesta época ele chama de mímica. É importante ressaltar que na época que esse texto foi escrito, o oralismo permeava a educação dos surdos e a língua de sinais era proibida por se acreditar que prejudicava o desenvolvimento e a integração do surdo no mundo ouvinte. Apesar disso, Vygotsky acreditava que o ensino da língua oral fracassava devido ao ensino descontextualizado e, para ele, era necessário um ensino em que o uso da língua fosse sentido como necessário e não apenas como uma cópia, uma repetição.

Vygotsky critica a escola na qual os surdos relacionam-se somente com surdos, pois só aumenta a segregação. Se a origem da linguagem está na necessidade de comunicação e pensamento, então, nessa visão do autor, se o surdo não tiver contato com os ouvintes não haverá necessidade de comunicação através da língua oral. Para ele, a educação deve ser pautada no social, para o social e através do social.

Em um segundo texto, de 1930, intitulado “El problema del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo” já se pode perceber uma mudança de concepção, pois se afirma a necessidade de uma mudança de ensino da língua oral para os surdos, visto que não se estavam alcançando os objetivos propostos. Dessa forma, está claro que existe a necessidade de se revisar a relação entre teoria e prática na educação do surdo. Aqui, já é admitida a importância de uma comunicação por sinais para os surdos, chamada até então de mímica ao afirmar que “la poliglotía (el dominio de diferentes formas del lenguaje), en el estado actual de la sordo pedagogía, es la vía más beneficiosa e inevitable del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo.” (1989, p. 294).

Segundo Lacerda (1996),

[...] Vygotsky mostra aceitar, então, que os sinais dos surdos são uma verdadeira língua no que se refere a sua significação e funções. Modifica bastante o seu modo de compreender esta linguagem e passa a considerá-la de outra forma. (LACERDA, p. 55)

No texto “El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto” de 1931, esta mudança aparece de forma marcante em seu texto. Se anteriormente Vygotsky dizia que a ‘mímica’ era nociva ao aprendizado da linguagem, neste texto ele muda radicalmente de concepção.

La sordera por si misma podría no ser un obstáculo tan penoso para el desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero la mudez provocada por la sordera, la falta del lenguaje es un obstáculo muy grande en esta vía. Por eso es en el lenguaje como nucleo del problema donde se encuentran todas las particularidades del desarrollo del niño sordomudo. Esto es en realidad la dificultad de los problemas de toda la surdo pedagogía. (VYGOTSKY, 1989, p. 189)

Para o autor, o problema da surdez não é exatamente a falta da audição, mas a consequência dela, ou seja, a limitação do acesso à linguagem.

Ao estudar as formas superiores de pensamento e a socialização dessas funções na criança, Vygotsky afirma estar claro que a falta da linguagem na criança surda, ao dificultar sua comunicação no coletivo, o excluí dos grupos,

sendo então o principal problema para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os argumentos de Vygotsky mostram, mesmo que pareça inusitado, que a maior possibilidade de desenvolvimento da criança deficiente está no campo de suas funções psicológicas superiores e não nas suas funções elementares. A esfera das funções psicológicas superiores era considerada sempre fechada e inacessível, e todas as aspirações pedagógicas se voltavam para o aperfeiçoamento e avanço dos processos elementares. Isto aparece refletido em metodologias como a prática da educação sensório-motora onde se fazem, como um fim em si, treinamentos de coordenação motora fina, exercícios de acuidade visual e auditiva, treino de sensações isoladas, movimentos isolados e processos elementares isolados. (LACERDA, 1996, p. 44)

Vygotsky mostra, nesse texto a importância da linguagem que possibilita a relação social e não somente a pronúncia clara dos sons. Para ele, é preciso que a criança saiba usar essa linguagem dentro de um contexto coerente. Critica o método usado na época em que a criança aprende a pronunciar palavras e não a falar.

Por eso a la par con el lenguaje formado de un modo artificial, el niño utiliza con más gusto el lenguaje mímico propio para él, que cumple todas las funciones del lenguaje oral contra la mímica, a pesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica del punto de vista psicológico sea el lenguaje verdadero del sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque la mímica es un lenguaje verdadero en toda la riqueza de su importancia funcional y la pronunciación oral de las palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es sólo una copia sin vida del lenguaje vivo. (VYGOTSKY, 1989, p. 190)

A criança surda pode desenvolver-se como a criança ouvinte, porém, necessita de outros meios e percorre outros caminhos para alcançar a verdadeira linguagem, como por exemplo, por meio da “mímica”, pois “... debimos recurrir a la mímica como un lenguaje único con cuya ayuda el niño sordomudo puede asimilar una serie de postulados, pensamientos,

informaciones, sin los cuales el contenido de su educación político-social sería absolutamente inútil e ineficaz.” (VYGOTSKY, 1989, p. 190).

Vygotsky, então passa a entender a “mímica” como uma língua viva, capaz de cumprir as mesmas funções que a língua oral, só que utiliza outro canal, o espaço-visual e não oral-auditivo. Isto não quer dizer que Vygotsky defendia o bilinguismo, porque essa discussão não ocorria naquela época. Para ele, a “mímica” era um aliado, uma ponte de acesso para a língua oral que era a meta. O mérito de Vygotsky está em dizer que a mímica era importante numa época em que os modelos de ensino baseavam-se no oralismo e proibiam qualquer gesto para se comunicar.

Vygotsky aborda ainda a questão da plasticidade cerebral, uma vez que os surdos por não terem acesso ao mundo auditivo solicitam mais o órgão que está perfeito, que no caso deles é a visão. Esta compensação não é sensorial, pois para Vygotsky a compensação não se refere apenas ao campo fisiológico, trata-se de algo mais complexo que perpassa o campo sócio-psicológico, ligado às relações e experiências sociais e culturais. De acordo com Góes (2002, p.99)

[...] No plano sócio-psicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central.

A autora afirma ainda que a educação do cego ou do surdo deve ser orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas.

A língua de sinais é uma língua espaço visual e privilegia o canal de acesso do surdo que está intacto, a visão. Dessa forma, a educação deve levar em consideração essas questões. Segundo Góes (1996) as leis de desenvolvimento são comuns às crianças com ou sem deficiência. A deficiência diferencia as possibilidades dessas crianças, não as minimiza.

Assim, ainda segundo a autora, a partir das relações sociais a criança encontra outras formas de desenvolvimento. Dessa forma, o diagnóstico e planejamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança e não para a falta.

O déficit, nessa perspectiva, não é visto como um defeito, uma diminuição, mas como uma diferença humana que cria estímulos para uma solução alternativa. Esse déficit impulsiona o desenvolvimento da criança para frente, dependendo das experiências oferecidas pelo seu grupo social, ao contrário do que apontavam os estudiosos da época, era esse o pensamento de Vygotsky.

A educação, seguindo essa matriz teórica, deve se preocupar com a linguagem dos surdos, pois é esta que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Se a língua oral, além de ser uma língua artificial para o surdo, demorar anos para ele conseguir se comunicar com algumas palavras, muitas vezes fora de contexto, ainda não alcançará os objetivos que são conferidos a uma língua viva, então é necessário que ele tenha acesso a uma língua que cumpra essas funções, a língua de sinais.

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso a linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias a expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes a surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 1996, p. 38)

Essa língua só pode ser apreendida no encontro com o outro igual, ou seja, com a comunidade que compartilha a mesma língua: a comunidade surda.

[...] quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura. Importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos encontros com o outro – ouvinte ou surdo – e da imagem de surdo que circula no grupo social... Os modos de conceber a inserção do surdo na cultura variam dependendo das diferentes iniciativas de integração e propostas de atendimento educacional... (GÓES, 1996, p. 38).

Conhecer a teoria histórico-cultural é bastante relevante para esse estudo, pois mostra a importância da primeira língua, no caso dos surdos a importância da língua de sinais, para a construção de sentidos e significados do mundo. A fluência na língua de sinais pode garantir o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento e nesse processo o papel do professor é visto como fundamental nesta perspectiva, uma vez que é no processo de mediação escolar que o aluno surdo poderá ou não ter acesso ao conhecimento. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa visto a partir dessa teoria pode trazer contribuições relevantes para a educação de alunos surdos.

1.1 Fundamentação Teórica - Metodológica

O estudo desenvolvido tomou como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Assim, opta-se pela análise dos processos de ensino-aprendizagem e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando uma análise explicativa e não apenas descritiva.

Segundo Pino (2005), deve haver coerência entre o método e a posição teórica adotada pelo investigador, o que implica em duas posturas

metodológicas dentro da matriz histórico-cultural: analisar a história da gênese dos fatos e a explicação dos fenômenos ao invés da simples descrição.

Dessa forma, torna-se importante conhecer os processos históricos e sociais para se compreender o desenvolvimento humano, indo além das aparências. Assim, ao se estudar um objeto/sujeito, é imprescindível conhecer os processos que o levaram a ser o que é hoje olhando-o em movimento.

[...] é necessário ir além do que fenotipicamente “aparece”, pois esse “dado” é resultado de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram. (ZANELLA, 2007, p. 29)

O objeto estudado deve ser observado estabelecendo relações que o constituem, não apenas descrevendo, mas buscando compreender os processos históricos e sociais que fazem parte da sua gênese. Dessa forma, compreender as práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos requer um estudo aprofundado das relações que se estabelecem no contexto de sala de aula e também na relação com o todo.

[...] Vygotski (1996) destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o autor também se contrapõe à psicologia subjetivista de sua época que limitava o conceito de análise científica à descrição dos fenômenos e era contrária à explicação dos mesmos. Para Vygotski a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno. (ZANELLA, 2007, p. 30)

Já que são nas relações sociais que os sujeitos se constituem e são constituídos, ou seja, se é na relação com o outro social que o ser humano se constitui, então o meio social é o que vai definir o seu desenvolvimento. É preciso olhar para o sujeito na sua totalidade, buscando um foco nas relações

que se estabeleceram e se estabelecem e na produção de sentidos em que vivem.

Significados e sentidos, por sua vez, são produzidos por sujeitos em suas complexas relações, via atividade que é marcada pelas trajetórias e experiências de cada um e de todos e ao mesmo tempo pelas condições e características do contexto histórico em que vivem. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam. (ZANELLA, 2007, p.31)

Analisar as práticas de ensino de língua portuguesa para surdos à luz da teoria histórico-cultural requer então um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre sujeitos que estão ali para ensinar e aprender, levando em consideração os processos históricos que determinaram tais relações. Isso não é tarefa fácil, pensando no grau de complexidade existente na sala de aula.

[...] Vygotsky (1987a) contrapõe-se à análise por elementos, propondo a busca de uma análise por unidades e definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Alega que essa noção é mais apropriada porque, diferentemente do elemento, a unidade é o componente vivo do todo. (GÓES, 2000, p. 14).

Embora não tenha sido possível o uso de filmagens das atividades desenvolvidas nas aulas de português, foram registrados em diário de campo os detalhes das situações interativas e acontecimentos que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem, de modo a permitir uma análise posterior de unidades que contivessem as propriedades do processo como um todo.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

A criança ouvinte nasce e logo é inserida em um ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento. Ela é exposta a uma língua oral e através dela vai tomando contato com o mundo, seus significados e sentidos. A primeira língua é veiculada de forma natural nas interações sociais familiares em que a criança é exposta, sendo assim, a primeira língua da criança ouvinte é a língua oral que circula a sua volta. A criança ouvinte, nos seus primeiros anos de vida, começa a dar significado ao mundo através da interação que estabelece com o adulto, geralmente a mãe, mediada pela língua/linguagem.

Conforme apontado por Geraldi (1993, p. 6), focalizar a linguagem a partir da interação significa admitir que “... a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta”; significa que “... os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros” e ainda, acrescenta que:

[...] as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (GERALDI, 1993, p. 6).

Ao entrar para a escola, a criança ouvinte que já domina a língua oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa) e vai aprender a ler e a escrever nessa mesma língua. Existem diversos métodos de ensino de língua

portuguesa para ouvintes e independentemente do método, é comum que a criança ouvinte seja alfabetizada na língua em que ela ouve e fala.

A escola reconhece a importância do acesso da criança à leitura desde a mais tenra idade. Ao chegar à escola, a criança já teve algum contato com a leitura e escrita de diferentes maneiras, em maior ou menor proporção, dependendo da classe social e de fatores como o nível de escolaridade dos pais. Na escola esse conhecimento é aprofundado e sistematizado por conta das oportunidades que são oferecidas para essa criança.

As metodologias de ensino de língua portuguesa dependem do modo como a escola e o professor concebem a linguagem e a língua.

Koch (2003, p. 16) destaca que existem três concepções de língua que permeiam o seu ensino: 1) A concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de seu dizer. Neste sentido, o texto é produto do pensamento do autor. O leitor deve apenas captar essa representação mental, o que faz dele um sujeito passivo nessa dinâmica. 2) Outra concepção é a de língua como código, instrumento de comunicação, em que o sujeito é determinado pelo sistema e o texto é produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando para isso o conhecimento do código. O leitor, nesta concepção também é passivo. 3) A terceira concepção, para a autora, é a interacional ou dialógica da língua, na qual os sujeitos são identificados como construtores sociais e o texto é visto como lugar de interação. Essa forma de conceber mostra a participação ativa dos interlocutores no processo.

Uma das concepções muito utilizadas na escola é a do ensino da língua portuguesa como um código a ser decifrado. Para haver comunicação é preciso um emissor e um receptor e a principal função da linguagem é a transmissão de informações de um para o outro. Nessa concepção o professor ensina as regras aos alunos como se esse conhecimento os tornasse capazes de usar corretamente a língua. A língua está pronta para ser aprendida pelo sujeito. A escola, aqui, se preocupa com o que Geraldi (1993) chama de refletir sobre a língua, ou seja, conhecer o sistema linguístico.

[...] Nesta concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações. A língua é vista como um código, que obedece a um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. (PEREIRA, 2005, p.12)

Quando se concebe a língua como lugar de interação social e constituição dos sujeitos parte-se do princípio de que a língua não está pronta, mas ela é construída pelo sujeito na atividade de linguagem. O foco do ensino é o texto como prática discursiva. O sentido, aqui, é construído pelo leitor na interação com o texto. Ao professor cabe a tarefa de ser interlocutor do processo de ensino aprendizagem, de oportunizar aos alunos acesso aos mais diferentes tipos de textos, para produzi-los e compreendê-los. Esta concepção é chamada de interacionista ou dialógica.

No final dos anos 80, por influência das idéias de Vygotsky e de Bakhtin principalmente, a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nesta concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é re(construída) na atividade de linguagem. (PEREIRA, 2005, p.13)

A concepção de língua como código recebeu muitas críticas, principalmente porque não levava em consideração a dinâmica da língua e a participação ativa dos falantes em sua construção. Apesar disso, ainda hoje muitos profissionais da educação trabalham com ensino de língua dentro desta concepção.

Geraldi (1993) explica que o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto como unidade de ensino. Afirma que existe diferença entre produção de texto e redação, pois nesta se produzem textos para a escola enquanto que naquela se produzem textos na escola. Para ele, na produção de texto é preciso que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer, que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e que se escolham estratégias para se realizar tudo isso.

Para este autor, no ensino da língua portuguesa é preciso que se realizem ações com a linguagem, para a linguagem e sobre a linguagem. Essas ações estão imbricadas em atividades que ele chama de linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades linguísticas são ações que vão construindo a argumentação do texto. Elas são praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta permitindo a sua progressão. É o que ele chama de uso da língua, habilidades de expressão e compreensão de mensagens do texto.

As atividades epilinguísticas, segundo o mesmo autor, referem-se à reflexão sobre os próprios recursos expressivos que permeiam a atividade linguística. É a reflexão sobre as diferentes formas de se dizer o que se quer dizer.

As atividades metalinguísticas são aquelas em que se reflete sobre a língua, conceituando-a e classificando-a, ou seja, o estudo da gramática, da ortografia, da pontuação.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN's (1997) fazendo referência ao ensino de língua portuguesa, propõem que o professor traga para a sala de aula atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Ou seja, que o ensino seja baseado no uso e reflexão da língua. Até o final dos anos 80, o ensino era todo baseado na reflexão da língua, o objetivo era o conhecimento do sistema linguístico, o saber sobre a língua. A escola só se preocupava com isso, não havia preocupação com o uso efetivo da língua. As críticas acerca dessa forma de ensino valorizaram o discurso de que tem que se trabalhar o uso da língua na escola. Isso levou a uma ênfase exagerada no ensino do uso da língua e diminuiu muito o espaço para a reflexão sobre a mesma.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser

crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 1997, p. 25)

Baseado nas ações com, para e sobre a linguagem, referidas por Geraldi (1993), os PCN's (1997) propõem que os conteúdos de língua portuguesa devem ser organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua e a análise e reflexão da língua. Sendo que o uso da língua subdivide-se em prática de leitura e prática de produção de texto. Estes conteúdos estão organizados em função do *uso – reflexão – uso*, entendendo que tanto o ponto de partida quanto o de chegada do ensino da língua é a produção e compreensão do discurso. Além disso, enfatizam a importância de se trabalhar com a diversidade textual.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam. (PCN, 1997, pág. 29)

Dessa forma, a questão que se coloca diante do ensino de língua portuguesa é sua abordagem como atividade discursiva. É importante a ênfase no uso social da língua, mas não se deve excluir a reflexão sobre a língua. O funcionamento da língua deve ser explicado o tempo todo de acordo com o nível de aprendizado do aluno.

2.1 O ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua

Como já foi dito anteriormente, diferente da criança ouvinte, a criança surda, filha de pais ouvintes, ao nascer, não tem contato com uma língua que

possa significar algo para ela. Se não ouve, aquilo que é dito oralmente não chega a ela e, portanto, não há a possibilidade de que ela conheça os significados e sentidos que estão sendo veiculados a sua volta. Para a criança surda, a língua de sinais é a língua que vai garantir a compreensão do mundo e das coisas que estão ao seu redor. Por esse motivo, a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1) dos surdos. Ela permite a interação e a construção de sentidos. É claro que o contato com falantes fluentes nesta língua favorecerá sua participação na interlocução e desenvolvimento da linguagem. Infelizmente esse contato acontece tardiamente e essas crianças ficam prejudicadas em relação à compreensão das experiências vivenciadas e na leitura que irão fazer do mundo.

O reconhecimento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, que ela é imprescindível para a significação e ação no mundo dão à linguagem uma importância fundamental quando se pensa na questão do ensino da língua portuguesa. E para os surdos esse processo se torna bastante singular.

Dessa forma, a língua portuguesa, por necessitar de estratégias formais de ensino é considerada a segunda língua (L2) para o surdo.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. (BRASIL, 2004, p. 115)

Considerando que a segunda língua é aprendida de forma sistemática, ou seja, é necessária a utilização de estratégias formais de ensino para que a aprendizagem ocorra, então, o ensino do português para surdos não pode ser realizado da mesma forma que para os ouvintes que são falantes dessa língua.

Se para o ensino de uma nova língua para estrangeiros considera-se o conhecimento prévio de sua primeira língua, também no caso de alunos surdos

deve-se considerar a sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais, acrescida do fato de que, neste caso, temos línguas de naturezas diferentes: uma língua espaço-visual em contraposição a uma língua oral. Entretanto, esse conhecimento prévio da primeira língua não é comum para todos os surdos, porque grande parte deles entra na escola com um conhecimento bastante restrito acerca do uso da LIBRAS. Assim, essas crianças precisam aprender as duas línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa escrita - ao mesmo tempo na escola.

Essa concepção da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para os surdos é defendida pelo bilinguismo. O bilinguismo surgiu em meados dos anos 80 devido a vários fatores, entre eles, o reconhecimento do status da língua na década de 60, os movimentos de surdos em prol do direito a língua de sinais e as pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento de crianças surdas filhas de pais surdos. Somente em 2005 foi estabelecida a educação bilíngue para os surdos no Brasil, através do decreto federal 5626/2005 que regulamenta a lei 10.436/2002, lei esta que oficializou a Língua Brasileira de Sinais no país. O bilinguismo, para os surdos, não se trata apenas de uma filosofia educacional, mas sim de uma condição sócio-linguística. Os surdos se utilizam de uma língua de sinais como primeira língua, mas vivem em um mundo onde uma língua oral é a majoritária e para que ele possa se inserir sócio-culturalmente neste mundo precisa aprender esta língua (seja na modalidade oral ou escrita).

Segundo Lacerda (2006, p. 165):

[...] a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como

objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos.

Não é o objetivo deste estudo descrever as filosofias educacionais que permearam a educação dos surdos, pois outros autores já o fizeram exaustivamente, como Goldfeld (1997), Brito (1993), entre outros. Cabe aqui apenas situá-las historicamente e discutir as consequências que trouxeram para a aprendizagem de língua portuguesa pelos surdos.

O oralismo foi mundialmente difundido e posto em prática a partir do Congresso de Milão de 1880 que proibiu o uso de Língua de Sinais nas escolas de surdos por acreditar que era nociva à inclusão destes na sociedade. Com o desenvolvimento de pesquisas e os movimentos surdos pelo direito ao uso das línguas de sinais surgiu a Comunicação Total.

Houve muitas críticas ao oralismo e a Comunicação Total. Até a década de 80, o objetivo das escolas era ensinar aos surdos a língua oral e escrita através da aprendizagem de palavras que eram inseridas em estruturas frasais das mais simples para as mais complexas e o papel dos alunos surdos era decorar através de exercícios de repetição e substituição, dando ênfase no código da língua. Acredita-se que se ensinando palavras, o surdo aprende a ler, escrever e usar a língua. Sobre isso, Botelho (2005, p. 91) expressa que

O modelo baseado na experiência de ser ouvinte permeia a educação oferecida aos surdos. Por essa razão, são vigentes nas escolas de surdos e nas escolas regulares, onde os estudantes surdos foram ou são alunos, atividades centradas na oralidade, entre elas a leitura oral.

O resultado não poderia ser outro: a maioria dos surdos não conseguia alcançar êxito na leitura e na escrita.

A questão do letramento de alunos surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora desenvolva habilidades de codificação e decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só as concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a

quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.
(KARNOPP e PEREIRA, 2006 p. 33)

É importante destacar que as filosofias educacionais aqui citadas – oralismo, comunicação total e bilinguismo – não trazem em si metodologias de ensino. O ensino de língua como um código não tem relação direta com o oralismo e comunicação total, da mesma maneira que o ensino de língua como atividade discursiva não tem relação direta com o bilinguismo. O que acontece é que as práticas de ensino de língua como código eram utilizadas na mesma época em que vigoravam o oralismo e depois a comunicação total e o bilinguismo começaram a ser difundidos no Brasil no mesmo momento em que se discutia o ensino de língua como atividade discursiva.

Além da questão do letramento apontada por Karnopp e Pereira (2006), outra questão importante a ser considerada refere-se ao status da LIBRAS em relação às outras línguas orais que também é refletida na dinâmica da sala de aula. Neste sentido, Silva (2004) destaca que:

Os surdos utilizam uma língua que não é falada senão por eles mesmos ou por poucos sujeitos nativos de outras línguas. Como se pode notar com uma observação empírica, a LIBRAS, socialmente, tem *status* inferiorizado em relação à língua portuguesa – isto em se falando de grupos sociais que sabem que ela existe. Uma vez que sua língua é desconsiderada, afirmamos que esta comunidade perde, aos olhos dos outros, sua humanidade, sua possibilidade de significar junto com outros grupos sociais. (p. 23)

Essa relação de poder está relacionada com a história da Língua de Sinais que foi, por muito tempo, desconsiderada como língua e seu uso proibido. Conforme nos afirma Almeida (2000), somente após os estudos do linguista Stokoe na década de 60, foi comprovado que as línguas de sinais são línguas plenas, com estrutura gramatical própria, independente e diferente da língua oral na utilização do espaço visual para o desenvolvimento de todos os níveis linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe. Segundo Possenti (2006),

Todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isso significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas. Uma análise dos aspectos de qualquer uma das línguas consideradas primitivas revelará que as razões que levam a

este tipo de juízo não passam de preconceitos ou de ignorância... (p. 34)

Essa relação maioria X minoria está presente na sociedade como um todo e não poderia ser diferente na escola, visto que a mesma faz parte da sociedade. É uma relação de poder estabelecido pelo uso da língua majoritária.

Definimos minoria, então, como grupos que, destituídos de poder, margeiam as decisões tomadas por segmentos hegemônicos, e aos quais são negadas as prerrogativas de “existirem com”, “de existirem também”, “de serem também”. Em se tratando de poder, o grupo dos surdos se encontra exatamente dentro desse conceito de minoria: formam um conjunto de pessoas quase invisível dentro do construto social [...] (SILVA, 2004, p. 23)

Após os estudos de Stokoe na década de 60, a Língua de Sinais foi sendo reconhecida aos poucos em vários países e seu uso gradualmente valorizado no meio educacional. Atualmente, as escolas de surdos valorizam a Língua de Sinais e reconhecem sua importância no desenvolvimento do surdo, mas há muito ainda a ser estudado e pesquisado sobre seu real papel dentro da educação, principalmente no que se refere ao ensino da segunda língua.

Se para o surdo a língua portuguesa é a segunda língua e para ouvinte é a primeira língua, então a metodologia de ensino não pode ser a mesma. O acesso à língua é outro, para o surdo é visual e para o ouvinte é auditivo.

Pensar na língua como atividade discursiva significa rever as práticas de ensino para surdos, pois no caso destes alunos, deve ser levada em consideração também a questão de que aprendem a ler e a escrever uma segunda língua. Se a escola de ouvintes tem tentado mudar suas práticas de ensino da língua como código para práticas de ensino da língua como atividade discursiva tendo o texto como unidade de ensino e não mais palavras e frases, a escola de surdos também tem buscado esse caminho, embora não seja um caminho fácil cujas especificidades linguísticas e históricas estão inseridas no bojo dessas discussões.

O ensino de Língua Portuguesa, dessa forma, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade

de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para [...] ler e escrever nas diversas situações de interação. (SÃO PAULO, 2007, p.28)

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo publicou em 2008 as orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa para surdos, visando mudar o cenário predominante na educação de surdos. Com uma proposta inovadora, sugere que a escola ofereça oportunidade aos alunos surdos de participarem de práticas sociais que envolvem a Língua Portuguesa na modalidade escrita para que possam elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento desta língua. Este documento considera a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, cujo papel fundamental no processo de aprendizado da Língua Portuguesa possibilitará a constituição e ampliação do conhecimento de mundo e de língua, baseando-se no fato de que os alunos surdos podem atribuir sentido ao que lêem e ao que escrevem, deixando de ser meros decodificadores e codificadores.

Esse documento enfatiza a importância do professor oferecer muitos textos de diferentes gêneros textuais, oportunizando aos alunos a ampliação de suas possibilidades de compreensão e uso da língua portuguesa, e o domínio da gramática, colocando em prática o que já foi discutido aqui sobre o uso e reflexão da língua. As práticas de ensino de leitura e escrita de diferentes gêneros devem ser vivenciadas primeiro na LIBRAS para que os alunos, baseados nela, aprendam a língua portuguesa.

Visando o uso da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos tanto a leitura como a produção de diferentes gêneros e tipos textuais. Estas práticas, no entanto, devem ser vivenciadas primeiramente na Língua Brasileira de Sinais, a sua primeira língua. (SÃO PAULO, 2008, p. 16)

O professor deve ser capaz de traduzir textos e também explicar aspectos da construção de textos, mostrando o significado nas duas línguas.

Quanto às expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos no ciclo II do ensino fundamental – série dos sujeitos dessa pesquisa – o documento da Secretaria do Município de São Paulo expõe como objetivo que os alunos ampliem o seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa escrita de forma que leiam e escrevam, com grau crescente de autonomia, os gêneros e tipos textuais propostos para o ciclo I, assim como acrescentem novos gêneros textuais em cada uma das esferas de uso da língua. Da mesma forma como acontece para os alunos ouvintes, espera-se que os alunos surdos também façam uso dos gêneros textuais, levando-se em consideração que para os alunos surdos a Língua Portuguesa é a segunda língua, não se deve esperar que os mesmos gêneros sejam trabalhados nos mesmos anos do ciclo II, entretanto eles devem ter contato com os mesmos gêneros textuais que os ouvintes têm até o final do ciclo.

A seguir, é apresentado um quadro publicado pela Prefeitura de São Paulo no documento *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para pessoa surda* (2008), com propostas de introdução dos diferentes gêneros textuais para cada ano do ciclo II do Ensino Fundamental.

Gêneros Textuais propostos para alunos surdos do ciclo II – Língua Portuguesa

ESCRITA	Esfera de Circulação	Gêneros selecionados para cada ano do ciclo II			
		1º	2º	3º	4º
	Escolar	Biografia, autobiografia, perfil, artigo de divulgação científica.	Artigo de divulgação científica, biografia, verbete de enciclopédia e de dicionário.	Verbetes de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, exposição, relato histórico, biografia.	Relato histórico, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e de dicionário, biografia.
Jornalística	Entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, entrevista, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, artigo de opinião, entrevista.	Notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião.	

Literária (prosa)	Conto, novela.	Histórias em quadrinhos/ tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela	Crônica, relato de fatos do cotidiano, teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados.	Teatro, crônica, conto, novela
Literária (verso)	Poema narrativo.	Poema, canção	Poema visual, soneto, poesia, cordel.	Poema, canção, cordel
Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação.	Requerimento/carta de solicitação, de reclamação.	Requerimento/carta de solicitação, e de reclamação, currículo, estatuto	Currículo, entrevista profissional, formulários

É possível notar a imensa variedade de gêneros a serem trabalhados durante o ciclo II. É importante citar que o texto do referido documento afirma que ao comparar este quadro com os gêneros propostos para ouvintes percebe-se que os mesmos gêneros estão contemplados nas expectativas de aprendizagem para alunos surdos, ressaltando que é preciso considerar que para os alunos surdos a Língua Portuguesa é a segunda língua, portanto os gêneros não são trabalhados nos mesmos anos do ciclo II do ensino fundamental, todavia espera-se que, ao final deste ciclo, os alunos surdos tenham tido contato com todos os gêneros textuais expressos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Tanto para surdos quanto para os ouvintes, o ensino da língua portuguesa deve ser pautado na interação discursiva tendo como unidade de ensino o texto, valorizando tanto o uso da língua, o ler e o escrever, quanto a reflexão sobre a língua, o conhecimento lingüístico.

É um desafio para a escola e para os professores colocar essa concepção em prática, visto que, historicamente o ensino sempre foi pautado na concepção de língua como código e qualquer mudança, principalmente na área educacional, requer um esforço e empenho dos profissionais envolvidos, pois movimenta não só o professor, mas os alunos e a comunidade escolar como um todo. No caso dos surdos isso se agrava, pois para que a questão

discursiva esteja presente em sala de aula é preciso que o professor tenha um conhecimento aprofundado das duas línguas em questão: LIBRAS e Língua Portuguesa, o que nem sempre acontece, pois muitos desses professores tem uma formação baseada no oralismo, ou seja, em práticas de ensino da Língua Portuguesa que visavam a aprendizagem da língua oral prioritariamente, como já discutido anteriormente, e encontram dificuldades em aprender a Língua Brasileira de Sinais. Pensando nessas questões, o objetivo deste trabalho é de analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

3. A PESQUISA DE CAMPO

3.1 A escola, os alunos e os professores

O estudo foi realizado na DERDIC, que é uma escola para surdos vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É uma instituição particular que atende alunos da educação infantil e do ensino fundamental I e II. A escolha dessa escola para o desenvolvimento do estudo a que me propus se deu por dois motivos principais: 1) A DERDIC é uma escola de referência nacional na educação de surdos e 2) Meu acesso à escola poderia ser facilitado pelos meus contatos anteriores com profissionais da DERDIC na escola em que trabalho.

Entrei em contato com a DERDIC em meados de novembro de 2010, e a pesquisa de campo foi autorizada em março de 2011. A instituição tem como regra não permitir a filmagem dos alunos. Dessa forma, optei pelo registro em diário de campo. Procurei descrever os diálogos estabelecidos entre professor e alunos e o contexto no qual os mesmos ocorriam. Focalizei quinze alunos, durante as aulas de português, em que foram propostas atividades de leitura e escrita.

A DERDIC foi fundada em 1954 por pais e amigos de algumas crianças com deficiência auditiva, preocupados com o seu desenvolvimento educacional. Inaugurada com o nome de Instituto Educacional São Paulo (IESP), começou com cinco alunos e, após oito anos de existência, a escola registrou quase 150 alunos matriculados. No ano de 1962, tornou-se a primeira escola de surdos brasileira a oferecer o curso ginásial.

O IESP manteve-se como uma organização independente até 1969, quando foi doado à Fundação São Paulo e incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A PUC-SP, por meio de seus profissionais e de seus centros de formação e pesquisa, promoveu a ampliação do atendimento, utilizando parte das dependências do IESP para oferecer tratamento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. A organização passou então a se chamar Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC). Nesse momento, o Professor Dr. Mauro Spinelli, diretor geral da instituição, convidou profissionais das áreas de medicina, fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e linguística para compor a sua equipe. O trabalho realizado caracterizava-se como um atendimento multidisciplinar.

Entre os anos de 1969 e 1972, o CERDIC iniciou a realização de pesquisas sobre as alterações de audição, voz e linguagem. Em 1972, já com o nome de DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, a organização assumiu um compromisso com a formação de profissionais e iniciou o desenvolvimento de atividades práticas supervisionadas voltadas ao curso de fonoaudiologia da PUC-SP, antes realizadas por meio de parcerias com a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a Escola Paulista de Medicina (atual UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo) e outras clínicas especializadas. Dois anos depois, alunos da habilitação de Educação para Deficientes da Áudio-Comunicação, do curso de Pedagogia da PUC-SP, passaram também a estagiar na instituição.

Há 15 anos, a instituição passou a promover cursos de formação teórico práticos destinados a médicos, fonoaudiólogos, psicólogos e educadores interessados em ampliar os seus conhecimentos no atendimento a pessoas

com alterações de audição, voz e linguagem. A partir daí, cursos de aprimoramento, estágios, visitas monitoradas, grupos de estudos e assessorias foram se integrando a este programa de formação.

Hoje, a DERDIC compreende a Escola Especial de Educação Básica, a Clínica de Audição, Voz e Linguagem Prof. Dr. Mauro Spinelli e o Centro Audição na Criança. Seus 115 profissionais oferecem formação educacional e atendimento clínico de excelência a uma clientela majoritariamente de baixa renda, além de produzir pesquisa com padrão internacional e de prestar assessoria a organizações afins.

A DERDIC atende uma média total anual de 870 alunos, sendo 130 crianças, jovens e adultos surdos em programas de educação regular; 70 jovens surdos nos campos da orientação e qualificação profissional; 600 alunos ouvintes em cursos de Língua Brasileira de Sinais e 70 alunos em cursos de formação e de aprimoramento nas áreas de audição, voz e linguagem. Na área clínica, a organização presta atendimento a 8 mil pacientes por ano e concede, por meio de convênio com o SUS, 1.500 aparelhos auditivos. Essas atividades fazem da DERDIC um centro de referência em seus campos de atuação.

3.2 A Escola Especial de Educação Básica

A Escola Especial de Educação Básica da DERDIC tem suas ações voltadas à educação, à acessibilidade e à qualificação profissional de pessoas surdas. A Escola desenvolve as atividades educacionais buscando priorizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e para isso conta com a atuação de 50 profissionais.

O trabalho pedagógico é orientado por um planejamento geral, que visa projetos multidisciplinares adequados ao grupo/classe. A partir desse planejamento geral, a educação infantil tem um planejamento mensal e o ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano) tem um planejamento bimestral. Os objetivos dos temas do planejamento geral são discutidos pelos

professores, pela coordenadora, pela orientadora educacional e por fonoaudiólogas. Os professores preparam as atividades em casa e a coordenadora as avalia.

O Ensino Básico segue as diretrizes legais de organização curricular e atende às exigências dos órgãos competentes subordinados à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Anualmente, 770 pessoas surdas e ouvintes participam dos seguintes Programas Educacionais Complementares: Orientação, Qualificação e Colocação Profissional (70 jovens e adultos em qualificação profissional); Acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (600 alunos ouvintes) e Apoio à Ação Educativa (100 crianças surdas de duas escolas municipais de Guarulhos beneficiadas por assessoria pedagógica). Por seu caráter abrangente, algumas dessas ações são realizadas em parceria com órgãos públicos e organizações da iniciativa privada. A Escola também contribui para a formação de educadores e para a realização de pesquisas e eventos científicos. Além disso, a DERDIC realiza eventos científicos de diferentes formatos, como jornadas, fóruns, simpósios, colóquios e grupos de discussão, que abordam temas de grande importância para as áreas em questão.

Quanto ao espaço físico, a escola possui quatorze salas de aula, um laboratório de ciências, um salão, sala de informática, playground, uma sala para leitura ou televisão, a BIBRINQ (biblioteca e brinquedoteca) e uma quadra coberta.

3.3 A Clínica de Audição, Voz e Linguagem Prof. Dr. Mauro Spinelli

Além da escola, a DERDIC conta com uma clínica de audição, voz e linguagem. A equipe da clínica é composta por fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, linguístas e assistentes sociais. Oferece atendimento interdisciplinar a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem. Atua também na formação de profissionais, assessoria a outras organizações da área de saúde,

organização de eventos científicos e realização de pesquisas e publicações com padrão internacional.

A Clínica está estruturada em quatro setores: Fonoaudiologia, Medicina, Psicologia e Serviço Social. O setor de Fonoaudiologia presta serviços nas áreas de audiologia clínica, audiologia educacional, patologia da linguagem, surdez, voz e acolhimento mãe-bebê. Uma grande diversidade de pacientes é atendida: crianças com perda auditiva; crianças que ouvem e demoram a falar, que gaguejam ou apresentam problemas de leitura e escrita; bebês e suas mães, além de adultos com alterações de audição ou linguagem. Nem todos os alunos da escola são atendidos pela clínica de fonoaudiologia, pois a maioria tem esse atendimento fora da escola. Para serem atendidos na clínica, precisam inscrever-se e aguardar uma fila de espera. O setor médico atende nas áreas de otorrinolaringologia, neurologia, neuropediatria e foniatria. O setor de psicologia atua como apoio ao melhor entendimento dos casos e das escolhas a serem feitas ao longo do processo de tratamento e oferece oportunidade para alunos estagiários e profissionais em formação aprofundarem seus conhecimentos, desenvolverem suas práticas em um ambiente interdisciplinar e participarem dos eventos e das publicações organizadas pelo setor. O serviço social da Derdic atua no apoio ao entendimento da realidade social de cada família que procura a Clínica, auxiliando na busca de equipamentos sociais mais adequados às necessidades dos pacientes. Oferece estágios optativos oferecidos aos alunos de graduação nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e serviço social. Em relação aos profissionais formados, a Clínica oferece cursos de aprimoramento destinados às áreas da Fonoaudiologia, da Psicologia e da Medicina.

3.4 O Centro Audição na Criança – CeAC

O Centro Audição na Criança faz avaliação da audição de bebês e crianças pequenas até os três anos de idade. Possui salas destinadas à terapia fonoaudiológica e equipamentos para o processo de adaptação de aparelho de

amplificação sonora individual e há um trabalho terapêutico fonoaudiológico visando o desenvolvimento de linguagem oral. Há também um espaço para serviço de apoio e orientação às famílias realizado por assistentes sociais e psicólogas.

O atendimento é feito através da integração de programas de triagem auditiva neonatal, monitoramento de bebês com risco para alterações auditivas, diagnóstico audiológico e intervenção fonoaudiológica.

O CeAC oferece várias modalidades de exames médicos (otorrinolaringológico e neurológico) e audiológicos (Potencial Evocado do Tronco Encefálico, Potencial de Estado Estável, Emissões Otoacústicas evocadas e produto de distorção, Audiometria de Reforço Visual e Imitanciometria). O Programa de intervenção precoce inclui seleção e adaptação de aparelhos de amplificação sonora, sempre acompanhado da terapia fonoaudiológica para bebês e crianças de até três anos de idade.

A equipe de profissionais que trabalham do CeAC é composta por fonoaudiólogos e médicos (docentes e discentes que fazem parte do Programa de Pós - Graduação em Fonoaudiologia, Derdic e Faculdade de Fonoaudiologia) vinculados ao Grupo de Pesquisa Audição na Criança – PUCSP – CNPq.

3.5 Os alunos e a sala de aula

Os alunos da sala observada têm idade entre 13 e 16 anos e estudam no 8º ano A (antiga 7ª série). A maioria deles veio transferido de outra escola, sendo que apenas seis estudam na DERDIC desde a educação infantil. Eles têm atendimento fonoaudiológico fora da instituição. Alguns alunos fazem uso de leitura orofacial (LOF), e apenas dois são realmente oralizados. Dos quinze alunos, quatorze moram na zona sul de São Paulo, na Grande São Paulo , e apenas um mora na zona leste. Segundo informações coletadas junto à coordenadora pedagógica, são alunos provenientes de famílias carentes que

não tem acesso à leitura (jornais, revistas, livros) sendo que alguns pais são analfabetos.

O espaço físico da sala de aula é pequeno, os alunos ficam bem apertados durante a aula. A sala tem quinze carteiras, uma mesa (da professora), dezoito cadeiras, um armário no fundo com quinze caixas de sapato sobre ele, um quadro na parede lateral para fixar atividades dos alunos (não havia nenhuma no período em que fiz as observações), o quadro verde, uma lâmpada para o sinal luminoso fixada ao lado do quadro, dois ventiladores fixados no alto da parede do fundo (um em cada canto) e um relógio fixado na parede da porta. O chão é de piso frio, no teto há seis lâmpadas e uma janela com cortina na parede oposta à da porta.

Realizei seis observações nas aulas de português, durante duas semanas seguidas. As aulas de língua portuguesa são distribuídas em quatro dias da semana, sendo que cada aula teve a duração de 50 minutos. Observei situações de leitura e escrita de texto narrativo, história em quadrinhos e jornal, focalizando a metodologia adotada pela professora no processo de ensino-aprendizagem. Embora o tempo de observação tenha sido curto, a realização destas em dias seguidos permitiu um olhar mais completo sobre as atividades realizadas.

3.6 A Professora

A professora completou 41 anos na semana em que eu estava realizando a pesquisa de campo. Formada em pedagogia com habilitação em supervisão, orientação escolar e educação dos deficientes da áudio-comunicação – EDAC. Quando ainda cursava pedagogia, começou a trabalhar na DERDIC, há mais ou menos 19 anos, como assistente de classe na educação infantil. Depois de três anos, já formada, começou a lecionar na educação infantil atuando nessa etapa por dez anos. A partir de 2005, começou a dar orientação educacional para os alunos de 4^a a 8^a séries e para os alunos da EJA (educação de jovens e adultos). O trabalho de orientação

educacional tem como objetivo motivar os alunos para o mercado de trabalho, trabalhando temas como valores e cidadania no grupo. Em 2010, foram oferecidas a ela as aulas de língua portuguesa para o grupo que leciona hoje. Ela já trabalhou também em outras duas instituições, sendo uma ONG (organização não governamental) e outra municipal, mas atualmente trabalha só na DERDIC. Seu contato inicial com a LIBRAS foi na própria família e na comunidade surda e posteriormente ingressou nos cursos oferecidos pela Derdic.

3.7 Os registros

Os registros foram feitos em um diário de campo. Foram organizados em uma sequência temporal referente aos dias em que observei as aulas. Como não foi possível a filmagem, os registros foram escritos em Língua Portuguesa, apesar de os diálogos terem se realizado em LIBRAS.

Anotei, em meu diário, os dados que considerei importantes para responder a meus questionamentos iniciais. Assim, registrei a situação geral observada (atividade, alunos presentes, intercorrências na rotina, etc), bem como, os diálogos em LIBRAS ou orais que ocorriam entre alunos e com a professora, em relação à atividade. Não foi possível anotar diálogos paralelos que ocorreram entre os alunos, uma vez que minha atenção estava dirigida para a atividade principal proposta.

A partir do registro em diário de campo, foram selecionados oito episódios das aulas e organizados em três núcleos temáticos: “Tradução e construção de sentidos”, “Compartilhando saberes” e “Os gêneros textuais e a produção escrita”, para análise de acordo com o objetivo proposto neste estudo.

Apesar dos episódios serem uma parte da aula, é importante ressaltar que não observei recorte de aulas, mas sim aulas inteiras, do começo ao fim,

por dias seguidos, para garantir a compreensão da atividade proposta pela professora bem como das atitudes dos alunos e alcance dos objetivos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 As aulas de português

O assoalho faz barulho ao contato com os pés. As carteiras são arrastadas para lá e para cá até formarem um U. Da janela da sala dá para ver apenas o céu. O barulho da rua não incomoda. Os alunos entram barulhentos. Mochilas são jogadas sobre as carteiras. As mãos dos alunos dançam freneticamente no ar. Eles conversam em LIBRAS. A LIBRAS está ali o tempo todo. A professora entra. Fala com as mãos "Bom dia." É leitura e é escrita. A atividade do dia está escrita na lousa. A professora explica. Ela anda pela sala, nunca senta. Todos devem participar da aula. Ela insiste. Os alunos não tiram os olhos dela. "Professora, o que significa essa palavra?", pergunta um dos alunos em língua de sinais. A professora responde em LIBRAS. Um aluno chega atrasado. Professora pergunta em LIBRAS "O que aconteceu?". Aluno fala em LIBRAS "Trânsito.". "Perdi a hora." A professora explica de novo. Uma pessoa diz algo na porta da sala. A professora traduz para LIBRAS. Os alunos copiam rápido o texto. O sinal luminoso indica que a aula de português acabou. Alguns alunos se levantam. Eles se esbarram para sair da sala. Esperam o próximo professor.

Esta é a imagem que se tem ao entrar na sala de aula observada. Vejo a LIBRAS intermediando/possibilitando as interações e a organização da sala de aula. É nesse contexto que se inicia a aula de português.

Os episódios descritos a seguir referem-se a recortes de situações de ensino-aprendizagem nas aulas de português. Os diálogos apresentados estão transcritos em língua portuguesa e foram selecionados a partir dos registros realizados em diário de campo. Não foi possível fazer o registro através de um sistema de anotação do que foi expresso em LIBRAS devido à rapidez e à dinâmica das interações ocorridas em sala de aula. Assim, aquilo que foi dito em língua de sinais está identificado pelas aspas, e traduzidos para a língua portuguesa pelo seu sentido e não palavra por palavra. O texto em itálico refere-se ao que é escrito na lousa.

É importante ressaltar que a professora se comunica em Língua de Sinais o tempo todo, oralizando algumas palavras eventualmente, sem prejudicar a estrutura da LIBRAS. Durante a leitura dos textos/frases junto com os alunos, ela se utilizou dos sinais da LIBRAS oralizando concomitantemente, na estrutura da língua portuguesa. A utilização, tanto na comunicação quanto na leitura, de sinais da LIBRAS concomitante a oralidade na estrutura da língua portuguesa configura-se na prática do português sinalizado.

Durante todas as observações, doze alunos sentavam-se formando um semi-círculo e três alunos sentavam-se em frente aos outros devido ao espaço da sala de aula ser pequeno. A pesquisadora em algumas aulas sentou-se ao fundo da sala em um canto e em outras sentou-se em frente à mesa da professora buscando melhor visualização das discussões. Durante as aulas, a professora sempre esteve em pé à frente dos alunos ou então andava pela sala para auxiliar os alunos individualmente.

Os episódios apresentados estão organizados em núcleos temáticos que permitem a reflexão sobre aspectos importantes a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.

4.2 Tradução e construção de sentidos

Episódio 1

No início da aula, a professora explica aos alunos em língua de sinais que na atividade daquele dia eles devem contar em LIBRAS o que fizeram nos quatro dias de feriado de páscoa para ela escrever em língua portuguesa o resumo do que contarem. Esta aula foi a primeira depois do feriado de páscoa.

A professora escreve na lousa *“No feriado de Páscoa a Solange ficou em São Paulo. Ela e o namorado foram escolher igreja para o seu casamento.”* A professora aponta a palavra escrita na lousa *ELA* e pergunta aos alunos em língua de sinais:

Professora: “O que é isso?”

Alunos: “Ela”

Professora: “Quem?”.

Alunos: “Solange”.

A professora lê a frase escrita na lousa junto com os alunos, ela vai apontando cada palavra e os alunos atribuem um sinal a cada uma delas. No momento da leitura, a professora se utiliza dos sinais da LIBRAS e da oralização sempre na estrutura da língua portuguesa. Para as palavras que não tem sinal, como os artigos e preposições, os alunos e a professora utilizam o alfabeto digital para lê-las, garantindo desta forma uma correspondência entre a palavra em português e a LIBRAS.

A prática de leitura de palavras da língua escrita em português substituindo-as por sinais da LIBRAS permite uma tradução literal do texto (frase), mas não garante a compreensão dos sentidos por parte dos alunos. Para isso, poderia ser usado como estratégia de ensino, solicitar aos alunos que expliquem em LIBRAS o que entenderam do texto e, posteriormente, atribuir um sinal para cada palavra mostrando as diferenças entre a LIBRAS e o Português.

Esta é uma dificuldade frequentemente enfrentada pelos professores de surdos: como ensinar aspectos da língua portuguesa que parecem só ter sentido para quem ouve? Se os sinais forem apresentados somente desta forma, convertem-se num arranjo da estrutura do português que não faz sentido para o aluno surdo.

Segundo Almeida (2000, p. 16) “(...) Na prática, o ouvinte acaba privilegiando a oralidade em detrimento da língua de sinais ou de outras formas de comunicação. Os sinais convertem-se num arranjo da estrutura do português.” A compreensão do texto pelos alunos poderia ser avaliada se eles explicassem em LIBRAS o que entenderam, havendo aí a oportunidade de construção de sentidos.

A atribuição de um sinal da LIBRAS a cada palavra não quer dizer que o aluno entende o significado naquele contexto. Conforme afirma Botelho (2005, p. 52), “A metodologia de ensino é frequentemente pautada no ensino de palavras, pensando a linguagem como um aglomerado de vocábulos.”

Ainda nesse sentido, Lodi, Harrison e Campos (2002) afirmam que,

[...] Ler, para esses sujeitos, implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais em detrimento da construção dos sentidos em circulação nos textos escritos. Esta busca de paridade leva-os, muitas vezes, à inclusão de gestos inventados para essa finalidade não necessários/presentes na estrutura gramatical da língua de sinais. (LODI, HARRISON E CAMPOS, 2002, p. 43)

O não questionamento dos alunos sobre o entendimento que tiveram do que leram, somado à valorização da atribuição de sinais a cada uma das palavras escritas em português corrobora as afirmações de Moura (2008, p. 91) de que “... atribuir uma palavra isolada para um sinal da LIBRAS não permite a construção de significados discursivos na segunda língua, no caso, a língua portuguesa...”.

A professora volta à palavra escrita na lousa (ELA) e pergunta em LIBRAS: “O que é isso?” E mesmo os alunos indicando os sinais

correspondentes em LIBRAS “Ela”, a professora pergunta: “Quem?” e os alunos “Solange”. Esta é a forma encontrada pela professora para avaliar a compreensão dos alunos. Ela o fez privilegiando a significação dentro do texto.

Quando a professora pergunta na frase quem é “Ela”, podemos perceber que os alunos buscam sentido na frase dentro do texto. “Solange” estava escrito na frase anterior, portanto “Ela” se refere a “Solange”, nos mostrando que eles já têm esse conhecimento da língua portuguesa.

O tipo de texto trabalhado nesta atividade é a narrativa de uma vivência provavelmente conhecida pelos alunos. Narrar algo que fez parte da experiência dos próprios alunos é uma estratégia que, na fase inicial da escrita, pode favorecer a compreensão deles sobre o texto, sua forma, ordem de apresentação e sequência temporal. A professora inicia o texto com sua vivência, exemplificando o que os alunos deveriam contar. Ao questionar os alunos sobre o significado de “Ela” no texto, a professora investiga se os alunos possuem esse conhecimento para, se necessário intervir.

O episódio mostra a possibilidade de apresentação do texto narrativo para os alunos surdos considerando as singularidades desse tipo de texto. Vejamos a seguir outro episódio de atividade de escrita:

Episódio 2

Os alunos se acomodam nas cadeiras em semi-circulo e a professora explica que a atividade é a continuação de uma história a partir da imagem. No centro da classe há um retroprojeter, e a professora coloca a atividade ali, projetando-a na lousa para que os alunos visualizem e contem a história de acordo com o que estão vendo. A imagem é de um menino dentro de um barco com um papagaio no ombro. Eles estão pescando num rio e veem a barbatana de um tubarão nadando próximo ao barco. Há uma frase de início do texto e os alunos devem continuar a história.

Primeiro, a professora pede que os alunos leiam a frase que está escrita. Ela vai apontando as palavras uma a uma e os alunos vão atribuindo sinal a

cada palavra: “Paulinho e o seu papagaio Duque estavam pescando, quando de repente...”

E A HISTÓRIA CONTINUA...

OBSERVE A GRAVURA ABAIXO E CONTINUE A HISTÓRIA.



PAULINHO E O SEU PAPAGAIO DUQUE ESTAVAM PESCANDO, QUANDO, DE REPENTE...

[...]

Professora: “O que o menino fez?”

Alunos: “Ficou bravo”

Professora: “E daí?”

Alunos: “Foi contar para a mãe”

A professora escreve e pergunta: “O menino ficou bravo e os pais disseram o que?”

Alunos: “Calma, foi brincadeira!”

G.: “Porque é aniversário”

Professora: “Qual vocês escolhem: só brincadeira ou coloca o aniversário também?”

Alunos: “Brincadeira porque é aniversário.”

A professora escreve. Ela entrega aos alunos uma cópia da atividade e orienta que eles copiem o texto da lousa nesse papel.

[...]

Nessa atividade, a leitura também é feita atribuindo-se um sinal a cada palavra, sempre obedecendo à estrutura da língua portuguesa (português sinalizado).

Em uma abordagem bilíngue, a leitura de textos de qualquer gênero ou tipo deve ser feita na língua do aluno, a LIBRAS. A Secretaria de Educação do Município de São Paulo publicou um documento de orientação curricular de Língua Portuguesa para surdos. Esse documento discute e reflete sobre o que os estudantes precisam aprender em cada série, subsidiando as escolas na seleção e organização dos conteúdos. Segundo este documento, “os gêneros textuais expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevistas, debates, conversas, regras de jogos, exposição, por exemplo, devem ser ensinadas as crianças surdas na Língua Brasileira de Sinais.” (SÃO PAULO, 2008, p. 39).

A dificuldade de se trabalhar a língua como prática discursiva é semelhante ao encontrado por outras pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira para ouvintes. Quast e Banks-Leite (2011) discutem práticas de ensino de língua estrangeira afirmando que a concepção de língua/linguagem que permeia o trabalho de muitos professores é instrumental, ou seja, no ensino de emissão-recepção, codificação-decodificação de mensagens. Segundo elas, na aprendizagem da LE L2 não se trata da tradução de uma língua para outra, pois o significado da palavra é dinâmico e envolve o contexto da significação.

Aqui também devemos considerar que não se trata simplesmente da substituição de palavras do português por sinais da LIBRAS ou vice-versa, há a necessidade de garantir a construção de sentidos. O conhecimento do vocabulário é importante, mas a compreensão do todo deve ser assegurada. A LIBRAS, para o aluno surdo, é a matriz que dará suporte para o aprendizado da L2. Além disso, deve-se levar em consideração que um vocábulo pode ter

significados diferentes em diferentes contextos e isso deve ser mostrado ao aluno surdo.

Embora encontremos semelhanças entre o ensino de português para surdos e o ensino de uma língua estrangeira para ouvintes, há também diferenças. Uma delas refere-se ao status da LIBRAS em relação às outras línguas orais, como discutido no capítulo 2, ou seja, a relação de poder existente entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa em que a primeira encontra-se em situação de inferioridade em relação à segunda. Outra diferença importante é a modalidade das línguas, enquanto a LIBRAS é espaço-visual a Língua Portuguesa é uma língua oral-auditiva e o surdo precisa aprender a ler e escrever em uma língua que não ouve e não fala.

4.3 Compartilhando saberes

Episódio 3

Nesta aula a professora pede que os alunos sentem-se em duplas determinadas por ela para a leitura de uma notícia de jornal. Ela pede que eles leiam, discutam com o colega e depois expliquem para os amigos o que entenderam da notícia. A professora, então, coloca sobre uma mesa vários recortes de diversas notícias e manda cada dupla escolher uma pra ler. Orienta-os para procurá-la ou à fonoaudióloga caso tenham dúvidas quanto ao significado das palavras, ou ainda sugere a utilização do dicionário de língua portuguesa.

A fonoaudióloga chega para ajudar a professora na atividade. Ela entra e cumprimenta a professora oralmente, não usa a LIBRAS para cumprimentar.

Alguns alunos chamam a professora para perguntar o significado das palavras que eles não conhecem. Várias duplas a chamam ao mesmo tempo e ela pede para que a aguardem atender uma dupla por vez. A fonoaudióloga a ajuda nesse momento.

J. Grita para chamar a professora

Professora: “Espere um pouco, pois estou ajudando eles”.

J.:” Demora!” fala em LIBRAS, com expressão de impaciente.

Professora: “Você pode usar o dicionário ou então espere.”

A professora me explica que o auxílio da fonoaudióloga se faz necessário, pois os alunos a solicitam muitas vezes e vários ao mesmo tempo para sanar dúvidas quanto ao significado das palavras que eles não conhecem. Os alunos digitam a palavra para que lhe seja atribuído um sinal da LIBRAS pela professora ou fonoaudióloga. Pergunto a ela sobre qual o critério que utilizou na escolha das duplas e ela conta que sempre coloca um aluno com mais dificuldade junto com outro que tenha menos dificuldade.

Embora a ênfase esteja centrada nas palavras isoladas e não no texto como um todo, nota-se que existe uma preocupação da professora pela compreensão dos significados a elas relacionados. Destaca-se aqui a importância do papel do professor e/ou fonoaudióloga para tornar acessível aos alunos surdos os diferentes sentidos que a palavra pode adquirir no texto. Nessa atividade de leitura de jornal, o dicionário pouco poderia auxiliar os alunos na compreensão do texto, pois para isso seria necessária certa autonomia dos mesmos na leitura, o que não é a realidade. Ao contrário, poderia até atrapalhar, pois o aluno não conseguindo compreender teria sensação de fracasso e incapacidade.

Se para as crianças ouvintes o uso do dicionário é difícil, para os surdos esta é uma tarefa mais complicada, pois para eles existe a questão da língua que não é a mesma.

O uso do dicionário pode ser bastante interessante uma vez que, sabendo usá-lo, os alunos surdos poderão resolver, na ausência do professor, dúvidas relacionadas à compreensão de textos escritos. É interessante que o professor mostre as diferentes possibilidades e sentidos que podem estar relacionados às palavras, dando exemplos do uso em diferentes contextos que auxiliem na atribuição de significados.

Nesse sentido, Moura (2008), em sua dissertação de mestrado sobre práticas de educação bilíngue para surdos, mostra que ler as palavras dentro de um contexto facilita a atribuição do significado e que dar exemplos auxilia na compreensão da leitura. O dicionário não traz o contexto e também não traz exemplos, portanto, utilizado de forma isolada não pode contribuir na construção de significados do texto pelo aluno surdo.

Episódio 4

Em continuidade à atividade dada anteriormente e discutida no episódio 3, o aluno G., que está lendo uma notícia sobre esportes, pergunta para a professora o significado da palavra TRICOLOR. A professora escreve na lousa:

São Paulo = tricolor

Palmeiras = verdão

Corinthians = timão

Santos = peixe

Professora: “O que significa?” – pergunta em LIBRAS, apontando a palavra tricolor.

A professora tampa parte da palavra com a mão e deixa a mostra apenas *color*.

B.: “Cola”

Professora: “Cola? Não, é cor. Tri significa três.” – escreve na lousa “3 cores”.

Este episódio mostra como a falta de vivência de leitura se constitui um problema para a compreensão dos significados das palavras pelos alunos surdos. Vemos no episódio que o aluno B. orientou-se pela grafia (aspecto visual) quando relacionou “color” com “cola”. Destaca-se a importância, mais uma vez, da atenção do professor para essa característica do aluno surdo ao propor caminhos para superação das dificuldades ocasionadas pela inexperience de leitura.

Ao dar exemplos de outros times, os alunos estabelecem outras relações o que facilita o aprendizado. Quando a professora pergunta ao grupo o significado da palavra questionada por um aluno, busca conhecer o conhecimento que eles já têm. Ela não dá o significado de imediato para que os alunos possam tentar atribuí-lo. Ao lançar a pergunta ao grupo, a professora tenta promover uma troca de saberes entre eles, além de valorizar o conhecimento que têm. Mas, pela resposta percebe que a palavra não faz parte do repertório deles e imediatamente dá o significado e ainda chama a atenção para a formação de palavras.

O texto jornalístico é um importante gênero a ser trabalhado na escola. Esse tipo de gênero está no meio social cotidiano e é fonte de informação sobre diversos assuntos. É importante criar nos alunos o hábito da leitura desse gênero e oferecer a eles ferramentas de leitura para que possam fazê-lo de forma autônoma. Os exemplos oferecidos pela professora estão inseridos no contexto da leitura, pois a notícia que o aluno lia era esportiva favorecendo a compreensão do significado da palavra solicitada pelo aluno.

4.4 Os gêneros textuais e a produção escrita

Episódio 5

A professora diz aos alunos que na atividade daquele dia eles deveriam contar em LIBRAS o que fizeram nos quatro dias de feriado de páscoa para que ela escrevesse em língua portuguesa o resumo do que contarem. Esse episódio refere-se ao mesmo dia do episódio 1 do núcleo Tradução e construção de sentidos.

Professora: “M., o que você fez no feriado?”

M.: “Eu viajei com minha família para casa da minha avó no Rio de Janeiro, e ganhei muitos ovos de páscoa.”

A professora escreve na lousa “*O M. viajou com a família para a casa da avó no Rio de Janeiro. Ele ganhou muitos ovos de páscoa. [...] A professora pergunta aos alunos quem viajou e duas alunas levantam a mão. A professora pergunta se quem ficou em São Paulo só ficou em casa ou passeou. Os alunos vão contando e a professora escreve “O J., o E., o G., o C., o R., a K. e a D. não viajaram.” A professora solicita a leitura dos alunos apontando para cada palavra e os alunos vão atribuindo um sinal a cada uma delas. Depois, pergunta onde passaram; os alunos vão respondendo e ela vai escrevendo na lousa. “Eles passaram no shopping, no parque Ibirapuera, na casa dos tios, brincaram de futebol, foram ao circo. O E. conheceu o shopping ABC em Santo André.”*”

[...]

A professora solicita aos alunos que copiem o texto rapidamente devido ao horário. Os alunos copiam a lápis o texto escrito.

A professora funciona como escriba, orientando o desenvolvimento do texto e traduzindo para a língua portuguesa o que os alunos contam em LIBRAS.

O tipo de texto trabalhado, narração, envolve tanto a imaginação quanto situações vivenciadas pelo escritor, como ocorreu nessa atividade. Os alunos mostraram-se participativos, contando à professora o que fizeram e a atividade é encerrada com a cópia do texto pelos alunos.

Segundo os PCNs (1998), os gêneros textuais devem ser trabalhados seguindo alguns critérios como o de uso da língua (práticas de leitura e escrita) e reflexão sobre a língua. O uso da língua envolve a historicidade da linguagem e da língua, a constituição do contexto de produção (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade e momento da produção), implicações do contexto de produção na organização dos discursos e no processo de significação.

Quanto à reflexão sobre a língua, os PCN's (1998, p. 36) afirmam que “referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção,

privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito.”

Geraldi (1993, p. 118) afirma

Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar. Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

Faz-se necessário, então, uma distinção entre o saber a língua e o saber sobre a língua. Saber a língua refere-se ao uso, enquanto saber sobre a língua refere-se à reflexão.

Fernandes (2003) aponta que é necessário que o professor seja proficiente em LIBRAS, para que no contexto bilíngue de ensino de leitura e escrita, questionamentos aprofundados sejam propiciados e as diferenças linguísticas explicitadas. Eis aí mais uma dificuldade no ensino da leitura e escrita de gêneros textuais: a comparação de uma língua com a outra proporcionando aos alunos uma maior proximidade com a língua estudada, que depende do conhecimento aprofundado do professor nas duas línguas. Não observei dificuldades no uso da LIBRAS pela professora durante as aulas. Apesar de não ser nativa na língua e de acreditar que cabe ao surdo fluente avaliar a proficiência ou não da LIBRAS pelo usuário ouvinte, posso dizer que pelo fato de não haver entraves ou dificuldades na comunicação entre professora e alunos, há uma certa fluência na LIBRAS pela professora. Entretanto, não posso afirmar se é suficiente para que possa trabalhar as diferenças gramaticais entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A elaboração conjunta do texto em LIBRAS possibilitou a construção de sentidos partilhados e a reescrita pela professora em português ajudou na introdução da L2 para os alunos surdos. A atividade realizada na aula observada foi finalizada com a cópia do texto pelos alunos.

Episódio 6

Esse episódio refere-se à mesma atividade do episódio 2. Os alunos se acomodam e a professora explica que a atividade é a continuação de uma história a partir de uma imagem. No meio da classe há um retroprojeter e a professora coloca a atividade ali para os alunos visualizarem e contarem a história de acordo com o que estão vendo.

Professora: “O que aconteceu?”

[...]

Alguns alunos respondem: “Pescou tubarão”.

Ela pergunta se combina com a imagem e todos concordam. Ela pergunta qual a reação do menino e do papagaio ao notarem o tubarão; se tiveram medo ou não. Os alunos respondem que eles levaram um susto e ficaram com medo. A professora vai escrevendo na lousa.

Os alunos falam que o menino e o papagaio gritaram por socorro e a professora escreve.

[...]

Professora: “E aí? O que mais aconteceu?”

Alunos respondem: “Voltaram para casa!”

Ela escreve na lousa, e pergunta a eles se combina os dois pedirem socorro e voltarem para casa. Os alunos respondem que não e ela apaga e pergunta:

Professora: “Então, o que?”

G.: “O menino chorou”

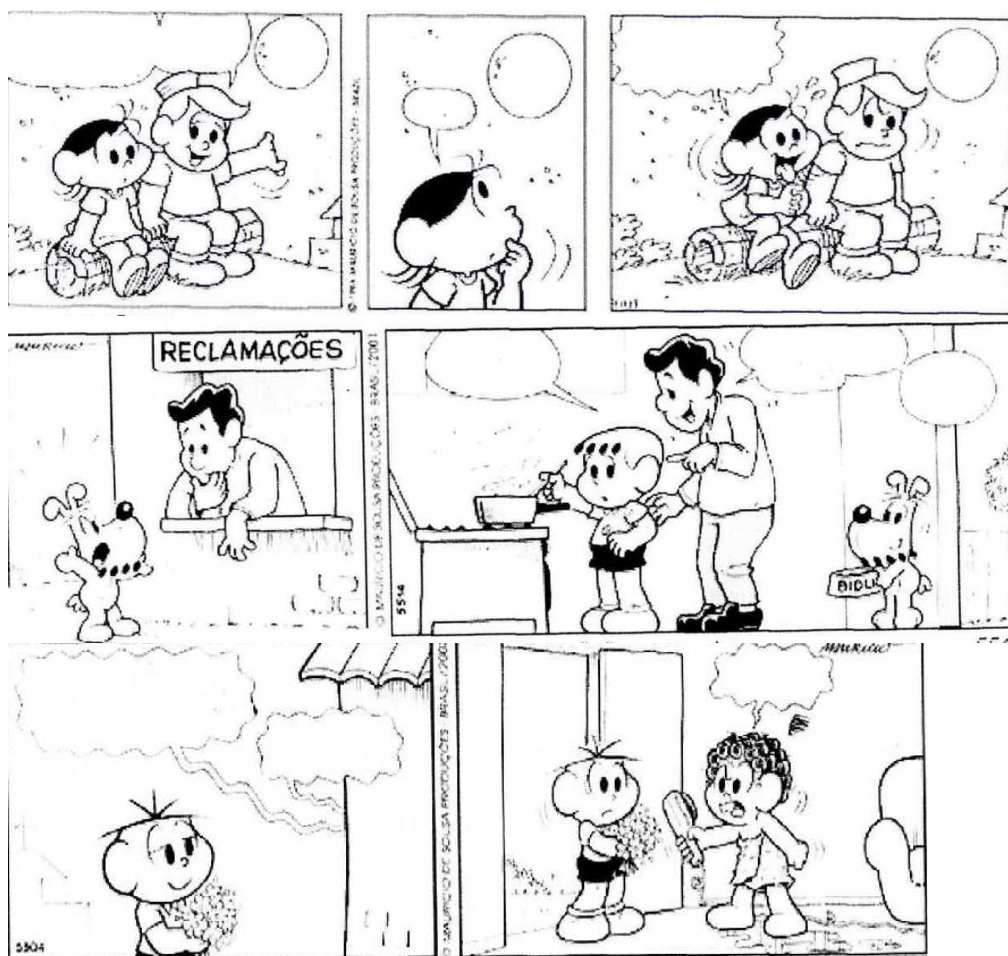
Professora: “Bom, bom!” – escreve na lousa – “E aí? O menino chorou e aí? E o papagaio como ficou? Com medo, nervoso, bravo, como?”

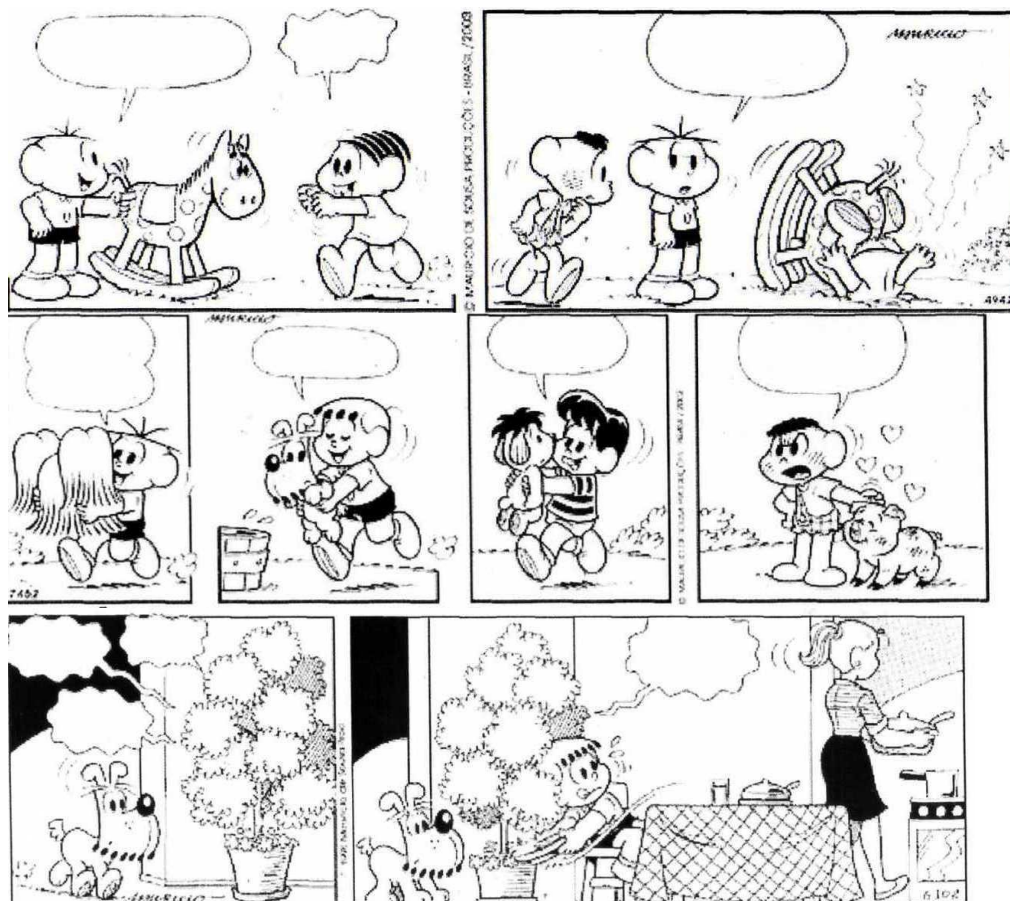
Alunos: “Nervoso, e começou a picar o tubarão.”

Nesta atividade, a professora mais uma vez funciona como escriba dos alunos. É também uma escrita coletiva, mas a partir de uma imagem. A professora utiliza-se desse recurso visual que pode auxiliar os alunos no desenvolvimento da história. Mas a questão do surdo não é sensorial e sim de linguagem, conforme afirma Vygotsky (1989) já citado no capítulo 1. Para ele, a linguagem é a questão central de todo o problema do surdo.

Quando a professora pergunta se faz sentido os dois personagens pedirem socorro e irem para casa mostra que não basta ver a imagem e tudo está esclarecido. Foi preciso a professora fazer uma intervenção para que os alunos percebessem que era necessário um sentido para a sequência da história.

Episódio 7





A professora apresenta a atividade dizendo que os alunos farão em duplas a escrita de uma história em quadrinhos (HQ) da turma da Mônica. Ela enfatiza que a atividade é para ser feita pelos dois juntos e não para um fazer e o outro não participar.

A professora escreve na lousa o nome dos alunos que realizarão a atividade juntos. Ficaram cinco duplas e um trio. Ela avisa que depois vai colocar as histórias no retroprojetor para cada dupla contar o que fez. Ela distribui as histórias para os alunos que já se acomodaram com suas duplas. Cada dupla tem uma história em quadrinho diferente e a professora vai em cada mesa explicando a atividade mais detalhadamente.

Nessa atividade a professora conta com a ajuda de uma fonoaudióloga para sanar as dúvidas dos alunos quanto ao vocabulário. A professora me explicou que toda quinta-feira ela leva atividades de escrita para os alunos e a fonoaudióloga a auxilia, pois é uma classe que tem muitos alunos e eles solicitam ajuda o tempo todo sobre escrita das palavras.

A fonoaudióloga vai passando pelas duplas, quando uma aluna pergunta:

Aluna: “Como se escreve PREGUIÇA?” (faz sinal de preguiça)

Fono: “Solange, esse sinal é o que?”

Professora: “Preguiça.”

Fono: “Mas ele tá fazendo aqui!” (refere-se ao local onde o aluno fez o sinal)

Professora: “Não, mas é preguiça mesmo!”

A professora e a fonoaudióloga vão passando pelas duplas para verificar como estão realizando a atividade, a escrita, a discussão e auxiliar no desenvolvimento da história. Elas vão perguntando “O que está acontecendo nesse quadrinho?”, “Porque aconteceu isso?”, “O que aconteceu depois?”, “O que os personagens estão falando?”.

Histórias em quadrinhos (HQ's) são um gênero textual peculiar, pois além do texto escrito há o visual através de imagens que mostram a sequência do enredo da história.

Podemos, então, caracterizar provisoriamente a HQ como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal. (MENDONÇA, 2002, p. 200)

Nesta atividade, a professora propõe que os alunos preencham os balões de uma tira de história em quadrinhos, cujas falas foram apagadas para o trabalho escolar. Ao organizar os alunos em duplas para essa tarefa, a professora valoriza e percebe a importância da mediação na construção do conhecimento pelos alunos.

O trabalho em dupla ou em grupo é uma importante estratégia de ensino, pois dessa forma, os alunos podem trocar experiências, tirar dúvidas com seus colegas, eles vão aprendendo uns com os outros. Assim, um aluno com mais conhecimento serve de modelo para outro, dependendo da maneira como é organizada a atividade. Nesse contexto, a professora também media a

aprendizagem dos alunos na medida em que os orienta na realização da atividade, no desenvolvimento da escrita e na organização das idéias. Sobre o papel do professor, Rego (1995) ainda aponta que:

No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. (REGO, 1995, p. 115)

Acredito que, nessa atividade, a professora utilizou-se de histórias em quadrinhos também pelo recurso visual que ele oferece. As imagens seguem uma sequência de ações compreensíveis visualmente, mesmo para crianças que ainda não aprenderam a ler e a escrever. Mas, como já foi discutido anteriormente, não basta só o visual, é preciso que os sentidos sejam garantidos nas interações com os outros. E a professora busca isso com a organização em duplas.

A questão que se coloca nesta atividade é a sua infantilização. Histórias em quadrinhos fazem parte mais do universo infantil, porém existem HQ's para jovens e adultos e talvez esses fossem mais adequados para a série observada.

Apesar do caráter infantilizado da atividade, não observei nos alunos atitudes negativas quanto à realização da atividade. Ao contrário, todos participaram buscando construir sentido ao que viam e relacionar ao que deveriam escrever. Pude comprovar que gostam de HQs quando, ao visitarem a biblioteca da escola para fazer empréstimo de livros, todos os alunos pegaram HQ da Turma da Mônica Jovem.

Ressalto a importância de se trabalhar com gêneros textuais mais complexos, sugeridos pelos PCN's (1998) e, também, pelas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos (2008), como crônicas, contos

e poemas que requerem fluência na LIBRAS para que o professor possa traduzir os textos com os alunos. Mas, é preciso mais que isso. Para que isso ocorra de modo a contemplar as necessidades do surdo é preciso que o professor conheça também a cultura surda, pois esse tipo de texto tem uma linguagem simbólica muito rica que necessita de uma tradução de sentidos e não de palavra por palavra. É importante ressaltar que conhecer a cultura surda não é algo tão simples, pois é preciso uma vivência dentro da comunidade para se alcançar este conhecimento o que para o professor é difícil, visto que ele tem outros afazeres fora da escola que não lhe permitem o devido tempo para esta tarefa.

Episódio 8

Neste dia, a professora corrige na lousa junto com os alunos uma atividade que ela havia dado em uma aula anterior. Ela havia dado algumas palavras para que os alunos as organizassem em forma de frases e incluíssem elementos que estavam faltando como preposições, artigos, etc. Ela escreve as palavras na lousa e deixa espaço de quatro linhas para que os alunos escrevam suas respostas.

A professora avisa que vão continuar a corrigir a atividade de sexta-feira, pois no dia anterior não havia dado tempo. Ela escreve na lousa:

c) *ontem* – *caiu* – *menina* – *rua*

-

-

-

-

d) *viajar* – *férias* – *amigos* – *avião*

-

-

-

-

Os espaços deixados abaixo das palavras são para os alunos escreverem suas frases, que serão corrigidas ali. A professora pergunta quem quer fazer na lousa. A aluna L. vai à lousa e escreve abaixo das palavras da letra c:

“O ontem a menina caiu na rua.”

A professora lê e pergunta aos alunos se precisa tirar ou colocar algo. Os alunos ficam em dúvida e ela diz que antes da palavra *ontem* não tem artigo, só se for pessoa. Chama outro aluno, R. se levanta para ir a lousa e escreve:

“Os meus amigos vão viajar de avião e vão passear de férias.”

A professora pergunta:

Professora: “Você fez sozinho?”

Aluno: “Fiz sozinho.”

A professora lê com os alunos e pergunta se precisa corrigir algo, eles respondem que não. Ela vai até a lousa e arruma “*de/nas*”.

O aluno J. vai à lousa e escreve a sua frase: *“Nós férias meu amigos viajar de avião.”*

A professora faz a leitura com os alunos, ela vai apontando cada palavra e os alunos vão atribuindo sinal.

Professora: “Falta algo?”

Os alunos olham a lousa e não respondem.

Professora: “Muito bom! Vamos arrumar um pouco.”. E escreve:

“Nas férias meus amigos vão viajar de avião.”

A professora pergunta para a aluna C. o que ela achou da frase.

C. “Tá bom!”

O aluno C. diz que faltou escrever para onde foram, se aqui no Brasil, ou nos Estados Unidos, enfim.

Professora: “Pode colocar também.” E completa a frase “... *para a Argentina.*”

Este episódio trata da correção de uma atividade de formar frases com as palavras dadas pela professora. Ela escreve as palavras na lousa e chama alguns alunos para escrever as frases que formaram para que ela vá corrigindo junto com eles.

O objetivo de se formar frases com palavras pré estabelecidas foi o de se trabalhar a estrutura e a gramática das frases. Trata-se de uma atividade epilinguística.

É o uso da língua que se coloca em discussão nesta atividade, a prática de ensino da língua não como código, mas como atividade discursiva. Atividades epilinguísticas são importantes, mas dentro do texto, conforme nos aponta Geraldi (1993, p. 189) “Criadas as condições para atividades interativas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.”. Primeiro, o professor trabalha o uso, ou seja, a produção de texto ou a leitura de um texto, e depois a análise e reflexão da língua dentro desse mesmo texto.

Apesar disso, nota-se que os alunos participaram e realizaram a tarefa, buscando utilizar elementos do português (como artigos, preposições, etc) que na LIBRAS estão ausentes ou implícitos.

4.5. Discussão

Questões mais gerais da educação de surdos também refletem na prática de ensino para esses alunos. No episódio 1 é importante ressaltar que a estratégia de escrita da vivência é interessante, porém deve-se considerar que não é suficiente para significar aquilo que não faz parte da sua experiência direta, o que é fundamental para garantir o acesso ao conhecimento. Por isso, o professor deve diversificar as estratégias propondo também situações de produção escrita cujo tema não esteja na vivência dos alunos.

É comum ouvir professores dizendo que todo o trabalho de produção de textos em sala de aula deve ser contextualizado, ou seja, partir de uma atividade significativa para o aluno. Quando questionados sobre quais seriam essas atividades eles apontam o relato de um passeio, a escrita de um bolo 'produzido' pela turma, o resumo de um filme a que assistem, o registro de uma fato contado por um colega e assim por diante... Há aí um problema conceitual em relação à polissemia do termo 'contextual'. Do modo como ele é tomado por alguns professores, se trata do contexto imediato do aluno, de suas possibilidades de operar 'concretamente' sobre determinado conhecimento. [...] 'Contextual' deve remeter também à relevância social do conhecimento em questão; de que forma ele será útil para o aluno, em que redes de significação ele está inserido, de que modo ele serve a determinadas funções no grupo social imediato e mais amplo. Atividade significativa, portanto, será aquela que resulte em um conhecimento prático, aplicável à vida cotidiana do aluno. Uma lista de compras, a compreensão de uma bula ou de uma reportagem do jornal, saber como fazer funcionar um eletrodoméstico ou entender as regras de um game, preencher uma ficha funcional, ou fazer um currículo para emprego são atividades significativas para o aluno. Raramente saímos escrevendo sobre filmes a que assistimos ou sobre narrativas que fazemos em uma roda de amigos. Há que se pensar de forma crítica nas coisas que pedimos aos nossos alunos para escrever. (FERNANDES, 2003, p. 157)

Nos episódios seguintes a professora mostra essa preocupação propondo escritas a partir de uma imagem e a partir de histórias em quadrinhos, além de leitura de notícias de jornal, que estão fora da vivência dos alunos. Ela busca propiciar a seus alunos acesso a diversos gêneros textuais. Entretanto, alguns deles são apresentados de forma infantilizada. Apesar disso, os alunos se mostraram participativos e interessados em desenvolver as atividades junto com a professora. Em nenhum momento houve algum tipo de atitude que demonstrasse rejeição ou ação negativa pelas atividades propostas.

Segundo o relato da professora, essa turma tem muita dificuldade na leitura e escrita. Como então, apresentar gêneros textuais mais complexos, que estejam de acordo com a faixa etária e série dos alunos?

Nesse sentido Dolz e Schneuwly (2004), falam sobre a importância de, entre outras estratégias, adaptar a escolha dos gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem dos alunos. Talvez aumentar o grau de dificuldade dos gêneros esteja além das possibilidades dos alunos nesse momento. É preciso, principalmente em se tratando de alunos com histórico de dificuldades na escola, respeitar o ritmo do grupo, mas ao mesmo tempo tomar cuidado para não subestimar a capacidade dos alunos.

Outra estratégia interessante que a professora utiliza é o trabalho com os alunos em duplas, o que poderia favorecer a aprendizagem, pois há possibilidade de troca de conhecimentos entre eles. A escolha de um aluno, com mais conhecimento na leitura junto com outro com mais dificuldade, pode fazer com que o aluno com mais experiência auxilie aquele que ainda precisa de mais ajuda para realizar a tarefa sozinho. A importância da participação do outro no processo de aprendizado foi destacada por Vygotsky (1987) quando discutiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referido no capítulo 1.

Ao agrupar alunos com maior ou menor conhecimento da leitura de gêneros textuais, a professora busca propiciar a realização da tarefa de forma compartilhada e mostra sua preocupação com o processo de desenvolvimento dos alunos mais do que com o produto final da atividade. Esta forma de agir pode favorecer o desenvolvimento através de elaborações e reelaborações, avanços e retrocessos num movimento do presente para o futuro. Esta postura da professora foi observada em todas as aulas acompanhadas durante a realização deste estudo.

Nos episódios observados não houve atividade que desse sequência à produção escrita. Quando os alunos terminavam o texto a professora pedia que lessem atribuindo um sinal a cada palavra e depois que copiassem o texto. O único interlocutor dos textos produzidos pelos alunos é a professora. A leitura dos textos produzidos pelos alunos é feita apenas pela professora e pelos alunos. Sobre a questão dos leitores dos textos produzidos pelos alunos, Matêncio (1994, p. 107) nos diz:

A esse respeito, devemos refletir também sobre a necessidade de proporcionarmos aos nossos alunos em atividades de escrita a presença de uma audiência real. Os leitores poderiam ser outros professores, alunos, pais ou outras pessoas da comunidade em que se encontra a escola [...]

Nesse sentido, é importante que a escola oportunize outros interlocutores que não somente o professor, na produção de diferentes textos. Assim, os alunos poderão perceber a real função social da escrita, bem como diferenciar a função de cada gênero textual. A escola geralmente não trabalha a escrita no contexto real, ela sempre o simula. Embora a escola esteja organizada para essa simulação e considerando que o contexto real geralmente é impossível de ser reproduzido, é preciso repensar outros caminhos para que a produção escrita não se torne um fim em si mesmo, apenas para obtenção de nota. Para o surdo, isso se torna uma dificuldade na compreensão do papel da escrita e da função dos gêneros textuais na sua vida fora da escola.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Uma das principais, se não a principal causa de preocupação na educação de surdos é o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Historicamente, esse ensino está marcado por insucessos e fracassos educacionais que justificam debates, discussões e pesquisas com o objetivo de encontrar o caminho para o surdo aprender a língua portuguesa.

Acredita-se que o caminho seja o bilinguismo, mas qual bilinguismo? De que maneira podemos implantar esse bilinguismo? Existem várias iniciativas no Brasil de se implantar o bilinguismo para surdos, mas ainda não chegamos a um consenso.

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas de ensino da língua portuguesa para surdos. Fiz observações em sala de aula e constatei a complexidade dos problemas enfrentados por alunos surdos e seus professores no processo de ensino da língua portuguesa. Encontrei uma prática em que se busca a construção de sentidos e a valorização do conhecimento que o aluno traz, mas que com frequência esbarra na valorização da estrutura da língua. Quando a professora faz a leitura com os alunos e atribui um sinal para cada palavra ela está valorizando o conhecimento do vocabulário. Entretanto, na situação de leitura de jornal ela valoriza a atribuição de sentidos quando solicita aos alunos que leiam em LIBRAS, ou seja, façam a leitura do que está escrito em língua portuguesa significando na sua primeira língua. Neste momento há uma leitura real, uma produção de sentidos e significados e a professora pode avaliar a compreensão de leitura dos alunos. Talvez, nos episódios em que ela não solicitou a leitura em LIBRAS, isso tenha ocorrido devido a minha presença ali. A presença de uma pessoa estranha no contexto de sala de aula altera a rotina. A complexidade do que acontece em sala de aula é tanta que, apesar da professora ser fluente na LIBRAS, de conviver com a comunidade surda, de receber orientação, ter acesso a estudos recentes sobre o tema, ela ainda encontra dificuldades no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para seus alunos surdos.

Além disso, a mudança de práticas pedagógicas que valorizem a construção social da língua não acontece automaticamente. Temos que considerar uma história de ensino através de cartilhas cuja característica era a junção de letras em sílabas e assim por diante até chegar ao texto. Portanto, essa não é uma característica exclusiva da educação dos surdos. Ela é histórica, fez parte da minha educação e da grande maioria dos professores, está incorporada a nós culturalmente, e por isso mesmo, é muito difícil de ser excluída totalmente das práticas de ensino de modo geral. Apesar dos esforços dos professores e das escolas em oferecer um ensino voltado para a língua como prática discursiva, essa concepção insiste em se fazer presente nas atividades, nos métodos ou nas práticas de ensino, seja de forma explícita ou velada.

Destacar a complexidade da sala de aula remete-nos, desta maneira, a questão da delicada relação entre a teoria e a prática... Ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação. Os modos de agir não estão sempre coerente e inextricavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente... A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria. (SMOLKA e LAPLANE, 1993, p.79)

Observei nas aulas, indicações de busca por uma prática diferente em que a LIBRAS tem um papel importante para o aprendizado do português e em que se valoriza a compreensão e a construção de novos sentidos.

A professora demonstrou preocupação tanto com a aprendizagem do grupo, quanto com a participação de todos, indagando um a um sobre a atividade proposta, provocando-os e instigando-os a pensar sobre o objeto estudado, analisando as dificuldades e as potencialidades de cada aluno. Ambos, professora e alunos, demonstraram uma relação de confiança, afeto e respeito mútuo uma vez que eles contavam a ela fatos acontecidos na família, na rua, eles a cumprimentaram e presentearam em seu aniversário. Essa afetividade, confiança e respeito são muito importantes na relação de ensino-

aprendizagem. Em uma sala de aula onde reinam esses valores e sentimentos há tranquilidade para que a aula aconteça. Observei, também, que a preocupação principal da professora naquele contexto, é que os alunos leiam e escrevam. O histórico de dificuldades deles é tão grave, que ela está preocupada nesse momento com a superação dessa dificuldade em arriscar uma leitura ou uma escrita, mesmo que simples. E isso não é irrelevante. Ao contrário essa preocupação é pertinente, pois é um grupo que já está no 8º ano.

Nas aulas observadas, foram apresentados aos alunos textos que, segundo nossa análise, tem um caráter infantilizado. Entretanto, cabe aqui ressaltar que esses alunos participaram com dedicação nas atividades propostas. Em nenhum momento foram observadas atitudes de insatisfação por parte dos alunos nas atividades que a professora propôs, ao contrário, os alunos participaram de todas com interesse e vontade de aprender. As crianças surdas são privadas de literatura infantil por não terem uma língua em comum com a família, portanto elas só terão acesso a esse acervo cultural na escola, talvez por isso acontecer tardiamente os alunos observados gostem tanto das histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa. Foi o caminho que a professora encontrou para que eles se interessassem pela leitura e escrita.

Despertado o interesse, é importante que sejam apresentados a eles outros tipos e gêneros textuais, sempre privilegiando a LIBRAS como língua de instrução, ampliando as possibilidades de se apropriarem do simbolismo que outras literaturas proporcionam ao desenvolvimento humano.

Aliado ao interesse dos alunos pelas atividades, as estratégias que foram utilizadas com a escrita e leitura de gêneros textuais em grupo, trabalho coletivo, são uma forma deles se interessarem e participarem da atividade proposta. O trabalho em grupo pode favorecer o aprendizado na medida em que há interação e troca de experiências e conhecimentos entre os alunos.

[...] É fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, ressaltando-se aí o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais

superiores nos quais se concentra a capacidade da formação de conceitos. (CAVALCANTI, 2005, p. 194)

Foi observado, na prática da professora, uma diversidade de textos como jornalístico, narração e histórias em quadrinhos. O conhecimento e o uso dos diferentes gêneros textuais podem permitir a esses alunos maior acesso ao conhecimento e participação social.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.” (MARCUSCHI, 2002, p. 32)

O trabalho com gêneros textuais é muito rico, pois existe uma diversidade muito grande deles. É necessário que o aluno perceba qual ocasião usá-los, de que forma usá-los, principalmente para o surdo que somente na escola poderá ter oportunidade de conhecê-los, identificá-los e exercitar seu uso e compreender como esse conhecimento pode favorecê-lo na vida social.

[...] Assim, ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, por exemplo, os alunos precisam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões lingüísticos apropriados ao gênero discursivo. Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolingüísticas, a reconhecer e a usar as unidades lingüísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos. (BEZERRA, 2002, p. 49)

No caso dos alunos surdos, trabalhar com diversidade de gêneros textuais se torna ainda mais necessário, visto que, como já foi discutido

anteriormente, é na escola que eles tem, ou pelo menos deveriam ter, a oportunidade de ter acesso aos mais diversos tipos de textos. É na escola que eles tem acesso às informações necessárias para o desenvolvimento dos conhecimentos cotidianos e científicos. A escola não pode se furtar a esta responsabilidade, senão a aprendizagem da L2 pelos surdos vai continuar sendo o centro do problema educacional. Ressalta-se, mais uma vez que os gêneros textuais devem ser trabalhados primeiramente na LIBRAS.

É importante ter clareza de que foi observada a prática de uma professora, que pode ser parecida com a de tantas outras, mas nunca igual, pois o contexto observado é único, foi aquela professora, naquele dia, com aqueles alunos, trabalhando aquela atividade. Foi aquele pesquisador, naquele momento, naquela situação, com aquele olhar. Portanto, mesmo que seja parecida, sempre haverá algo único que diferencia aquela situação de ensino-aprendizagem de outra, dando margens a infinitas análises. Nesse sentido há necessidade de mais pesquisas, mais estudos que mostrem as diferentes práticas de ensino e possam melhorar essas práticas e tirar o ensino-aprendizagem da L2 do centro do problema educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e Surdez**: Um Estudo com Adultos não Oralizados. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. G.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

BOTELHO, P. **Linguagem e na Educação de Surdos**: Ideologias e Práticas Pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. 1ª edição.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: Caminhos para uma Prática Pedagógica. Vol. 1. Brasília: SEESP, 2004.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**. Vol. 25, n.66, p. 185-207, 2005.

FERNANDES, S.F. **Educação Bilíngüe para Surdos**: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B. e GÓES, M.C.R. (Orgs). **A Linguagem e o**

Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento. 4ªed. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, A. P. de. **Zona de desenvolvimento proximal.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. **Caderno Cedex**, ano 20, n.50, p.09-25, 2000.

_____. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K. e Colaboradores. **Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** Ed. Moderna, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, L.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de Leitura e de Escrita na Educação de Surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRINSON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs). **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2006, 2ª edição.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os Segredos do Texto.** 2ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte:** Examinando a Construção de Conhecimentos. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/Campinas, 1996.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol.26, n.69, pp. 163-184. ISSN 0101-3262

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS. **Letramento e Surdez**: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et.al. (orgs). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A.C.B. ; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCUSHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.G.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro, Lucena: 2002.

MATÊNCIO, M.L.M. **Leitura e Produção de Textos na escola**: Reflexões sobre o processo de Letramento. Campinas: Autores Associados, 1994.

MENDONÇA, M.R.S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A.G., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MOURA, D.R. **O Uso da LIBRAS no ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2008.

PEREIRA, M. C. C.. **Leitura, escrita e surdez**. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005. v. 01. 104 p.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição o cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G.U. **Imaginação e formação de conceitos escolares**: examinando processos dialógicos na sala de aula. Tese de doutorado. Piracicaba, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

QUAST, K. e BANKS-LEITE, L. Da língua(gem) ao Discurso: Memória de Práticas e Ensino de Língua Estrangeira. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. **Emoção, Memória, Imaginação**: a Constituição do Desenvolvimento Humano na História e na Cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo II. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, R.T. **Português como segunda língua para surdos**: Contribuições para a implantação de um ensino bilíngüe. Tese de Doutorado. PUC/ RJ, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & LAPLANE, Adriana Frizman. **O trabalho em sala de aula**: teorias para quê? Cadernos ESE. NITERÓI, RJ, v. 01, n. 01, p. 78-82, 1993.

SVARTHOLM, Cristina. Aquisição de Segunda Língua por Surdos. In: **Revista Espaço**. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Educação de Surdos: 1998.

TUNES, E.; TACCA, M.C.V.R.; JUNIOR, R.S.B. O Professor e o ato de Ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set/dez 2005, p. 689-698.

VYGOTSKY, L. S. **Historia Del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Ciudad de La Habana: Editotial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamiento y Lenguaje**. Ediciones Fausto, 1995.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. DOS; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T.. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 25-33, 2007.