UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS

Vanessa de Oliveira Dagostim

Professor Orientador
Dr. Pedro de Moraes Garcez

Porto Alegre, junho de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA ESPECIAL PARA SURDOS

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Português e Espanhol.

Vanessa de Oliveira Dagostim

Professor Orientador
Dra. Pedro de Moraes Garcez

Porto Alegre, junho de 2005

Uma das canções mais célebres da cultura nacional versa "eu tenho tanto para lhe falar, mas com palavras não sei dizer..." Portanto, dedico esse estudo a todos aqueles que colaboram para que todos aprendam a dizer aquilo que guardam dentro de seu coração.

AGRADECIMENTOS

O principal alvo dos meus agradecimentos por este trabalho, com certeza, é **DEUS,** que semeou em mim desde cedo o desejo por conhecer mais sobre o mundo dos surdos, me proporcionou vida e força necessárias para a realização deste, que representa para mim o começo de um sonho, e colocou no meu caminho pessoas tão especiais e necessárias para este pequeno empreendimento.

Ao professor Dr. **PEDRO DE MORAES GARCEZ**, pela sua sensibilização, disposição, orientação impecável, confiança e empenho a mim dedicados, indispensáveis para que esse estudo fosse possível, minha "guarida" acadêmica no Instituto de Letras.

A toda a equipe do corpo docente da **ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPECIAL PARA SURDOS VITÓRIA,** especialmente à Diretora **MARI** e à Professora **MARICLÉIA**, que muito colaboraram para a realização deste trabalho, me motivando ainda mais a seguir esta tão fascinante carreira, e aos alunos da oitava série que dedicaram paciência e carinho a mim.

Às colegas **MARIANA KLIEMANN CHAGAS, CAMILA DA GAMA ETTRICH**, **MELIANA CALDAS AYALA** e **VIRGÍNIA SITA FARIAS**, pela presença, companheirismo, amizade, acolhida, apoio e exemplos de dedicação demonstrados ao longo do Curso de Graduação.

A todos os meus amigos que sempre estiveram a meu lado, orando por mim e sendo meu suporte quando desanimada ou cansada pelas atividades acadêmicas, especialmente a **ANDRESSA, ADRIANA, PATRÍCIA, LAURA, CRISTIAN, FERNANDO, CARLOS** e **RAFAEL.**

À minha amada família, **ROSILÉIA, JÚNIOR,** e **LOURIVAL,** pelo apoio, criticas, sugestões, compreensão, empréstimos de quarto, computador, e tudo mais que permitiu o aprimoramento deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO **06**

Uma jornada pelo mundo dos surdos através da educação **07**

1 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS **10**

1.1 – Concepções de Educação de Surdos 10

1.2 – Língua Portuguesa para Surdos 13

1.3 – Alfabetização e Letramento dos Surdos 14

1.4 – O Papel da LIBRAS no Ensino de LP/S 16

1.5 – A escrita de sinais e a descontinuidade no processo de alfabetização dos surdos 19

2 - UMA ESCOLA PÚBLICA ESPECIAL PARA SURDOS **21**

2.1 – A Vitória 21

2.2 – A Professora 23

2.3 – Os Alunos 23

2.4 – Práticas bilíngües em sala de aula 23

2.5 – Materiais Didáticos 25

3 - O ENSINO DE LP/S **27**

3.1 – Os objetivos do educador na prática de ensino de LP/S 27

3.2 – Os saberes em LP/S 29

3.2.1 – Produção textual 29

3.2.2 – Ensino de gramática 32

4 – O ESPAÇO DA LIBRAS NA ESCOLA VITÓRIA **35**

5 – PENSANDO O ENSINO DE LP/S **38**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **43**

ANEXOS **46**

RESUMO

Área temática: Lingüística Aplicada / Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Este estudo examina o ensino de Língua Portuguesa em uma escola pública especial para surdos. Buscou-se identificar quais têm sido os propósitos do educador, os saberes em LP que ele busca desenvolver com seus alunos. A metodologia utilizada foi a observação participante, entrevistas e análise qualitativa interpretativa dos dados gerados. Como principais resultados apresentamos algumas práticas desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa para Surdos observada, em que se utilizou textos de diversos tipos, como charges, textos de jornais e atividades práticas como estímulo de leitura e produção textual de seus alunos, já que estes são os principais alvos do ensino de Língua Portuguesa para Surdos como língua instrumental, de modo que o desenvolvimento desta disciplina os capacite para o exercício pleno de sua cidadania.

Palavras-chave:
Língua Portuguesa – Surdez –Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Uma jornada pelo mundo dos surdos através da educação

"Somos extremamente ignorantes
em relação à surdez."
Oliver Sacks

O presente trabalho busca apresentar à nossa comunidade acadêmica, o cenário pouco conhecido do ensino de Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos. Pessoalmente, tenho interesse nessa área, desenvolvido mesmo antes de ingressar no curso de Letras, e venho observando essas questões há algum tempo. Se por um lado, o fato de esse tema não ter sido estudado nem debatido em sala de aula durante toda a minha graduação tenha sido frustrante, por outro me sinto motivada a aperfeiçoar-me profissionalmente e a mobilizar outros a também se interessarem, ainda que seja tão vago e distante do meio acadêmico que nos encontramos, apesar de sua grande importância e urgência. Assim, este trabalho resulta de leituras, conversas, *e-mails*, cursos de LIBRAS, disciplinas eletivas, participação de encontros, seminários, e tantos outros esforços que busquei realizar com empenho e prazer.

O Ministério da Educação já tem criado programas de Educação Especial, abrindo portas das escolas regulares para a política da inclusão, entre outras providências, forçando profissionais do ensino a se especializarem no atendimento a pessoas com necessidades especiais de educação. Um exemplo disso foi o aumento do número de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular de 28,1% entre 2003 e 2004, segundo o Censo Escolar 2004 (Ministério da Educação, 2005) Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 2001, (Ministério da Educação, LDB, 1996) as escolas não podem recusar a matrícula de alunos com deficiência e devem se organizar para dar um atendimento de qualidade a todos. Porém, é sabido que essa preparação precisa ser iniciada desde a formação acadêmica do educador, ainda na faculdade, o que recomenda o Plano Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2001), quando incentiva a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de Ensino Superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.

Pretendo com este trabalho examinar como ensino de Língua Portuguesa para surdos atualmente em uma escola pública especial e como as dificuldades nessa área têm sido enfrentadas nesse cenário educacional. Para isso, conto um pouco do que presenciei durante o período de observações na Escola Vitória e relaciono essas observações com a literatura produzida a respeito do tema, procurando identificar quais tem sido os objetivos no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, qual a relação desse ensino, com a Língua de Sinais da comunidade surda, a LIBRAS, quais as contribuições mútuas possíveis na prática da sala de aula e as estratégias e recursos usados por professores e alunos nesse cenário de ensino/aprendizagem.

Para tanto, dividi o trabalho em três partes. Primeiramente, faço um pequeno resumo da história da educação de surdos, apresentando concepções educacionais indispensáveis para entendermos o estado atual da educação especial dos surdos e as conseqüentes abordagens educacionais resultantes. Depois, faço uma descrição da escola e das aulas observadas, meu principal objeto de pesquisa. Finalmente, proponho uma reflexão sobre a questão, e um possível diálogo entre ensino de Língua Portuguesa a surdos e ouvintes.

Confesso que a etapa mais prazerosa na produção deste trabalho foi o período de observação em aulas na Escola Vitória, que eu conheci e visitei durante esse tempo, e onde desenvolvi uma ligação que continua se mantendo com as pessoas que encontrei. Levava comigo uma série de expectativas em relação a essa atividade, mas ir mais fundo nesse mergulho ao mundo dos surdos me trouxe surpresas inesperadas: pensando o ensino de línguas a surdos, acabei repensando o ensino de línguas a ouvintes, sobre práticas de ensino que não davam resultados positivos quando aplicadas à educação dos surdos não por serem eles surdos, mas porque também não têm funcionado com os ouvintes.

Além do mais, experimentei que quando nos deparamos com o diferente de maneira aberta e franca, colocamos em jogo a imagem que fazemos de nós mesmos, nossas convicções e identidades. Elas são abaladas, algumas delas são destruídas e precisarão ser reconstruídas novamente. Como lemos em Oliver Sacks, numa jornada ao mundo dos surdos, encontramos uma “perspectiva inesperada sobre a condição humana” (Sacks, 1990).

> "O estudo dos surdos mostra que muito do que é distintamente humano em nós – nossa capacidade para a linguagem, para o pensamento, para a comunicação, não são meras funções biológicas, mas também sociais e históricas na origem; que constituem *dádiva* – a mais maravilhosa das dádivas – de uma geração para a outra."
>
> (Sacks, 1990, p.11)

Espero que o presente trabalho seja apenas o primeiro passo concreto desta minha jornada, e que incentive muitos a se aventurarem por ela também.

1 – O Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos

"Escrever sobre a surdez, sobre os surdos no mundo contemporâneo, constitui, sem dúvida, uma ousadia"
Carlos Skliar

1.1 – Concepções de Educação de Surdos

Tratarei aqui de várias concepções existentes na Educação de Surdos, tratando primeiramente do oralismo, fundamentado na "recuperação" da pessoa surda, designada como "deficiente auditivo", enfatizando a língua oral em termos terapêuticos. Também discutirei a filosofia educacional da Comunicação Total, que, baseada no respeito às diferenças, utiliza vários recursos – entre eles o bimodalismo – considerada período intermediário temporal entre oralismo e bilingüismo. O bilingüismo, por fim, busca reaver o direito que toda a criança tem de ser educada em sua língua natural:

> "Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais." (Quadros, 1997, p.27)

Usaremos a sigla LS para nos referirmos às línguas de sinais; LIBRAS especificamente para a língua de sinais oficial do nosso país, a Língua Brasileira de Sinais; LP para Língua Portuguesa; e LP/S para a disciplina escolar de Língua Portuguesa para Surdos. A terminologia 'segunda língua-L2' será usada de forma geral, pois, apesar de reconhecermos a distinção entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), não pretendemos enfatizá-la nesta discussão.

Atualmente, a maioria dos Estudos Surdos entende que após tantas tentativas de metodologias de ensino a alunos surdos, o Bilingüismo é quase um consenso. Em 1880, no Congresso de Milão, importante evento mundial sobre educação de surdos, os educadores de surdos passam a adotar, obrigatoriamente e exclusivamente, o oralismo. Aos alunos surdos, era imposta a necessidade de se aprender a "falar". Utilizavam-se severos métodos de fonoarticulação, treinamento de leitura labial e o "acorrentamento" das mãos, para que fosse impedida qualquer tentativa de sinalização por eles (o que prejudicaria o aprendizado da fala). O grupo que defendia o oralismo, denominado

“oralistas”, acreditava que o método ajudaria no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do surdo, fundamental para a aquisição de leitura e escrita alfabéticas (Capovilla & Capovilla, 2004). Apesar dos resultados insatisfatórios, a eficiência dessa prática só começou a ser efetivamente questionada muito tempo depois. Até então não se atribuía o desnível de desempenho escolar dos surdos à metodologia oralista, e sim a outros fatores, como por exemplo, a defasagem mental que se atribuía aos surdos naquele período. Apesar disso, ainda hoje muitos educadores e familiares de surdos insistem em investir custosamente na oralização de seus filhos, negando-lhes o acesso a uma LS e a uma identidade surda. Para Skliar (2001), essa atitude constitui-se reflexo da ideologia ouvintista dominante, que, na tentativa de “normalização” da pessoa surda, oprime e nega as identidades sociais disponíveis a ela.

Deparando-se com o fracasso do oralismo, os educadores começaram a entender que algo precisava ser profundamente mudado na Educação dos Surdos. Eles perceberam que, apesar da proibição dos usos de sinais, os aprendizes surdos seguiam comunicando-se assim nos intervalos das aulas, escondidos dos professores em seus grupos, onde criavam seu próprio sistema de sinais. Concomitantemente, no meio acadêmico, surgem as primeiras pesquisas que legitimam as LS, com Stokoe (1960), no Instituto de Pesquisas Lingüísticas da Universidade de Gallaudet, em Washigton, e depois com Klima e Bellugi (Klima & Bellugi apud Capovilla & Capovilla, 2004). Segundo Capovilla & Capovilla (2004), na década de 1970, a filosofia educacional oralista estrita cede lugar à filosofia educacional da Comunicação Total, que propunha fazer uso de todo e qualquer método de comunicação (sinais naturais e artificiais, palavras, símbolos, mímicas...) para permitir que a criança surda adquirisse uma linguagem, resultando na criação de sistemas de sinais que têm como característica mais importante o fato de que a ordem de produção dos sinais sempre segue a ordem da produção das palavras da língua falada da comunidade ouvinte, produzida simulteamente. Entre esses sistemas de sinais artificiais, cito o *Sistema de Sinais de Paget-Gorman* (SSPG) e o *Vocabulário Makaton*.

Como resultados positivos, a partir de então “as crianças surdas começam a participar das conversas com seus professores e familiares de um modo que jamais havia sido visto desde a adoção do oralismo estrito” (Capovilla & Capovilla, 2004, p.25). Porém, além de causar certa confusão, a grande desvantagem desses sistemas de

sinais está no fato de constituírem uma solução de compromisso que requer grande esforço por parte do aprendiz e resulta insuficiente como meio principal de comunicação devido às complexidades de inflexão da língua falada que se está tentando sinalizar com marcadores (Capovilla & Capovilla, 2004). As habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos continuavam muito abaixo do esperado, o que incentivou diversos estudos e pesquisas que finalmente demonstraram que o uso simultâneo entre LS e língua falada nunca foi e nem poderia ser efetivamente produtivo e eficaz devido à natureza extremamente distinta entre as LS e as línguas faladas, ou seja, à *descontinuidade* entre elas. Com isso, na Comunicação Total os alunos obtinham uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós.

> "...para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não propriamente bilíngües como se esperava, mas sim 'hemilíngües' sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra." (Capovilla & Capovilla, 2004, p.29)

Essas constatações foram o marco para o surgimento da abordagem bilingüista, em que se busca remover a atenção da fala e concentrar-se no sinal, baseando-se em línguas de sinais naturais empregadas pelas comunidades de surdos sinalizadores. O objetivo principal dessa proposta é levar o surdo a compreender e sinalizar fluentemente em sua LS, e dominar a escrita e leitura do idioma do país ou cultura em que vive. Hoje, a maioria dos profissionais envolvidos na Educação dos Surdos (professores, lingüistas, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, neurolingüistas...) defendem o bilingüismo como a mais eficaz filosofia educacional de ensino a surdos, direito conquistado pelas comunidades surdas em nosso país e pelas políticas educacionais atuais. Não ignoram, no entanto, o fato de que ele ainda está sendo desenvolvido e muita coisa precisa ser aperfeiçoada nessa proposta educacional que vai além de uma simples metodologia.

1.2 – Língua Portuguesa Para Surdos (LP/S)

Constata-se na literatura consultada que há um movimento mundial que tem adotado o bilingüismo (em suas variações) na educação atual dos surdos, inclusive no Brasil, o que verificamos nas entrevistas e conversas mantidas com profissionais e material referente a encontros da área, como os Encontros de Escolas para Surdos ocorridas anualmente, organizadas pelas próprias escolas e apoiadas por universidades aqui no Rio Grande do Sul. Isto é, as escolas para surdos estão aceitando a LS como L1 do aluno surdo, apresentando todas as disciplinas escolares nessa língua. Muitas pesquisas sustentam que, se a criança surda aprende a LS da comunidade surda em que está inserida, ela terá mais facilidade em aprender a língua oral-auditiva da comunidade ouvinte (Felipe apud BRASIL, 2004).

Ratificando essa orientação, no ano de 2004, o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos do Ministério da Educação lança uma publicação que visa apoiar e possibilitar o ensino de LP/S, intitulado *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica* (BRASIL, 2004).. Segundo a publicação, todas as instruções dadas aos alunos surdos devem ser feitas em LS, independente dos espaços em que o processo se desenvolva.

> "Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de LP como L2, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. (...) o ensino de LP deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros..." (BRASIL, 2004, p.47)

Ademais das especificidades que o ensino de L2 requer, o ensino de LP/S caracteriza-se também como ensino de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua natural do aprendiz (esta visual-perceptual, enquanto aquela oral-auditiva). O acesso da criança surda ao ensino dessa língua dar-se-á, portanto, de maneira visual, através da representação gráfica das suas propriedades, ou seja, a modalidade escrita da língua oral. Ainda segundo BRASIL (2004), "o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolingüístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada" (BRASIL, 2004, p.77)

Embora hoje o bilingüismo nas escolas para surdos seja predominante, ainda encontramos profissionais que trazem uma visão diferenciada do Ensino de LP/S, da época oralista. Um exemplo forte encontramos em Gotti (1998), que defende que "a pessoa surda pode e deve falar. O conversar favorece a formação da sua identidade, além de integrá-la no mundo dos ouvintes" (Gotti, 1998, p.87). Para essa autora, o ato de conversar, como ato de comunicação mais complexo, só é possível na língua oral, pois a LS satisfaria apenas a necessidade primária da comunicação. Diferentemente da prática do bilingüismo, preferido pelo MEC e outras instituições de ensino especial, essa autora defende que "todos os conteúdos dados servem para compreender o que é *verbalizado* pelo professor..." (Gotti, 1998, p.87, grifo meu). A autora expõe explicitamente qual seu conceito de ensino de LP/S: "o código, no Brasil, é a LP, e o que se pretende é ensinar ao deficiente auditivo esse código, usado pela maioria da sociedade da qual faz parte, através do oralismo" (p. 16). Nessa concepção, o papel do professor de LP/S ultrapassa a alfabetização e o letramento. Adota-se uma visão clínica da surdez como "deficiência", sendo o professor um dos responsáveis por atenuá-la, ensinando o aluno surdo a "falar", através de atividades de expressão corporal, ritmo, terapia da fala (correção de posturas em nível de tônus muscular, respiração, controle proprioceptivos dos órgãos fonoarticulatórios), treinamento auditivo e linguagem. A autora é consciente de que o profissional da educação não recebe capacitação para isso. Para ela, a não preparação do professor para o desenvolvimento dessas habilidades no aluno consiste em uma falha acadêmica. Apesar de não concordar com essa visão educacional de normalização, reconheço e registro aqui que esse é um discurso ainda muito presente em nossa sociedade, que, pouco informada sobre os estudos referentes à surdez e à cultura surda, visualiza na educação dos surdos a possibilidade de tornar o surdo o mais parecido o possível com o ouvinte.

1.3 – A Alfabetização e o Letramento dos surdos

Botelho (2002) destaca que não saber ler nem escrever, em nossa sociedade, é sinônimo de estar em uma situação inferior em relação aos outros. Para Capovilla & Capovilla (2004), "a escrita permite a reflexão sobre o próprio ato lingüístico, o avanço e o aprimoramento constantes da linguagem como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo" (Capovilla & Capovilla, 2004, p.37). Para os surdos, a escrita ainda é o principal meio de acesso ao mundo dos ouvintes e da língua

oral oficial de seu país, por meio da qual eles têm a possibilidade de exercer sua cidadania plena.

Hocevar et al (1999) atenta para o fato de que a escritura é um dos processos que podem levar a uma melhor comunicação da criança surda com seu meio, e por isso deve-se ter muito cuidado com os processos que auxiliem seu desenvolvimento. Para falar em ler e escrever, devemos ter bem claro nossos conceitos de letramento e alfabetização, levando em conta que mesmo os alunos ouvintes brasileiros têm revelado um baixo índice de leitura. Botelho (2002) apresenta a definição de letramento de Soares (1998): “Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (Soares, apud Botelho, 2002, p.63).

Se o letramento de ouvintes em nosso país tem alcançado níveis abaixo do ideal, tanto mais o dos surdos, entre os quais ainda há poucos estudos e profissionais capacitados, pouca divulgação, recursos, e muitos estigmas e preconceitos que subestimam a sua capacidade cognitiva. Embora tratemos muitas vezes da alfabetização de surdos apenas como ensino de L2, devemos ter em mente que “há diferenças entre a aquisição do português escrito por crianças surdas e os casos típicos de aquisição de L2” (Quadros, 1997, p.17).

Em BRASIL (2004), lemos que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como L2 para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. BRASIL (2004) ainda apresenta várias condições consideradas necessárias para uma leitura eficaz, e aspectos textuais que o professor deve conhecer para conduzir seu aluno ao cumprimento de etapas, que envolvem aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica, e microestruturais, como gramática, léxico, morfologia, etc, considerando também que para cada texto há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão.

Quanto à interpretação e os valores considerados pelo surdo quando se depara com um texto escrito, Botelho (2002) relata a superinterpretação e a subinterpretação, ocorridas em virtude de uma visão estigmatizada de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir, quando sujeito surdo

considera que o que entendeu do texto é pouco ou nulo. Ela ainda narra a prática de leitura de alguns alunos surdos em textos que aplicou em sua pesquisa:

> "Palavras graficamente semelhantes eram confundidas, como, por exemplo, "vão" e "não", "lago" e "lado", e a frase "vão até o lago" transformava-se em "não até o lado". Mesmo quando a frase não fazia o menor sentido, não havia estranhamento. E nos raros momentos em que havia alguma perplexidade, ignoravam-na e seguiam adiante. Talvez intuíssem a impossibilidade de construir o sentido, mas não sabiam como fazer diferente daquela forma que convertia-se em não-leitura. Esse conjunto de circunstâncias tornava impossível a construção do sentido, e quando lhes perguntava o que podiam me explicar sem recorrer ao texto, não sabiam dizer, porque não haviam entendido." (Botelho, 2002, p.143)

1.4 – O papel da LIBRAS no ensino de LP/S

Muito do estranhamento causado quando nos deparamos com uma produção escrita de um surdo provém dos erros gramaticais encontrados nela, que não encontramos em textos produzidos mesmo por falantes que não dominam a variedade culta da língua. Tais erros são semelhantes aos encontrados na escrita em LP por estrangeiros, já que a LP é uma L2 para os surdos (Brito, 1992). Entretanto, a diferença entre esses erros e os de estrangeiros aprendizes de LP se deve ao fato de que, no caso dos surdos, sua L1 é uma língua visual-espacial, enquanto a língua natural de falantes de outras línguas orais, como a LP, é oral-auditiva.

Seguindo a proposta da filosofia do bilingüismo, a língua escrita a ser adquirida pela criança surda (no caso, a LP como L2) deverá ser ensinada na sua LS natural. Em relação à LS e ao ensino da escrita, Hocevar et al. (1999) diz que o instrumento de mediação semiótica mais forte para o acesso à escrita das pessoas surdas é a LS. Portanto, ela não é a causadora dos problemas na alfabetização dos surdos, mas um poderoso instrumento:

> "... a LS é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão.

> Salienta-se que não se percebe a LS enquanto panacéia para os problemas de leitura e escrita, mas que o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em LS são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos." (Lebedeff, 2004, p. 292).

Para Sanchéz (1999), a educação dos surdos é uma enorme e perdurável fraude: "no es una educación para humanos sordos, sino para gentes a las que irremediablemente les falta el oído" (Sánchez, 1999, p.36). Segundo ele, não há razão que impeça os surdos a chegarem a ser bons leitores, porém, nas condições atuais em que as práticas de ensino são realizadas, não há razão alguma que nos permita supor que possam chegar a isso. Ele faz uma lista de condições básicas necessárias para qualquer humano ser usuário competente de uma L2 escrita, e que no caso dos surdos, segundo ele, não se cumprem. São elas:

- Desenvolvimento normal da linguagem: os intercâmbios lingüísticos significativos a que pode ter acesso uma criança surda filha de ouvintes que está "aprendendo a falar com sinais" com adultos falantes competentes em LS são muito insuficientes, pois ocorrem em pouco tempo, são pobres em qualidade e conteúdo, e se dão com professores ouvintes ou com pessoas surdas que não dominam a LS ou utilizam comunicação bimodal, dadas em um contexto artificial e propósitos didáticos que em pouco tempo se desvirtuam;

- Desenvolvimento normal da inteligência: a quantidade e qualidade de informações que as crianças surdas recebem são insuficientes para promover um desenvolvimento intelectual normal;

- A imersão na prática social da língua escrita: as crianças só dominam a língua escrita se se encontrarem em um contexto de leitura, o que não é garantido na educação dos surdos; pelo contrário, as interações para permitir a aquisição da leitura e escrita são inibitórias.

De acordo com Sánchez (1999), grande parte da falta dessas condições se deve ao professor:

> “ ... aunque puedan conocer mucho sobre la sordera, sobre todo sobre la sordera como deficiencia auditiva, los educadores de sordos conocen poco sobre lengua escrita, no han tenido la oportunidad de estudiar la lengua escrita como objeto de conocimiento, como expresión de una práctica social, un instrumento privilegiado del lenguaje para el desarrollo cognoscitivo, como una lengua particular para acceder a conocimientos también particulares, porque la han concebido tradicionalmente como una asignatura escolar.” (Sánchez, 1999, p.43)

Vemos, por tanto, que a formação dos profissionais que estão atuando junto à criança surda é fundamental. “É necessário que tais profissionais, principalmente aqueles responsáveis pelo ensino da L2 – LP – tenham, além da formação pedagógica, a formação para se tornarem bilíngües (LIBRAS e LP)” (Quadros, 1997, p.117).

Adicionado à uma formação adequada, que envolve constante atualização, contato com a comunidade surda, soma-se a compreensão do professor ouvinte sobre a surdez, sobre o que é ser surdo, e as diferenças entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte a qual ele pertence:

> “A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a LS.” (Quadros, 1997, p.119).

1.5 – A escrita em sinais e a descontinuidade no processo de alfabetização dos surdos

Vimos anteriormente que Sánchez (1999) afirma que a criança surda não tem êxito na leitura e escrita por não ter disponíveis algumas condições necessárias. Já Capovilla & Capovilla (2004) defendem que há uma dificuldade crucial nesta lógica neuropsicolingüista de aquisição de leitura e escrita alfabéticas que espera que o desenvolvimento cognitivo e lingüístico pleno permita à criança usar sua LS como metalinguagem para a aquisição delas. A partir de estudos feitos em análises dos tipos de erros que a criança surda tende a cometer ao ler e a escrever, eles relatam que:

> "Tal análise revela que a escrita mapeia o processamento de informação na língua primária, que é a fala para a criança ouvinte e a LS para a criança surda. (...) No entanto, como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, os erros da criança ouvinte são muito menos graves do que os da surda. (...) Como a criança surda não tem acesso aos sons da fala, esses não servem de auxílio à escrita." (Capovilla & Capovilla, 2004, p.35)

Para os autores, é necessário que se reconheça uma falha que ameaça o sucesso na abordagem bilíngüe, que é a desconsideração da descontinuidade existente entre língua de sinais e escrita alfabética, uma descontinuidade desconcertante que ameaça a aquisição de leitura e escrita competente. Uma proposta para equacionar essa descontinuidade, seria a adoção da escrita visual direta de sinais, ou Sign Writing, a forma escrita da língua de sinais que Quadros (2000) aponta como emergente. Ela seria a ponte metalingüística para transpor o fosso entre LS e a escrita alfabética.

Sign Writing é um sistema de escrita visual direta de sinais, desenvolvido pela norte-americana Sutton, que passou a utilizar, em 1970, um sistema que havia criado de notação de coreografias de dança, o *Dance Writing*, para registrar a LS, a "mais fascinante e refinada das coreografias" (Capovilla & Capovilla, 2004, p.43). Esse sistema expressa todas as características das línguas de sinais: configuração das mãos, expressões faciais associadas aos sinais, a orientação das mãos e do olhar, movimentos, direções, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através

da escrita alfabética (Quadros, 2000). Ele seria usado então, em uma terceira etapa de alfabetização da criança surda, conforme descrita por Quadros (2000), como forma de registro da produção em LIBRAS e possibilidade de reflexão sobre sua língua. “Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler essa escrita. (...) Ler sinais é fundamental para que o processo (alfabetização) se constitua” (Quadros, 2000, p.11).

A partir das concepções de educação de surdos, ensino de LP/S e a LIBRAS, procurarei responder a algumas questões que me parecem ser centrais e absolutamente necessárias sobre o assunto, com base nas observações em um cenário educacional concreto e situado. As perguntas que procurei responder neste trabalho são, portanto, as seguintes:

1) Quais são os propósitos da educadora na prática de ensino de LP/S na escola pública especial de surdos observada?

2) Quais os saberes em LP que a escola busca desenvolver nos seus alunos, tomando como base as atividades propostas, conteúdo ensinado e práticas de ensino desenvolvidas?

3) A partir disso, qual o papel (espaço) da LS nas aulas de LP/S?

3a) Como o professor de LP/S lida com a LS (no nosso caso, a LIBRAS) no contexto da aula de LP/S, ou seja, qual sua proficiência, e o que ela influencia na aulas de LP/S?

3b) A LIBRAS é apenas uma intermediadora de ensino ou também é utilizada como objeto de estudo nessa disciplina?

3c) A escola conhece e utiliza o *Sign Writing*?

Apresento no capítulo seguinte a escola onde fui buscar as respostas dessas e de outras questões, e como foi esse precioso período de convivência e observação naquele lugar.

2 – Uma Escola Pública Especial Para Surdos

2.1 – A Vitória

Em busca de respostas às perguntas formuladas na seção anterior, participei um pouco da rotina de uma escola especial para surdos do município de Canoas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Para Surdos Vitória, situada na Rua Caçapava, n.º400, Bairro Matias Velho. Realizei entrevistas com professores, funcionários, instrutores e alunos da escola, observei aulas de LP/S na oitava série, freqüentei reuniões de professores e de alunos, participei de encontro de escolas para surdos e de uma festa promovida pela escola para a comunidade. Certamente, a experiência e aprendizado obtidos ultrapassaram os objetivos deste trabalho e foram de grande importância em minha vida profissional e pessoal.

As perguntas que eu julguei mais pertinentes para aplicar nas entrevistas com os profissionais da escola, utilizadas como um guia durante as conversas, que foram gravadas, podem ser examinadas no Anexo C. Durante as entrevistas, outras questões forem surgindo e sendo levantadas pelas entrevistadas. Ao longo deste trabalho, relatarei um pouco do que foi dito e exposto por elas.

Escolhi a Escola Vitória porque se encontra no município onde resido, o que facilitaria a minha locomoção até lá, e por ser uma escola especial municipal. Já conhecia escolas especiais particulares e estaduais, mas nunca tinha visitado uma escola especial municipal. Entrei em contato com a escola algumas semanas antes do início do período de observação, realizei visitas preliminares à escola, fui entrevistada pela coordenadora da escola, que consultou a professora titular de LP, Professora Maricléia, e levei carta de apresentação do Prof. Pedro M. Garcez, orientador deste trabalho.

Fui recebida muito bem, tanto pelos alunos como pela professora e funcionários da escola. Sempre me senti muito à vontade no meio deles, que sempre me deram assistência, principalmente os alunos, que demonstraram durante todo o tempo que convivi com eles muita solidariedade e paciência diante de minha não-fluência em LIBRAS.

O período de observação se estendeu entre os dias 30/03/2005 e 02/05/2005, totalizando cerca de 20 horas de observação em aula de LP/S da turma da oitava série, que tem cinco períodos de LP/S durante a semana, de 45 minutos cada, sendo dois deles

das 10h30 às 12h nas terças-feiras, dois nas 10h30 às 12h nas quartas-feiras, e um das 11h15 às 12h nas quintas-feiras.

Compareci a cada dia de observação com os olhos abertos para apreender tudo o que fosse possível, e devo confessar que saía sempre tonta das aulas, embora contente, devido a atenção que eu aplicava à cada explicação e interação em LIBRAS ocorrida na aula, aturdida com a explosão de mãos sinalizando à minha frente, querendo interagir comigo em uma língua em que ainda sou aprendiz e não domino, apesar dos cursos que já fiz e de o contato com surdos não ser algo novo para mim.

A Escola Vitória, como vou chamá-la, é uma escola que existe como tal há apenas dois anos. Resultado de uma grande luta de seus funcionários e comunidade, a escola funcionou muito tempo integrada a uma escola pública regular, situada no lado oposto do mesmo quarteirão. Atualmente a Escola Vitória conta com trinta professores e aproximadamente cem alunos matriculados, entre a primeira e oitava série do Ensino Fundamental, atendendo também uma turma de alfabetização de adultos que abandonaram seus estudos ou nunca freqüentaram uma escola. O único pré-requisito para ser aluno da escola é ser portador de surdez, seja ela de que grau for. A Escola Vitória atende também surdos portadores de outras deficiências, como surdocegos, por exemplo.

A estrutura da Escola é muito boa, possui dois andares com salas de aula de acordo com a regulamentação para escolas especiais, sala de LIBRAS, refeitório, cozinha, sala dos professores, salas da coordenação, cozinha experimental, biblioteca, entre outros, além de um grande pátio com playground e quadra esportiva.

Outro aspecto muito importante da escola é a interação que ela estabeleceu com a comunidade, que observei existir durante o pouco tempo em que a visitei. Há projetos de cursos de LIBRAS à comunidade, aos familiares dos alunos (de acordo com Lei Federal do Ministério da Educação), e também a serviços públicos da região, como à polícia local e de programas com o posto de saúde do bairro e da paróquia católica local. Presenciei, inclusive, uma visita de um chefe do posto policial vizinho à escola, que disse entender ser grande a importância de aprender a LS, pois ele e os policiais da delegacia se sentiam “analfabetos” em relação aos surdos, sem saber como se comunicar com eles. Relatou situações em que a comunicação é urgente e fundamental, e relembrou um caso ocorrido no ano passado, no município de Viamão, onde um

adolescente surdo foi baleado e morto por um policial que, não sabendo de sua deficiência, atirou ao chamá-lo e não haver resposta do cidadão surdo. Esse fato chocou muito a comunidade civil e policial, sensibilizando-os para a necessidade de capacitação para comunicar-se com portadores de surdez. Percebemos assim que a presença de uma escola de surdos causa grande impacto no bairro que a acolhe, e é impossível que a população fique indiferente diante do contato com a cultura surda que a escola possibilita.

2.2. A Professora

Fui designada pela diretora da Escola Vitória a observar as aulas de LP/S em uma das turmas atendidas pela Prof.ª Maricléia, que leciona na escola desde o seu início e atende as turmas das séries finais, sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. Formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa por uma universidade privada da região, ela fez curso de capacitação para trabalhar com surdos e cursos de LIBRAS. Cursa um programa de pós-graduação, e seu projeto de pesquisa é sobre o papel da Literatura na alfabetização e letramento de surdos.

2.3. Os Alunos

A turma escolhida por mim pela compatibilização de nossos horários foi a oitava série do Ensino Fundamental, que primeiramente possuía quatro alunos jovens, de idade entre 18 e 21 anos, sendo três rapazes e uma moça. Logo nas aulas seguintes, dois alunos da sétima série da escola ingressaram na turma, pois haviam sido selecionados pela equipe pedagógica da escola depois de vários testes, que constatou que eles tinham todas as condições para cursar a oitava. Os dois novos alunos eram gêmeos, e tinham 18 anos. Foram rapidamente aceitos pelo grupo, já que, pela escola ser pequena e com caráter especial, todos os alunos se conhecem há muito tempo, pois participam da mesma comunidade surda.

2.4 – Práticas bilíngües em sala de aula

A ministração de todos os conteúdos em sala de aula em LIBRAS é uma exigência não só do MEC, da proposta bilíngüe adotada pela escola e assumida nos

Planos de Estudos, como também uma cobrança constante dos alunos. Embora capacitada para tal função, a professora não é falante nativa de LS, sendo, portanto, normal que ela precise da ajuda de seus alunos às vezes para aprender algum sinal que precise expressar. Até mesmo os alunos, dado o fato de a língua estar constantemente em mudança, também trocam entre si sinais novos.

O mais velho dos alunos, Sandro1, é a referência da turma em LIBRAS, é a ele que a maioria dos demais sempre recorrem quando em dúvida. Em uma aula realizada na cozinha experimental, a professora entregou uma receita de musse de maracujá em LP para que os alunos a fizessem (Anexo A). Os alunos liam a receita, passando-a para LIBRAS, e eu pedia que fossem com calma para que eu pudesse acompanhá-los. Quando, no modo de fazer, o texto menciona as sementes do maracujá, pedi que fizessem novamente o sinal, só que ao invés do sinal de "semente", os gêmeos me mostraram o sinal de "semestre". Eu fiquei na dúvida, se era eu que estava enganada ou eles, e perguntei a eles se tinham certeza. Os gêmeos perguntaram a outro aluno, Mateus, apontando a palavra no texto. Ele então repetiu, com ar de dúvida, o sinal de "semestre". Eu continuei questionando, e então perguntaram a Sandro. Este pensou, fez o sinal, e então se deu conta de que não se tratava do sinal "semente", mas sim "semestre", e escreveu a palavra "semestre" para que eu lesse. Eu lhe disse que "semente" é do maracujá, diferente de "semestre". Ele concordou, e disse que iria perguntar para alguém qual era o sinal de "semente", já que ele não se lembrava. Saiu da cozinha, então, e logo depois voltou me mostrando um outro sinal, e dizendo que, agora sim, esse era o sinal que buscávamos. Em outras ocasiões, pude constatar que a confusão de significados entre palavras com escrita semelhante era corrente entre eles.

Outro episódio ocorrido na escola onde pude constatar a cobrança dos alunos pela predominância da LIBRAS era forte, foi-me relatado pela Professora Maricléia, logo depois de uma aula que ela lecionou na sétima série. Miguel, um surdo oralizado de quinze anos, único surdo e usuário de LIBRAS na família, foi repreendido pelos colegas quando falava oralmente com a professora. Ela, naturalmente, respondia às perguntas dele também oralizando. Os demais alunos, não-oralizados, sentiram-se profundamente ofendidos com a atitude dos dois, por não respeitarem a presença deles e nem a orientação de privilegiar a LS em ambiente escolar. Quando soube da história

[1] Adotei nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

pela professora, e sendo já amiga de Miguel, com quem eu sempre encontrava depois da aula, perguntei a ele o porquê de não sinalizar com a professora durante a aula, e ele respondeu que "queria ter uma conversa particular com ela". Como é uma escola pública, a maioria dos alunos é de uma classe econômica mais baixa, o que implica que não foram expostos aos procedimentos e recursos necessários ao treinamento da oralização e, portanto, não são oralizados.[2] Isso garante a Miguel a possibilidade de interlocução exclusiva com a professora, sem a participação dos colegas.

2.5 – Materiais Didáticos

O livro didático de LP disponibilizado para os alunos é Português: Linguagens, de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães (Cereja & Magalhães, 1998), distribuído pelo MEC e desenvolvido para aulas de LP do ensino regular. Havia uma estante na sala de aula onde ficavam os livros, e eles eram usados semanalmente pela professora, que também utilizava textos e atividades de outros livros didáticos, de charges de jornal e revistas. O dicionário de LP também era muito usado nas aulas para o entendimento de algumas palavras desconhecidas por eles nos textos que liam, ou para consultar a grafia de alguma palavra que tinham dúvida (embora essa prática fosse menos comum, pois nesses casos preferiam consultar a professora ou a mim, em LS).

O aluno surdo lida com o dicionário como se este fosse o registro de todas as falas e variantes da LP. Assim, sente-se, muitas vezes, frustrado. Um exemplo interessante que presenciei foi em uma aula em que os alunos estavam produzindo textos com descrição de alguns procedimentos da aula anterior, e Lucas procurava no dicionário a palavra "classe" para referir-se à mesa escolar. Ao encontrar tal palavra no dicionário, ficou confuso, pois os significados encontrados não coincidiam com o

---

[2] A relação entre classe econômica e ser ou não oralizado deve-se a vários fatores, desde o nível cultural de pais e familiares do aluno surdo, da intenção de "acobertamento" da deficiência pelos mesmos, o alto custo de um tratamento contínuo, desde o nascimento, com médicos, especialistas, fonoaudiólogos, psicólogos, etc. Tal observação já foi feita por Botelho: "Os surdos oralizados pertenciam a frações mais próximas das classes populares. Essa diversidade explica, em parte, o tipo de investimento familiar a eles proporcionado, além de outras condições" (Botelho, 1998, p.18).

sentido que ele buscava. A definição que o dicionário dava dizia respeito à noção de classe como categoria. Lucas então foi perguntar à professora o que estava acontecendo, dizendo que o dicionário era ruim, que estava errado. Pedi à professora autorização para atendê-lo, e ela, que estava atendendo outro aluno, me autorizou. Expliquei então a ele que a palavra “classe” tinha muitos significados, e que no restante do Brasil a palavra que ele queria se chamava carteira, como estava expresso no dicionário, conforme lhe mostrei. Acrescentei que não estava errado designar o objeto como “classe”. Ele disse-me que entendeu, e pela sua expressão, pareceu-me aliviado. Outros casos também ocorreram, principalmente nas aulas com charges, nas quais as personagens utilizam linguagem coloquial ou uma variante, como por exemplo nas tirinhas do Radicci, (ver Anexo B) em que as personagens são descendentes de italianos, que se apresentam caracterizadas por traços dialetais esteriotipados marcados na escrita das suas falas. Mais do que em qualquer outro contexto, percebe-se a importância do professor de LP/S conscientizar o aluno dos diversos níveis de linguagem existentes, bem como as variações lingüísticas de nossa língua, e da função de um dicionário.

A professora Maricléia diz também conhecer o material publicado pelo MEC consultado como referência neste trabalho (BRASIL, 2004). Ela conta que, no ano passado, a equipe de colaboradores da obra ministrou um curso de 80 horas para educadores de surdos, referente ao material, em Porto Alegre, no qual ele participou e diz utilizar as propostas apresentas nele. Ela também utiliza livros de histórias infantis adaptados para a cultura surda, desenvolvidos pelo centro de estudos surdos da Universidade Luterana do Brasil de Canoas, coordenado pela Professora Lodenir Karnopp, orientadora do curso de pós-graduação da professora Maricléia, como Cinderela Surda e Rapunzel Surda, que apresenta a narração escrita em sinais e em Língua Portuguesa, além de desenhos em que os sinais são representados.

3 – O Ensino de LP/S

"Ser alfabetizado, para os surdos, representa uma ponte a mais no seu difícil trajeto para a integração social."
Ronice Quadrosr

3.1 – Os objetivos do educador na prática de ensino de LP/S

A partir das observações apresentadas anteriormente, busquei identificar quais têm sido os objetivos da educadora na prática de ensino de LP/S, tomando como ponto de partida a prática de ensino da escola observada, as atividades propostas nas aulas e o conteúdo disciplinar desenvolvido durante o curto período de observação.

Durante a prática pedagógica observada, constatei que a produção textual foi sempre o "lugar" em que a professora de LP/S queria chegar. Todas as diversas atividades desenvolvidas por ela sempre levavam à produção textual dos alunos. Tal prática concorda com o Plano Anual de Estudo desenvolvido pelos professores de LP/S da Escola do presente ano, e produzido por nossa professora observada. O documento destaca na que "o objetivo primordial da LP é levar o aluno a ler, entender, interpretar e produzir textos" (p.2), respectivamente. Ali também se lê que "é da leitura que brota a construção do real", e "o professor deve promover a participação dos alunos, criando oportunidades para que eles possam manifestar livremente suas impressões sobre o texto. Desse modo, haverá sucessivas aproximações até que se chegue aos significados possíveis" (p.3). Em entrevista, a professora Maricléia também disse-me que, o "em LP, o objetivo geral é a interpretação e produção de textos, pois é isso que eles usarão lá fora."

Como o objetivo estava voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita, o componente fonético-fonológico não era trabalhado, e a educadora fazia uso da L1 dos aprendizes como meio de instrução, assim como todas as práticas de ensino/aprendizagem de uma língua instrumental.

Para a Diretora Mari, ao mesmo tempo em que se trabalha a LP, é essencial que seja trabalhado também a LS com seus alunos. Será através da LIBRAS que os alunos adquirirão a "compreensão de mundo", segundo ela, essencial para o desenvolvimento da L2. A incumbência de desenvolver o conhecimento sobre o mundo acaba sendo delegada à escola especial para surdos, já que há uma carência na comunicação dos familiares ouvintes com seus filhos surdos, faltando a estes muitas

informações a que qualquer ouvinte é exposto desde que nasce. Comuns são os relatos de pais que procuram professores e funcionários da escola especial para surdos para que estes dêem recados simples a seus filhos, que eles julgam-se incapazes de fazer, como por exemplo, “peça para ele tomar banho direito”, “avise que eu chegarei mais tarde hoje”.

Freqüentemente, há a necessidade de a escola “informar” os alunos sobre o que está acontecendo em nossa sociedade. A Diretora Mari relata, por exemplo, que assim que o ex-prefeito de Canoas, Lagranha, faleceu, houve a necessidade de a escola, que havia sido fundada por ele, noticiar o acontecido a seus alunos. As professoras, então, fizeram cartazes com o maior número possível de recortes de jornais que relatassem o fato, pois tinham a certeza de que os alunos não ficariam sabendo pelos seus familiares.

3.2 – Os saberes em LP/S

Em BRASIL (2004), os autores fazem um amplo panorama da Educação de Surdos em nosso país, sua história, legislação, estudos multidisciplinares acerca da surdez, e, finalmente, abordam importantes aspectos de ensino de LP/S, como cultura surda, LS e aquisição de uma L2. O segundo volume da obra apresenta projetos educacionais para o ensino de LP/S divididos em duas partes: Temas de Teoria do Texto e Temas de Teoria Gramatical. Esses dois temas serão os parâmetros que utilizarei para relacionar e analisar as práticas pedagógicas observadas nas aulas de LP/S na oitava série da Escola Vitória.

Considerando que as competências não são apenas o acúmulo de conhecimentos ou habilidades, mas ser competente é conseguir mobilizar os saberes organizados por componentes curriculares em situações reais, tentarei examinar quais têm sido os saberes que a obra, como referência educacional em ensino de LP/S, orienta como preferenciais a serem trabalhados nesta disciplina, e como eles são desenvolvidos na Escola Vitória.

3.2.1 – Produção Textual

Em BRASIL (2004), o texto é o aspecto central, o recurso por excelência no ensino de línguas. Ele é apontando como

> "instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para a aquisição e consolidação da escrita." (BRASIL, 2004, p.24)

No ensino de LP/S, a importância do texto é essencial, sendo que é através dele que os surdos se inserem em nossa cultura lingüística, seja através de nomes de logradouros, propagandas, documentos, etc. Ele é a "ferramenta básica na comunicação entre surdos e ouvintes" (BRASIL, 2004, p.25). Assim, a publicação propõe que o professor de LP/S articule as práticas sociais fundadas no letramento em atividades contextualizadas. Aqui, analisaremos algumas dessas atividades aplicadas pela professora observada, relacionando-as com os projetos educacionais em BRASIL (2004).

Durante o tempo na escola, achei muito interessante uma atividade que a professora realizou durante algumas aulas. A professora levou os alunos à cozinha experimental da escola para realizarem uma receita culinária. Primeiro, em sala de aula, os alunos receberam um texto com a receita. Cada um trouxe um ingrediente, e todos fomos juntos pra cozinha experimental. A receita era muito simples, de musse de maracujá. A professora os auxiliava, e eles tinham que realizar a tarefa passo a passo, desde separar os ingredientes, as porções, a ordem de preparo até os utensílios necessários para isso, acompanhando o texto. Foi um momento muito rico para os alunos, que conheciam os sinais dos utensílios da cozinha e alguns verbos da receita e tiveram que fazer essa ligação, e para mim, que os conheço em LP e alguns em LIBRAS, pois aprendi em situações didáticas de ensino, e não na situação real de seu uso. No dia posterior, voltamos à cozinha para comer o doce já pronto, depois de 24h no congelador.

Depois, os alunos tinham que escrever o que aconteceu nos dois dias de atividade na cozinha, como foi o preparo e consumo depois de pronto. Assim eles usariam os tempos verbais (conteúdo que a professora já lhes havia exposto) e buscariam conhecer mais aquele vocabulário. Os textos produzidos foram todos muito interessantes, pois os alunos se preocuparam em descrever todos os detalhes, o que cada um fez, desde lavar a louça até abrir a lata do leite condensado, e também se preocuparam em organizar o tempo e a ordem dessas ações, trabalhando com circunstanciais de tempo, como “primeiro”, “depois”, etc.

Com isso, pode-se perceber que utilizavam-se as habilidades comunicativas de leitura e produção escrita para atuar em situações reais no mundo. Além da receita culinária, também se pode trabalhar em outras situações como preenchimento de um formulário em uma loja, leitura de faturas de despesas, notas fiscais, bulas de remédio, manuais de uso de diversos, listas telefônicas, mapas, itinerários de transporte coletivo, listas de compras, cardápios e tudo aquilo que a alfabetização e o letramento possibilitam, para que o aluno surdo possa atuar mais eficientemente na sociedade em que está inserido.

Antes de qualquer atividade de produção de texto, a professora apresentava um “estímulo”, como ela costuma dizer. No episódio relatado, os estímulos que precederam a produção do texto foram a leitura da receita culinária e a realização

prática da mesma. Em outros momentos, o estímulo era a leitura de um texto escrito que apresentasse o tema a ser desenvolvido na produção.

Lemos em BRASIL (2004) que “o hábito de ler possibilita a internalização na mente das regras próprias da língua escrita (...) e fornece informações do universo que circunda o homem, ampliando seu conhecimento” (p.45). Muitas vezes as aulas de LP/S observadas iniciavam com um texto que a professora entregava aos alunos, ou copiava no quadro. Durante as aulas observadas, esses textos eram charges retiradas de jornais, com pouco ou nenhum texto escrito, e entender e observar as imagens, ou seja, lê-las integralmente, era fundamental.

Além da importância que já conhecemos de uma leitura externa do texto para sua interpretação, como imagens, gráficos, Botellho (2002) afirma que “os surdos se orientam a partir da visão” (Botelho, 2002, p.14). Em uma aula observada, a professora utilizou o material reproduzido no Anexo B, uma tira da personagem Radicci. A professora explicou em LIBRAS que deveriam ler os balões, observar os personagens, perguntou para eles o que era aquilo, o que estava acontecendo, e eles então iniciavam uma conversa prévia a respeito do assunto, expondo o que sabiam do que estava sendo lido, que referências já possuíam sobre o que havia no texto, isto é, a leitura do mundo. Depois ela lhes passou uma atividade escrita, ora um questionário com perguntas de interpretação, ora uma solicitação de produção de texto, conforme podemos observar no Anexo B, por exemplo, na charge do Radicci, a professora dirige algumas perguntas sobre a estória: O que Radicci quer fazer? O que a mulher de Radicci fez nele? Na sua opinião, o casal ao lado se relaciona bem?

Como em outras ocasiões observadas, a proposta foi explicada pela professora em LIBRAS, e a atividade consistiu em escrever algo sobre o que já havia sido conversado. Todos participaram das produções, se concentraram, fizeram consultas à professora sobre a grafia de algumas palavras e entregaram a ela material escrito para que corrigisse. Em uma aula que se trabalhava produção de texto a partir de uma tira de jornal, ocorreu uma apresentação, quando os alunos interpretaram em LIBRAS o que havia sido escrito.

As atividades de interpretação de texto contaram normalmente com o auxílio de um dicionário de LP (monolíngüe). Apesar disso, os alunos solicitaram sempre a assistência da professora, consultaram-na sobre a escrita das palavras. Segundo ela, um

dos problemas existentes é a insegurança que eles possuem quanto ao uso da LP, e a constante insatisfação e sensação de estarem “errados”, de não saberem. Podemos relacionar essa sensação que os alunos observados possuíam, com a imagem que muitos surdos e ouvintes têm sobre o estudo da LP e o professor desta disciplina. Se o mito lingüístico de que a LP é muito difícil é disseminado entre os ouvintes falantes nativos da língua (Bagno, 2002) – os alunos surdos observados, que também idealizam o professor de LP como alguém com acentuada crítica corretora e grande conhecimento em normas gramaticais –, muito mais forte será esse sentimento no aluno surdo, vendo no professor também a imagem do ouvinte.

3.2.2 – Ensino de Gramática

O conhecimento sistêmico da língua, ou seja, o conhecimento de vários níveis da organização lingüística, léxico-semântico, morfológico, e sintático, que capacitam as pessoas a produzirem seus textos a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e de compreender enunciados, é tido como uma das maiores necessidades de desenvolvimento de conteúdo no ensino a alunos surdos. As regras gramaticais da LP, portanto, devem ser trabalhadas de maneira eficaz, seja de forma explícita ou através de inferências feitas a partir de trabalhos com textos.

Quanto aos conhecimentos léxicos da LP, BRASIL (2004) afirma:

> “o vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas.” (BRASIL, 2004, p.94)

A obra mencionada também aponta o dicionário como importante documento de consulta no aumento do léxico do aprendiz, auxiliando-o a compreender os significados das palavras e aprender o de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las adequadamente. Anteriormente já relatei um episódio que relatava o uso do dicionário em sala de aula (ver p.25). A presença de dicionários de LP e seu uso foram constantes durante as aulas observadas na Escola Vitória.

Apesar de a professora entender que uma análise gramatical a partir de textos seja mais eficaz e interessante, ela também, quando julga necessário, faz uma exposição de algumas regras, de uma maneira simplificada e resumida. Exemplo disso foram algumas regras simples sobre tempo verbal, que foram objeto da aula em que se utilizou

o material reproduzidos nos Anexos D e E. A professora apenas apresentou a idéia de presente, passado e futuro e algumas terminações temporais de verbos. Primeiramente, a professora apresentou as três formas de conjugação de verbos no infinitivo (Anexo D), mostrando a variação do verbo de acordo com as pessoas gramaticais. Na aula seguinte, ela apresentou a noção de tempo verbal (Anexo E). A professora não se ateve às diferenças de modo, se atendo aos tempos Passado (sinalizado por "antes"), Presente (sinalizado por "agora") e Futuro (sinalizado por "futuro"). O conhecimento em LIBRAS e a relação entre ele e LP se mostrou fundamental:

> "Em LIBRAS, o tempo e o aspecto não estão codificados por meio de processos flexionais no verbo. Há, porém, marcadores de tempo não-verbais (ONTEM, AMANHÃ), bem como recursos que consistem na repetição de sinais para indicar a progressão ou repetição do evento." (BRASIL, 2004, p.188)

BRASIL (2004) também sugere que o professor, no momento de trabalhar esse conteúdo gramatical, adote os três pontos primitivos de realização do verbo: momento de fala, momento do evento e momento de referência.

Na aula observada sobre os tempos verbais, a professora pediu, em um segundo momento, que os alunos procurassem em revistas e jornais algumas frases com verbos que estivessem em um desses tempos, que recortassem e colassem a frase, analisando o tempo verbal do mesmo, atividade que foi realizada com entusiasmo e êxito pelos alunos, em sala de aula, e sob a supervisão constante da Professora Maricléia.

Outra atividade relacionada a esse conteúdo, proposta pela professora, foi desenvolvida na aula em que se utilizou o material que está reproduzido no Anexo A. A professora fez perguntas sobre os verbos na história em quadrinhos da personagem Hagar. Primeiro, foi realizada uma leitura individual e depois uma explicação em LIBRAS pela professora sobre a e história. Em seguida, os alunos procuraram identificar em quais tempos verbais estavam flexionados os verbos "fiz" ou "comeu".

Quanto à variação lingüística, que BRASIL (2004) explica como a admissão de formas alternativas, ou variantes, nas línguas, e que pode ocorrer "de época para época, de lugar para lugar, de classe social para classe social e de acordo com a situação de formalidade ou de informalidade" (p.105). Durante a leitura da tirinha de Radicci,

(ver Anexo B) já mencionada anteriormente, foi necessário que a professora escrevesse o seguinte enunciado no quadro da sala de aula:

Há no texto algumas palavras escritas erradas (conforme a pessoa do texto está falando = dialeto)

vô = vou *io = eu*

um = um *fero = ferro*

Depois de responder às questões do texto, os alunos fizeram um desenho sobre o que entenderam, não sentindo-se constrangidos com essa atividade, que para outros adolescentes da mesma idade poderia talvez parecer algo infantil.

Podemos verificar, a partir desses relatos, que os propósitos da educadora de LP/S observada – respondendo às questões **1** e **2** – é de desenvolver em seus alunos a capacidade de leitura e produção de texto, de modo a que possam, através deles, participar mais ativamente da sociedade, onde a língua escrita é um poderoso meio de comunicação e informação. Para isso a professora trabalha com a manipulação de textos de diferentes tipos, relacionando-os com atividades práticas e levando os alunos a perceberem aspectos gramaticais dentro dos próprios textos.

4 – O espaço da LIBRAS na Escola Vitória

"Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim
será possível mostrar aos surdos como eles podem
"ouvir" o silêncio da palavra escrita."
Ronice Quadros

Não há um componente curricular específico para o estudo da LIBRAS nas séries finais da Escola Vitória, sendo que nas séries iniciais é dada uma maior ênfase a ela, com contação de histórias e brincadeiras em LS, pois nesse período ainda está em desenvolvimento a aquisição da LS pelo aluno. Durante as aulas de LP/S observadas, nenhuma reflexão contrastiva entre LP e LIBRAS foi proposta aos alunos. Embora os conteúdos fossem expostos em LIBRAS, somente em alguns momentos em que a professora queria saber algum sinal para completar uma explicação é que a LS era objeto de estudo.

Durante o tempo que freqüentei a escola, a sala de LIBRAS só foi utilizada pelos alunos em uma ocasião. Enquanto os professores se reuniram com a direção da escola para prepararem o jantar que a escola realizaria, os alunos de todas as turmas foram reunidos, e depois separados em meninos e meninas, sob a orientação dos estagiários surdos da escola e da instrutora de LIBRAS (também surda). Nós meninas ficamos na sala de LIBRAS, enquanto os meninos faziam atividades nos corredores da escola, fazendo brincadeiras ou jogando pingue-pongue.

Antes disso, quando a professora de LP/S me perguntou se eu queria ir com os alunos à sala de LIBRAS eu perguntei a ela que atividades eles fariam lá. Ela respondeu que seriam atividades para que aprendessem mais sinais. Na sala de LIBRAS, com as meninas da escola que estudavam pela manhã (séries finais), as alunas, entre adolescentes e adultas, junto com as estagiárias e instrutoras, batiam fotos, conversavam, contavam piadas (todas com a temática da surdez) e faziam imitações que eram filmadas por outra aluna.

A respeito dos trabalhos em LS desenvolvidas na escola, Lebedeff (2004) escreve:

> "Percebe-se, em muitas escolas, que a LS é utilizada apenas como mediadora de conteúdos escolares,

> ocorrendo uma desvalorização desta língua na atividade de produção de textos. (...) A escola deve possibilitar condições de compreensão textual a partir do texto em LS, antes do ensino da leitura e da escrita da língua oral. Deste modo, serão ampliadas as possibilidades lingüísticas e metalingüísticas dos surdos e estes serão estimulados a conhecer melhor a LS e a língua escrita." (Lebedeff, 2004, p.292-293).

O processo de alfabetização, então, vai sendo delineado a partir da descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua (Quadros, 2000). A autora ainda cita algumas formas de produção artística em LIBRAS que podem ser incentivadas para a exploração de todos os recursos lingüísticos, como a produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas, produção de histórias em primeira pessoa, sobre pessoas surdas e sobre pessoas ouvintes. Uma etapa seguinte seria o registro dessas produções. Uma forma de registro por excelência, muito utilizada nas escolas de surdos é a gravação de vídeos dessas produções literárias. Eles são instrumentos valiosos no processo de reflexão sobre a língua, além de muito prazerosos.

Respondendo a questão **3**, percebemos que a LIBRAS, como L1, será no contexto escolar observado, a intermediadora direta no Ensino de LP como L2. É através dela que ocorre a comunicação entre professores e alunos em sala de aula, a explicitação dos conteúdos, as informações e orientações a respeito dos textos e das atividades. Antes que se faça a leitura no texto escrito, os alunos conversam sobre os temas que serão abordados, em LIBRAS, a língua na qual fazem a leitura do mundo.

Sobre a proficiência da professora em LIBRAS, referente à questão **3.a**, creio que ela é suficiente para expor os conteúdos e discutí-los, assim como para desenvolver com os alunos surdos conversas sobre assuntos variados, entender histórias pessoais que eles compartilham, brincadeiras, etc. Ela também busca manter sempre contato com surdos que dominam a LIBRAS, o que aperfeiçoa o seu domínio em LS.

Em relação à questão **3.c**, sabe-se que, no Brasil, ainda há pouca literatura em escrita de sinais, e seu uso também é experimental. Na Escola Vitória, a professora de LP/S e a diretora dizem conhecê-la, mas não a utilizam. A Diretora Mari, em 2000, participou da primeira turma do curso de escrita em sinais oferecido pela PUC/RS, mas diz que, a aprendizagem dela por ouvintes é mais difícil do que para os surdos. Também

diz que, pela falta de uso, acabou esquecendo. A Professora Maricléia diz que a conhece, mas não sabe utilizá-la. A instrutora de LIBRAS da escola começou um projeto de ensino de escrita de sinais na escola, porém, ele não tem obtido muito êxito. Na verdade, ainda não se sabe em que momento educacional ele deve ser ensinado. Segunda a Diretora, trabalhar a fluência em LS, a alfabetização, acrescentado ao ensino da escrita de sinais seria algo confuso e exaustivo para ser desenvolvido nas séries iniciais. Também há a preocupação por parte da Diretora de que a escrita em sinais seja mais um complicador no processo de alfabetização e letramento dos aprendizes surdos, ainda que a Professora Maricléia tenha relatado que observou uma relevante melhora quanto aos níveis de interpretação textual dos alunos surdos participantes do projeto de escrita de sinais.

5 – Pensando o Ensino de LP/S

"E não vos conformeis, (...) mas transformai-vos pela renovação da vossa mente..."
Romanos 12.2

Com este trabalho, procurei apresentar como tem se dado o ensino de LP/S atualmente numa realidade próxima a nós, ainda que muito desconhecida e até mesmo impensável para muitos que temos pensado o ensino da Língua Portuguesa apenas na comunidade ouvinte.

Entendo que o processo de evolução da educação de surdos, desde o oralismo até o atual bilingüismo, não se deu de maneira apenas histórica e linear, como bem ressalta Skliar (1998):

> "A história da surdez e dos surdos não pode ser entendida como um processo linear, em que novas idéias vêm ocupar o espaço com formas anacrônicas de pensar "metodologicamente" a educação dos surdos. Como toda a história, a sua narrativa depende do posicionamento de quem fala, de quem escreve. Em vários trabalhos já se tem discutido que a seqüência metodológica "oralismo – comunicação total – bilingüismo" na educação dos surdos é uma armadilha histórica que leva em conta somente o amadurecer e o envelhecer das representações e práticas dos ouvintes." (Skliar, 1998 p.5)

Se assim fosse, muita coisa já estaria resolvida, e não seriam necessários os enormes esforços que instituições de ensino especial para surdos, associações de surdos e especialistas do mundo todo têm somado para derrubar os muros do oralismo que ainda existem, impedindo que muitos surdos, ainda hoje, assumam sua identidade surda. O próprio Ministério da Educação do nosso país se divide, quando, numa campanha nacional de inclusão educativa, veiculada nos meios de comunicação, tenta acabar com instituições de ensino especial (incluindo o ensino especial para surdos), defendendo uma política de inclusão que receberia, em todas as escolas regulares, alunos com os mais diversos tipos de necessidades especiais de educação, ao mesmo tempo em que lança, através do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, uma série de publicações que visam apoiar e aperfeiçoar o ensino especial para surdos no país,

fortalecendo a filosofia educacional do bilingüismo, conquistada à duras penas pela comunidade surda.

E é nesse cenário educacional, novo, árduo e fascinante, que encontramos a Escola Vitória, nosso palco de estudos e análises deste trabalho, uma escola mantida pelo município de Canoas, zona metropolitana de Porto Alegre, e que, com seus dois anos de vida, caminha com entusiasmo rumo a um futuro desconhecido. Como nas demais escolas para surdos, o ensino da LP é uma discussão central, que refletirá diretamente a abordagem educativa elegida pela escola. Sendo assim, ela entende que o êxito no ensino de LP/S, ou seja, que o aprendiz de LP como L2 faça uso competente dela, seja lendo ou produzindo textos, depende de inúmeros fatores. Tais fatores vão, desde aspectos clínicos do aprendiz (como o seu nível e tempo de surdez), aspectos familiares, sociais, econômicos, chegando aos educacionais (metodologias e filosofias adotadas pela escola, formação de seus profissionais, recursos financeiros e de pessoal, infra-estrutura, corpo docente, apoio da comunidade). Ou seja, o êxito na aprendizagem da LP, bem como o êxito escolar em geral, não depende exclusivamente da escola e seus profissionais, mas família, sociedade e demais especialistas devem assumir uma grande parte nesse processo. Seguindo a sabedoria popular, “se cada um fizer a sua parte, tudo dará certo”, creio que devemos, como profissionais da educação e estudiosos da linguagem humana, como professores de língua, conhecermos um pouco mais sobre a realidade do sistema educacional de surdos existente ao nosso redor, e refletirmos sobre ele.

As aulas de LP/S observadas demonstraram a preocupação da educadora em planejar seus conteúdos a partir de práticas reais de leitura e escrita do cotidiano de seus alunos, para que se tornasse algo prazeroso e útil para eles. Assim, ler e entender jornais, revistas, receitas culinárias, tornam-se objeto de estudo, e as aulas de LP para falantes de LIBRAS faz sentido. Os conteúdos gramaticais não são o centro das atenções do professor nas aulas, mas são estudados como apoio à produção e interpretação de textos, e a avaliação individual, em que o professor pode perceber a evolução e as necessidades de cada aluno, pessoalmente, não é apenas ideal, mas real.

Outros recursos também estão surgindo para o aperfeiçoamento desse tipo de educação, como novas tecnologias, informática, e propostas de representação gráfica dos sinais. A mais conhecida delas, que tem sido aplicada com êxito em alguns países

onde os estudos surdos estão em nível mais avançado do que no nosso, é o *Sign Writing*, ou escrita de sinais. O mais importante da escrita de sinais, não seria apenas a possibilidade de registro em LS, ou o uso dela para surdos portadores de outras deficiências, como Capovilla & Capovilla (2004) têm apresentado, e que já é bárbaro, mas sim na possibilidade de estabelecer uma continuidade entre a LS e a aquisição da língua escrita.

Infelizmente, do que tem sido estudado, pouco tem sido divulgado no meio acadêmico a esse respeito, e os profissionais que chegam a uma escola especial para surdos não têm recebido a formação necessária para estar lá. Entretanto, felizmente esses profissionais têm buscado novas alternativas de aperfeiçoamento, e novos cursos de capacitação e extensão têm surgido, embora ainda timidamente.

Uma viagem ao mundo dos surdos se faz necessária, e é surpreendente quando descobrimos que esse mundo existe paralelamente ao nosso, e saberes tão clássicos e "acertados" em nossa visão sobre ensino e aprendizagem precisam ser repensados, pois não podemos simplesmente "readaptar" nossas práticas de ensino ouvintistas, que já não são suficientes e eficazes nem mesmo em nosso mundo ouvinte, a uma realidade surda. Nossos conceitos sobre língua, linguagem, texto, leitura e escrita precisam ser repensados também, pois precisamos construir para eles novos sentidos, sob a visão do mundo surdo. O professor de surdos, mais do que ninguém, precisa mergulhar plenamente nesse mundo, na língua de sinais e na cultura surda.

> "Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser produzida de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais que estão envolvidos na educação dos surdos." (Quadros, 2000, p.16).

Ser competente em LS é o primeiro requisito para se trabalhar com educação de surdos. Outros também são indispensáveis, como estar em contato constante com a cultura surda, estar atento ao que se está sendo dito a respeito, no Brasil e no mundo, repensar constantemente sua prática pedagógica e elaborar um currículo escolar que faça sentido para o aluno surdo.

Como podemos concluir, as aulas de LP/S observadas na Escola Vitória, trabalham, essencialmente, o texto. As atividades de leitura e interpretação desenvolvidas pela Professora Maricléia buscam, a partir do entendimento obtido do texto, que os alunos produzam outros textos e reflitam sobre eles. Também pretende, com isso, que eles aprendam algumas normas gramaticais de LP indispensáveis para a construção desses textos de maneira eficaz, isto é, que possam ser compreendidos pelo leitor.

Da observação e análises feitas, surgem outras possibilidades de trabalho em LP/S que podem ser desenvolvidas de maneira satisfatória. Em práticas de produção de textos, existem inúmeras propostas interessantes, como a produção de cartas, bilhetes, telegramas, torpedos de telefone celular, *e-mails*, *sites*, *chats* e outros programas de comunicação pela internet, por exemplo, muito usuais e atraentes para adolescentes em geral, principalmente os surdos. Felizmente, o avanço tecnológico tem possibilitado que a comunicação seja mais facilitada e disponibilizada para um número cada vez maior de pessoas, e os surdos, em particular, fazem uso dele em grande escala. Com isso, os textos produzidos não seriam destinados somente à professora, mas teriam outros leitores reais, o que motivaria ainda mais essa produção.

A possibilidade de acesso a bens culturais e a informações também podem ser objetos da disciplina de LP/S, assistindo a filmes com legendas, programas de televisão com *closet caption*, vídeos, e estimulando a prática da leitura fora da sala de aula, levando os alunos à biblioteca, fazendo indicações e divulgação de literatura adequada a idade e aos interesses dos alunos surdos.

Também entendo que a utilização da LIBRAS, não somente como intermediadora de conteúdos, mas como objeto de estudo, enquanto língua, seria uma atividade muito enriquecedora. Fazer análises contrastivas entre a LIBRAS e a LP, trabalhar com o *Sign Writing*, utilizar mais contação de histórias e literatura em LIBRAS e sua escrita seriam atividades excelentes para o aperfeiçoamento não apenas da LIBRAS como também da LP de modo consciente pelos alunos.

Por fim, entendo que a educação de surdos na nossa sociedade precisa ser feita não por pessoas que simplesmente aceitam as diferenças dos outros, mas que sejam apaixonadas por elas. Afinal, encarar um sistema de ensino que ainda vive de experiências e tentativas de novas práticas, lida com a ignorância da maioria da

população, com o pouco caso de muitos governos, e que precisa reconstruir sua prática a partir de outra língua, outra cultura, a qual um ouvinte nunca conhecerá plenamente, constitui um grande desafio, profissional e humano.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999. 6 ed. 148 p.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na Educação dos surdos.** Belo Horizinte: Autêntica, 1998. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004. 2 v.

CAPOVILLA, F.G; CAPOVILLA, A.G.S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. In: RODRIGUES, C; TOMICH, L.M. et al. **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p.19-51.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português:** linguagens. São Paulo: Atual, 1998. 8v.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.59-81.

FREIRE, A.M.F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p.25-34. 2v.

GOTTI, M. O. **Português para deficiente auditivo.** Brasília: Edunb, 1998. 151p.

HOCEVAR, S. O. et al. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v. p.83-94.

LEBEDEFF, T. B. Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA. In: **Letras de Hoje.** Porto Alegre. v.39, nº 3. p.285-295, setembro, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2004.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 05 jul. 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação.** Brasil: 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2005

PEREIRA, M. C. et al. Aquisição da língua de sinais por crianças surdas. In: Anais do XI Encontro Nacional da ANPOLL p.367-372

QUADROS, R. As categorias vazias pronominais e a LIBRAS: uma análise alternativa e reflexos no processo de aquisição. In: Anais do XI Encontro Nacional da ANPOLL p.373-381

QUADROS, R. M. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: **III Seminário Internacional de Lingüística,** 1996, Porto Alegre. Anais do III Seminário Internacional de Lingüística. Porto Alegre: Epecê, 1999. 1v. p.67-74.

QUADROS, R.M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. In: : **Letras de Hoje.** Porto Alegre. v.39, nº 3. p.297-309, setembro, 2004.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205p.

SÁNCHEZ, C. La Lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p.35-45. 2v.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 207p. 2v.

SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2 ed. 192 p.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2 ed. p.7-32.

SKLIAR, C. Prefácio. In: BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na Educação dos surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 7-12.

ANEXO A