



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

“Escrevo numa língua que não é minha.”
**APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR
SURDOS ALFABETIZADOS.**

Telma Gomes Novato Sant’Anna

SÃO CARLOS

2012



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

“Escrevo numa língua que não é minha.”
**APONTAMENTOS SOBRE PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA POR
SURDOS ALFABETIZADOS.**

Telma Gomes Novato Sant’Anna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel de Moura

São Carlos – São Carlos – Brasil
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S232eL

Sant'Anna, Telma Gomes Novato.

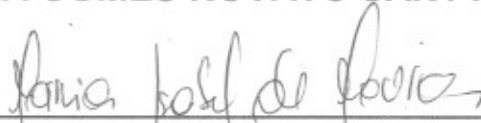
Escrevo numa língua que não é minha : apontamentos sobre processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados / Telma Gomes Novato Sant'Anna. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
128 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Linguística. 2. Surdez. 3. Língua portuguesa - ensino. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
TELMA GOMES NOVATO SANT ANNA**



Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel de Moura
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof^ª/ Dr^ª. Maria Irma Hadler Coudry
Membro titular
UNICAMP/Campinas



Prof^ª. Dr^ª. Marília Blundi Onofre
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 26/abril/2012.
Homologada na 49^ª reunião da CPGL, realizada em 03/05/2012.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho

**Ao meu grande amor e
companheiro, Waldecir, por tudo o
que construímos e que somos.**

**Aos meus filhos: Camila,
Alexandre e Beatriz.**

**À minha mãe, que me educou e me
ensinou a lutar para superar as
dificuldades.**

**Aos meus alunos surdos que
(re)significaram o meu fazer
docente.**

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Isabel de Moura, minha orientadora, por toda a sua paciência, dedicação e carinho, ao aceitar o desafio de trabalhar num estudo com sujeitos surdos, possibilitando-me (re)pensar o ensino de Língua Portuguesa.

À Professora Livre – docente Maria Irma Hadler Coudry e à Professora Doutora Fernanda Maria Pereira Freire, IEL/ UNICAMP, que me acolheram como aluna especial e pacientemente me ajudaram a desconstruir e (re)construir conceitos e ideais.

À professora surda Márcia Regina Chiareto Soares, grande amiga e companheira que em todos os momentos esteve comigo neste estudo e em meu trabalho no AEE, me ensinando língua de sinais e um pouco da cultura surda.

À Professora Eliana Inojossa, parceira nesse trabalho, que me ajudou a compor o corpus desse trabalho.

À professora Doutora Ivani Rodrigues Silva, CEPRE/ UNICAMP, por ter me motivado a estudar para (re)significar o meu fazer docente.

A Wiliam Latuf, amigo de infância, por ter me apoiado na realização desse estudo.

À Professora Doutora Maria Débora Vendramini Durlo, Secretária Municipal de Educação, por ter autorizado esse estudo em uma unidade escolar do município.

À Prefeita Municipal Darcy Vera por estimular e conceder capacitação a seus educadores das escolas públicas municipais de Ribeirão Preto.

Aos demais professores que participaram desses meus dois anos de mestrado: Prof^a Dr^a Beth Brait, Prof^a Dr^a Cristina B. Lacerda, Prof^a Dr^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Prof^a Dr^a Luzmara Curcino Ferreira, Prof^a Dr^a Maria Silvia Cintra Martins, Prof^a Dr^a Marília Blundi Onofre e Prof. Dr. Nelson Viana.

À minha irmã de coração, Isamar e minhas sobrinhas Renata e Rachel, que me acolheram em sua casa nesse mestrado e carinhosamente e sempre estão presentes em minha vida.

Aos meus ex-alunos surdos que pacientemente me ensinaram e esperaram que eu aprendesse a sua língua.

A Deus, por estar sempre ao meu lado.

“Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda a sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência”.

(Vigotski, 2000, p.54)

Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos.

(Wrigley, 1996, p. 13)

RESUMO

Num contexto educacional de forte movimento mundial a favor da educação inclusiva, a qual propõe o acolhimento de todos os alunos independentemente de suas crenças, raças, condição sócio econômica ou que apresentem deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, essa pesquisa tem por objetivo investigar, discutir (e vislumbrar) caminhos para aquisição da língua portuguesa escrita por surdos.

Para tanto, os dados analisados foram coletados em uma escola pública municipal, em especial, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de língua portuguesa. Os sujeitos com surdez selecionados foram duas adolescentes regularmente matriculadas no primeiro ano do ensino médio, que no contra turno frequentaram, duas vezes por semana, o AEE no ano letivo de 2011.

Após apresentar um rápido histórico e os aportes legais que orientam a educação de surdos, esse estudo discute, articulando a proposta bilíngue de ensino da língua portuguesa como segunda língua e o funcionamento dessa língua, baseadas na concepção de língua e linguagem como atividade constitutiva do sujeito, práticas de produção de texto escritos por surdos na esfera social e na esfera escolar.

A análise dos dados mostrou que a mediação é o ponto crucial de todo o processo. E por ela, isto é, na atividade conjunta com um adulto usuário das duas línguas, que o surdo é capturado pela língua escrita para fazê-la funcionar como recurso de interação e interlocução, de acordo com o que dizer, com a razão para dizer o que tem de dizer, para quem dizer e constituir-se como 'sujeito que diz o que diz para quem diz' (Geraldi, 2003, p.137).

Palavras Chaves: Ensino de Língua Portuguesa – Surdez – Linguística.

ABSTRACT

In an educational context of Strong worldwide movement in favor of inclusive education, which proposes to accommodate all students regardless of their beliefs, race, socio-economic status, or the ones who have physical, sensory, or intellectual disabilities, this research aims to investigate, discuss (and glimpse) paths to the acquisition of written Portuguese by deaf students.

For this purpose, the analyzed data were collected in a public school, especially in the Portuguese language classes at Atendimento Educacional Especializado (AEE- Specialized Educational Services). The select subjects were two deaf teenage girls, who, in the academic year of 2011, were regularly enrolled in the first year of high school and attended, twice a week, the AEE.

After introducing a brief history and legal aids of the education of deaf students, this study discusses, articulating the bilingual proposal, in which Portuguese is a second language, and the operation of this language and speech as constitutive activity of the individual, the practices of writing texts by deaf students in their social and academic spheres.

The data analyzes shows that the mediation is the crux of the whole process. It is through mediation, that is to say, in a joint activity with an adult user of both languages, that the deaf student is captured by the written language to make is work as a resource for interaction and dialogue according to what to say, the reason to say, to whom say and constitute himself as an individual who says what he says to whom he says. (Geraldi, 2003, p.137)

Keywords: Portuguese Language Teaching – Deafness - Linguistics

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Vocabulário ilustrado.....	32
FIGURA 02 – O sofá bruxa está dormir e gato. Perto mesa vaso de flor	33
FIGURA 03 – O bruxa e gato com banco, elas tem chupando pirulito. Formiga vê pirulito vontade.....	34
FIGURA 04 – O gato e Bruxa estão na sala. Bruxa está sentir de sofá e fazendo tricô. Gato este deitar e sonho que suéter acha bonito. Bruxa experimentou suéter com gato. Bruxa diz: esta tudo bem?	35
FIGURA 05 – Sinal da palavra pintar com rolo em Libras	36
FIGURA 06 – João não gosta de futebol.....	37
FIGURA 07 – João comprou um carro?.....	37
FIGURA 08 – De futebol, João gosta	38
FIGURA 09 – Eu perdi o livro	38
FIGURA 10 – A mulher que caiu da bicicleta está no hospital.....	39
FIGURA 11 - Atividades “animais”	52
FIGURA 12 – Sinal utilizado para a palavra ‘nunca’	57
FIGURA 13 – Sinal utilizado para a palavra ‘desculpar’	58
FIGURA 14 – Sinal utilizado para a palavra ‘acautelar-se’	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Características distintivas entre a língua de sinais, língua portuguesa e o alfabeto digital	56
Tabela 02 – Síntese dos dados dos sujeitos surdos participantes desse estudo	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
	A inclusão dos alunos com deficiência na escola pública regular.....	12
	Alunos com necessidades especiais: alunos com surdez.....	14
	A inclusão de alunos com surdez na minha história profissional.....	16
2	EDUCAÇÃO DE SURDOS	18
2.1	Um breve histórico sobre a educação de surdos.....	18
2.1.1	A educação de surdos no Brasil do século XX até os dias atuais.....	24
2.2	Educação bilíngue e multicultural: uma perspectiva educacional atual de ensino nas escolas públicas brasileiras.....	24
2.2.1	A escrita do surdo no processo escolar da escola pública.....	27
2.2.2	A recepção do texto escrito pelo surdo.....	29
2.2.2.1	Reflexões sobre uma atividade de ensino-aprendizagem no AEE proposta a um sujeito surdo que frequenta o ensino médio.....	31
2.3	A mediação na educação do surdo na escola pública: os papéis do professor de língua portuguesa, da língua de sinais e do professor-tradutor-intérprete.....	40
2.3.1	O papel do professor de língua portuguesa.....	41
2.3.2	O papel da língua de sinais.....	42
2.3.3	O papel do professor-tradutor-intérprete.....	43
3	A LINGUÍSTICA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS	46
3.1	A proposta bilíngue.....	53
3.2	A relação semiótica e a relação semântica entre a língua de sinais e a língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita.....	55
3.3	Concepção de linguagem e de língua.....	60
3.4	Interação verbal e surdez.....	63
3.5	A abordagem enunciativa no ensino de língua e surdez.....	65
4	A INVESTIGAÇÃO INDICIÁRIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELOS SURDOS	70
4.1	Conhecendo melhor os sujeitos desse estudo.....	72

4.2 Aspectos metodológicos para a produção escrita para pessoas com surdez.....	74
5 A ESCRITA DO SURDO NA ESFERA SOCIAL E NA ESFERA ESCOLAR	75
5.1 Uma enunciação escrita produzida pelo sujeito D. numa interação fora de esfera escolar numa prática social real	75
5.2 Atividade de produção textual escrita por surdos	80
5.2.1 Uma proposta de atividade de produção textual escrita na esfera escolar para análise e discussão.....	81
6 CONCLUINDO ... OU PROPONDO UM NOVO CAMINHO	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	107

1 INTRODUÇÃO

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede; procure ser árvore.

(Manoel de Barros, “Arranjos para assobio”, 1982)

A inclusão dos alunos com deficiência¹ na escola pública regular

O direito de frequentar a escola regular pelos alunos com deficiências² foi amparado pelos artigos: 205 da Constituição Federativa do Brasil, de 1988, que afirma serem as pessoas com necessidades especiais atendidas preferencialmente na rede regular de ensino; artigo 206, inciso I – que trata sobre o dever do Estado com a educação, e 208, inciso V, que garante a educação mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Esses artigos foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases de 24 12 1996 que prevê a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, que até então frequentavam instituições especiais ou classes especiais³.

Alguns anos depois, em maio de 1999, na Guatemala, a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** – que tem valor tanto de lei ordinária como norma constitucional - se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana. O Brasil é signatário desses documentos, que foram aprovados pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13

¹ Alunos com deficiências ou alunos com necessidades especiais.

² Consideram-se alunos com deficiência ou público-alvo da educação especial os que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; com transtornos globais de desenvolvimento (quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outras especificações); e com altas habilidades, superdotação. (Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009).

³ Instituições Filantrópicas e/ou escolas destinadas a atender alunos com deficiência intelectual, física, visual, auditiva e outras. Por exemplo: Instituto Pestalozzi, APAE, INES, Instituto Benjamin Constant etc. ou salas de educação especial que funcionam em escolas regulares com um currículo diferenciados.

de Junho de 2001 e promulgado pelo Decreto nº 3956 de outubro de 2001, da Presidência da República.

O princípio da não discriminação, proposto por essa convenção como o direito a ser diferente, permitiu que todas as pessoas com deficiência frequentassem a sala de aula regular do sistema educacional público brasileiro. As leis⁴: nº 9.394 1996; nº 10. 0982000; nº 10.436 2002; nº 11. 494 2007; e os Decretos⁵: nº 3.956 2001; nº 5.296 2004; nº 5.626 2005; nº 6.253 2007; nº 6.571 2008 instituíram uma proposta inclusiva, em que os alunos com deficiências, ora estudantes da escola especial sejam inseridos na escola regular, em sala de aula comum.

Assim, os alunos público-alvo da educação especial passaram a ter o direito de frequentar a escola mais próxima de sua residência e puderam se socializar com outros alunos da mesma faixa etária. Essa medida foi muito difícil de ser aceita pelos funcionários das escolas, professores e gestores, pois todos alegavam não se sentirem preparados para essa mudança; diziam que não tinham formação para atendê-los e que, além disso, as escolas não possuíam estrutura física adequada (instalações e acessibilidade) para receber esses alunos.

Nesse contexto, os alunos com necessidade especiais chegaram às escolas, mas somente algumas passaram de fato a atendê-los. Nessas, funcionários, professores e gestores, preparados ou não, tiveram que aceitá-los. Essas instituições escolares, por sua vez, ofereceram aos educadores envolvidos cursos de formação e iniciaram reformas nas escolas para garantir a acessibilidade. Se por um lado, os educadores não receberam a mudança muito bem, os alunos com deficiência, tão logo acessaram a escola, apresentaram melhoras atitudinais e de aprendizagem, pela simples oportunidade de se sentirem participantes do e no processo escolar.

Uma vez em sala de aula comum, esses alunos provocaram em muitos professores a necessidade de adequar as suas práticas de ensino, de maneira que pudessem oportunizar o aprendizado de todos. Para tanto, esses professores foram em busca de cursos de formação. Outros, entretanto, não se mostraram interessados em rever suas práticas educativas e no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, continuaram a trabalhar como sempre, isto é, utilizando práticas normatizantes, com exercícios de metalinguagem pouco contextualizados e desvinculados das práticas ou gêneros comunicativos do aluno. O resultado, como se pode imaginar, foi pouco exitoso para aprendizagem desses alunos e, vale dizer, de muitos outros alunos também.

⁴ Vide referências bibliográficas.

⁵ Vide referências bibliográficas.

Apesar disso, os alunos com deficiência se integraram ao sistema, sem que suas especificidades e formas de aprendizagem fossem realmente consideradas. Como exemplo, podemos apontar: o desconhecimento sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos; das noções de mobilidade e de locomoção para cegos; da tecnologia assistiva e outros conhecimentos específicos. Muitos permanecem ainda invisíveis na sala de aula, copiando as atividades ora da lousa, ora do livro, ora dos colegas, reforçando a crença em certa incapacidade para aprender a ler e escrever com autonomia e ao mesmo tempo possibilitando sua permanência em sala de aula.

Mesmo com a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), um avanço respeitável em relação aos direitos sociais, a cultura escolar permaneceu a mesma, homogênea e monocultural. Essa situação terminou por aprofundar tensões e conflitos. Educadores passaram a exigir respostas às questões: como lidar com essas crianças, que não ouvem e não falam?; como é possível comunicar-se com elas?; como integrar suas experiências de vida de modo coerente com a função específica da escola?; e o futuro, como prepará-las para estudos posteriores?; Entre tantos outros questionamentos.

Como se sabe, a visão monocultural e homogênea da escola não dá conta parcialmente do processo educacional das pessoas sem deficiências, quiçá do público-alvo da educação especial, em que a comunidade escolar está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto e abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. Há ainda um longo percurso a ser trilhado para se conseguir obter respostas adequadas.

Alunos com necessidades especiais: alunos com surdez

Segundo a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dentre os alunos com necessidades especiais – público alvo da Educação Especial – encontram-se os alunos com surdez, sujeitos nesse estudo. Patologicamente, trata-se de pessoa com surdez aquela que apresenta perda auditiva bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Antropologicamente, a construção das identidades do surdo não deverá partir de uma visão que tem a surdez como única referência para posicioná-lo na sociedade.

A identidade de um surdo não se limita a ser somente surdo, mas faz parte das suas identidades também ser brasileiro, negro, professor, índio, etc.

Pode-se, então, concluir que ser surdo, ancorado no dizer Moita Lopes (2002, p. 138):

“adquire o seu sentido de identidade de uma variedade de modos de ser que estão disponíveis”

é integrar duas culturas (a ouvinte e a surda) em uma única identidade. O surdo pertence a uma cultura surda, que experiencia o mundo por meio da visão, outros sentidos e pela língua de sinais, que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilo, atitudes e práticas diferentes. A surdez se faz como diferença que modifica a experiência do sujeito, tornando- o de outra cultura, a surda, capturado e constituído pela língua de sinais.

Sendo assim, como determina o decreto 5626, de 2005 sobre a educação de surdos, o contexto bilíngüe do surdo caracteriza-se pelo uso da língua de sinais, Libras, nas escolas públicas brasileiras. Devem aprender, por meio dessa, a língua portuguesa como segunda língua, significada na modalidade escrita com as suas funções sociais representadas na cultura escolar e da escola. Ao definirem essa situação educativa bilíngüe para os surdos, essas leis são um ponto de partida que afirmam a existência de duas línguas na vida dos surdos.

A base do currículo escolar bilíngüe é a cultura surda e a cultura ouvinte. Um currículo bilíngüe que respeite a condição de experiência visual da cultura surda e a condição dos demais grupos culturais que formam população escolar.

Em sala de aula, espaço relevante, em que grande parte das interações está centrada no currículo, deve-se utilizar as duas línguas para gerar a plena participação dos surdos e dos outros alunos nas duas culturas.

Na cultura escolar e na cultura da escola bilíngüe, ao aprender a língua portuguesa (L2) como segunda língua para compartilhar as práticas culturais, inevitavelmente, a cultura surda e a cultura ouvinte estarão em contato, e desse contato muitos significados serão questionados, problematizados, fazendo com que o surdo tenha a oportunidade de um crescimento pessoal, “em termos de significados pessoais, prazeres e poder”. Kramsch (1993)

E nesse contexto, o surdo poderá se tornar um indivíduo bicultural⁶, integrante das duas culturas em uma única identidade.

⁶ Grosjean, 1982, afirma que uma criança bicultural não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas culturas em uma única identidade. Esse mesmo autor, afirma que ao contrário do indivíduo bilíngüe, que pode optar por uma ou outra língua, o indivíduo bicultural percebe o mundo e a si próprio na mistura dos recortes do mundo que essas culturas fazem.

Para tanto, no bilinguismo, deseja-se que a língua de sinais e língua portuguesa tenham o mesmo status na cultura escolar e para que isso fosse possível promulgou-se em 2002 a lei 10.436⁷, que reconheceu o estatuto linguístico da língua de sinais no Brasil, com a recomendação do MEC SEESP, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, que determina o uso obrigatório do português nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino.

Assim, por força da lei, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se nos fatos de que além da língua de sinais não se mostrar suficiente para escolarizar o aluno com surdez; os surdos são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender a língua oficial, fator fundamental para exercerem plenamente sua cidadania.

A inclusão de alunos com surdez na minha história profissional

Há vinte e dois anos, como professora de língua portuguesa, já havia trabalhado com alunos com Síndrome de Down, Deficiência Física, Síndrome de Asperger, Microcefalia, mas com surdos, o primeiro contato aconteceu em 2008, quando cinco alunos com surdez foram integrados na sexta-série do ensino fundamental de uma escola pública municipal de ensino fundamental em que eu trabalhava.

A partir daquele ano, além de outros alunos com outras deficiências, a escola em que trabalho atende alunos com surdez. Desde 2009, os alunos com surdez contam também com a colaboração do professor-tradutor-intérprete de Libras em todas as aulas. Atualmente há trinta alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental, dentre eles, 14 surdos.

Inicialmente, a presença deles causava-me inquietação, incômodo, porque como não apresentavam nenhuma limitação cognitiva, queria que participassem da aula, escrevendo como os ouvintes. Então, busquei meios para me comunicar com eles, pois naquela época, eu não contava com o professor-tradutor-intérprete⁸. Matriculei-me em um curso de Libras e

⁷ Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002 – Artigo 1º. Parágrafo Único: Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS- forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual -motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁸ PROFESSOR-TRADUTOR-INTÉRPRETE – Embora em outros estudos possa haver associação dessas nomeações a concepções diferentes de atuação profissional, entendo que o trabalho do intérprete em sala será

pesquisei na literatura acadêmica práticas de ensino consideradas apropriadas para eles, mas havia ainda muitos questionamentos. A busca de respostas me trouxe para o mestrado de Linguística. Para mim foi, e continua sendo, um desafio ensinar o português como segunda língua para surdos. É sobre esse processo de ensinar e aprender que se ligam as reflexões apresentadas a seguir. Durante os últimos dois anos com base na Linguística venho construindo um olhar mais crítico sobre a minha própria prática e sobre as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

sempre um ato pedagógico, portanto, trabalho educacional, independente das nomenclaturas utilizadas. Elas se misturam: o intérprete em situação de mediação educacional se faz professor.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

“Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda a sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência” (Vigotsky, 2000, p.54)

2.1 Um breve histórico sobre a educação de surdos

Essa retrospectiva nos traz a história da educação do surdo, que ora avança ao propor o uso da língua de sinais, considerando o surdo como diferente e valorizando a sua capacidade de desenvolvimento, e ora retrocede ao proibir o uso dessa, ao considerar o surdo, um ser incapaz e “doente”, trazendo consequências negativas aqui explicadas para seu desenvolvimento cognitivo e para a sua inserção social.

Para traçar um breve panorama histórico, sirvo-me de Guarinello (2007).

Com base na antiguidade, as pessoas surdas eram consideradas seres castigados pelos deuses. Aristóteles (384-322 a.C.) pensava que as pessoas nascidas surdas eram também mudas e, assim, não podiam falar. Segundo esse autor, para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e ele considerava a audição o canal mais importante do aprendizado. Esse pensamento permaneceu por séculos. Os Romanos diziam que os surdos, que não falavam, não tinham direito legal algum, não podiam fazer testamento e precisavam de um curador para administrar seus negócios. A Igreja Católica afirmava que a alma das pessoas com surdez não era imortal, porque elas não podiam dizer os sacramentos.

A primeira citação feita pelo escritor Bartolo della Marca d’ Ancona sobre a possibilidade de educar os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita no século XIV. Ele acreditava que a língua de sinais daria um impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar decisões.

Em meados do século XVI, o médico Girolano Cardano, que tinha um filho surdo, propôs ensinar as pessoas surdas a falar e a compreender a língua falada, a fim de que estas desenvolvessem seu pensamento, adquirissem conhecimentos e se comunicassem com o mundo ouvinte. Elaborou um tipo de código de ensino, mas não chegou a colocar suas ideias em prática.

No mesmo século, Pedro Ponce de León, monge beneditino espanhol, primeiro professor de surdos da história, foi chamado para educar crianças surdas pertencentes a famílias nobres e influentes. Ensinava-lhes a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se por meio de palavras, para serem reconhecidas como pessoas nos termos da lei da época e herdar os títulos e as propriedades da família. Embora não se tenham muitas informações a respeito de seus métodos, sabe-se que ele utilizava uma forma de alfabeto manual⁹ em que cada letra correspondia a uma configuração de mão. Seu objetivo era fazer com que seus alunos surdos falassem e, para isso, utilizava os outros sentidos, como o tato e a visão, além da leitura e da escrita.

Nessa época, era comum a contratação de um professor preceptor pelas famílias nobres e influentes, que tinham um filho com surdez, para ensinar o indivíduo a falar e assim evitar que ficasse sem seus direitos legais. Além da fala, com o auxílio dos alfabetos digitais, tentavam ensinar os surdos a ler e a escrever.

No século XVII, os sucessores de Ponce de León, na Espanha, passaram a se interessar pelas diferentes formas de comunicação usadas pelos surdos. Em 1620, Juan Pablo Bonet publicou um livro sobre o alfabeto digital. Bonet ensinava as pessoas com surdez a falar por meio da leitura, do alfabeto manual e da gramática. Para ensinar a fala, como recurso, manipulava os órgãos fonoarticulatórios e utilizava uma língua de couro para demonstrar as várias posições da língua durante a articulação dos fonemas. Bonet é considerado um dos precursores do oralismo. Na Inglaterra, John Bulwer, em seu livro *Philocopus*, afirmou que a língua de sinais é capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua processada pelo canal oral auditivo. Ele entendia que as pessoas surdas deveriam primeiramente aprender a ler e escrever e depois a falar, porque assim seria mais fácil aprender a leitura labial. Ainda na Inglaterra, William Holder, preocupava-se em ensinar a fala e o reverendo John Wallis utilizava o alfabeto digital para pronunciar palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala às

⁹ O alfabeto digital, manual ou datilológico é formado por sinais que representam as letras do alfabeto das línguas orais. Segundo Felipe (1988), é utilizado para expressar nomes de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal.

peessoas com surdez. Wallis, considerado o pai do método escrito de educação de surdos, ensinou dois surdos a escrever, com o objetivo de desenvolvê-los intelectualmente. Ele utilizava a palavra escrita como meio de instrução e algumas vezes usava o alfabeto digital para economizar tempo, além da fala e da leitura orofacial (LO).

Na segunda metade do século XVII, George Dalgarno (1626 – 1687) afirmou que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam se desenvolver como os ouvintes se tivessem acesso a uma educação adequada. Ele, em 1680, descreveu um sistema primitivo de datilologia¹⁰, em que as letras pelo apontar de uma mão a partes da outra. Na esperança de que as crianças surdas pudessem adquirir a linguagem da mesma forma do que as ouvintes, ele acreditava que as crianças surdas deveriam aprender a datilologia desde cedo,

No século XVIII, houve a divulgação de muitos métodos de ensino para a educação de surdos, aumento de escolas, e a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos. O alemão Wilhelm Keger, em meados de 1704, defendeu a educação obrigatória para surdos. Usava a escrita, a fala e os gestos para ensinar seus alunos.

Por outro lado, o espanhol Jacob Rodrigues Pereire, seguidor de Bonet, dava mais importância à fala e proibia o uso de gestos. Era fluente no uso da língua de sinais e somente a usava nas conversações com os alunos, instruções e explicações lexicais. Seu objetivo era que as pessoas surdas se comunicassem oralmente e pela escrita.

Em 1750, o abade francês, Charles Michel de L'Épée (? – 1789), que ensinava duas irmãs surdas a falar e a escrever, aprendeu com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris a língua de sinais. Criou os sinais Metódicos, uma combinação da Língua de Sinais com a gramática da língua oral francesa e com o alfabeto digital. Ele foi o primeiro a reconhecer que os surdos poderiam ter uma língua. Seu método fez muito sucesso, pois fez com que muitos surdos aprendessem a ler e a escrever, tendo acesso assim ao conhecimento. Em 1760, acreditando que todos os surdos, independente de sua condição social, tinham direito à educação, L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris.

Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinicke propôs o método oral, que utilizava somente a linguagem oral na educação de surdos. Ele acreditava que esse método facilitaria a integração dessas pessoas na sociedade ouvinte. Fundou a primeira escola pública

¹⁰ O sistema proposto por Dalgarno não é o mesmo alfabeto manual usado até os dias de hoje.

alemã para surdos baseada no método oral. Mesmo utilizando os sinais gestuais algumas vezes, ele tinha como objetivo principal fazer com que seus alunos se expressassem oralmente.

Durante o século XVIII, apesar dos avanços obtidos na educação de surdos com o aumento da abertura de escolas e do emprego da língua de sinais por professores surdos, iniciou-se o oralismo, que submeteu coletivamente as pessoas surdas à língua majoritária e condenou a língua de sinais nas escolas. A diferença entre métodos de L'Epeé e Heinicke é que L'peé divulgou seu método, apresentando-o em praças públicas, pois achava que assim o povo poderia compartilhar de seu êxito. Nessas apresentações em praça pública, seus alunos deveriam responder, em francês, em latim e em italiano, a duzentas perguntas sobre religião e fazer os sinais de duzentos verbos. Heinicke, entretanto, não costumava mostrar seu método, mas afirmava que ele se baseava totalmente na articulação da linguagem oral. Essa divergência de métodos marcou o início da polêmica entre a língua de sinais e a tendência oralista, que permanece até os dias de hoje.

No século XIX, o médico Jean Marc Gaspard Itard, considerado um dos pais da otorrinolaringologia moderna, tal como Heinicke, afirmou que as pessoas com surdez só poderiam ser educadas pela fala e pela restauração de audição. Depois de muitos experimentos, que buscavam curar a surdez, Itard concluiu que o ouvido das pessoas com surdez estaria morto e que não havia nada que a medicina pudesse fazer a respeito.

Em contrapartida, em 1822, o francês Bébien, um ouvinte, resolveu aprender a língua de sinais no Instituto de Surdos de Paris. Ele escreveu o livro *Mimographie*, a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais. Bébien defendia a ideia de que a língua de sinais deveria ser usada em sala de aula e que os professores das escolas de surdos deveriam ser surdos.

Nos Estados Unidos, até o século XVIII, não havia escolas para surdos. Somente os surdos oriundos de famílias abastadas eram mandados para Europa para serem educados. O primeiro americano a se interessar pela educação de surdos foi Thomas Hopkins Gallaudet, que foi a Paris aprender com o surdo Laurent Clerc o método desenvolvido por L'Epeé. Em 1817, Gallaudet e Clerc fundaram nos Estados Unidos a primeira escola pública para surdos. Nessa escola, os professores contratados aprendiam primeiro a Língua de Sinais Francesa, a qual foi sendo gradativamente modificada pelos alunos, dando início à formação da Língua de Sinais Americana.

Nos Estados Unidos, graças aos avanços tecnológicos, isto é, às investigações a respeito da existência e da extensão da audição residual dos surdos e ao uso de exercícios

auditivos que facilitavam o aprendizado da fala, em 1894, o método oral ganhou força. Com a morte de Clerc, em 1869, muitos profissionais, dentre eles Alexander Graham Bell, inventor do telefone, considerado o gênio da tecnologia, passaram a afirmar que a língua de sinais era prejudicial à aprendizagem dos surdos. Bell, temendo que os surdos se isolassem em pequenos grupos e com isso adquirissem muito poder, tinha como objetivos: a eliminação das línguas de sinais; acabar com o casamento entre surdos e ensinar a língua majoritária na modalidade oral para os surdos.

Enquanto isso, na Europa, o oralismo ganhava força. No Congresso Internacional de Milão, em 1880, Bell aproveitando-se de todo o seu prestígio como tecnólogo, saiu em defesa do oralismo e ajudou na votação, na qual os professores surdos foram excluídos, sobre qual método deveria ser utilizado na educação de surdos. O oralismo venceu e uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. A partir daí, a metodologia oral passou a ser utilizada em todas as escolas para surdos, destacando-se a prática terapêutica da fala, que tinha por objetivo curar o surdo, reabilitá-lo da surdez.

Depois do Congresso de Milão, até os fins de 1970, o oralismo foi o referencial adotado e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas.

De acordo com o pesquisador venezuelano da área da surdez, Sanchez (1999, p.35 apud Guarinello, 2007): “a educação dos surdos, sempre nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de ‘reabilitação’, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para agir como ouvintes e com ouvintes, e dessa forma, ‘integrar-se’ como se fossem ouvintes, na sociedade dos ouvintes”.

Essa abordagem adota uma concepção clínico-terapêutica de surdez, que supõe a possibilidade de ensinar a linguagem ao medicalizar a surdez, tentar curar o problema auditivo, corrigir os defeitos da fala e treinar algumas habilidades, como leitura labial e a articulação. Essa concepção não faz uso significativo da língua de sinais, sob o argumento de que ela pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral. Enfim, as práticas educativas dos surdos passaram a ser voltadas apenas para aspectos terapêuticos, e o objetivo do currículo escolar era dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala. Dessa forma, as escolas eram clínicas e os alunos surdos pacientes.

Essa concepção clínico-terapêutica de surdez entende que é possível ensinar a linguagem sustentando a ideia de dependência entre a eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Essa concepção trouxe muitas perdas sociais, emocionais e psicológicas na vida

das pessoas surdas, porque a sua proposta entendia que somente pela fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade de maioria ouvinte.

Nos anos 1970, diante dos resultados insatisfatórios obtidos com o oralismo e das pesquisas sobre pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos propuseram o uso dos sinais na educação das pessoas surdas. Surge a proposta da Comunicação Total.

“A comunicação total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, ampliação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (Stewart 1993, p. 118, apud Guarinello, 2007). Esse método propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias. Mesmo usando a língua de sinais, a principal proposta era o ensino da fala e integrar o surdo à sociedade ouvinte. Denominada também por bimodalismo, propõe o uso da fala e dos sinais simultaneamente, isto é, o uso de duas línguas ao mesmo tempo. Como se isso fosse possível, pois cada língua tem sua estrutura própria e uma não pode sobrepor-se à outra. Nesse método a língua de sinais se assujeita à língua majoritária, que omite a rica morfossintaxe da língua de sinais, trocando a ordem dos sinais, que torna a mensagem sinalizada incompreensível às crianças surdas e sem nenhuma ordem gramatical. Ou seja, os sinais e a fala são usados obedecendo-se à ordem sintática da língua majoritária e muitas vezes são incluídos sinais convencionais que não pertencem à língua de sinais com o objetivo de estruturar as frases o mais próxima da fala da língua portuguesa.

No final da década de 70, principalmente nos Estados Unidos, surgiu a opção da abordagem bilíngue para os surdos, com o reconhecimento da língua de sinais como a língua natural das pessoas surdas. A partir daí, os surdos passaram a reivindicar o direito de usar a língua de sinais como primeira língua (L1)¹¹ e de aprender a língua majoritária como segunda língua (L2)¹².

Nas décadas de 80 e 90, a língua de sinais é usada como primeira língua, adquirida pela interação com outros surdos, pois utiliza o canal viso-gestual; e de aprender a língua, língua oficial de seu país, como segunda língua. O bilinguismo é sustentado pela concepção sócioantropológica de sujeito surdo e de surdez, que tem como princípio que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha a língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios.

¹¹ L1= Primeira língua

¹² L2= Segunda língua

A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não como deficiência. (Guarinello, 2007, p.32-33)

Quanto à educação de surdos no Brasil, em 1857, graças aos esforços de Ernest Huet, um professor surdo francês, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Surdos (Ines). Huet utilizava a língua de sinais e oferecia aos surdos um programa educacional.

2.1.1 A educação de surdos no Brasil do século XX até os dias atuais

Em 1911, assim como em outros países no mundo, o Ines adotou o método oral puro em todas as disciplinas da escola; entretanto, como vários alunos apresentaram um baixo rendimento com a utilização desse método, ele passou a ser indicado para crianças que possuíssem resíduos auditivos. Em 1957, a língua de sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Entretanto, apesar das proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos surdos às escondidas.

No Brasil, no final da década de 70 a comunicação total passou a ser utilizada e na década de 1980 começaram os estudos¹³ sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹⁴.

Atualmente, o oralismo (método que trabalha somente com a linguagem oral), a comunicação total (uso concomitante da fala e dos sinais) e o bilinguismo (método que propõe que o surdo seja exposto à língua de sinais e à língua da comunidade ouvinte majoritária, porém sem usar ambas as línguas simultaneamente) são utilizados tanto na educação como nos atendimentos fonoaudiológicos de indivíduos surdos.

2.2 Educação bilíngue e multicultural: uma perspectiva educacional atual de ensino nas escolas públicas brasileiras.

¹³ De acordo com as pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito.

¹⁴ Libras- Língua brasileira de sinais.

A Lei nº 1046 de 24 de abril de 2002, que oficializa a Libras, somente entra em vigor com o Decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005, a partir de então os alunos não ouvintes passaram a ter direito de acesso ao conhecimento em sua língua natural (Libras, no Brasil). Segundo esta lei, o português é utilizado na modalidade escrita, e não deve ser substituído pela Libras. A educação de surdos, portanto, passa a ser bilíngüe.

Atualmente a abordagem utilizada para a educação de surdos nas escolas públicas é a da educação bilíngüe e multicultural, em que a língua de sinais é a língua de ensino, de acesso ao conhecimento, e a língua portuguesa, aprendida como segunda língua na modalidade escrita, é a língua da interação dos surdos com as produções escritas dos ouvintes (Ferreira Brito, 1993; Quadros & Karnop, 2004).

Estudos sobre a educação dos surdos na proposta inclusiva bilíngüe (Resolução no. 02|2001), instituída pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ainda são recentes. A aplicação prática desse modelo de educação não se mostra simples e exige mudanças na escola, seja no planejamento político pedagógico, seja na formação de profissionais habilitados, seja nas diferentes instituições (Hospitais, Universidades etc) envolvidas com tais questões etc.

Os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais estão se adequando para colocar em prática esse modelo de educação, que propõe a inclusão do surdo em sala de aula comum acompanhado de um professor-tradutor-intérprete. Oferecem ao surdo, matriculado ou não na rede pública de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob orientação da SEESP/SEED/MEC¹⁵, em horário contrário ao da sala de aula comum.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008). Complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas públicos de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas públicas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (SEESP/MEC, 2009)

¹⁵ SEESP/SEED/MEC – Secretaria da Educação Especial / Secretaria de Ensino a Distância/ Ministério da Educação e Cultura.

São esses alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008:

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006)¹⁶.

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008).
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008).

Segundo Damázio (2007), para alunos com surdez, destacam-se três especificidades didático-pedagógicas referentes ao Atendimento Educacional Especializado na escola pública: a) os conteúdos curriculares devem ser explicados em Libras, de acordo com o nível em que o aluno se encontra na aprendizagem dessa língua; b) o estudo da língua portuguesa deve ser oferecido por uma professora graduada nesta disciplina, de preferência, mas que tenha por foco ensinar o funcionamento dessa língua para a pessoa com surdez, e; c) garantir aulas de Libras, respeitando o nível em que se encontra a pessoa, segundo avaliação realizada.

O Atendimento Educacional especializado de Língua Portuguesa para alunos com surdez é planejado a partir de uma avaliação do conhecimento apresentado pelo aluno a respeito da Língua Portuguesa com o objetivo de garantir a sua apropriação na modalidade escrita, como segunda língua, por meio da língua de sinais; por meio de práticas de ensino-aprendizagem que considerem essas pessoas, suas necessidades; seus interesses; seu estilo e ritmo de aprendizagem.

¹⁶ ONU- Organização das Nações Unidas.

Influenciada pela Linguística, neste estudo assumo por educação bilíngue, uma educação que é sempre mais que bilíngue – o sujeito fala e é falado por várias línguas. Ou seja, não concebo a questão da educação bilíngue como uma transposição de espaços e culturas, na manutenção de duas línguas separadas e fechadas em si mesmas. Como as línguas e os sujeitos são sempre resultado de contaminações de multiplicidades linguísticas e culturais, sempre mutante e mutável, seria um erro, portanto, pensar em uma educação estanque bilíngue, a língua de sinais pura e o português puro, separados, fronteiros, entre si. Nas interações, as duas línguas estão sempre em contato, assim o status de cada língua será determinado pela sua natureza e seu funcionamento no ambiente escolar.

2.2.1 A escrita do surdo no processo de escolarização

Geraldi (2010, p.169) afirma que aprender a escrever traz consigo dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos. Os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, com todos os aspectos de emoção e de entonação, faltam as possibilidades de apontar.

No caso do surdo, escrever em língua portuguesa é um processo mais complexo ainda, porque ele “fala” por meio da Libras, língua viso-espacial, pensa em Libras e ao escrever em português, faz uma tradução, que segundo Prestes (2010, p. 72), “é uma criação combinatória, em que o tradutor aplica as experiências ou vivências anteriores - quanto mais rica a experiência, mais rico é o material do qual o tradutor dispõe para criar. Por isso, o ato de traduzir é essencialmente um ato de criação”.

Como exemplo de apropriação do português escrito como segunda língua, trago o depoimento de Zoia Prestes, publicado em sua tese de doutorado:

Aprendi a falar em português, mas aprendi a ler e escrever primeiro em russo. [...] Considerada exótica, a língua russa está em mim muito mais forte do que o português. Muitas vezes é a ela que recorro para compreender algum termo. Ainda tenho dificuldades no português, mas nada além das que minhas colegas brasileiras têm. (Prestes, 2010, p.9-10)

Zoia Prestes, brasileira, tem como língua materna o russo e como segunda língua a língua portuguesa, apesar de ter aprendido a falar português em seus primeiros anos de vida. As duas línguas pertencem a sistemas semióticos de mesma natureza, entretanto ela reconhece

que tem dificuldades com a língua portuguesa escrita, pois ela, por muitos anos, constituiu sentidos em português por meio da mediação da língua russa, até conseguir se desvincular disso.

Escrever esse trabalho em português é uma tentativa de superar essas dificuldades, de vivenciar profundamente a estrutura da língua portuguesa. Provavelmente eu me expressaria bem melhor em russo. Mas escrevo em português, e desta vez, sem traduzir do russo, o que venho fazendo há mais de 10 anos. (Prestes, 2010, p.10)

Se Zoia, ouvinte, brasileira, em contato com duas línguas de mesma natureza demorou mais de dez anos para considerar-se bilíngue, sem a mediação de um intérprete, pode-se supor que a apropriação da escrita pela pessoa com surdez não se dá com facilidade; é uma aprendizagem longa e trabalhosa, porque é mediada pelo professor de língua portuguesa, pela Libras e pelo professor-tradutor-intérprete, sendo que o conhecimento em Libras do surdo deve ser considerado adequado para que ele possa compreender e escrever em L2 (língua portuguesa que está em processo de aprendizagem). Isso se traduz no depoimento de uma surda de 40 anos, apresentado por Perlin¹⁷:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada.

Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em LIBRAS. Eu penso em LIBRAS, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas.

Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte do meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido. (idem, 1998, p.57)

Os fatos apontados pela informante ocorreram porque há duas línguas de natureza e funcionamento próprios, como será melhor explicado a seguir nesse estudo.

¹⁷ Gladis T. T. Perlin in *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre, Editora Mediação, 1998.

2.2.2 A recepção do texto escrito pelo surdo na escola

É comum no ambiente escolar, o texto escrito por um surdo ser recebido pelo professor-ouvinte como um texto problemático e até mesmo patológico. Isso acontece porque o professor – ouvinte, com seu pouco conhecimento da realidade do surdo e do ensino do português para o surdo, supõe que, devido a nacionalidade do aluno, ele tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa. O professor-ouvinte não parece entender que o surdo para tornar-se bilíngue tem que percorrer um longo caminho e que depende dele, professor, encontrar situações interativas no ensino que possam propiciar o seu aprendizado.

No ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor¹⁸ competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (PCN, 1997, p.48)

Apesar de frequentar a escola e ser alfabetizada em português, é bastante comum a pessoa com surdez, ao final do ensino fundamental, não apresentar condições de atender à proposta dos PCNs para o ensino da língua portuguesa. Goes (1996) resume precisamente as características mais recorrentes nas atividades de leitura e produção de textos por surdos. São as seguintes:

- nas atividades de leitura: é possível, por exemplo, não ler frases e textos com entendimento;
- nas atividades de escrita costuma pedir auxílio em língua de sinais para escrever uma ou mais palavras, basear-se na língua de sinais para escrever e escrever com auxílio do alfabeto manual (datilologia);
- nas atividades de produção de texto demonstra limitação lexical e sintática, pois apresenta um vocabulário restrito para dar conta dos gêneros nas interações ou tema,

¹⁸ O termo “escritor” está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir.

estrutura enunciados de uma forma diferenciada da construção regular de frase da língua portuguesa; e tem dificuldades para usar elementos gramaticais como as formas dos tempos verbais.

Como já mencionado, é comum que alunos com surdez sejam apenas copistas. Muitos não conseguem ler/entender textos em português ao término do ensino fundamental, pois, ainda não foram capturados pela língua portuguesa escrita como se espera.

Ao articular a proposta bilíngue de ensino de língua portuguesa para pessoas com surdez com o funcionamento da língua, baseadas na concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito, na perspectiva da interação verbal¹⁹ e na abordagem enunciativa da língua, esse trabalho não tem o propósito de apontar as dificuldades de linguagem dos surdos em relação ao sistema linguístico da língua portuguesa utilizado pelos sujeitos ouvintes. Pretende-se, entretanto, estabelecer relações entre a avaliação e o processo de construção da linguagem, centradas no processo de produção de textos escritos em língua portuguesa, para apreender na linguagem do surdo os modos pelos quais ele organiza e estrutura os recursos de que dispõe. Por meio do bilinguismo, acredita-se que, tanto pela Libras como pela língua portuguesa, pela capacidade de transmutação da experiência em signos, o surdo poderá descrever, conceituar, interpretar tanto a natureza como a experiência.

Tendo em vista que as dificuldades fazem parte do próprio processo de desenvolvimento da aprendizagem do funcionamento da língua portuguesa, estudos se fazem necessários para a identificação de um conjunto de indícios que revelem o percurso da aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos com surdez, por meio de situações planejadas, em que os alunos possam interagir por meio da escrita e ao mesmo tempo, pensar sobre ela.

Para ilustrar o exposto anteriormente, trago um exemplo da escrita de **D.**²⁰, sujeito nesse estudo, desenvolvida em sala de aula do AEE²¹.

¹⁹ Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual. (PCNs- Língua Portuguesa, 1997, p. 22)

²⁰ D. será apresentada mais adiante, entretanto, por ora esclareço que D. tem 17 anos e frequentou a 1ª. Ano do Ensino Médio em 2011 e em neste ano cursa o 2º ano do Ensino Médio em uma escola regular da Bahia, estado para que se mudou no início de 2012.

²¹ Esta atividade está apresentada na íntegra nos anexos.

2.2.2.1 Reflexões sobre uma atividade de ensino e aprendizagem no AEE proposta a um sujeito surdo que frequenta o ensino médio.

Para dar subsídios à escrita, foi oferecido no AEE às alunas surdas um texto não-verbal constituído por uma sequência de imagens criadas pela escritora e ilustradora Eva Furnari. As alunas deviam compreender a sequência e traduzi-la em palavras. Para compreendê-lo, o texto devia ser lido por elas e interpretado pela professora-tradutora-intérprete em Libras. Em seguida, foi proposto que produzissem uma narrativa escrita.

Nessa atividade, tendo em vista a percepção dos surdos, sob as orientações baseadas em Almeida (2009), seguiu-se os seguintes passos:

1º. Passo: Trabalhar uma sequência de imagens de cada vez;

2º. Passo: Apresentar as imagens (ilustrações);

3º. Passo: Apresentar as ilustrações, em Libras bem como a sequência narrativa;

4º. Passo: Soletração digital dos sinais utilizados (datilologia);

5º. Passo: Divisão da história em cenas, para ser recontada na modalidade escrita e apresentação de um vocabulário ilustrado com a finalidade de servir de apoio à memorização dos recursos linguísticos.

Esperava-se que elas, ao utilizar esse vocabulário ilustrado, pudessem “transmitir” a “língua” pela visão. Na tentativa de ampliar o vocabulário, como o dessa atividade, apresentou-se a elas significados cristalizados ou dicionarizados das palavras para garantir a compreensão do texto.

Fig.01. Vocabulário ilustrado

VOCABULÁRIO: "O TELEFONE"

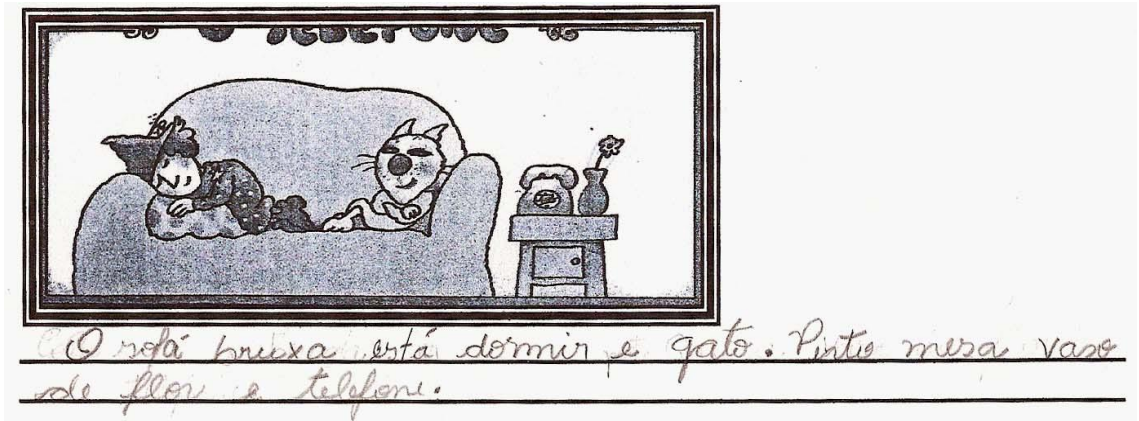
			
GATO	TELEFONE	BRUXA	SOFÁ
			
MESA	VASO	FLOR	VARINHA MÁGICA
			
COCA-COLA	LANCHE	DORMIR	PEGAR A VARINHA
			
ACORDAR	COMER	BEBER	TELEFONE TOCANDO

Atividade de produção textual de 25/03/2011

Nessa atividade de escrita, não houve mediação da professora-tradutora-intérprete e da professora de língua portuguesa em relação à escrita do texto.

Em 25/03/2011, D. escreveu:

Fig.02. “O sofá bruxa está dormir e gato. Perto mesa vaso de flor.”



Trecho da atividade realizada por D em 2011 (Anexo).

Depois de escrito, a professora de português reconstruiu o texto com a aluna individualmente. Para isso, houve a necessidade de apresentar várias possibilidades de solução, porque a aluna não conseguia encontrar as próprias saídas de modo independente. Como todas as interações são feitas em Libras, para a construção: “O sofá bruxa está dormir e gato. Perto mesa vaso de flor.”, várias possibilidades de reescrita foram oferecidas na lousa da sala para que ela escolhesse aquela que estava de acordo com sua compreensão e interpretação.

Por exemplo:

(1) *O sofá bruxa está dormir e gato.*

- a) No sofá, a bruxa e o gato estão dormindo.
- b) A bruxa e o gato estão dormindo no sofá.

(2) *Perto mesa de flor.*

- a) Perto do sofá há uma mesa com um telefone e um vaso de flor.
- b) Perto do sofá tem uma mesa com telefone e um vaso de flor.

Depois das intervenções, o texto foi reescrito e ficou assim:

A bruxa e o gato estão dormindo no sofá. Perto do sofá tem uma mesa com um telefone e um vaso com flor.

Em 13/05/2011 e 18/11/2011, foram propostas atividades semelhantes à anterior e os mesmos passos foram seguidos. Ela escreveu, espontaneamente, os seguintes textos:

Em 13/05/2011,

Fig.03. “O Bruxa e gato com banco, elas tem chupando pirulito. Formiga vê pirulito vontade.”



*O Bruxa e gato com banco, elas tem chupando
do pirulito. Formiga vê pirulito vontade.*

Trecho da atividade realizada por D em 2011. (Anexo)

Depois das intervenções o texto ficou assim:

A bruxa e o gato estão sentados no banco. Eles estão chupando pirulito. A formiga vê o pirulito fica com vontade.

As operações mentais de inferência (relações entre o implícito e o explícito no) importantes para a compreensão do texto, não aparecem na escrita. O texto produzido limita-se a descrever o que ela vê na imagem. Assim o texto é uma legenda da imagem. Entretanto ao escrever o texto, percebe-se que houve uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso.

Em 18/11/2011,

Fig.04. “O gato e Bruxa estão na sala. Bruxa está sentindo de sofá e fazendo tricô. Gato está deitado e sonho que suéter acha bonito. Bruxa experimentou suéter com gato. Bruxa diz: está tudo bem?!”



O Gato e Bruxa estão na sala. Bruxa está sentindo de sofá e fazendo tricô. Gato está deitado e sonho que suéter acha bonito. Bruxa experimentou suéter com gato. Bruxa diz: está tudo bem?!

Trecho da atividade realizada por D em 2011. (Anexo)

Não houve tempo para a reescrita desse texto, após essa data, por conta de outras atividades escolares, mas podemos perceber que houve um movimento crescente em relação ao domínio da língua portuguesa. Embora ainda haja a presença da língua de sinais em seu texto, **D.** conseguiu se expressar melhor na língua escrita apoiando-se no vocabulário oferecido na atividade. Por exemplo, ela utiliza a palavra suéter, que não é um item lexical usual, mas apresentado no vocabulário anexo à atividade. Além disso, insere o diálogo direto, dando voz para o gato. O texto de 18/11 aproxima-se mais da língua portuguesa do que da língua de sinais.

Não tenho, nesse trabalho, a pretensão de fazer um estudo detalhado da sintaxe da Libras, mas recorro alguns exemplos²² para fundamentar o fato da interferência da Libras na

²² QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B., *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp 41-45.

escrita do surdo. Reconheço, aqui, que a escrita dos alunos surdos ainda merece um aprofundamento maior, partindo de um estudo voltado para o funcionamento da Libras, que não será aqui aprofundado.

A interferência da sintaxe da Libras no português, por exemplo, pode estar relacionada:

- a) às estruturas lexicais diferentes, visto que demandam de duas ou mais palavras em português que em Libras podem vir expressas em apenas um sinal, por exemplo:

Fig.05. Sinal da palavra pinta com o rolo em Libras



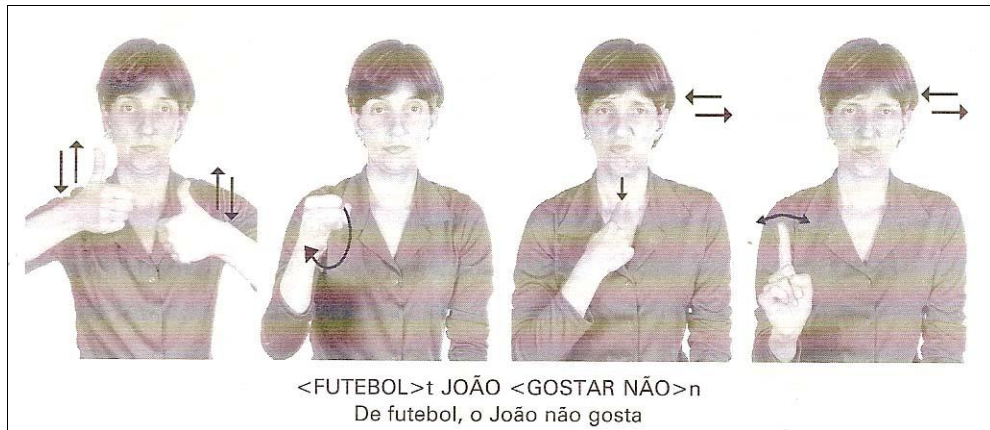
Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.41).

- b) às dificuldades trazidas pelas limitações do código escrito, por não dar conta da riqueza de elementos “prosódicos”²³ da Libras.

A negação, no exemplo abaixo, pode estar associada apenas com a expressão facial de negação ou incluir o movimento de cabeça.

²³ A palavra prosódico, aqui, é utilizada para nomear os recursos da Libras como expressões faciais, movimentos de cabeça e de corpo, enfim recursos que são das mãos. Eles podem não despertar atenção, eventualmente, julgando-se que são da mesma natureza da prosódia (e da mesma forma excluídos da escrita) do português oral.

Fig.06 João não gosta de futebol



Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.44).

- c) aos tipos de construções sintáticas comuns na língua de sinais brasileira consideradas gramaticais. Trago aqui alguns exemplos mais comuns:
- Interrogativas

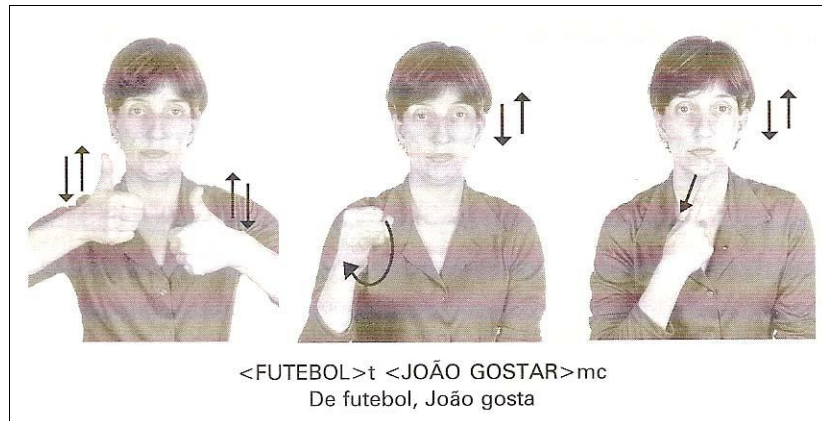
Fig.07 João comprou um carro?



Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.43).

- às topicalizações

Fig.08 De futebol, João gosta



Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.43)

- Às construções com foco que são aquelas que apresentam elementos duplicados com ênfase, associados com um movimento de cabeça, no exemplo a seguir, afirmativo.

Fig.09 Eu perdi o livro.

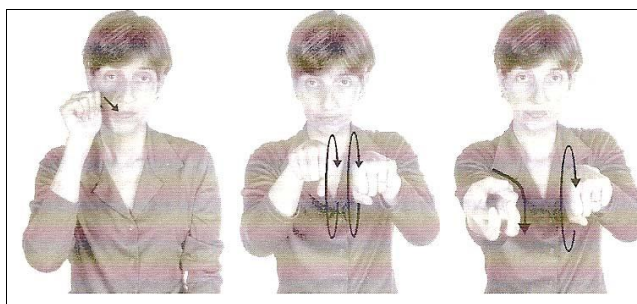


(eu livro perder livro)

Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.44).

- Orações relativas são as orações encaixadas dentro de outra oração.

Fig.10 A mulher que caiu da bicicleta está no hospital.



Fonte: (Quadros & Karnopp, 2004, p.45).

- d) às diferenças entre os itens lexicais das duas línguas; o que será explicado mais adiante nesse estudo;

Enfim, com as atividades aqui apresentadas procuro demonstrar que mesmo propondo atividades que levem em conta a percepção do surdo, a aquisição da língua portuguesa não é simples e imediata.

Não é simples para o professor mediador que não está preparado para a confecção dos objetos de aprendizagem que apresenta ao surdo. Isto fica evidente nessa atividade que se mostra inadequada em alguns aspectos. O dicionário ilustrado apresentado a elas estava mal elaborado, as figuras escolhidas não traduziam uma possibilidade em que pudessem se ancorar, porque estas poderiam significar outras ideias. Por exemplo: no caso do COMER, as meninas associaram a esta ilustração a ideia de sanduíche e não do verbo comer, isto acontece porque o sanduíche está em primeiro plano na figura. Além disso, apesar de ter explicado o texto em Libras, a mediação não apresentou uma possibilidade escrita, isto é, a mediadora deveria ter sido a escriba do texto interpretado por elas. A simples apresentação do vocabulário ilustrado não se mostra suficiente para que elas escrevessem. A escrita delas deveria ter sido o sexto passo.

E não é simples também para o aluno surdo, pois, percebe-se que, apesar de frequentar, naquele momento, o 1º ano do ensino médio, ainda não mostra condições de ler e escrever com autonomia. Depende e restringe-se à mediação do professor-tradutor-intérprete e do professor de língua portuguesa, pois aprendeu a língua de sinais tardiamente, isto é, somente em 2008 e por meio dela foi alfabetizada.

Entretanto, apesar disso, a atividade foi válida, pois sabe-se que quanto mais interações com a língua, melhores condições ela terá para aprender, pois uma maior diversidade de interações possibilita ao aluno extrair diferentes regras de uso da linguagem. No processo de interação verbal, a criança não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes, conforme explica Geraldí:

O significativo não é o que é necessário para “acessar” a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos. (idem, 2009, p. 38)

D. apesar de frequentar, atualmente, o segundo ano do ensino médio, “fala” por meio da Libras e permanece apresentando dificuldades com a língua portuguesa escrita, assim como nos não surdos.

Em novembro, apesar das melhoras apresentadas, concluí que poderia ter tido mais êxito com uma maior intervenção da professora de língua portuguesa, mediadas pela Libras, mostrando-lhe outras possíveis maneiras de compreender e escrever a história/narrativa, uma vez que a proposta não trazia uma escrita em que elas pudessem se basear.

Essa experiência mostrou, também, que ao deixá-la escrever espontaneamente, sem uma mediação mais efetiva do professor de língua portuguesa e de um texto escrito faz com que ela escreva apoiando-se na estrutura da Libras. Se a professora de língua portuguesa tivesse feito a mediação em Libras e ao mesmo tempo apresentado uma proposta em português antes que a aluna escrevesse, acredito, que a interferência da Libras seria menor, abreviando ou adequando sua intermediação, no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita.

2.3 A mediação na educação de surdos na escola pública: Os papéis do professor de língua portuguesa, da língua de sinais e do professor-tradutor-intérprete.

Sendo o processo de ensino e aprendizado de língua portuguesa para pessoas com surdez o objeto desse estudo, procuro aqui mostrar a importância do professor de língua portuguesa, da língua de sinais e do professor-tradutor-intérprete como mediadores na busca pelos conhecimentos, bem como para formação e constituição do sujeito surdo na escola, instituição responsável por transmitir os saberes científicos e os saberes cotidianos aos educandos por meio de processos interlocutivos. Nela, deve-se ensinar, no caso do Brasil, a língua portuguesa padrão (forma usual de se falar, escrever, de produzir textos etc) nas instâncias públicas de uso da linguagem aos alunos ouvintes e não ouvintes. No caso dos surdos, como já foi explicado anteriormente, a Libras como língua materna (primeira língua) e a língua portuguesa como segunda língua.

2.3.1 O papel do professor de língua portuguesa

O trabalho do professor é essencial para o processo de aprendizagem da língua escrita, pois ele é o responsável por mediar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. O professor deve ter conhecimento dos conteúdos relativos à língua portuguesa e também, o conhecimento de como seus alunos aprendem, para que assim, possa realizar um ensino eficiente. Consciente da importância de seu papel como mediador e das razões de ensinar os conteúdos da língua portuguesa, o professor poderá possibilitar ao aluno contextualizar, refletir sobre a sua escrita.

Assim, como afirma Basso,

A atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (1988, p.25)

A ação mediadora do professor dá acessibilidade aos saberes sistematizados. O professor não só transmite conteúdos, mas também tem de definir fins, meios e escolha de valores que irão dirigir o seu trabalho de forma a transformar não só a realidade exterior, mas o seu aluno, isto é, o seu modo de agir e pensar. Portanto, não basta ao professor ter domínio do conteúdo, mas também ter domínio dos meios e dos fins propostos.

No caso do professor de língua portuguesa para alunos com surdez, é necessário que além de dominar o conteúdo, que sistematizem o saber científico de forma a facilitar a aprendizagem desses alunos, deve-se também considerar a realidade bilíngue do surdo e

entender que ele parte da língua de sinais para chegar à compreensão da língua portuguesa escrita. Deve-se considerar na elaboração dos objetos de aprendizagem, também, que a especificidade linguística do surdo também envolve o seu alheamento – total ou parcial – à realidade sonora e a constatação de que a escrita chegará a ele mediada não apenas por outra língua, mas por uma língua que se compõe de elementos viso-espaciais e não-sonoros.

A responsabilidade da sala de aula é do professor, mas entendo que há situações em que há necessidade de recorrer ao professor-tradutor-intérprete para mediar sua conversa com os alunos surdos.

2.3.2 O papel da língua de sinais

Segundo Lacerda (1988), procura-se possibilitar, por meio da Libras, o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos: cognitivo, sócio afetivo-emocional e linguístico, pois acredita-se que esta língua preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes e deve ser adquirida na interação com usuários fluentes nela, envolvendo os alunos em práticas discursivas pertinentes.

Na Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira, O Mundo do Surdo em Libras, volume 8, os autores, Capovilla e Raphael (2005), afirmam que os processos quiroarticulatórios²⁴ que caracterizam a natureza viso-espacial, cinestésica e proprioceptiva²⁵ da sinalização são paralelos aos processos fonoarticulatórios da fala.

Stockoe (1960), Ferrari (1990) e Ferreira Brito (1995), dentre outros, afirmam que as línguas de sinais são comparáveis em complexidade e em expressividade às línguas orais, que se estruturam e seguem regras gramaticais próprias, equivalendo-se linguisticamente ao funcionamento oral das línguas naturais.

A língua de sinais tem características próprias, diferentes e não comparáveis às línguas naturais, dominantes, oficiais, majoritárias, trazendo à cena a questão da autonomia da língua de sinais, pelo fato desta apresentar uma estrutura linguística própria (fonológica, morfossintática, semântica), com utilização de um canal de expressão viso-motor. Daí advém

²⁴ Quiro - elem de comp. Com sentido de mão, gesto + articulatório ato ou efeito de articular (sinais). . In: michaelis.uol.com.br. Acesso em 28/09/2011

²⁵ Proprioceptivo - *adj (ingl proprioceptive)* **1** Relativo ao proprioceptor. **2** Capaz de receber estímulos originados do próprio corpo. In: michaelis.uol.com.br. Acesso em 28/09/2011

a tese de que os surdos, que a utilizam em suas interações, pertencem a uma minoria linguística, gerando uma militância que visa tanto ao reconhecimento da língua de sinais como meio natural de comunicação de pessoas surdas, quanto à cobrança em relação aos deveres do Estado frente à população surda.

2.3.3 O papel do professor-tradutor-intérprete

Com a Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), instituída pela Lei nº 10.436 de 24/02 de 2002, estabeleceu-se a exigência da existência de um intérprete do português para a Libras nas escolas regulares públicas, como condição para a aprendizagem do surdo.

Para se adequar à lei, a escola regular reorganizou a sua estrutura administrativa e incluiu em sala de aula o professor-tradutor-intérprete de língua de sinais para garantir ao surdo a possibilidade de, na sua língua, ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Como já foi dito anteriormente, o professor é o responsável pela sala, o professor-tradutor-intérprete não deve se responsabilizar por ela e sim manter os alunos atentos à aula, para participar dela e acompanhar a proposta da professora.

Lacerda & Poletti (2004) afirmam que mesmo com a presença do professor-tradutor-intérprete, há problemas tanto nas interações, quanto nos ajustes curriculares e avaliativos – aspectos necessários para a inclusão do surdo e na aceitação de suas diferenças no contexto escolar.

Não pretendo nesse estudo apontar os problemas curriculares e avaliativos em relação à educação de surdos nas escolas públicas, mas ressalto que no processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, um dos impasses se encontra na tarefa do professor- tradutor- intérprete de traduzir e interpretar, pois não se pode negar que há um processo de tradução no processo de ensino aprendizagem bilíngue, em que a língua de sinais é utilizada como mediadora do conhecimento. O professor-tradutor-intérprete traduz para o surdo e o surdo traduz da língua de sinais para a língua portuguesa.

Etimologicamente, traduzir significa o mesmo que “conduzir além, conduzir de um lugar para outro, transferir, dar saber, publicar, divulgar, passar (o tempo); traduzir, verter, derivar (palavras) (Houaiss, 2001, p.2745). Geralmente pensa-se que a tradução resume-se na ação de passar as palavras de uma língua para palavras equivalentes de outra, mas isso não é tão simples assim, pois isso está condicionado ao domínio e conhecimento, da língua de

chegada. O surdo, que não domina a fala do português e utiliza uma língua viso-espacial, tem que associar as experiências anteriores com a língua portuguesa e se for preciso, criar novas soluções por meio de decisões léxicas e morfológicas, estratégias discursivas e deslocamentos semânticos. Diferentemente dos ouvintes, a produção de língua portuguesa escrita exige período mais longo de aprendizagem, por meio de experiências com a língua, mediadas pelo professor de língua portuguesa e pelo professor-tradutor-intérprete.

Além disso, como não há sinonímia perfeita entre as duas línguas considerando que há alguns dizeres que só podem ser ditos em sua própria língua, o intérprete ao mediar o trabalho com a língua, na verdade, traduz a sua própria compreensão sobre o que o professor quis dizer e não exatamente o que foi dito.

Benveniste (2006b, p. 232-233) afirma que o sentido a transmitir, ou se quiser, a mensagem, é definida, delimitada, organizada por meio de palavras; e o sentido das palavras se determina em relação ao contexto de situação. As palavras utilizadas na enunciação são os signos do repertório semiótico. Mas estes signos, em si mesmos conceituais, genéricos, não circunstanciais, devem ser utilizados como “palavras” para noções sempre particulares, específicas, circunstanciais, nas acepções contingentes do discurso. A conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, pode-se dizer a mesma coisa numa outra língua. Transpor o semantismo de uma língua para o de outra é a possibilidade de tradução; mas não se pode transpor o semioticismo de uma língua para o de uma outra; que é a impossibilidade de tradução.

Segundo esse mesmo autor, para que a tradução se torne possível como um processo global temos de nos elevar além da língua, de abstraí-la, de contemplá-la, ainda que utilizando-a em nossos raciocínios em nossas observações.

Outro problema é o condicionamento do surdo pela interpretação do professor-tradutor-intérprete, pois após o surdo ler um texto, seja ele escrito em português ou imagético, todas as interações (dúvidas, hipóteses) são feitas em Libras mediadas pelo intérprete, que muitas vezes tem uma formação mínima necessária. Em nosso sistema educacional, por exemplo, contexto em que se dá esse estudo, para ser professor-tradutor-intérprete é preciso ter cursado trinta horas de Libras²⁶, ser pedagogo e passar no processo seletivo com provas de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos básicos de Libras. O maior problema, no

²⁶ Esse curso de trinta horas é oferecido gratuitamente pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com surdez – CAS – MEC – Ribeirão Preto para professores e profissionais da saúde de Ribeirão Preto, ministrado por uma professora surda. A questão é que um curso de trinta horas se mostra insuficiente para o domínio de uma língua, quiçá da língua de sinais.

A Associação de surdos da cidade de Ribeirão Preto oferece também o curso de Libras.

entanto, é que o professor-tradutor-intérprete antecipa a compreensão dos textos, conceitos e de todo o material didático de apoio, gerando uma dependência no aluno surdo, prejudicando-o.

Apesar de alguns problemas, aqui apresentados, não se pode negar que é a existência desse profissional no processo de aprendizagem escolar e social que possibilita ao surdo enxergar o mundo para além de suas limitações. É por ele que o surdo se inteira do que os ouvintes falam, escrevem e pensam sobre o mundo, antes de adquirirem autonomia com a escrita e a leitura do português.

3 A LINGUÍSTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS.

Pensamento e linguagem são formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação. (Franchi, 2006, p. 42)

Aprofundo a seguir as bases teóricas que sustentam este estudo baseado na articulação da proposta bilíngue de ensino de língua portuguesa para pessoas com surdez e o funcionamento da língua. Para tal, adoto uma concepção linguística baseada na concepção de linguagem como atividade constitutiva; na perspectiva da interação verbal da aquisição da linguagem e na abordagem enunciativa da língua.

Uma teoria linguística definida por Coudry como:

[...] uma concepção abrangente de linguagem o seu funcionamento, na dimensão contextual e social em que os homens, por ela, atuam sobre os outros, na dimensão subjetiva em que, por ela, os homens se constituem como sujeito, na dimensão cognitiva em que, por ela, os homens atuam sobre o mundo estruturando a realidade. (idem, 1988, p.47)

Uma teoria conforme afirma Geraldí (2009) em que mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-a como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nessa relacionam-se um eu e um tu que na relação constroem os próprios meios (a língua) que lhes permitem a intercompreensão. Para esse autor, a língua é uma destas formas de compreensão do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações.

Ao considerar a afirmação de Bakhtin (1997) de que a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra²⁷ alheia (a palavra do adulto, especialmente da mãe) e pela internalização de uma compreensão de mundo, Geraldí (idem) conclui que as palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim continuamente. É

²⁷ O sentido aqui utilizado por Geraldí (2009, p.63) para a expressão “palavra” além de ser cada item lexical, também considera as formas internas de cada palavra, que revelamos na construção de novos itens lexicais; nas formas de combinar itens lexicais para construir frases; nas formas de construir textos completos, cada vez mais complexos.

neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos que somos, e, com as palavras que dispomos, trabalhamos na construção de outras palavras. Por isso, a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar. Ao interagirmos com o outro, querendo ou não, somos capturados pela língua.

Para Vigotsky e Bakhtin, linguagem é atividade; lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. A língua, nessa concepção, segundo Geraldi (1977) não é um sistema pronto, “dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo as suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a reconstrói”.(Geraldi,1977, p.6)

Pensar o ensino de língua portuguesa escrita nessa perspectiva, “centrado na interação verbal como espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos” (idem, 1997, p.5), é aceitar que a língua, no dizer de Coudry, “é resultante do trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se reproduz e se perpetua.”(idem, 1988, p.56)

Para Franchi (2006) ao focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo, exige pensarmos que:

A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois a observar e a assimilar, a estar disponível para a “lição das coisas”, mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito.(idem,p.40)

Dessa forma, nesse estudo, não adoto o conceito de língua como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, mas sim como constituidora da identidade, pois como afirma Franchi (2011, p.55)

[...] antes de a linguagem ser para a comunicação, a linguagem é para elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (idem, 2011, p.55)

Para Vigotsky (2000, p. 141) a compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiramente por meio da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita

adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser apreendida da mesma maneira que a linguagem falada.

O ensino da língua escrita deve considerar algumas diferenças entre a palavra escrita e a falada. De um lado, a palavra escrita exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que é imaginário ou idealizado. Em segundo lugar, a situação da linguagem falada é motivada pela necessidade da interação, enquanto que na escrita: do gesto à aquisição de conceitos em escrita a motivação precisa ser criada, representada no pensamento, voluntária e arbitrariamente. A linguagem escrita exige, ainda, trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada seqüência, ela precisa transferir a linguagem interior para o exterior:

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo. [...] Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. [...] A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (Vigotsky, 2000, p. 316-317).

Além disso, a linguagem escrita, assim como a fala, é carregada de intencionalidade, é a consciência e a intenção que a orientam. Entretanto o emprego da escrita exige uma ação mais abstrata e intelectualizada, é um processo completamente diverso da fala, que é natural. Para escrever há a necessidade da mediação da escola, do professor de forma sistematizada num processo interlocutivo. Daí é possível inferir as razões da existência de divergências entre a linguagem falada e a escrita e, ainda, o fato de que o processo da aprendizagem da escrita se inicia antes que as funções psíquicas básicas em que ela se assenta tenham se desenvolvido.

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. [...] Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora (Vigotsky, 1989b, pp. 139-140).

Sabe-se que o surdo não aprende a língua oral de forma natural como os ouvintes, que aprendem nas interações em situações de fala no cotidiano, construindo sentidos, principalmente influenciados pela entonação, volume de voz. A aquisição da linguagem foi

apreendida nos processos interlocutivos de que participou. Se for filho de pais surdos, aprendeu a linguagem, a língua de sinais, inicialmente interagindo com a família para depois interagir socialmente: constituiu-se como o sujeito surdo que é ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social, a comunidade surda. Nas interações com outros surdos, com sua família, negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E pode compreender a fala dos outros.

Se for filho de pais ouvintes e pouco interagiu com outros surdos, pode-se observar de acordo com os resultados das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito (1985) que a criança surda perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais recursos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente; não recorre ao planejamento para solucionar problemas; não supera a ação impulsiva; não adquire independência da situação visual concreta; não controla o seu próprio comportamento e o ambiente e não se socializa adequadamente. Isso acontece, como explica Vigostky, porque não houve a mediação de uma língua como no caso dos ouvintes que são capturados pela língua falada num processo interlocutivo.

No ensino da língua escrita para o surdo, por meio da mediação da libras, de um professor-tradutor-intérprete e do professor de língua portuguesa no ambiente escolar, os surdos, inseridos na linguagem e na cultura vão desenvolvendo conceitos, ou significados das palavras, a partir de uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação.

Apesar da delimitação entre conceitos cotidianos²⁸ e científicos, Vigotsky buscou comprovar que o desenvolvimento de ambos não apresenta diferenças essenciais, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete, nos traços essenciais, o curso de desenvolvimento dos conceitos cotidianos (Vigotsky, 2000, p. 253).

Vale aqui explicar o que caracteriza cada uma dessas modalidades de conceitos. Conceitos cotidianos são aqueles que as crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida em contato com a família, na comunidade em que vive, com base na experiência concreta, sem tomar consciência deles, por isso, fazem uso deles de maneira automática. Segundo Piaget:

o mais peculiar dos conceitos e do pensamento em geral nessa idade (a escolar) é a incapacidade da criança para conscientizar as relações que, não obstante, ela é capaz de utilizar de modo espontâneo, automático e plenamente correto quando isto

²⁸ Vigotsky denominou os conhecimentos adquiridos no cotidiano de conhecimentos espontâneos. Aqui nesse estudo, utilizo o termo cotidiano em vez de espontâneos.

não lhe exige uma tomada de consciência especial. [...] a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo de seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional (apud Vigotsky, 2000, p. 272-273).

Nesse sentido, pode-se dizer que os conceitos cotidianos são aqueles ainda não-conscientizados. O processo da tomada de consciência leva ao desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos, os científicos. Conceitos científicos são conceitos reais, generalizações de generalizações, e sua formação exige uma relação com o objeto para além da experiência, exige imaginação. Essa relação com o objeto atualiza o conceito e proporciona a criação de novos conceitos, pressupondo a existência de um sistema de conceitos. Em outras palavras, são conceitos adquiridos não por sua experiência prática e sim por meio da explicação, de acordo com outros conceitos que já domina. A tomada de consciência, entendida como generalização, conduz à apreensão, e aí reside o papel decisivo do ensino.

Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior e de interrelações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos (Vygotsky, 2000, p. 290).

Isso leva a concluir que os conceitos cotidianos são não-conscientizados, enquanto que os conceitos científicos pressupõem justamente a tomada de consciência. E a tomada de consciência significa generalização, isto é, formação de um conceito superior. A formação de um conceito superior requer a existência de uma série de conceitos a ele subordinados e a sua sistematização. Então, generalização, ao mesmo tempo que é tomada de consciência, é também sistematização de conceitos. Todavia, essa tomada de consciência não ocorre se a criança não dispuser de conceitos bastante ricos e maduros suficientes para serem sistematizados. É preciso considerar, ainda, que, para Vygotsky, o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos cotidianos, reconstruindo-lhes e modificando-lhes a natureza interna:

Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influência inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e

incorporar, simultaneamente a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos (Vygotsky, 2000, p. 293).

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas. (Vygotsky, 2000, p. 310). São essas relações complexas que irão impulsionar, dialeticamente, o aprendizado e o desenvolvimento de conceitos científicos e da capacidade de abstração na criança.

Entretanto, o surdo, diferentemente do ouvinte, tem de desenvolver conceitos ou significados das palavras não só a partir de funções como atenção arbitrária, memória, abstração, comparação e discriminação, mas tem de perceber essas relações complexas por meio de interações com professor-tradutor-intérprete mediador, e por meio da libras. E dentre muitos outros nesse processo este é o ponto mais difícil para ele, pois podemos encontrar conceitos e palavras com significados muito próximos nas duas línguas, mas provavelmente estes não representam exatamente a mesma coisa, pois sabe-se que os signos não representam diretamente a relação entre significação e significante.

A partir das ideias expostas anteriormente, pode-se inferir que o desenvolvimento da linguagem científica é concomitante ao desenvolvimento da escrita e à apropriação de conceitos científicos, e ao ensino cabe proporcionar aos alunos situações que impulsionem o processo de aprendizagem desses novos sistemas simbólicos. O processo de desenvolvimento da linguagem abstrata depende do desenvolvimento da escrita e da aquisição de conceitos científicos, e é tão complexo quanto esses, exigindo alta capacidade de abstração.






A seguir, apresento uma atividade didática frequentemente proposta no ensino de língua portuguesa para surdos no AEE, que não pode ser considerada um exemplo de uma situação de ensino que impulsiona o processo de aprendizagem para um nível superior, pois é uma atividade artificial, padronizada, em que podemos identificar com clareza o trabalho de cópia do léxico. Os arranjos léxico-gramaticais dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos. Apresenta-se uma atividade que privilegia o trabalho com a escrita como habilidade técnica, motora, e não “como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (Vygotsky, 2000, p. 140)

Esta atividade foi aplicada em 29/08/2011. É importante, lembrar aqui, que as alunas surdas, sujeitos nesse estudo, estavam matriculadas no 1º ano do Ensino Médio. Na aula de Biologia, não conseguiam acompanhar o conteúdo trabalhado, por conta de suas limitações lexicais e pela falta de conceitos básicos de ciências. A professora de Biologia da sala de aula

regular pediu para que a professora do AEE de Língua Portuguesa trabalhasse um texto que apresentasse os animais, classificando-os em terrestres, aquáticos, herbívoros, carnívoros, onívoros.

Apresento apenas um trecho da atividade.

Fig.11 Atividade “animais”

	LEÃO <u>Leão</u>
O leão é bravo.	<u>O leão é bravo.</u>
	COELHO <u>Coelho</u>
O coelho é meu.	<u>O coelho é meu.</u>
	PEIXE <u>Peixe</u>
O peixe é azul.	<u>O peixe é azul.</u>
	TARTARUGA <u>Tartaruga</u>
A tartaruga é feia.	<u>A Tartaruga é feia.</u>
	PORCO <u>Porco</u>
O porco está sujo.	<u>O porco está sujo.</u>

Fonte: Atividade realizada por D. em 29/08/2011 (Anexo).

Nessa atividade, por exemplo, no enunciado “*O porco está sujo.*”, a palavra ‘porco’ funciona de um modo, se outro enunciado for construído com a mesma palavra: “*João é um porco.*” a palavra porco apresenta outro significado. Nos dois casos, a palavra ‘porco’ apresenta o mesmo grau de generalidade. Se o surdo não for capaz de estabelecer as diferenças entre as generalidades, ele não será capaz de elaborar novos conceitos. Seu raciocínio fica no concreto.

Para concluir, atividades como essa, que trabalham com a palavra dicionarizada, no concreto, para as alunas surdas participantes desse estudo, fazem com que elas continuem a ter dificuldade de dominar raciocínios generalizados, impossibilitando-as a saltar do pensamento cotidiano para o pensamento complexo, abstrato. Percebe-se que a professora utiliza frases parecidas com as encontradas em cartilhas, isto é, frases muito simples e em contexto restrito, que talvez sirvam apenas para a memorização das palavras, dos seus sentidos dicionarizados.

O objetivo da professora com essa atividade era dar-lhes conhecimentos prévios para compreender as aulas de Biologia, mas a estratégia utilizada não as ajuda a construir generalizações e conceitos. É uma prática, norteada por uma conduta pedagógica que está dissociada do exercício da língua(gem). Assim, ficou claro que a não observação da proposta de Vygotsky, ao elaborar atividade não considerou o nível de desenvolvimento atual das alunas, para projetar a zona de desenvolvimento iminente delas, em que a interação se dá ativa e responsivamente.

3.1 A proposta bilíngue

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. (Lacerda, 1998, p.77)

Como afirmado anteriormente, o bilinguismo representa uma proposta de trabalho, em que a língua de sinais é tida como a primeira língua e o português escrito como segunda língua. Nessa proposta não se deve privilegiar uma língua ou outra, mas dar direito e condição ao surdo de ter acesso ao conhecimento nas duas línguas. O aluno surdo é exposto às

duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais, L1²⁹, com interlocutores surdos e/ou com ouvintes proficientes em Libras e a L2³⁰ com interlocutores ouvintes.

A língua de sinais permite ao surdo o desenvolvimento do pensamento pleno e com base nos conhecimentos adquiridos por meio dela, possibilita-lhe o aprendizado da língua portuguesa, utilizada no contexto social em que está inserido.

Oliver Sacks, referindo-se aos linguistas alemães Humboldt e Herder, estabelece relações entre língua – pensamento cultura e surdez:

o “caráter” de uma língua, para Humboldt, é essencialmente cultural expressa (e talvez em parte determine) o modo como todo um povo pensa, sente e aspira. No caso da língua de sinais, aquilo que a distingue, seu “caráter”, é também biológico, pois se alicerça nos gestos, na iconicidade, numa visualidade radical que a diferencia de todas as línguas faladas. A língua emerge biologicamente de baixo, da necessidade irreprimível que tem o indivíduo humano de pensar e se comunicar. Mas ela é gerada, e transmitida culturalmente de cima, uma viva e urgente incorporação da história, das visões de mundo, das imagens e paixões de um povo. A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um modo sensorial; mas também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é voz não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar dos surdos. □(Sacks, 1933,2010, p. 105)

Considerando a língua de sinais fundamental para que os sujeitos surdos dominem a linguagem escrita, Lacerda e Mantelatto a definem como “uma língua estruturada, natural, que pode levá-lo (o surdo) a um desenvolvimento pleno e à sua constituição de sujeito” (2000, p. 35).

Se o surdo tiver a oportunidade de refletir a partir de sua língua natural (L1), ao ser capturado por uma segunda língua (L2), poderá desenvolver a consciência crítica da vida social, compreendendo as perspectivas dos outros, pois uma interlocução não é apenas uma troca de informações, comunicação, mas é uma atividade interativa e também cognitiva, afetiva e carregada de valor.

O domínio da língua portuguesa escrita é fator fundamental para a inclusão social do surdo. Pelo bilingüismo, uma pessoa surda poderá interagir nas duas culturas (ouvinte e surda), e conseqüentemente tornar-se bicultural³¹ (de alguma forma) e ao fazer uso da escrita

²⁹ L1 = No caso das pessoas com surdez, nesse estudo, língua natural, no Brasil, língua de sinais - Libras

³⁰ L2 = No caso das pessoas com surdez, nesse estudo, língua portuguesa na modalidade escrita.

³¹ “A ideia do biculturalismo para surdos é o reconhecimento de que a comunidade surda tem uma cultura própria em desenvolvimento, mas também necessita apropriar-se da cultura dominante. Por exemplo, assim

e das práticas sociais de leitura e escrita, poderá constituir-se sujeito de outros processos semióticos que garantirão ainda mais sua identidade cidadã.

Além disso, o domínio de uma linguagem (generalizações de conceitos, relações sígnicas, processos metalingüísticos e relação com o processo de aprendizagem da escrita) possibilita o exercício da abstração máxima, a arbitrariedade entre o significante e o significado, a construção dos vários sentidos das palavras, relações entre sintagmas, posições enunciativas diversas, entre outros. Por isso se afirma que o uso da língua produz mudanças no pensamento. (Santana, 2007)

3.2 A relação semiótica e a relação semântica entre a língua de sinais e língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdos

Embora a língua de sinais seja reconhecida como uma língua equivalente às línguas orais, como já foi explicado neste estudo, dificuldades tanto na interação entre os interlocutores no processo escolar pela falta de ajustes curriculares e também critérios avaliativos para a inclusão acontecem porque o processo escolar não considera que a língua de sinais apresenta aspectos e regras diferentes das que estruturam as línguas orais. Consequentemente supõe-se que seja simples passar de um sistema para outro.

Desde 1960, com os estudos do linguista Stokoe, a língua de sinais adquiriu status linguístico de uma língua processada pelo modo viso-gesto-espacial e não oral-audítilo como são as línguas orais. Entretanto, ambas são sistemas sígnicos, com propriedade de significar ou significância, com suas composições em unidades de significância, ou signos, como explica Benveniste (2006b). O autor afirma que “a nossa vida inteira está presa em redes de signos” que podem apresentar “numerosas formas de se configurar”. Por conta disso, esse autor apresenta características distintivas que podem estabelecer relações e delimitar conjuntos de signos. São elas:

- a) pelo modo operatório – definido pelo modo como o sentido age (vista, ouvido, tato etc) ao qual ele se dirige;

como existem piadas “de” e “para” surdos, já existem em andamento trabalhos visando à adaptação de clássicos literários, de forma que os surdos possam acessar a cultura produzida pela humanidade.”(Kelman, 2005, p.101)

- b) pelo seu domínio de validade – em qual e para qual se impõe e deve ser reconhecido e obedecido;
- c) pela sua natureza e pelo seu número de signos;
- d) pelo seu tipo de funcionamento (a relação que une os signos e lhes confere função distintiva).

Tomadas as afirmações de Benveniste, pode-se considerar uma noção de pluriglossia na surdez.

TABELA 01: Características distintivas entre a língua de Sinais, Língua Portuguesa e o Alfabeto Digital.

	A Língua de Sinais	B Língua Portuguesa	C Alfabeto Digital
Modo Operatório	Visual	Auditivo/ visual	Visual
Domínio de validade	Interação entre os surdos	Interação da comunidade visual-ouvinte	Interação depende da escrita e da escolarização
Natureza	Viso-gestual quiroarticulatória	Fonográfica	Quirografológica
Funcionamento	Sistema morfossintático específico	Sistema morfossintático específico	Correspondência biunívoca entre grafemas e gestos em referência a grafemas da língua portuguesa.

Fonte: Elaborada pela autora baseando-se em Benveniste (2006b)

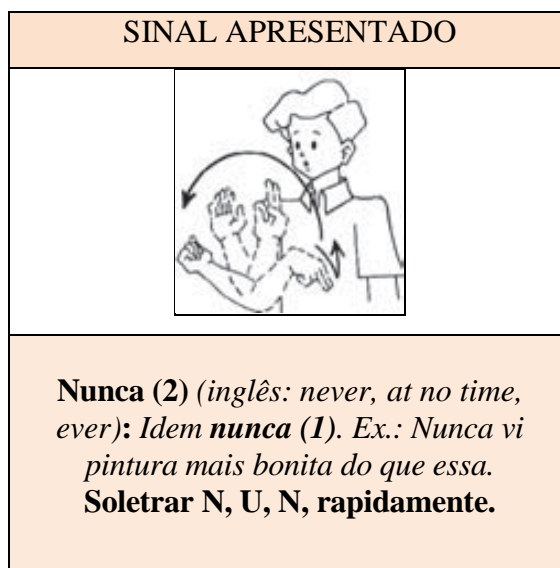
Para Benveniste (2006b, p.53), as relações entre sistemas semióticos obedecem sempre a dois princípios: o princípio da não-redundância e o da não transistematicidade. Isso quer dizer que não há sinonímia entre sistemas semióticos; “não se pode dizer a mesma coisa” nas duas línguas, porque a língua de sinais e a língua portuguesa pertencem a sistemas de natureza diferentes. Não pode haver, portanto, recíproca equivalência ou conversibilidade (idem, 2006b, p.54) entre as duas línguas.

Ao compararmos a coluna C com a coluna B, no quadro acima, os dois sistemas são de natureza diferentes, mas há uma relação biunívoca entre grafemas e gestos, numa relação de

engedramento (idem, 2006b, p. 61), uma vez que o sistema da coluna C é construído a partir do sistema da coluna B.

O sinal da palavra “nunca”, por exemplo, é composto por configuração de mão, locação ou ponto de articulação e movimento e por “empréstimo lexical”, é quase uma soletração num ritmo alterado, caracterizando uma relação de engedramento entre o alfabeto digital e a língua portuguesa.

Fig.12. Sinal utilizado para palavra *nunca*.

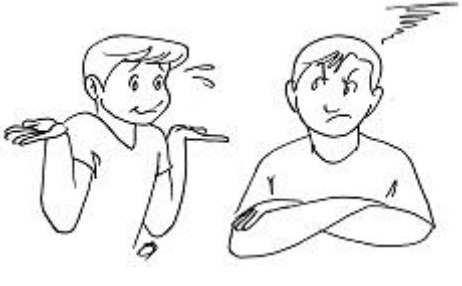




Fonte: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p.224, maio/ago. 2006
 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Ao analisarmos o sistema da coluna A com o sistema da coluna B há uma “relação de interpretância” (idem, 2006b, p.62), isto é, uma relação entre um sistema interpretante e um sistema interpretado.




Por exemplo, os sinais dos verbos “desculpar” e “acautelar-se” não fazem referência a nenhum empréstimo linguístico. É a mesma configuração de mão, mesma locação ou ponto de articulação, mas que se opõem quanto à expressão facial. A expressão facial é a marca distintiva de um sinal do outro, pois segundo Benveniste (2006b, p. 65) o signo linguístico é puramente idêntico a si mesmo, pura alteridade em relação a qualquer outro, base significante da língua, material necessário da enunciação.

Fig.13 Sinal utilizado para palavra ‘desculpar’

Contexto	Sinal Apresentado	SW
		
<p>desculpar(-se) desculpar (sinal usado em: SP, RJ, MS, MG, PR, SC, CE, PB, RS) (inglês: <i>to forgive, to excuse, to apologize, to pardon, to acquit, to condone; to beg pardon, to excuse oneself</i>), desculpar-se (inglês: <i>to beg pardon, to excuse oneself</i>), desculpa (inglês: <i>apology, excuse, pardon</i>): Desculpar: <i>v. t. d. Julgar com indulgência, relevar. Perdoar. Ex.: Ela não o desculpou. Ex.: Mais uma vez, desculpou-o de seus achaques. Ex.: Queira desculpar a minha pressa.</i> Desculpar-se: <i>v. pr. Pedir desculpa(s). Ex.: Desculpou-se pelo atraso.</i> Desculpa: <i>s. f. Ação de desculpar ou de se desculpar. Alegação atenuante ou justificativa de culpa. Absolvição. Escusa. Evasiva. Perdão. Ex.: Após a discussão, ele pediu desculpas por ter agido impensadamente. (Mão em Y, palma para trás, tocando o queixo.)</i></p>		

Fonte: Capovilla, Raphael, & Mauricio Novo Deit-Libras: *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, São Paulo: Edusp,2009.

Fig. 14 Sinal utilizado para a palavra ‘acautelar-se’

Contexto	Sinal Apresentado	SW
		
<p>acautelar-se acautelar-se (2) (prevenir-se) (sinal usado em: SP, CE) (inglês: <i>to prevent, to caution; to take precautions, to be on one's guard, to take measures beforehand, to provide against</i>): <i>v. pr. Precaver-se. Preparar-se de antemão para evitar. Ex.: A senhora deve acautelar-se contra o câncer de mama consultando o ginecologista. Ex.: O senhor deve acautelar-se contra câncer de próstata consultando o urologista. Ex.: O motociclista deve acautelar-se contra o trauma cranioencefálico usando capacete. (Fazer este sinal PREVENIR-SE: Mão em Y, palma para trás, tocando o queixo, com lábios unidos e protuberantes.)</i></p>		

Fonte: Capovilla, Raphael, & Mauricio Novo Deit-Libras: *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, São Paulo: Edusp, 2009.

Quadros & Karnopp (2004, p.53) afirmam que apesar de o conjunto de articuladores ser diferente do das línguas orais, a língua de sinais mostra, como no exemplo anterior, uma estrutura dual que atesta a abstração e a universalidade da estrutura fonológica nas línguas humanas. É a abstração e a universalidade que caracterizam a relação de interpretância entre a língua da coluna A e da coluna B.

Ainda segundo Benveniste, (2006b, p. 57), “todo sistema semiótico que repousa sobre signos deve necessariamente comportar um repertório finito de signos, regras de arranjo que governam suas figuras independente de sua natureza e do número de discursos que o sistema permite produzir”.

[...] a língua significa de uma maneira específica e que não está senão nela, de tal maneira que nenhum outro sistema o pode reproduzir. Ela é investida de uma dupla significância. [...] A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo semiótico por um lado, e modo semântico, por outro. (Benveniste, 2006b, p.64)

Para esse autor, a significação se articula em duas dimensões: a semiótica e a semântica. Ele define o sentido semiótico como um sentido fechado sobre si mesmo e contido de algum modo em si mesmo, determinado por uma palavra isolada em uma dada língua, que deve ser reconhecido. A dimensão semântica deve ser compreendida e definida um domínio que não só compreende a língua, mas também a cultura, que pode ser caracterizada por instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo. Valores impressos na língua, que trazem em seu bojo toda a história do homem, da sociedade em que vive. A cultura é um sistema que define o que tem sentido e o que não tem sentido.

O privilégio da língua é comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalinguística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (Benveniste, 2006b, p.66)

Com o semântico, segundo esse linguista, entramos no modo específico de significância que é engegrado pelo discurso. O sentido, concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as palavras, que semioticamente estão, por

princípio, separadas e independentes de toda referência, mas que semanticamente se identifica com o mundo da enunciação e com o universo do discurso.

Nessa perspectiva, apresento uma passagem de E. Sapir, citada por Rezende (2006), que poderá nos ajudar a explorar, também no caso dos surdos, como as variações se configuram entre a língua de sinais de ordem viso-gestual e a língua portuguesa escrita de ordem oral-auditiva.

O mundo das formas lingüísticas, no quadro de uma língua dada, constitui um sistema complexo de referência, assim como um sistema de número constitui um sistema completo de referência quantitativa, ou como um conjunto de eixos geométricos constitui um sistema completo de referência para todos os pontos de um espaço dado. Essa analogia matemática não tem nada de extravagante, contrariamente ao que poderia crer à primeira vista. A passagem de uma língua a outra é paralela, psicologicamente falando, à passagem de um sistema geométrico a outro. O mundo circundante ao qual se faz referência é o mesmo para as duas línguas; o mundo de pontos é o mesmo nos dois quadros de referência, mas o método formal de abordagem do elemento de experiência a expressar, exatamente como o método de abordagem de um ponto dado no espaço, é tão diferente que a orientação sentida não pode ser a mesma de uma língua para a outra, assim como um quadro de referência para outro. Ajustamentos formais totalmente diferentes (ou, em todo caso, que diferem em uma proporção mensurável) devem ser operados, e essas diferenças têm, cada uma, os correlatos psicológicos (Sapir, E, 1924, apud Fuchs, C, 1997, p.11).

Rezende (2006), afirma que não sabemos como se passa do sistema oral-auditivo ao sistema escrito da língua portuguesa nos ouvintes; analogamente, podemos pensar que a passagem de uma língua viso-espacial para a modalidade escrita do português, também não se dá com facilidade.

E a esse respeito, Santana (2007, p.198) afirma que:

A língua de sinais não pode ser compreendida como tendo uma relação direta com a língua escrita. Ela é, evidentemente, importantíssima para a escrita e para a leitura, porque pode ser a mediadora e porque exerce o papel de língua do pensamento, língua estruturante da cognição nos termos de Vygotsky. Ela permite ao surdo “ entrar na linguagem escrita” por caminhos outros, diferentes dos ouvintes. As hipóteses que o surdo constrói para a escrita são assim, de outra ordem, por isso “os erros” são de natureza visual (carra por carro) e de natureza categorial (colocar **para** carro por colocar **no** carro).

3.3 Concepção de linguagem e de língua

Para conceituar linguagem e língua nesse estudo, sirvo-me dos teóricos abaixo citados:

Franchi (2011) a respeito linguagem diz:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo, constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (idem, p.64)

A respeito de Vygotsky e de Bakhtin que compreendem o homem como ser histórico, e atribuem à linguagem um lugar central na constituição da consciência, Freitas (1997) afirma que:

A mediação semiótica da vida mental é colocada como um ponto de partida em seus estudos, do qual decorrem outros aspectos comuns: a constituição semiótica da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização, a intervenção crucial do contexto.

Os dois autores consideram que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sógnica, portanto pela mediação da linguagem. (idem, p.318)

Argumenta Vygotsky (1989a, 1989b) que a linguagem é constitutiva, central, presente no desenvolvimento psicológico. O pensamento se constitui na linguagem, que constitui o sujeito, a forma como este entende o mundo e a si próprio. E é por meio da linguagem, numa relação sógnica, que vive em sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento.

Para Bakhtin (1990), a linguagem está vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana. Esse autor trata do papel do meio social e da língua e a importância das interações verbais, num processo dialógico e a sua importância na construção da consciência humana. Ao se referir à dialogia, afirma que os interlocutores devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir as muitas condições sociais que definam a relação de pessoa para pessoa, tecendo sentidos únicos de pessoa para pessoa (Tema). E defende que se deve considerar os aspectos linguísticos a partir de seu contexto social, pois é apenas por meio desse contexto social que as palavras significam. Esse filósofo da linguagem afirma que a interação verbal se dá mediante a um locutor e um interlocutor, em dada situação social, em contexto historicamente determinado e um objeto de discurso.

Por isso não é suficiente que dois interlocutores se encontrem para que a palavra ou o signo se constitua. É preciso que façam parte da mesma comunidade linguística, de um grupo

de pessoas com alguma organização social, ou que formem uma unidade social. Para ele, a palavra, fenômeno social, se relaciona com as condições e formas de comunicação social, condicionada pela organização social em que a interação acontece, trazendo marcas sociais e espalhando-se entre seus usuários, tornando-se plurivalente e aberta a mudanças. “O sujeito bakhtiniano faz parte de determinada classe social, que encontra, no uso da língua, lugar responsivo integrado em determinada coletividade organizada, tendo, assim espaço para se compor como agente de transformação.” (Silva, 2001, p. 26)

Vygotsky aponta, segundo Silva (idem, p. 29), para a ideia de que o indivíduo não significa o mundo para representá-lo, mas para construir a sua própria significação pela linguagem. Ele relaciona a linguagem à formação das funções psicológicas superiores, que podem ser alteradas pelos signos, que, para ele, transformam o funcionamento mental.

Em seus textos da obra “Fundamentos da defectologia” (1989) os sinais (elementos do léxico da língua de sinais) passam a ser os mediadores na construção de significados. No caso dos surdos, percebe-se por meio dos pressupostos vygotskianos que o professor, que trabalha com surdez, deve atuar por meio da “zona de desenvolvimento iminente”³², em que a interação se dá ativa e responsiva.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje, já está amadurecido para, em segundo lugar, projetar a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda que não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Isso se confirma, nas palavras de Vigotsky:

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento das crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A Zona de desenvolvimento iminente

³² Prestes(2010) defende que houve uma tradução equivocada do russo para o português do termo **zona blijaichego razvitia** que foi traduzido como “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento potencial”. Ela justifica que a característica essencial dessa zona é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não puder “contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá madurecer certas funções intelectuais, e mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.”(idem, p.173) “Vigostky não fala de nível potencial, pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos processos internos que podem ser despertados para a vida por meio das atividades-guia.”(idem, p.174)

em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de sete anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança. (Vigotsky, 2004, 485 apud Prestes (2010, p.174-175))

3.4. Interação verbal e surdez

Geraldi (2009, p.66) afirma que aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução com as pessoas, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

Tanto para Bakhtin como para Vygostky o outro é fundamental na interação verbal. Sem ele o homem não apreende o mundo sógnico, não adere às práticas de linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não adquire as funções psíquicas superiores, não forma consciência e não se constitui como sujeito. O outro permeia todo o processo dialógico nas teorias desses autores.

Apoiados na interação verbal sobre desenvolvimento e aprendizagem, permite-nos afirmar que, por mais danosos que sejam os danos auditivos, é fundamental que o surdo esteja em articulação com todas as formas de expressão e interação. Sejam elas: gestos caseiros, interações nos mais diversos círculos sociais e a aquisição de uma língua.

Do mesmo modo como Coudry (1988) reconhece para os afásicos que a reconstrução da linguagem envolve os seguintes fatores: o jogo dialógico, a construção conjunta da significação, o recurso do ponto de vista do interlocutor, a utilização dos interlocutores como base para os parâmetros da interlocução e da aceitabilidade social de suas expressões etc., defendemos em relação ao surdo.

Ao considerarmos que o desenvolvimento de um indivíduo é diretamente influenciado pelo meio social em que está inserido, como já afirmamos anteriormente, podemos, seguindo Vygotsky (1989), afirmar que a linguagem exerce uma função essencial na vida e na constituição como sujeitos, pois é por meio dela que a criança adquire meios para pensar de diferentes formas e ganha um novo recurso cognitivo para entender o mundo. A linguagem é usada pela criança como um dispositivo adicional na resolução de problemas, para superar a

ação impulsiva, para planejar uma solução e para controlar o próprio comportamento. A criança se desenvolve, internalizando gradualmente os conhecimentos, culturalmente, organizando as funções superiores da atividade intelectual para se constituir como sujeito nos processos de desenvolvimento que ocorrem nas relações sociais. O social, portanto, é o lugar no qual a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem para qualquer indivíduo, inclusive para alunos com surdez.

Ao estabelecer uma relação entre desenvolvimento (termo que se aplica principalmente ao desenvolvimento mental, como a fala, linguagem e processos de raciocínio) e aprendizagem, Vygotsky (2004, p.486) afirma que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam as zonas de desenvolvimento iminente.

Nível de desenvolvimento iminente, se refere ao que uma criança pode realizar por meio de mediação “de um adulto ou em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona de desenvolvimento iminente (zona blijaichego razvitia) define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário(Vigotsky, 2004, p.369 apud Prestes (2010, p.173)).

A zona de desenvolvimento iminente aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Vygotsky (2004, p 484) afirma que “a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis.”

Assim, operações intelectuais aprendidas, segundo a cultura em que vive a criança, podem contribuir de duas formas para seu desenvolvimento: a aquisição de grande parte do pensamento (conhecimento) e a aquisição dos processos de pensamento da cultura em que está inserida.

É nessa zona de desenvolvimento iminente que se pode situar o trabalho de produção de textos escritos para surdos, mediado pela Libras, em colaboração com o AEE, em que o aluno está inserido, por meio de um interlocutor adulto. Esse trabalho promove a estrutura e a formação da atividade psíquica, pois compreendido como Vygotsky (1988), o desenvolvimento decorre do aprendizado, que, por sua vez, em inter-relação dinâmica, é impulsionado pelo desenvolvimento anterior. Vale ressaltar o papel do grupo social em que está inserido, pode interferir no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tendo em vista, que o desenvolvimento é decorrente do aprendizado e ambos acontecem por meio da mediação, na relação com o outro ou em contato com objetos e signos culturais.

Acerca da linguagem, Santana (2007) comenta que Vygotsky propõe uma nova epistemologia para a aquisição da linguagem:

como mediadora e constitutiva dos processos cognitivos. Embora o pensamento e a linguagem tenham origens genéticas distintas, eles se inter-relacionam durante a formação dos primeiros significados das palavras. Após a aquisição da linguagem, há mudanças nas operações mentais em função do uso de signos. (idem, 2007, p.207)

Em outro trecho, a mesma autora enfatiza:

Há mudanças significativas quando o indivíduo começa a dominar a língua, pois esta apresenta duas funções de uso que são paralelas: a função social e a função cognitiva. Acrescente-se, ainda, que há um pensamento verbal e um pensamento prático, e este último não mantém relação direta com a fala. O surdo, mesmo sem língua, não estaria impedido de pensar. Há outros mecanismos de significação além da linguagem oral. (IBIDEM, 2007, p.207-208)

3.5 A abordagem enunciativa no ensino de língua e surdez

Sob uma ótica enunciativa, baseada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli e o Ensino de Línguas, Rezende (2010, p. 7-24) define: “comunicação como resultante de um árduo processo de conquista de valores e significados; linguagem é o trabalho ou atividade construído pelo trabalho de representação, referenciação e regulação”.

O primeiro nível de representação é subjetivo e centralizado; o segundo nível de representação, que é a referenciação, é objetivo e descentralizado; e o terceiro, da regulação, é novamente subjetivo mas alcançou um outro nível de organização em razão do diálogo com o outro, com o diferente, realizado no nível anterior, o da referenciação e, portanto, é subjetivo e centralizado novamente. (idem, p.12)

Biasotto-Holmo (2009, p. 187) afirma que “na abordagem enunciativa da língua, o aprendizado de uma língua é conquistado pelo aluno partindo-se de trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos (o que caracteriza os processos de parafraseagem e desambigüização)”.

(...) entre os agenciamentos de marcas e o ambiente extralingüístico, uma orientação enunciativa intercala, ao contrário, a dimensão suplementar de um espaço de representações. É nesse espaço que o aluno pode exercer as capacidades de generalização, de aproximação, etc., que ele possui de sua familiaridade com pelo menos outra língua (sua capacidade epilinguística) e que vai lhe permitir

eventualmente elaborar os dados iniciais de uma língua (Gauthier, 1995, p.428 apud Biasotto-Holmo, M., 2009, p.187)

Segundo Rezende (2008, p.96), “a atividade epilinguística é a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada”. A autora defende que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem para dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. “Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambigüização. Parafrase, na perspectiva enunciativa, quando são feitas mudanças sutis de expressão, fala-se ou escreve-se outra coisa. A reflexão, feita a partir dessas mudanças, traz o sujeito psicossociológico acoplado às variações experienciais e linguísticas, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.” (idem, p.96)

A título de ilustração, apresento outras conceituações acerca da atividade epilinguística.

Segundo Franchi (1991),

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre as própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (Franchi, 1991, p.36-37)

[...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões: muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.

Segundo Geraldi (1991),

a atividade epilinguística, independentemente da consciência ou não, indicando uma reflexão sobre algum aspecto do material linguístico em produção, suspende o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para operar com recursos expressivos que estão sendo usados. Seria uma operação que se manifestaria nas negociações de sentido, como hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. (idem, p.24)

O mesmo autor afirma que há necessidade de

“transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo”. “É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a explicação de fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma longa reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar a gramática, mas jamais compreenderá o seu sentido.” (idem, 2002, p. 63-64)

Para Coudry (1988) as atividades epilinguísticas são indispensáveis à construção e reconstrução da linguagem de sujeitos afásicos que permite ao interlocutor conhecer o percurso pessoal (variável de sujeito a sujeito) do afásico. Para essa mesma autora:

Chama-se epilinguística a atividade do sujeito que opera sobre a linguagem: quando o sujeito explora recursos de sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos linguísticos até para produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, humor, novas formas de construção): quando o sujeito, a partir dos fatos linguísticos a que foi exposto ou que produz, elabora hipóteses sobre a estruturação da linguagem ou sobre formas específicas de uso. (idem, p.15)

A constituição da linguagem enquanto objeto de reflexão, no dizer de Coudry, implica a construção de um sistema nocional que possibilita caracterizar a linguagem-objeto e representá-la em um sistema de referência em que a metalinguagem possa ser interpretada. Pela atividade metalinguística, pode-se observar a linguagem em seu exterior para descrevê-la em um sistema nocional.

A noção, segundo Rezende (2009),

é incorpórea e é materializada no esforço que faz um sujeito para dar forma a uma representação mental por meio de arranjos léxico-gramaticais, seja na modalidade oral, seja na escrita da língua. [...] ela resulta de um esforço de medida que o sujeito faz entre o que está construído ou que ele supõe construído e estável e a sua subjetividade.(idem, p.20)

Partindo do pressuposto de que todos os enunciados de uma língua são ambíguos, Rezende defende que a linguagem é um trabalho de equilíbrio (2008, p.96). “A atividade epilinguística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos as variações radicais de experiência e de expressão, ou ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem”. (idem, p.97)

Essa tese de indeterminação da linguagem e a defesa da linguagem como trabalho ou atividade garantem fundamental liberdade ao sujeito e o insere no âmago do processo de atribuição de significados e valores às expressões linguísticas.(Rezende, 2009, p.15)

Como noção de indeterminação da linguagem, assume-se aqui, como Geraldi (1993), que:

[...] os recursos expressivos usados no processos interativos são, em si sós insuficientes para a identificação tanto dos objetos referidos (realidade factual do mundo) quanto dos sistemas de referências que se presentificam em cada interlocução. (Idem, p.11)

É nos processos interacionais que se experiencia, constrói-se sentidos, com a utilização da língua que resultou de experiências anteriores. Se o aluno não constrói um saber epilinguístico, a descrição metalinguística torna-se difícil para ele, uma vez que se faz sobre conhecimentos prévios do funcionamento da língua.

Dito isso de outro modo, Biasotto-Holmo (2009), explica que o aprendizado de uma língua depende, pelo menos, de dois fatores: a ativação do saber epilinguístico do sujeito, que permite a produção e o reconhecimento de formas, e a conscientização do saber metalinguístico, que auxilia no amadurecimento da língua. Na orientação enunciativa, o sujeito é realmente um participante ativo que efetua o trabalho sobre a língua. O professor não é excluído desse processo, ele continua ativo, e seu trabalho, em sala de aula, é:

Repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao significado particular. De processo pré-consciente passaria a processo consciente. De atividade epilinguística passaria à atividade metalinguística (Rezende, 2003, apud Biasotto-Holmo, M., 2009, p. 189)

E, numa perspectiva dinâmica, como sugere Rezende (2006), implica que:

Conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas, que postulamos que a linguagem é fundamentalmente ambígua; que as expressões e representações em língua jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se num labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse *égarement* que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar; que o sujeito (ouvinte, escritor, leitor, professor, aluno) deva se apropriar do espaço que existe entre expressão e significado e nesse vazio-pleno inserir a sua experiência de vida; e que que seja então criativo e original; e que construa, ele próprio, os seus processos representativos e expressivos, os seus valores e os seus significados; e que, sobretudo, nesse processo, se auto organize e possibilite a organização do outro. (idem, p.16)

Como explica a mesma autora, na aquisição da língua escrita, as situações de ensino são marcadas pela variação radical de experiência (variação espaço-temporal dos indivíduos) e de expressões linguísticas correspondentes. “Essa variação, presente no ensino de línguas, mostra como esses diferentes sistemas variam sintaticamente, morfologicamente, foneticamente - fonologicamente e lexicalmente. Quando essa variação ocupa um lugar de destaque no ensino, diferenças de expressão são observadas, trazendo sérios problemas de compreensão do outro. As diferenças intralínguas e interlínguas seriam um agravamento da situação de interação verbal inicial e básica intrasujeitos ou intersujeitos. A diferença é sempre de natureza experiencial (empírico) e não formal, embora o formal e o empírico estejam articulados. A linguagem definida como equilíbrio entre representações mais individuais (internas) e mais socializadas (externas) acontece para as relações: interlínguas, intralínguas, intralíngua, interindivíduos e intraindivíduo. Poderíamos dizer que a linguagem é um processo de tradução intersujeitos e intrasujeitos”. (Rezende, 2006, p.16)

O conceito de variação, adotado por Rezende é linguagístico e também linguístico. “Linguagístico porque mesmo pessoas muito próximas, que falam por meio de acomodações lexicais análogas, não se entendem”. (Rezende, 2006, p.19) Linguístico, porque nesse estudo consideraremos as marcas léxico-gramaticais utilizadas pelos falantes nas interações verbais, que dependem de uma intensa negociação de valores e significados, pois “linguagem é o trabalho ou a atividade e a garantia da liberdade de que tanto o sujeito quanto o mundo que o envolve precisam ser construídos.” (idem, p.19)

4 A INVESTIGAÇÃO INDICIÁRIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELOS SURDOS

“Onde não há textos, não há objeto de estudo”.

(Bakhtin, 1999, p.329)

O método de pesquisa adotado nesse estudo fundamenta-se no que Ginzburg (1989) caracteriza como uma metodologia de investigação indiciária. É possível, segundo este autor, reconhecer a totalidade de um fenômeno, de um fato, a partir de indícios. Os indícios podem ser: detalhes, dados marginais, particulares, considerados elementos reveladores.

Abaurre (1991) afirma que é importante trabalhar com indícios na perspectiva da aquisição da linguagem escrita, porque os indícios podem representar marcas do processo que continuamente vai constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito e língua escrita, ao darem maior visibilidade a alguns aspectos desse processo. Estes indícios podem revelar não só a manipulação e a reelaboração do material linguístico pelo aluno, mas também como este opera com a língua.

Em outras palavras, os indícios trazem um objetivo duplo: compreender melhor os processos de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua pelo surdo; e melhorar o ensino. Articulando-se os dois objetivos: uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem pode contribuir para a concepção de princípios e de práticas de ensino mais apropriadas.

A estes dois objetivos, pode-se acrescentar um terceiro, que não é objetivo desse estudo, que é comparar a língua de sinais com a língua portuguesa e evidenciar que diferenças são condicionadas pelo funcionamento da linguagem.

Nesse estudo, o modelo bilíngue aplicado ao ensino de língua portuguesa para pessoas com surdez alfabetizadas, consistirá em oferecer textos não verbais e verbais, que depois de lidos e compreendidos em língua de sinais, servirão de base para a atividade de escrita (produção de textos) do aluno surdo por meio de atividades epilinguísticas e reescritos por meio de atividades metalinguísticas (parafrasagem). Os indícios, nesse estudo, identificados em termos de processo (adição, omissão, seleção e ordenação); em termos em que o aluno escreve à sorte e não é capaz de identificar o erro; escreve inconscientemente corretamente ou então aprendeu como escrever, mas falha na sua aplicação por falta de atenção ou memória, em termos das práticas de ensino equivocadas.

Assim, com os indícios apresentados na escrita, nas produções explícitas e pelas hipóteses de escrita que as alunas com surdez, sujeitos nesse estudo, põem em jogo para

produzir significações, as professoras-mediadoras podem definir com astúcia prioridades, estratégias e momentos de atuação a fim de promover a qualidade e sucesso da intervenção em que se deve operar, construindo novas experiências.

Os alunos com surdez, selecionados para esse estudo, são duas adolescentes, alfabetizadas, que frequentam no contra turno da sala de aula, por duas horas, duas vezes por semana, o atendimento educacional especializado de língua portuguesa na escola pública municipal, em que estão matriculadas no ensino Médio (sala de aula comum), no ano letivo de 2011. O Atendimento Educacional Especializado não pode ser considerado um “reforço”, pois apresenta estratégias de ensino diversificadas e planejamento independente do da sala regular, entretanto procura-se trabalhar os conteúdos determinados pelo currículo da proposta pedagógica da escola. Pode-se dizer que o AEE é um momento em que o surdo poderá, em interação com o professor- mediador e os outros alunos surdos, construir significados.

A coleta de dados ocorreu desde o mês de março, finalizando em novembro de 2011. A escolha dos sujeitos considerou que elas são falantes da Libras e têm um razoável conhecimento da língua portuguesa para as atividades de leitura e produção de texto. Para constituir o *corpus* de investigação, foram empregados os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação e análise de atividades de produção de texto.

Com os textos produzidos (por meio de atividades epilinguísticas), constituiu-se um *corpus* que permite alcançar o objetivo desta pesquisa, isto é, investigar, discutir e apresentar caminhos metodológicos que possibilitem ao aluno com surdez expressar-se e colocar a sua voz em língua portuguesa escrita, L2, ao produzir textos de diversos gêneros de acordo com sua intenção comunicativa. Como explica Rezende (2008):

A compreensão do conceito de linguagem, como forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão de forma e conteúdo de uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso), ao esforço, ao trabalho que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiência de vida e leitura, do professor e do aluno). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente de forma intensa, a atividade epilinguística. Este é o momento rico do ponto de vista pedagógico, se for bem administrado pelo professor, que poderá prolongá-lo ao máximo, com a manutenção do próprio silêncio, sobretudo quando ele percebe, por manifestações corporais (atenção, olhar, interesse, etc) que o trabalho de linguagem invisível está sendo feito (procura de expressão correspondente para experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco), ou preenche-lo com perguntas, com ofertas de significados próximos, com insinuações, com brincadeiras. (idem, p.4)

Os textos produzidos trarão os indícios, que observados pelo professor, devem mostrar a atividade epilinguística desses alunos como, por exemplo: supressão de elementos do texto, oscilações (na forma de escrever uma mesma palavra repetida no texto), reelaborações, inserções e outros índices que mostrem as marcas de subjetividade do sujeito surdo no processo de aprendizagem da língua escrita.

Rezende (2006, p.17-18) sugere que o professor, ao discutir com os alunos valores, significados e expressões diferentes mas próximos, faz com que a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada pelo aluno para chegar “ao seu significado” surja.

“De atividade pré-consciente passaria então a processo consciente. De atividade epilinguística passaria para a atividade metalinguística, uma gramática natural constituída de operação e reflexão sobre a linguagem. □ (Rezende, 2006, p.18)

4.1 Conhecendo melhor os sujeitos desse estudo.

Sujeito D.

D. tem 17 anos, é a mais velha de duas filhas. Sua irmã tem 11 anos. É natural de uma cidade do interior da Bahia. Veio para Ribeirão Preto aos 6 anos. Frequenta o 1º. Ano do Ensino Médio de uma escola no período da tarde e no contra turno frequenta o AEE, duas vezes por semana. Seus pais são primos em primeiro grau. São pessoas muito simples, mas se esforçam para dar à **D.** condições para que estude. Em entrevista, relatou que tem dificuldade para se comunicar com os pais. O pai, quando não está trabalhando, está assistindo à televisão. Disse que ele nunca tenta conversar com ela. A mãe sempre lhe dá atenção, mas ela sempre concorda com tudo o que ela diz. Perguntei-lhe se ela consegue explicar para a mãe o que está sentindo, por exemplo, quando está apaixonada ou está triste com alguma coisa. Ela me respondeu que não consegue explicar. Com a irmã, que sabe Libras razoavelmente, se comunica melhor. Perguntei-lhe como aprendeu Libras e como ela se comunicava antes e ela me respondeu que aprendeu a língua de sinais na Igreja Testemunha de Jeová e que antes disso, comunicava-se por meio de mímica e apontamentos. Perguntei-lhe a respeito da escola. Ela afirmou que gosta muito da escola, que não se sente excluída na sala e que participa de todas as atividades. Disse, ainda, que se não fosse o AEE, seria mais difícil entender o que se passa na escola.

Sujeito N.

N. tem dezesseis anos, é a mais velha de dois filhos, Seu irmão tem 11 anos. Aos três anos foi acometida por uma meningite bacteriana, que resultou, como seqüela, na perda da audição. Natural de uma cidade próxima à Ribeirão Preto, frequenta o 1º ano do Ensino Médio no período tarde e por duas vezes por semana frequenta o AEE no período da manhã. Como sua família não sabe Libras, perguntei-lhe como aprendeu a língua. Ela me respondeu que a aprendeu com um professor surdo num curso livre oferecido pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP. Perguntei-lhe se ela conseguia explicar para os pais o que sentia, por exemplo, quando está apaixonada por algum menino ou se sente triste. Ela me respondeu que interage muito bem com os pais, apesar de eles não utilizarem a Libras. Ela disse que consegue fazer a leitura orofacial e assim compreende o que os pais falam, pois ficou surda aos três anos, quando já falava. Perguntei-lhe a respeito da escola. Ela afirmou que se sente muito feliz na escola.

TABELA 02 – SÍNTESE DOS DADOS DOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DESSE ESTUDO

	D.	N.
Idade	17	16
Sala que frequenta a sala de aula comum	1º Ano do Ensino Médio Período da tarde	1º Ano do Ensino Médio Período da tarde
Idade de diagnóstico de surdez	1 ano	3 anos
Origem Surdez	Congênita	A surdez é seqüela de uma Meningite Bacteriana
Falante de Libras	SIM	SIM
Uso de Libras pela família	Os pais não usam Libras. A irmã mais nova tem alguma fluência	Não. Em casa, a família utiliza o oralismo e sinais caseiros ³³ .
Alfabetização	SIM	SIM
Quando começou a frequentar o AEE	Há três anos	Há dois anos

³³ Por sinais caseiros entendemos os apontamentos e a mímica realizados pelo surdo para fazer-se entender em sua vida cotidiana.

Fonte: Dados de Pesquisa. Elaborada pela própria autora.

4.2 Aspectos metodológicos para a produção textual escrita para pessoas com surdez

Para Guarinello (2007, p.55) “o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor”. Assim o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação por meio da Libras com o outro, e nessa parceria (re)construem-se os sentidos dos textos escritos.

Os surdos aprendem a escrita do português, por exemplo, reconhecendo uma palavra e atribuindo-lhe sentido apenas pela memória visual. Da mesma forma que há muitos leitores em uma segunda língua que não sabem falar ou compreendê-la auditivamente, mas conseguem ler e compreender textos nela escritos.

Primeiramente é importante considerar que, para ler ou para escrever, é necessário ter uma língua para fazer a mediação. Lembro aqui que a escrita, no pressuposto vygotskyano, é um simbolismo de segunda ordem. Construímos seu significado por meio de uma explicação dada por alguém, de um dicionário ou mesmo pelo contexto. Na surdez, esse significado poderia ser transmitido pela língua de sinais. O surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela língua de sinais. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas, como o leitor ouvinte, o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com base nas que reconhece, atribuir um sentido ao texto. Entretanto, ao realizar sempre esse tipo de leitura, corremos, muitas vezes, o risco de interpretar mal o que é lido. (Santana, 2007, p. 195).

Sabe-se, ainda, que pela experiência com ouvintes em sala de aula, que falar bem não implica necessariamente em escrever bem. Assim como, o domínio da língua portuguesa escrita pelo surdo é impulsionado pela língua de sinais, mas esta não garante a ele uma boa escrita em português, que só será adquirida por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas propostas por um professor de língua portuguesa mediador nesse processo.

5 A ESCRITA DO SURDO NA ESFERA SOCIAL E NA ESFERA ESCOLAR

Nesse capítulo apresento textos produzidos por cada uma das duas alunas surdas participantes desse estudo. Inicialmente apresento dois textos produzidos em interações reais e na sequência apresento duas produções na esfera escolar que, apesar de responderem exclusivamente a um tipo de interação vinculada a práticas didático-pedagógicas, acredito ser possível, por meio delas, discutir acerca dos caminhos metodológicos adotados no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos no AEE.

5.1 Uma enunciação escrita produzida pelo sujeito D. numa interação fora da esfera escolar em uma prática social real

Antes de trazer as produções de texto desenvolvidas na esfera escolar, (AEE), para serem analisadas e discutidas, apresento duas produções de texto de D. desvinculadas do ambiente escolar, por julgar que são relevantes para compreender o processo de aprendizagem (reconhecimento e criação) da produtora com os recursos da língua portuguesa³⁴ no interior de uma prática social real.

Exemplo 1:

(D., 17 anos, surda profunda, filha de pais ouvintes, usuária de Libras, cursa o 1º. Ano do Ensino Médio numa escola pública municipal. Escreveu para sua professora de português, por meio de uma mensagem-via-celular.)

Mensagem via celular

30 de novembro de 2010. 14h22

De: D.

OI AMO! EU QUERO FOI AEE MAS OCUPADO MINHA MAE PRECISA FOI CENTRO. DESCUPLA. SEXTA-FEIRA EU VAI AEE. EU AMO NOS. BJOSS D.

mensagem transcrita com fidelidade do aparelho de telefonia móvel

³⁴ Geraldi (2003, p.10) afirma que construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; e têm esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de d supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor.

Oi amor! Eu quero ir ao AEE, mas estou ocupada. Minha mãe precisou ir ao centro. Desculpa. Sexta-feira, eu vou ao AEE. Eu amo nos.³⁵ Beijos. D.

Nas mensagens via-celular, é comum que os enunciados não apresentem pontuação, e nem sigam rigidamente as regras ortográficas, desde que isso não prejudique a compreensão, visto que, esse tipo de interlocução apoia-se na competência genérica e no conhecimento de mundo dos interlocutores. Já a falta de pontuação e a ortografia aproximativa no enunciado de D. aponta para o processo de entrada na língua portuguesa por meio da língua de sinais numa proposta bilíngue, que deve combinar o ensino de conteúdos na língua de sinais e o desenvolvimento no letramento, possibilitando a aquisição da segunda língua.

A interferência da língua de sinais sobre a língua portuguesa, nesse gênero não é um fator que torna o enunciado do surdo sujeito a críticas, pois é um gênero que aceita tanto as formas do português falado quanto da língua padrão.

Por conta disso, o surdo fica mais “liberado” para utilizar e ao mesmo tempo inserir-se em uma prática contemporânea de interação social de prestígio. Por meio desse gênero, a pessoa surda pode ultrapassar as interações em contextos presenciais, pode construir representações dos interlocutores e interpretar seus papéis sociais, o que do ponto de vista da sua construção e inserção social é da maior importância³⁶.

Ao dominar esse gênero, o uso do telefone celular se torna acessível ao surdo, que pode usufruir dessa tecnologia, interagir, e também posicionar-se nas relações de poder no mundo contemporâneo igual a todo mundo.

Lembrando Geraldi (2010):

o contexto é constitutivo dos discursos proferidos: os acontecimentos discursivos não se dão fora de um contexto social mais amplo; na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social. Por isso, as interações verbais não são, em relação aos limites impostos pela formação social, inocentes: são produtivas e históricas e, como tais, acontecem no interior dos limites, constroem limites novos. (idem, p.36)

³⁵ O trecho “Eu amo nos” não é possível traduzir, porque está na estrutura da Língua de sinais. O que se pode estabelecer é uma relação de interpretância para entender o significado pretendido por D.

³⁶ “A comunicação na vida cotidiana é extremamente rica e importante. Por um lado ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas.” (Bakhtin, 2009, p.37)

Enfim D. serve-se da língua portuguesa para suas necessidades de comunicação cotidiana via telefonia móvel. Utiliza-a num dado contexto, numa determinada formação social, ideologicamente.

Exemplo 2:

Uma outra mensagem de D. para sua professora:

mensagem via celular

27 de janeiro de 2011 12h17

De: D.

Oi bem? eu saudade muito vc. mas mes marco eu visitar sua escola Neuza. eu amo vc. D. bjos e abraço

Enunciado foi transcrito fielmente do aparelho de telefonia móvel.

Os dois enunciados caracterizam-se por ser uma sequência dialogal, pois trata-se de interações entre dois interlocutores. São compostas por enunciados afetivos, que comprovam uma relação intersubjetiva de proximidade.

D., em contato com esse gênero (mensagem via-celular), ao participar dessa prática social (uso do telefone celular) incorporou características da escrita nesse gênero, e como se pode observar, assim como os ouvintes aproximam seus enunciados da fala, **D.** os aproxima da sua “fala” - a língua de sinais.

O enunciado: “*Eu saudade muito vc.*” configura-se de acordo com estrutura frasal da língua de sinais, com o substantivo saudade realizando a função verbal. No português saudade é um predicativo do sujeito.

No enunciado “*mas mes marco eu visitar sua escola Neuza*” o verbo no infinitivo, não flexionado, indica a Libras. Segundo explica Quadros & Karnopp (2004, p. 143), na Libras, os advérbios temporais não podem interromper uma relação entre o verbo e o objeto, posicionam-se antes ou depois do complemento verbal. Como são eles que constroem o valor temporal, a forma é usada no seu valor básico.

Geraldi (1996) afirma que mesmo antes de se alfabetizar, falantes que convivem com alfabetizados acabam incorporando características da escrita em suas falas. Além do domínio das regras de uso da oralidade, o aluno já traz para sala de aula conhecimento sobre o que é escrita e o que não é, sabe dos usos sociais da escrita, algumas de suas funções e o seu valor numa sociedade como a nossa. Apesar desse autor se referir à oralidade de sujeitos ouvintes,

essa afirmação também poderá servir para pensarmos acerca da apropriação da escrita nesse gênero pela pessoa com surdez, que mesmo não ouvindo, não conhecendo bem o funcionamento da língua portuguesa, ao utilizar o telefone móvel, consegue interagir nessa prática social.

Sem nos esquecer de que D. pensa em Libras para escrever em português e sem apontar erros, tomamos o enunciado “*Eu saudade muito vc.*” como ponto de partida para criar condições de transformar e construir expressões na língua portuguesa escrita, numa abordagem enunciativa do processo de ensino aprendizagem.

Culioli compreende a língua como um sistema de representação da atividade de linguagem (produção de significação) produzida por interlocutores em interação. Propõe que a atividade de linguagem seja observada a partir das operações de representação, referenciação e regulação. Para considerar tais operações é preciso compreender o conceito de noção, que, segundo (Onofre, 2009, p.89), apresenta-se sempre como uma possibilidade semântica que se estabiliza a partir das relações entre as marcas linguísticas que concorrem em um enunciado. A delimitação da noção é o seu domínio nocional, que não se restringe a um conjunto de traços preestabelecidos ou predeterminados. Para o surdo, todas as operações de representação, referenciação e regulação são mediadas pela língua de sinais.

No enunciado *‘Eu saudade muito vc.’*, por exemplo, D. construiu, pela representação mental, por meio de arranjos léxico-gramaticais, na modalidade escrita, uma afirmação (P), o que implica na negação desta propriedade e de outras tantas.

P = Eu saudade muito você.	P’ = Eu não saudade muito você.
----------------------------	---------------------------------

Esse processo de construção P/P’ pode ser instaurado a partir de “um conjunto de propriedades possíveis de se constituir-se uma noção” (idem, 2003, p.47).

O conjunto de propriedades formado entre a relação ter saudades/não ter saudades compõem o domínio nocional. Culioli (1990, apud Onofre (2003)).

A noção saudade configura-se pelo traço de ter, que na enunciação é marcada por “Eu”, diz respeito à operação de localização entre um termo localizado e outro localizador. O localizador /eu/ engloba a noção de sujeito enunciador, que é o mesmo da enunciação. A noção presente no termo localizado / saudade / relaciona-se com os temas da mensagem que é gostar, sentir falta, desejo de voltar a ver, nostalgia, que implicam uma modalização apreciativa. O relator está ausente, mas pode-se recuperá-lo pelo localizado que dá noção de estado.

Assim, a partir da noção ‘saúde’ nessa enunciação, abre-se uma série de possibilidades, que Culioli (1976) denomina de família parafrástica (operações controladas) a partir da qual o enunciador pode estabelecer comentários interpretativos, multiplicando as observações a fim de esclarecer as variações (atividades metalinguísticas). O enunciador pode optar por uma ou outra construção, dependendo do que quer significar ou reformular seu enunciado. Por exemplo

a) Adições :

Eu sinto muita saúde de você.
Eu estou com muita saúde de você.
Eu tenho muita saúde de você.

b) Deslocamentos de pessoa, espaço e tempo:

Nós sentimos muita saúde de você.
Eles sentirão muita saúde de você.
Eu sentia muita saúde de você.

c) Outros elementos textuais:

Ontem, eu senti saúde de você.
No próximo ano, sentirei muita saúde de você.

As atividades de produção de texto escritas no AEE, procuram construir, por meio da Libras, um diálogo³⁷ entre as experiências diversificadas das alunas entre si e entre as professoras mediadoras. É por meio das atividades epilinguísticas, mediadas pela Libras e as professoras, no caso do surdo, que é possível ensinar as alunas a pensarem os seus pensares, que no dizer de Rezende (2008, p. 96), “essa atividade traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e auto-conhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro).

Segundo Onofre (2009), é a atividade epilinguística que vai permear as atividades linguísticas e as atividades metalinguísticas. Essa última constrói-se em relação com as duas primeiras em um processo de explicitação realizado quer em situações de ensino /

³⁷ Esclareço que diálogo, aqui, não é conversar sobre qualquer coisa com as alunas, mas, por meio da Libras, e por escrito na lousa, mostrar como se pode construir por meio das famílias parafrásticas sentidos diferentes, cada vez que substituo, adiciono, nego etc a partir de uma noção.

aprendizagem de língua materna ou estrangeira, quer no trabalho desenvolvido pelos linguistas.(idem, p.88)

Para Onofre, essas três atividades envolvem um trabalho de referenciação linguística. Nas duas primeiras atividades, epilinguísticas e linguísticas, estão em jogo as operações não-conscientes, enquanto a atividade metalingüística põe em operação as famílias parafrásticas (operações controladas). (Onofre, op. cit.)

Portanto, ao enunciarem, os surdos precisam do conhecimento da escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, por meio da atividade epilingüística, assim criar estratégias que lhe permitam construir enunciados nessa prática social contemporânea. Mesmo justapondo uma língua na outra, o surdo, ao construir sentidos num enunciado, deixa transparecer a sua maneira de ser, a sua subjetividade, tentando fazer com que seu interlocutor adira a um determinado universo de sentido.

5.2 A atividade de produção textual escrita por surdos no contexto da escola pública - (AEE)

Na realização das atividades de produção de textos no AEE, duas estratégias são utilizadas:

1) Leitura de materiais escritos ou visuais (sequências de ilustrações, fotos, histórias, jornais, livros, filmes em vídeo). A leitura é realizada em conjunto e as professoras (a professora de Libras, a professora-tradutora-intérprete e a professora de língua portuguesa) interferem sempre que solicitadas, ou seja, quando as alunas não entendem alguma palavra ou sentido, recebem a explicação por meio da Libras. Após a leitura e a explicação do texto, solicita-se que o surdo escreva algo a respeito do que havia lido ou visto.

2) Interações significativas sobre os temas propostos ou de outros temas de interesse das alunas, fazendo com que elas relacionem o assunto em questão no texto com as experiências vividas por elas, e escrita sobre o assunto discutido. (filmes, programas de televisão, assuntos do dia-a-dia, notícias, receitas, cartas, piadas, experiências etc)

Nesse momento todas as interpretações equivocadas, levadas pela mera associação de imagens com seus conhecimentos pessoais ou pelo reconhecimento de palavras isoladas são observadas e discutidas. Essas observações são fundamentais para o professor-mediador, pois

ao inferirem sentidos do texto e elaborarem hipóteses, elas dão os indícios fundamentais para a sistematização do ensino da língua portuguesa escrita.

Nas duas estratégias apresentadas todas as inferências (interações) são feitas em língua de sinais, que só são possíveis porque tanto os adultos mediadores quanto as alunas surdas partilham a Libras.

Nas atividades de produção de textos escritos no AEE, dois momentos são observados com as alunas surdas:

- Em grupo, escrita espontânea: Esse momento dura muitas aulas, pois antes de escrever, o assunto é comentado, discutido em língua de sinais. O vocabulário é apresentado em Libras e escrito em português na lousa. Textos relacionados ao assunto são apresentados para as alunas, que são lidos e comentados. Em seguida, propõem-se para as alunas, que escrevam sem a mediação das professoras.

Após esse momento, as professoras-mediadoras estudam com acuidade, “o lugar das dificuldades”(Coudry, 1988, p.78) das alunas com surdez sobre o qual se deve operar.

- Individualmente, depois de escrito o texto, as professoras realizam um trabalho de interlocutoras e intérpretes da Libras para o português e vice-versa, interferindo na produção escrita. Por exemplo, diante do texto escrito pelas alunas surdas, as professoras perguntam-lhes sobre as palavras que não eram compreendidas, ou o que elas quiseram dizer com determinado arranjo; as alunas, então, explicam sua ideia e as lacunas são preenchidas, as estruturas truncadas são modificadas, a pontuação é introduzida e/ou comentada, enfim, explicam-lhes como construir o enunciado sempre respeitando a ideia original das alunas, na tentativa de aproximar o enunciado delas ao do português escrito.

5.2.1 Uma proposta de atividade de produção textual escrita para análise e discussão

Para análise e discussão do processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa no contexto escolar neste estudo, escolhi uma das atividades propostas, em que um filme é o elemento “provocador”. As formas simbólicas apresentadas no filme possibilitam a troca de ideias, de opiniões, de pontos de vista. Além disso, num filme há eventos e situações que além de retratarem a cultura, mostram visões de mundo, crenças e valores sociais.

Partindo do pressuposto de que a percepção sensorial do surdo é predominantemente visual, isto é, levando-se em conta que o surdo compreende o mundo por meio de imagens,

ilustrações e de uma língua de sinais, o filme de animação, legendado em português, “Enrolados” da Walt Disney (em anexo, sinopse do filme) foi exibido como ponto de partida para uma atividade de leitura e produção de texto. No primeiro momento, foi feita a exibição do filme para as duas alunas surdas participantes nesse estudo.

O filme foi dividido em 16 cenas, ilustradas nas figuras a seguir. A cada cena, o filme era interrompido e explicado em Libras. Nesse momento, as alunas perguntavam em Libras o que não tinham entendido e em alguns momentos, o filme era voltado para tirar as dúvidas. Esse ir e vir permite, segundo Rezende (2006), “a discussão de valores, significados e expressões diferentes, mas próximos (e a discriminação é fundamental) para: julgar, apreciar, avaliar, distanciar, aproximar e remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum”. (idem, p. 17-18)

Ainda, segundo a mesma autora esse trabalho, “faz emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um, em particular, faz para chegar ao seu ‘significado’(idem, p19)”, que no caso das alunas surdas, é feita por meio da Libras.

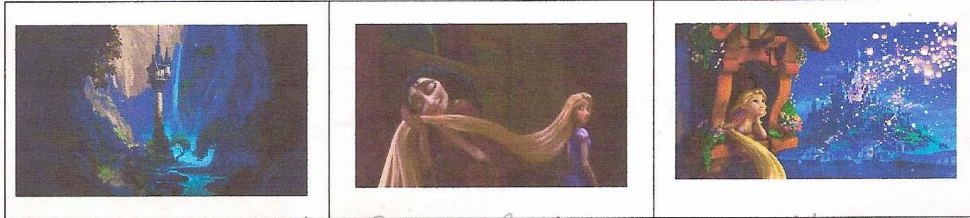
Antes de apresentar a proposta para a atividade escrita, as professoras mediadoras realizam um cuidadoso levantamento de informações sobre o tema do filme. Fazem a pesquisa linguística da Libras, para explorar com mais clareza o enredo do filme.

Para apoiar a atividade de produção de texto escrito, as ilustrações das cenas, extraídas da internet, foram impressas para que as alunas seguissem a sequência da narrativa. Sem nenhuma intervenção das professoras, mas com o apoio das ilustrações, que trazem os acontecimentos narrados, as alunas tentaram espontaneamente recontar a história.

1. A escrita de N.:



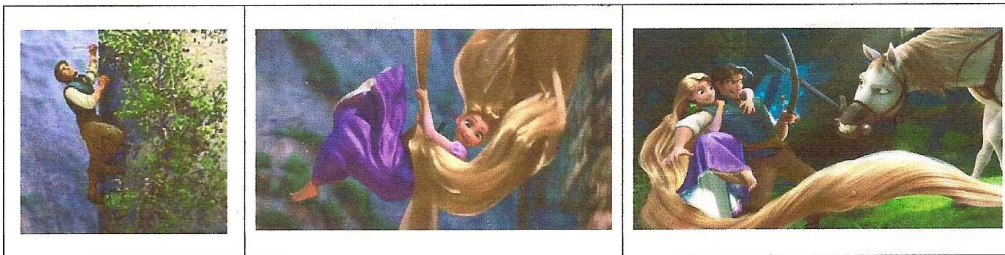
O filme conta a história de Rapunzel, uma princesa que foi roubada por uma bruxa quando nasceu.



2. Bruxa prender Rapunzel torre muito alta, porque bruxa quer mexer o cabelo da Rapunzel para ficar jovem, porque cabelo da menina é mágico. Depois cresceu Rapunzel quer sair da torre para conhecer mundo para ver batões aparecer no céu dia aniversário dela.

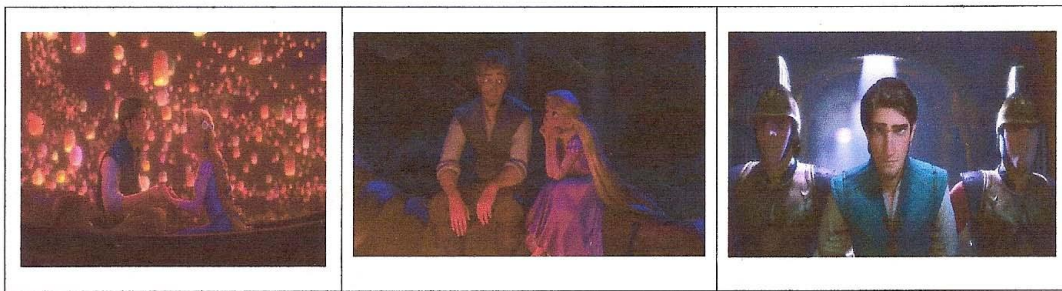
2.

Bruxa prender Rapunzel torre muito alta, porque bruxa quer mexer o cabelo da Rapunzel para ficar jovem, porque cabelo da menina é mágico. Depois cresceu Rapunzel quer sair na torre para conhecer mundo para ver batões aparecer no céu dia aniversário dela.)



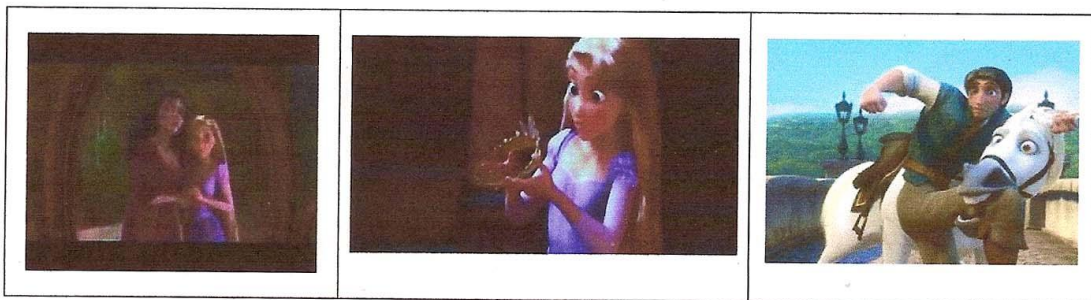
Um dia chegou torre moço bonito none José. Encontrar Rapunzel, conversar. Rapunzel e José fugir. Dois começou passar na floresta. Encontrou o cavalo começou brigar com José depois começou amigo com o cavalo.

Um dia chegou torre moço bonito none José. Encontrar Rapunzel, conversar. Rapunzel e José fugir. Dois começou passar na floresta. Encontro o cavalo começou brigar com José depois começou amigo com o cavalo.



José e Rapunzel passaram no barco, estavam conversando com dois ver o balões. Dois conversando muito perceberam então apaixonando. José foi pegar pau cologar no fogo. Bruxa chegou conversou com a Rapunzel. Dois homens maus prender o José.

José e Rapunzel passear no barco, estava convesar com dois ver o balões. Dois convesando muito perceberam então apaixonando. José foi pegar pau cologar no fogo. Bruxa chegou convesou com a Rapunzel. Dois homens maus prender o José



Bruxa pegou Rapunzel voltou para torre. Rapunzel pesou que José desprezou. Rapunzel pesou muito das cobras e princesa bruxa roubar. Na hora morrer José conseguiu fugir. O cavalo ajudou o José fugir.

Bruxa pegou Rapunzel voltou para torre. Rapunzel pesou que José desprezou. Rapunzel pesou muito descobriu é princesa bruxa roubar.

Na hora morrer José conseguiu fugir. O cavalo ajudou o José fugir.)



O José foi no terre chamar Rapunzel. A bruxa jogar o cabelo da menina. José subir na torre, bruxa enfiou faca do José, Rapunzel pediu a bruxa deixa eu salvar com José, Rapunzel prometer junto com José pra sempre. Mas José cortou o cabelo da menina porque não quero Rapunzel prender. Bruxa ficou velha rápido torre caiu morreu, José morreu também Rapunzel abraçou José, chorou, lagrimo Rapunzel salvou José.

O José foi no terre chamar Rapunzel. A bruxa jogar o cabelo da menina. José subir na torre, bruxa enfiou faca do José, Rapunzel pediu a bruxa deixa eu salvar com José, Rapunzel prometer junto com José pra sempre. Mas José cortou o cabelo da menina porque não quero Rapunzel prender. Bruxa ficou velha rápido torre caiu morreu. José morreu também Rapunzel abraçou José, chorou, lagrimo Rapunzel salvou José.



Dois foi no palácio, encontrou pai e mãe da Rapunzel. Rapunzel e José casamento viver feliz para sempre ...

Dois foi no palácio, encontrou pai e mãe da Rapunzel e José casamento viver feliz.



Após essa escrita, a professora- mediadora de língua portuguesa pôde observar que:

- N. ainda mescla as duas línguas: a língua de sinais com a língua portuguesa, ou seja, emprega estruturas linguísticas da Libras e usa elementos da língua portuguesa, na tentativa de se apropriar-se da língua portuguesa escrita;

Ex: Um dia chegou torre moço bonito none José.

- apresenta estrutura da frase ora com característica da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;

Ex: Bruxa prender Rapunzel torre muito alta, porque bruxa quer mexer o cabelo da Rapunzel para ficar joven, porque cabelo da menina é magico.

- emprega verbos no infinitivo e também flexionados;

Ex: “Dois foi no palácio, encontrou pai e mãe da Rapunzel e José casamento viver feliz.”

- frases e palavras justapostas;

Ex: Dois começou passar na floresta. Encontro o cavalo começou brigar com José depois começou anigo com o cavalo.

- emprega palavras funcionais como artigos, preposição, conjunção, embora nem sempre de forma adequada;

Ex: O José foi no terre chamar Rapunzel. A bruxa jogar o cabelo da menina. José subir na torre, bruxa enfiou faca do José, Rapunzel pediu a bruxa deixa eu salvar com José, Rapunzel prometer junto com José pra sempre. Mas José cortou o cabelo da menina porque não quero Rapunzel prender. Bruxa ficou velha rápido torre caiu morreu. José morreu também Rapunzel abraçou José, chorou, lagrimo Rapunzel salvou José.

- tenta o emprego do diálogo direto no texto;

Ex: [...]deixa eu salvar com José [...]

- emprega palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- muitas vezes, não consegue significar o texto de acordo com a sua intenção. (ZDI)

O texto é relido e reescrito numa versão final, tentando manter-se fiel à ideia inicial da autora. A reconstrução do texto é feita em conjunto com as professoras mediadoras, utilizando as ideias da enunciativa e o conhecimento de língua portuguesa da professora-mediadora. Por meio dessa mediação, observou-se que a aluna, cada vez que lê, tem ao seu dispor outras possibilidades de estratégias para dizer o que se tem a dizer.

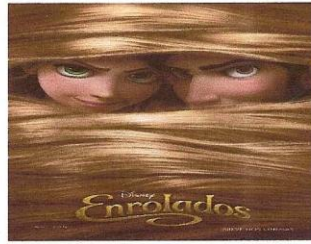
Entretanto, ao final da atividade, percebeu-se que o filme deveria ter sido assistido por inteiro, isto é, sem interrupção. E depois reprisá-lo, interrompendo para explicá-lo em Libras.

Além disso, antes de as alunas escreverem o texto, as professoras deveriam ter mostrado como escrevê-lo junto com elas de forma integral e não de forma sequenciada como foi feito. Isto é, a melhor mediação seria baseada no princípio da co-autoria.³⁸ A atividade conjunta com um usuário das duas línguas permite a construção do conhecimento a respeito da língua escrita, fazendo com que a aluna, pelas glosas, experiencie formas e recursos gramaticais cada vez mais complexos. Percebeu-se que a forma como a atividade foi mediada, levou a alunas a escreverem legendas para as imagens sem se preocuparem com a estrutura da narrativa, como se pode perceber na reescrita.

Embora, a aluna tenha feito uma colagem dos textos reconstruídos com a professora de português na reescrita, pudemos notar que N. mostra uma efetiva aprendizagem da língua portuguesa escrita.

³⁸ Geraldi (2010, p.182) defende que o professor se faça, na mediação pedagógica, co-autor dos textos dos alunos. “Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é o caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também produtor de uma nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história.”(idem)

REESCRITA



A bruxa prendeu Rapunzel em uma torre muito alta. A bruxa queria mexer no cabelo de Rapunzel para ficar jovem, porque o cabelo da menina era mágico. Depois Rapunzel cresceu e queria sair da torre para conhecer o mundo e ver os balões aparecer no céu no dia do aniversário dela.

Um dia chegou na torre um moço chamado José. Encontrou Rapunzel e conversaram. Rapunzel e José ficaram amigos. Os dois conheceram pessoas na floresta, encontraram um cavalo. O cavalo começou brigar com José, depois o cavalo ficou amigo de José.

José e Rapunzel passaram no barco. Os dois conversaram e viram os balões. Os dois perceberam que estavam apaixonados. José foi pegar paus para relocar no fogo. A bruxa chegou, conversou com a Rapunzel. Dois homens maus prenderam José.

A bruxa pegou Rapunzel e voltou para a torre. Rapunzel pensou que José desprezou ela. Rapunzel pensou muito e descobriu que era o pai da mãe da bruxa. Rapunzel roubou.

Na hora de morrer José conseguiu fugir. Rapunzel ajudou José fugir. José foi na torre e chamou Rapunzel. A bruxa pegou o cabelo da menina. José roubou a torre. A bruxa entrou e ficou no José. Rapunzel pediu para a bruxa deixar ele e o pai de José. Rapunzel prometeu ficar junto com a bruxa para sempre, mas José cortou o cabelo da menina porque não queria que Rapunzel ficasse para a bruxa. A bruxa ficou velha, rápida, caiu da torre e morreu. José morreu também. Rapunzel abraçou José e chorou. A laguna de Rapunzel salvou José.

Rapunzel e José foram para o palácio, encontraram o pai e a mãe da Rapunzel. Rapunzel e José se casaram. Os dois viveram felizes.

A bruxa prendeu Rapunzel em uma torre muito alta. A bruxa queria mexer no cabelo de Rapunzel para ficar jovem, porque o cabelo da menina era mágico.

Depois Rapunzel cresceu e queria sair da torre para conhecer o mundo e ver os balões aparecer no céu no dia do aniversário dela.

Um dia chegou na torre um moço chamado José. Encontrou Rapunzel e conversaram. Rapunzel e José ficaram amigos. Os dois conheceram pessoas na floresta, encontraram um cavalo.

O cavalo começou brigar com José. Depois o cavalo ficou amigo de José;

José e Rapunzel passaram no barco. Os dois conversaram e viram os balões. Os dois perceberam que estavam apaixonados. José foi pegar paus para relocar no fogo. A bruxa chegou, conversou com a Rapunzel. Dois homens maus prenderam José.

A bruxa pegou Rapunzel e voltou para a torre. Rapunzel pensou que José desprezou ela. Rapunzel pensou muito e descobriu que era a princesa que a bruxa roubou.

Na hora de morrer José conseguiu fugir. O cavalo ajudou José fugir.

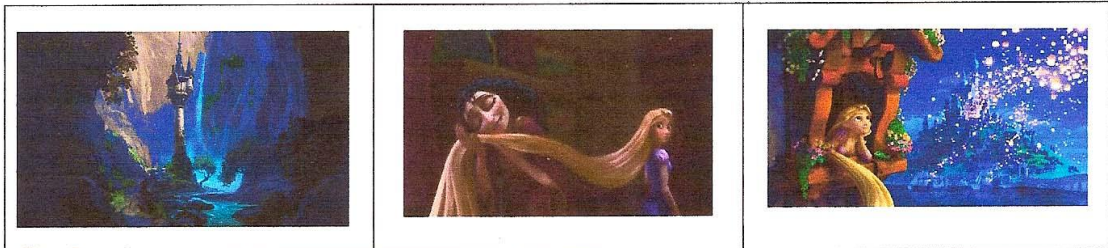
José foi na torre e chamou Rapunzel. A bruxa jogou o cabelo da menina. José subiu na torre. A bruxa enfiou a faca no José. Rapunzel pediu para a bruxa deiscar ele salvar José.

Rapunzel prometeu ficar junto com a bruxa para sempre. Mas José cortou o cabelo da menina porque não queria que Rapunzel ficasse para sempre. A bruxa ficou velha rápido, caiu da torre e morreu. José morreu também. Rapunzel abraçou José e chorou. A lágrima de Rapunzel salvou José. Rapunzel e José foram para o palácio, encontraram o pai e a mãe da Rapunzel. Rapunzel e José se casaram. Os dois viveram felizes.

3. A escrita de D:

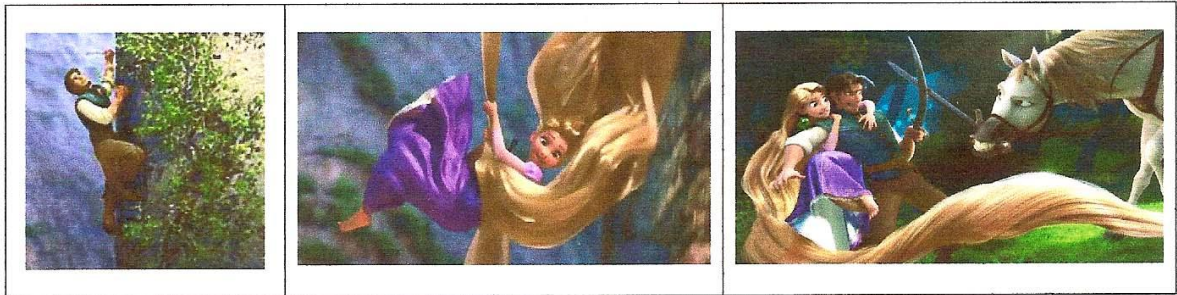


O filme conta a história de Rapunzel, uma princesa que foi roubada por uma bruxa quando nasceu.



A bruxa levou Rapunzel para a torre porque a bruxa começou a ficar velha e pegou o cabelo da Rapunzel para se rejuvenescer. Depois Rapunzel cresceu e tinha 18 anos, viu balões e fugiu.

A bruxa levou Rapunzel para a torre porque a bruxa começou a ficar velha e pegou o cabelo da Rapunzel para se rejuvenescer. Depois Rapunzel cresceu e tinha 18 anos, viu balões e fugiu.



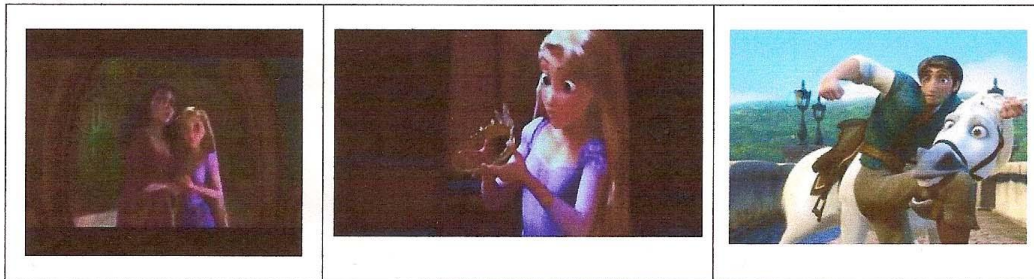
O Dia, homem nome é José, fugiu subiu torre encontra Rapunzel. Eles brigam depois conversam combina fugiu também Rapunzel fugiu, elas passear depois rio pergio.

O Dia, homem nome é José, fugiu subiu torre encontra Rapunzel. Eles brigam depois conversam combina fugiu também Rapunzel fugiu, elas passear depois rio pergio.



O José e Rapunzel entra barco. Eles ver balões, ela vê balões gosto muito feliz! José e Rapunzel conversam apaixonado amor. Mas chegar soldados pegou José levar prenderam.

O José e Rapunzel entra barco. Eles ver balões, ela vê balões gosto muito feliz! José e Rapunzel conversam apaixonado amor. Mas chegar soldados pegou José levar prenderam.)



A bruxa levou Rapunzel chegar Torre. Rapunzel encontra coroa sumiu e percebeu bruxa rouba Rapunzel. Cavalo amigo ajuda você José fugiu.

A bruxa levou Rapunzel chegar torre. Rapunzel encontra coroa sumiu, percebeu bruxa rouba rapunzel cavalo amigo ajuda você José fugiu.



O José chegar subiu Torre encontra bruxa mat José. Ele quase morte, pegou cabelo sua Rapunzel. Cortou, bruxa rápido velha caiu torre a janela chão morte. José morte já, Rapunzel pegou abraço José, começou chora lágrima machucado, doente acabou. José abraço muito Rapunzel.

O José chegar subiu torre encontra bruxa matar José. Ele quase morte, pegou cabelo sua Rapunzel cortou, bruxa rápido velha caiu torre a janela chão morte. José morte já. Rapunzel pegou abraço José, começou chora lágrima machucado, doente acabou. José abraço muito Rapunzel.



A Chegar castelo. Começou casamento
esta feliz muito!

A Chegar castelo. Começou casamento esta feliz muito

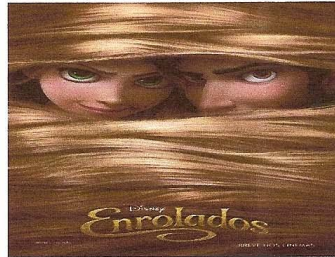


No texto produzido por **D.** na tentativa de usar os elementos gramaticais do português, constrói hipóteses por meio de atividades epilinguísticas e as testa sem medo. Observa-se que há um menor uso de artigos, preposições, conjunções e expressões gramaticais, embora D. pareça saber da existência deles, pois os utiliza ora de maneira adequada, ora de maneira inadequada. Observa-se, também, que há o emprego da flexão verbal de forma adequada, embora ainda de forma inconstante.

Depois de uma reflexão acerca dessa atividade, concluiu-se que a falta de uma intervenção mais efetiva fez com que a aluna escrevesse dessa maneira. Talvez se as mediadoras tivessem sido escribas na lousa, na tentativa de escrita inicial a partir do que foi dito em Libras pela aluna. A professora de português deveria ensinar-lhe como se faz a passagem do que está sendo dito em Libras para o português escrito na norma padrão. E somente depois, num segundo passo, deveríamos propor a escrita espontânea para identificarmos o nível de desenvolvimento da aluna na escrita e assim trabalharmos na zona de desenvolvimento iminente. É preciso ensinar como fazer, porque a escrita não brota, ela é ensinada.

Assim, o planejamento das ações para que os objetivos sejam atingidos são muito importantes, assim como a sua avaliação e possíveis mudanças.

REESCRITA



A bruxa levou Rapunzel para torre porque quando a bruxa começava a ficar velha, pegava o cabelo de sua Rapunzel, a menina cantava uma música e a bruxa ficava jovem de novo. Depois Rapunzel cresceu, fez 18 anos, Rapunzel via balões e queria fugir. Um dia, um homem chamado Jor chegou na torre, pulou e encontrou Rapunzel. Eles brigaram, depois conversaram. Os dois acabaram fugindo. Eles passaram, depois chegaram em um rio perigoso. Jor e Rapunzel entraram no barco. Eles viram os balões. Rapunzel gostou e ficou muito feliz. Jor e Rapunzel conversaram e estavam apaixonados. Mas os soldados chegaram prenderam Jor. A bruxa levou Rapunzel para torre. Rapunzel encontrou a caixa e percebeu que era princesa que a bruxa roubou. O cavalo e os amigos ajudaram Jor fugir. Jor chegou na torre e pulou. Encontrou a bruxa. A bruxa quase matou Jor. Rapunzel queria salvar Jor e prometeu ficar sempre com a bruxa. Mas Jor não queria que Rapunzel vivesse presa para sempre e cortou o cabelo de Rapunzel. A bruxa ficou velha, rápido, caiu da torre e morreu. Jor já estava morto. Rapunzel abraçou Jor e começou a chorar. Uma lágrima caiu no machucado Jor abraçou Rapunzel. Quando chegaram no castelo, começou o casamento. Os dois estavam muito felizes.

A Bruxa levou Rapunzel para a torre porque a bruxa começava a ficar velha, pegou o cabelo de Rapunzel e ela cantava uma música.....A bruxa trocou a jovem pela nova. Depois Rapunzel cresceu e tinha 18 anos, viu os balões e fugiu, ela usava palavras e frases justapostas confusas, que não resultam no efeito de sentido pretendido por ela”.

A bruxa levou Rapunzel para a torre porque quando a bruxa começava a ficar velha, pegava o cabelo de Rapunzel, a menina cantava uma música e a bruxa ficava jovem de novo.

Depois Rapunzel cresceu fez 18 anos. Rapunzel via balões e queria fugir.

Um dia, um homem chamado José chegou na torre, subiu e encontrou Rapunzel. Eles brigaram, depois conversaram. Os dois combinaram fugir. Eles passaram, depois chegaram em um rio perigoso.

José e Rapunzel entraram no barco. Eles viram os balões.

Rapunzel gostou e ficou muito feliz. José e Rapunzel conversaram e estavam apaixonados. Mas os soldados chegaram prenderam José.

A bruxa levou Rapunzel para torre. Rapunzel encontrou a coroa e percebeu que era princesa que a bruxa roubou. O cavalo e os amigos ajudaram José fugir.

José chegou na torre e subiu.

Encontrou a bruxa. A bruxa quase matou José Rapunzel queria salvar José a prometeu ficar sempre com a bruxa. Mas José não queria que Rapunzel vivesse presa para sempre e cortou o cabelo de Rapunzel. A bruxa ficou velha rápido, caiu da torre e morreu.

José já estava morto. Rapunzel abraçou José e começou a chorar. Uma lágrima caiu no machucado José abraçou Rapunzel.

Quando chegavam no castelo, começou o casamento.

Os dois estavam muito felizes.

Ao final, com as reescritas de N. e D., observa-se que a prática de reescrita proposta foi mediada de forma equivocada, como já expliquei anteriormente, pois levou as alunas a copiarem da lousa os textos reconstruídos com a professora de português, sem dar-lhes a oportunidade de realmente reescrever(individualmente) o mesmo texto, ou outro, similar, para concretizar a aprendizagem.

Embora, com mediação equivocada, a reescrita foi importante, na medida em que, por meio dela, foi possível reconstruir o sentido dos textos, em que as alunas e a professora-mediadora puderam ressaltar o que faltava ao texto; o uso regular da língua escrita e sua aproximação com a língua padrão.

6 CONCLUINDO... OU PROPONDO UM NOVO COMEÇO

“...Mire, veja: o mais importante e bonito no mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”(João Guimarães Rosa, Grande Sertão de Veredas)

Antes de iniciar os estudos do mestrado em 2010, já trabalhava há pelo menos dois anos com o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no Atendimento Educacional Especializado. Nesse fazer docente, senti a necessidade de fundamentar as práticas de ensino aprendizagem que adotava, pois seguia sugestões de diversos autores, mas não me sentia segura ao executá-las.

Assim, nesse estudo, parti da história de educação de surdos e à luz das propostas educacionais atuais, procurei entender os meios para oferecer caminhos para que o surdo aprenda a escrever com eficiência para poder ter acesso ao conhecimento e, motivação para, se quiser, dar continuidade aos estudos, ao seu projeto de vida.

Busquei tecer uma reflexão sobre os processos de (re)construção da linguagem centradas no processo de produção de textos escritos em língua portuguesa como segunda língua, com o objetivo de torná-los capazes de interagirem bem com diferentes interlocutores (surdos, ouvinte, familiares e estranhos). Isso me trouxe a possibilidade de (re)pensar o percurso que a pessoa com surdez faz à aquisição da língua portuguesa escrita, que no meu entender não se presta somente à comunicação, mas como constituidora de sentidos e, por conseguinte, do sujeito.

Nesse estudo, meu objetivo principal, ao considerar a proposta bilíngue de ensino de língua portuguesa para pessoas com surdez e o funcionamento da língua, baseadas na concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito; na perspectiva da interação verbal e na abordagem enunciativa da língua era discutir, investigar e vislumbrar outros caminhos sobre apropriação da língua escrita por meio de práticas de produção de texto escritas por surdos na sala de aula do AEE na escola.

Pelas práticas estudadas, pude perceber que a mediação seja pela Libras, seja pelo professor de língua portuguesa é o ponto crucial e indispensável do e no processo de

ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita para surdos. A análise dos textos escritos por D. nas mensagens-via-celular, trouxe os indícios das mediações “anteriores” com a língua escrita feitas na escola. A prática social, fora da esfera escolar, exigiu que D., na interação com o outro, lançasse mão dos recursos linguísticos apreendidos para construir novos sentidos a fim de fazer-se compreender pelo outro.

No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos, o professor não pode ser apenas um transmissor de conteúdos; ele passa a ocupar o espaço de educador-mediador, que continuamente revê seus conceitos, que podem interferir na interação professor-aluno e relação escola-surdo-linguagem. Conceitos estes referentes à linguagem, ao dominar os conteúdos relativos à língua portuguesa e também aos conhecimentos de como seus alunos aprendem; e ao sujeito e ao corpo ao desfazer-se do ideal de corpo biológico para compreendê-lo como fato sócio histórico.

Por isso, não se pode deixar de, aqui, registrar que a análise das produções de texto escritas das alunas confirma a necessidade de uma boa mediação linguística, com interações dialógicas bem planejadas para o desenvolvimento cognitivo e que, nesse trabalho com língua, não basta ser professor de língua portuguesa, é preciso mais do que isso, é preciso estar bem preparado com uma metodologia e concepção de língua articuladas, pois os surdos, em suas interações sociais, usufruem de línguas de natureza diferentes e não aprendem a língua portuguesa escrita sem uma mediação eficiente. A não consideração desses fatos leva o surdo a precisar de mais tempo para ser capturado pela língua portuguesa escrita ou até mesmo ao fracasso.

Outro fato importante observado, se refere aos estudos linguísticos da Libras. Existem poucos estudos linguísticos a respeito da língua de sinais numa perspectiva não gerativista, chomskiana, formalista. Nesse estudo, percebi que há a necessidade de entendermos mais sobre o funcionamento dessa língua na perspectiva metodológica sugerida por Bakhtin (2009). Nessa perspectiva, Souza afirma que “a língua deveria ser vinculada ao acontecimento enunciativo em que a realiza e a (re)constitui.” (idem, 1998, p. 205).

Além disso, por meio das práticas analisadas, pode-se afirmar que a proposta educativa do AEE traz alguns benefícios para as alunas com surdez no espaço escolar.

Primeiro em relação à interação dessas alunas, objetivando a aprendizagem da língua portuguesa escrita, pois como já disse anteriormente, é a partir da interação com outro, pelo processo interlocutivo que os surdos se apropriam da língua(gem). E quanto mais interações com a língua portuguesa escrita eles experienciarem, mais possibilidade de aprender eles terão. Rezende (2003) propõe que o professor deve repetir o trabalho interno do aluno, discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos que façam emergir a atividade epilinguística utilizada internamente pelo aluno para chegar ao significado desejado. Apesar de a autora se referir a todos os alunos, pode-se também considerar em relação ao surdo.

Segundo, ao serem capturadas pela língua portuguesa escrita, elas poderão ter acesso ao conhecimento científico e desenvolver o pensamento abstrato/científico, deixando de serem vistas como “incapazes”, “deficientes”, para se tornarem estudantes capazes de constituir seus próprios sentidos, com possibilidades de aquisições, com direito de estarem incluídas no espaços coletivos, na vida social.

Embora esse estudo tenha-se restringido ao estudo de dois sujeitos, ele não deve ser percebido como isolado. Ao contrário, as alunas podem ser consideradas privilegiadas por poderem ter acesso a escola, que as acolhe em termos³⁹, terem famílias que permitem e estimulam o uso da Libras. Mas ainda percebe-se que ainda existem muitas dificuldades na aquisição da língua escrita.

Ampliando, então, o exemplo das alunas para a maioria dos surdos que estão em processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita, é evidente a necessidade de mudanças no serviço prestado pelo AEE, que se mostra ainda, muito aquém do que as alunas surdas necessitavam e mereciam. Duas vezes por semana (na segunda-feira e na sexta-feira), inseridas no calendário escolar, sujeitas a interrupções por feriados, eventos escolares, é insuficiente para que elas participem e trabalhem na construção de sentidos, por meio dos processos interacionais.

³⁹ Em termos, porque este acolhimento deveria ser como é proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), que preveem o atendimento diário para os alunos com surdez. O serviço oferecido pela metade, no meu entender por falta de vontade política, traz benefícios; por inteiro, poderia ajudá-las ainda mais no processo de apropriação da língua portuguesa escrita.

É desejável, como mostrei anteriormente, que o trabalho linguístico com elas seja mais intenso e sistematizado, “num trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.” (Franchi, 2011, p. 64) Assim, acredito, que elas teriam mais chances de evoluir mais rapidamente, se pudessem frequentar o AEE diariamente.

Apesar de finalizar esse estudo, ainda há lacunas abertas, pois quanto mais procuramos compreender a relação do surdo com a linguagem, mais questões têm sido levantadas na direção de compreender o surdo como um ser de linguagem.

Depois de dois anos de estudos e reflexões, hoje, ministrando aulas na sala de aula comum com alunos surdos incluídos, mas afastada do Atendimento Educacional Especializado por razões de natureza burocrática⁴⁰ e não por opção, não sou a mesma professora do início do mestrado. O mestrado me possibilitou (re)pensar e buscar novos caminhos não só para com o trabalho com surdos, mas para todos os alunos que estão em minha sala de aula e como no título desse capítulo, sinto-me começando de novo, depois de 23 anos no magistério.

E para finalizar transcrevo as palavras de Rezende (2008) que traduzem com muita propriedade, como o processo de aprendizagem da língua portuguesa interfere na constituição do sujeito.

Quem não possuir as regras razoavelmente estáveis de leitura e escrita, que nada mais é do que a alteridade, ou do que é a língua para o outro, fatalmente não saberá ser criativo, ser original, se colocar na origem do discurso e criar

⁴⁰ Resolução SME nº 9 de 15 de setembro de 2011- Artigo 5º - parágrafo 1º impede que o professor com jornada integral, possa, apesar de ter o perfil e ser bem qualificado, deixar aulas da sala regular, para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado. No meu caso, apesar de ter cursado a Especialização (Latu-sensu): Atendimento Educacional Especializado, ministrada pela Universidade Federal do Ceará-MEC, com carga horária de 480 horas e estar cursando o mestrado em Linguística, só poderia continuar trabalhando no AEE, se eu reduzisse a minha jornada e pegasse as aulas do AEE como carga suplementar. Isso implicaria em perda salarial e na aposentadoria. Assim, baseando-se nessa resolução, observa-se que a secretaria não está considerando o perfil e a formação do professor e por motivos outros, prefere oferecer ao surdo um serviço, que muitas vezes desconhece estudos acadêmicos acerca da surdez, em outras palavras, prefere oferecer um serviço executado por professores bem intencionados, mas despreparados.

sutilezas de significados; do mesmo modo, quem não souber que dentro de si próprio já existe uma ambiguidade constitutiva e uma indeterminação original e que significados se deslocam constantemente sob ângulos apreciativos diversos para si próprio, enquanto outro e para o outro-outro, não se entenderá também, não se autoconhecerá e, desse modo, não terá como alcançar o outro, o outro igual a si próprio, real e mergulhado nessa cisão original colocada acima, e o outro instituído, canônico, irreal, amorfo e apócrifo, que é ao mesmo tempo, todos e ninguém, e que não nos oferece nem o céu e nem o inferno: a língua instituída. (idem, p. 97).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. A. **Língua oral, língua escrita: interessam à linguística, os dados da representação escrita da linguagem?** Campinas, 1991 (Apres. ao IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, 1991).
- ALMEIDA, E. O. C. **Leitura e Surdez: um estudo adulto não oralizado.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2009.
- BAKHTIN, M (V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____, M.(V), **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente.** In Caderno Cedes, ano XIX, nº44, abril, 1998.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I** , Campinas, SP: Pontrd Editores, 2006a.
- _____, **Problemas de linguística geral II** , Campinas, SP: Pontrd Editores, 2006b.
- BIASOTTO-HOLMO, M. **Para uma abordagem enunciativa no Ensino de Língua Estrangeira.** In: ONOFRE, M.B.& REZENDE, L.M. (Orgs.) **Linguagem e Línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação.** São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 175- 194, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica**
Resolução número 2/2002.
- BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Constituição Federativa do Brasil,** 1988. Disponível em www.planalto.gov.br acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Decreto no. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em www.planalto.gov.br acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação - **Lei 10.436 de 24/04/ 2002.** Dispõe sobre a Língua de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-10436-02>, acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Decreto no. 5296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10048., de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Decreto no. 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em www.planalto.gov.br acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Lei nº. 11.494 de 22 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.224, de 24 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br , acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. – Casa Civil. **Decreto no. 6571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional, regulamenta o parágrafo único do artigo 60

da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Disponível em www.planalto.gov.br acessado em 16/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CAPOVILLA, RAPHAEL, & MAURÍCIO **Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, São Paulo: Edusp, 2009.

COUDRY, M. I. H. **O Diário de Narciso: Discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FELIPE, T. A. **O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na LSCB**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Recife: UFPE, 1988.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos** - Rio de Janeiro: Babel editora, 1985.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. SEE/CENP, 2006.

_____, Carlos. **Linguagem: atividade constitutiva**. In: Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia/ Carlos Franchi: (org) Eglê Franchi, José Luiz Fiorin, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FREIRE, Alice, Debate: **Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo**. In Revista Espaço, no. 9, 1997.

FREITAS, M. T. A. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível.** In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp. 311- 328, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Edirora Ática, 1977.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2009.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, Editora da Unicamp, 1996.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: An Introduction to bilingualism.** Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

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

HOUAISS, A. **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Cadernos Cedes, V.19, nº46, Campinas, Set.,1998.

LACERDA, C. B. F.,MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos.** In: Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Orgs.), Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, p.21-41, 2000.

MOITA LOPES, L.P. da. **Identidades Fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ONOFRE, M. B. **A enunciação lingüística: entre a estabilidade e a plasticidade lingüística.** In: ONOFRE, M.B.& REZENDE, L.M. (Orgs.) Linguagem e Línguas naturais: Clivagem entre o enunciado e a enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 83- 93, 2009.

_____. **Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico.** Versão Beta: sob o signo da palavra, São Carlos-SP, ano II, no. 22, pp 57- 67, 2003.

ONOFRE, M. B. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se” .** Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 2003.

PERLIN, G. **Identidades Surdas.** In SKLIAR, C. (org) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PRESTES, Z. R. **Quase não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional.** Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2010.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B., **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

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

REZENDE, L. M. **Contribuições da Teoria das Operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas.** Versão Beta: sob o signo da palavra, São Carlos-SP, ano VIII, no. 58, pp 7-27, 2010.

_____. **Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção.** In: ONOFRE, M. B.& REZENDE, L. M. (Orgs.) *Linguagem e Línguas naturais : Clivagem entre o enunciado e a enunciação.* São Carlos: Pedro & João Editores, p. 13-42, 2009.

_____. **Atividade Epilinguística e o Ensino de língua portuguesa.** Revista do GEL. São José do Rio Preto, V.5, n.1, pp. 95-108, 2008.

_____. **Diversidades experiencial e lingüística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula.** In: ONOFRE, M.B.& REZENDE, L.M. (Orgs.) *Linguagem e Línguas naturais: diversidades experiencial e lingüística.* São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 11- 21, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem pelo Mundo dos Surdos.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2000.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

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

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

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1989.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

WRIGLEY, O. **The politics of Deafness.** Gallaudet University Press. Washington. 1996.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire.** Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2010

Enciclopédia de Língua de Sinais Brasileira: O mundo do Surdo em Libras/ Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael (editores). São Paulo (Fundação) FAPESP: CAPES. EDUSP, volume 8, 2005.

ANEXOS

A)

Data: 25/3/2011.

Produção textual: "O TELEFONE"

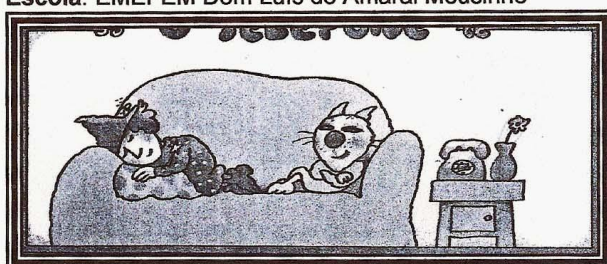
AEE LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): _____

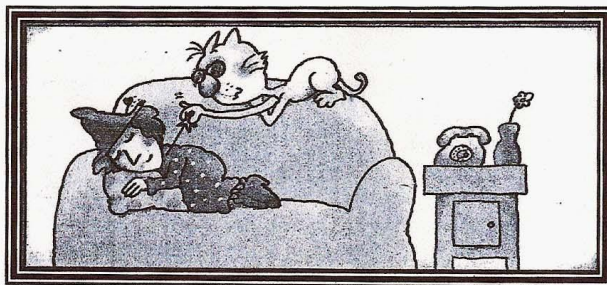
Série: _____

Professora: Eliana Inojossa

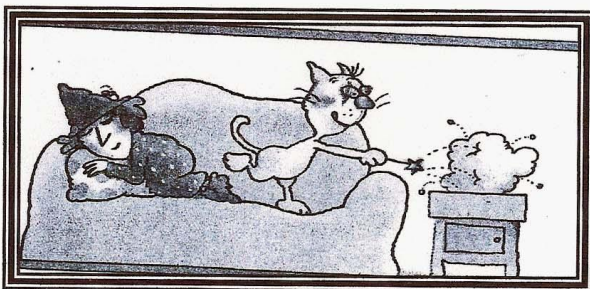
Escola: EMEFEM Dom Luís do Amaral Mousinho



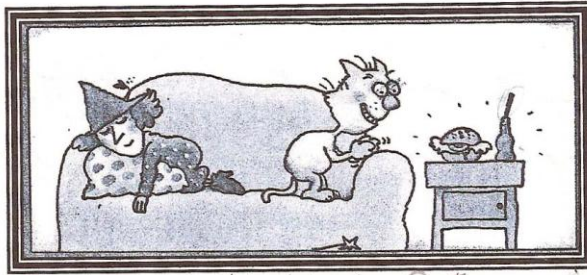
A O nota bruxa está dormir e gato. Pinte mesa, vaso de flor e telefone.



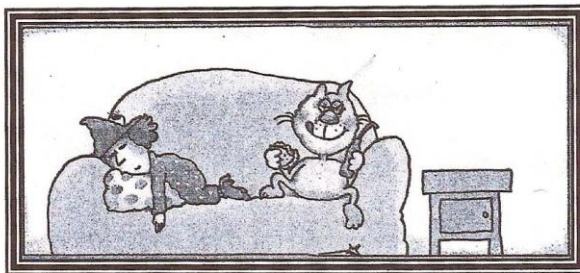
A bruxa está dormir, mas gato ideia pegar a varinha.



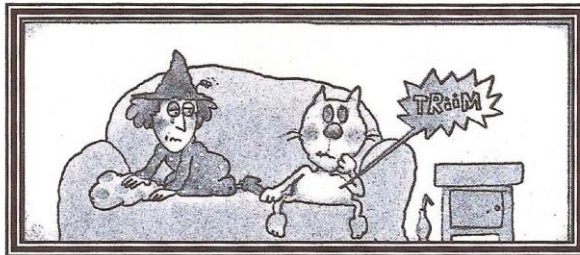
Gato varinha mágica mesa vaso de flor e telefone.



A bruxa está dormindo. Gato varinha mágica vaso de
flor mudar coca-cola e telefone mudar lanche



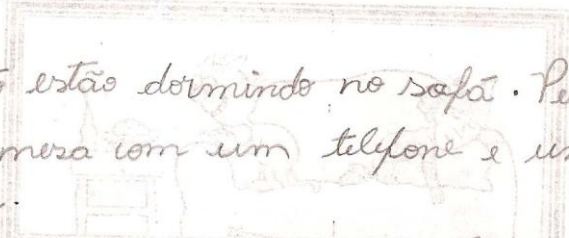
Gato comer coca-cola e lanche gostosa.



A Gato comer coca-cola mudar vaso de flor e
lanche mudar telefone tocando TRRIM Mas Bruxa não
acordar.

Bruzanilda

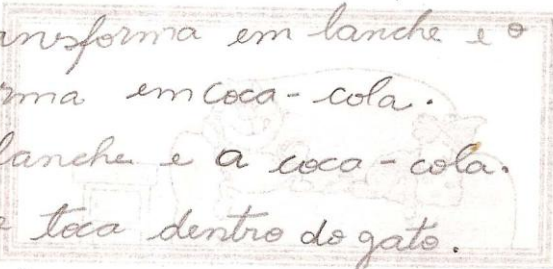
A bruxa e o gato estão dormindo no sofá. Perto do sofá tem uma mesa com um telefone e um vaso com uma flor.



O gato acorda e pega a varinha mágica da bruxa.

O gato faz uma mágica na mesa.

O telefone se transforma em lanche e o vaso de flor se transforma em coca-cola.



O gato come o lanche e a coca-cola.

Depois o telefone toca dentro do gato.

A bruxa acorda e não entende nada.



B)

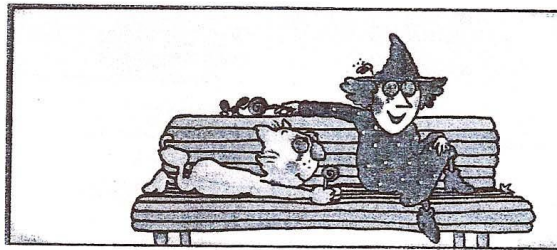
PRODUÇÃO TEXTUAL

AEE – Língua Portuguesa
 Professora: Eliana Inoiosa
 Aluno(a):

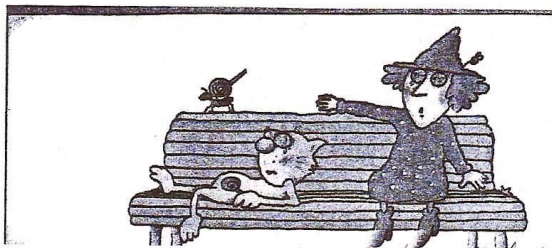
Data: 13/05/18



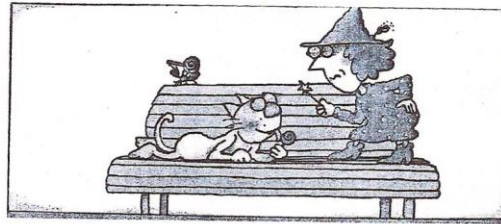
O Bruxa e gato com bance, elas tem chupando
 o pirulito. Formiga vê pirulito vontade.



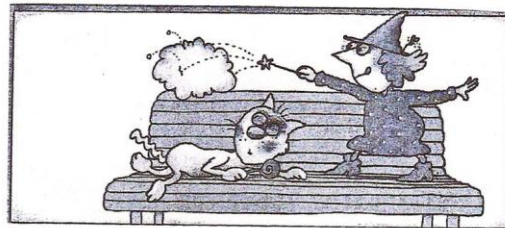
Bruxa está com esticado, formiga
 subiu banco.



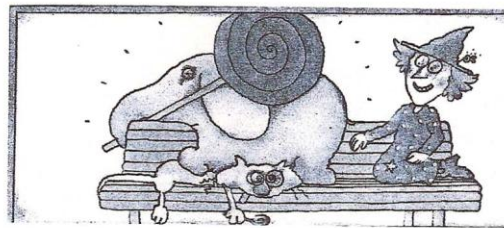
Formiga pegar pirulito foi embora.



Bruxa vê pegar a varinha.



Bruca cria uma mágica formiga.
Gato vê estranha.



Formiga virou elefante, pirulito grande.
Elefante amarrou gato, bruxa não nada graça.

VOCABULÁRIO:

			
FORMIGA	BANCO	CHUPANDO PIRULITO	ELEFANTE

REESCRITA

A bruxa e o gato estão sentados no banco. Eles estão chupando pirulito. A formiga vê o pirulito e fica com vontade.

A bruxa está com o braço. A formiga subiu no banco.

A formiga pegou o pirulito e foi embora.

A bruxa vê a formiga pegar o pirulito. A bruxa pegou a varinha.

A bruxa usa a varinha mágica na formiga.

O gato vê, acha estranho.

A formiga virou elefante, o pirulito ficou grande. O elefante caiu em cima do gato e amassou o gato. A bruxa ficou sem graça.

C)

PRODUÇÃO TEXTUAL**Escola:** EMEFEM Dom Luís do Amaral Mousinho**AEE:** Língua Portuguesa**Professora:** Eliana Inojossa**Aluno:****Data:** 18/11/2011

O Gato e Bruxa estão na sala. Bruxa está rentir
de ropa e fazendo tricô. Gato está deitar e
ponho que suiter acha bonito.

Bruxa experimentou suiter com gato.
Bruxa diz: está tudo bem?!




















O Gato experimento com suéter está grande e com amarrar. Ele não gosta de suéter com grande mas quero pequeno de suéter. Bruxa pensativa e tenho ideia pegar varinha mágica.



A Bruxa fez uma mágica com ele. Gato está espantado porque seu suéter aumentou.
 Bruxa está rir porque gato está aumentando também suéter grande.
 Gato cara é espantado.

Fim.

VOCABULÁRIO

			
BRUXA	SALA	SOFÁ	SENTAR / SENTADO
			
DEITAR / DEITADO	ALMOFADA	FAZENDO TRICÔ	SUÉTER
			
GRANDE	PEQUENO	MANGA	AMARRAR
			
PEGAR VARINHA MÁGICA	GATO NORMAL	AUMENTAR	RIR
			
			ESPANTADO

D) Atividade para a construção de conhecimentos prévios para a aula de Biologia.

ANIMAIS - ANIMAIS

Escola: EMEFEM Dom Luís Amaral Mousinho

AEE - Língua Portuguesa

Professora: Eliana Inojosa

Data: 29 / 08 / 11

Aluno(a): _____



ELEFANTE

elefante

O elefante é grande.

O elefante é grande



PÁSSARO

Pássaro

O pássaro é bonito.

O pássaro é bonito



CAVALO

Cavalo

O cavalo é preto.

O cavalo é preto



PERU

Peru

O peru é feio.

O peru é feio



VACA

Vaca

A vaca é branca e preta.

A vaca é branca e preta



GATO

Gato

O gato tem olhos azuis.

O gato tem olhos azuis



ONÇA

Onça

A onça é pintada.

A onça é pintada



PAPAGAIO

Papagaio

O papagaio é verde.

O papagaio é verde



MACACO

Macaco

O macaco é feio.

O macaco é feio



LEÃO

Leão

O leão é bravo.

O leão é bravo



COELHO

Coelho

O coelho é meu.

O coelho é meu



PEIXE

Peixe

O peixe é azul.

O peixe é azul



TARTARUGA

Tartaruga

A tartaruga é feia.

A tartaruga é feia



PORCO

Porco

O porco está sujo.

O porco está sujo



CACHORRO

Cachorro

O cachorro é bonito.

O cachorro é bonito



URSO

Urso

O urso é bravo.

O urso é bravo



PATO

Pato

O pato é branco.

O pato é branco



GALINHA

Galinha

A galinha é bonita.

A galinha é bonita



BORBOLETA

Borboleta

A borboleta é azul.

A borboleta é azul



ABELHA Abelha

A abelha faz mel.

A abelha faz mel.



JACARÉ Jacaré

O jacaré é feio.

O jacaré é feio.

E) Atividade elaborada para a construção de conhecimentos prévios para a aula de Biologia.

ANIMAIS

Os animais são seres vivos.

Todo ser vivo nasce, cresce e morre.

Os seres vivos também podem se reproduzir, ou seja, originar outros seres iguais a eles.

Alguns animais nascem direto do corpo da mãe (cavalo, vaca, leão, gato...). Outros nascem de um ovo (aves, tartarugas, borboletas...).

Quando saem dos ovos ou do corpo da mãe, os filhotes de alguns animais já se parecem com os seus pais, como a tartaruga, a girafa, o cachorro e o ser humano.



Outros animais são muito diferentes de seus pais quando nascem, como as formigas e as borboletas.



Todos os animais precisam se alimentar. Alguns animais só comem plantas. Estes animais são chamados **herbívoros**.

Ex.: cavalo, urso panda, veado...



Alguns animais comem outros animais e são chamados de **carnívoros**, como o leão, a coruja, a onça...



Outros comem plantas e também a carne de outros animais e são chamados de **onívoros**, como o homem, alguns macacos...



Alguns animais vivem na água (mares, rios e lagos), como os golfinhos, os peixes e outros animais. São chamados de **animais aquáticos**.



Outros animais vivem na terra, sobre as plantas, nas margens dos rios ou embaixo da terra. São chamados de **animais terrestres**.

Ex.: minhocas, cavalos, jacarés, pássaros, morcegos, borboletas.



EXERCÍCIOS

1. Os animais são seres vivos? Justifique sua resposta.
Sim, porque eles vivem, nascem, crescem e morrem.
2. Como podem nascer os animais? Dê exemplos.
Animais nascem do corpo da mãe e nascem de um ovo.
3. O que são animais (Dê exemplos):
 - a) Herbívoros: comem plantas (cavalo, urso, panda, vaca)
 - b) Carnívoros: comem carne (leão, cobra, onça)
 - c) Onívoros: comem tudo carne e plantas (porco)
4. O que são animais (Dê exemplos):
 - a) Aquáticos: animais que vivem na água (peixe, tubarão, golfinho, baleia)
 - b) Terrestres: animais que vivem na terra, sobre as plantas, nas margens dos rios ou embaixo da terra (minhoca, cavalo, borboleta, tatu)

ANIMAIS HERBÍVOROS

Encontre no caça-palavras os nomes de alguns animais herbívoros:
 peixe - boi - girafa - vaca - elefante -
 cavalo - ovelha - coelho - zebra

Animais herbívoros são aqueles que só se alimentam de vegetais.

ANIMAIS CARNÍVOROS

Animais carnívoros são aqueles que se alimentam da carne de outros animais.

2 / 09 / 11

O Cavalo é Preto. ✓

O elefante é Grande. ✓

O pássaro é bonito. ✓

O peru é feio. ✓

A onça é pintada. ✓

O macaco é feio. ✓

A vaca é preta e branca. ✓

O gato tem olhos azuis. ✓

O papagaio é verde. ✓

O peixe é azul. ✓

A tartaruga é feia. ✓

O porco é sujo. ✓

O leão é bravo. ✓

O cachorro é meu. ✓

O pato é branco. ✓

O uso é branco.

A barboneta é azul.

O cachorro é bonito.

A galinha é bonita.

O facão é feio.

A abelha faz mel.

F) Sobre o Filme --> Enrolados (Walt Disney Pictures)

A Walt Disney Pictures apresenta ENROLADOS, uma história muito divertida e que nunca fora contada. Quando Flynn Rider, o bandido mais procurado e encantador do reino, se esconde em uma misteriosa torre, acaba sendo feito refém por Rapunzel, uma bela e esperta adolescente, dona de um enorme cabelo dourado de 21 metros de comprimento, que está confinada na torre. Então, na esperança de ter finalmente encontrado seu bilhete de saída do cativeiro onde permaneceu durante anos, essa captora fora de série sela um pacto com o belo ladrão. Também disponível em Disney Digital 3D™, ENROLADOS vai contar uma história de aventura cheia de romance, humor e cabelo... muuuito cabelo!

(Fonte: <http://www.disney.com.br/filmes/enrolados/pelicula.php>, acesso em [06/08/2011](#))



Quantas vezes a palavra Rapunzel aparece no quadro? Dica: procure na horizontal e na vertical e também de trás para a frente.

L	E	Z	N	U	P	A	R	Z	L	U	P
E	H	R	L	N	Z	P	A	A	R	N	O
Z	L	A	R	Z	E	U	P	R	A	R	U
N	E	P	A	E	Z	Z	U	L	L	A	A
U	Z	O	R	A	P	U	N	Z	E	L	L
P	O	U	A	L	R	A	Z	R	Z	R	E
A	R	A	P	U	N	Z	E	L	N	A	Z
R	E	P	U	N	R	E	L	U	U	P	N
U	T	U	N	Z	A	L	A	N	P	U	U
N	P	Z	Z	A	P	R	V	R	A	E	P
R	O	E	E	R	U	A	N	A	R	P	A
A	L	U	L	L	E	P	Z	U	F	A	R

4

As respostas de todos os passatempos estão nas páginas 49 e 50.

29/08/11

Atividade complementar relacionada ao filme Enrolados.

Encontre as palavras no quadro.



PASCAL
RAPUNZEL
FLYNN
CABELO

CAMALEÃO
TORRE
PRINCESA

29/08/11