

O papel da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos

Gisele Farias Muck¹, Cátia de Azevedo Fronza²

¹Mestranda em Lingüística Aplicada - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

²Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

gisamuck@hotmail.com, catiaaf@unisinoss.br

Resumo. *Este artigo traz algumas considerações sobre a Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, que pretende investigar o papel que a Língua de Sinais Brasileira (Libras) e a Língua Portuguesa desempenham em contextos de ensino e de aprendizagem da escrita do Português para crianças surdas. Este estudo expõe dados produzidos em entrevistas realizadas com as professoras de alunos surdos, analisando-os conforme os objetivos desta pesquisa e os pressupostos teóricos que a fundamentam, principalmente no que se refere à teoria do discurso de Bakhtin e à proposta de ensino aos surdos. As entrevistas com as docentes apontam-nos que, no contexto da pesquisa, os surdos não são considerados sujeitos culturais e que a proposta bilíngüe e bicultural não está implementada na instituição.*

Abstract. *This paper brings some considerations about the Master's research in Applied Linguistics, which aims to investigate the role that the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Language play in contexts of teaching and learning of portuguese writing for deaf children. This study presents data generated in the interviews, conducted with the teachers of deaf students, considering them as the goals of this research and theoretical assumptions on which it is based, particularly with regard to the Bakhtin's theory of discourse and the deaf education proposal. Interviews with the teachers show us that, in the context of the research, the deaf are not considered cultural subjects and that the bilingual bicultural proposal is not implemented in the institution.*

Palavras-chave: surdez; Libras; Língua Portuguesa; bilingüismo; biculturalismo.

1. Introdução

Esse estudo integra a dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que tem como objetivo principal identificar o papel que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa desempenham em contextos de ensino e de aprendizagem da escrita do Português para crianças surdas, refletindo sobre a forma como os dois sistemas lingüísticos são concebidos e co-

relacionados na escola, para proporcionar aos alunos a sua integração com o mundo social e um ensino adequado as suas especificidades lingüísticas.

É fundamental ressaltar que, nesse trabalho, a surdez é concebida, a partir do campo dos Estudos Surdos¹, não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural que marca os sujeitos surdos e é o primeiro traço de sua identidade. Baseando-me em Lopes (2007), entendo a surdez no âmbito cultural, muito além da limitação sensorial que os indivíduos apresentam.

Desenvolver pesquisas, na área da Lingüística, que mostrem o surdo com sujeito cultural e a importância da Libras como língua própria² desses sujeitos e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua, é essencial, à medida que, dessa forma, a comunidade acadêmica terá subsídios para requerer, aos Estados e aos municípios, a criação de políticas públicas que garantam às instituições de ensino que atendem esses alunos recursos apropriados, profissionais capacitados, condições para a formação continuada de professores e encontros de orientação às famílias. Além disso, há poucas pesquisas voltadas ao ensino de línguas para surdos, já que a maioria dos estudos acadêmicos desenvolvidos situa-se no campo da educação. Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir com as instituições de ensino que atendem surdos, com os profissionais da educação e de outras áreas, envolvidos nesses contextos, com as famílias dessas crianças e, principalmente, com o próprio surdo, que ainda precisa ser reconhecido e valorizado no mundo social pelas suas capacidades e não pela visão clínico-terapêutica de correção e normalização, ou seja, pelo olhar da deficiência.

Diante dessa perspectiva e considerando a declaração dos direitos humanos lingüísticos³ e a Lei Federal nº 10.436⁴, que defende a proposta bilíngüe e bicultural no ensino de surdos, está sendo desenvolvido um estudo de cunho qualitativo, com base em entrevistas com professoras, em observações e filmagens, no ambiente de sala de aula, de uma turma de primeira, de segunda, de quarta e de quinta série do Ensino Fundamental, de uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, que atende alunos ouvintes e surdos. Esse artigo, no entanto, traz algumas considerações sobre essa pesquisa, que está em fase de desenvolvimento, expondo dados produzidos nas

¹ De acordo com Skliar (1998), os Estudos Surdos podem ser definidos como uma área de pesquisas e de encaminhamentos políticos que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, redefinem os discursos sobre as pessoas surdas com uma visão não-clínica, mas sim sócio-cultural e antropológica da surdez.

² O termo *língua própria* é empregado, pois melhor explicita o fato de que o indivíduo surdo, devido às suas condições sensoriais, deve adquirir uma língua de modalidade gestual-visual, que não necessita da audição para ser adquirida. Esta, portanto, será a sua língua própria, desenvolvida através da interação com usuários desse sistema lingüístico.

³ Segundo a declaração dos direitos humanos lingüísticos, “[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; [...] todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngües, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país” (QUADROS, 1997, p. 28).

⁴ Com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda, não podendo, no entanto, substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

entrevistas e analisando-os, conforme os objetivos dessa investigação e os pressupostos teóricos que a fundamentam, principalmente no que se refere aos postulados teóricos de Bakhtin e à proposta de ensino aos surdos. Por meio desta reflexão, focada no discurso do professor sobre o ensino de surdos, é possível perceber a concepção de surdo e de ouvinte, de língua, de Libras e de Língua Portuguesa que permeia a interação entre alunos e professor e qual o papel que os dois sistemas lingüísticos desempenham em sala de aula.

2. Proposta de ensino para surdos

Durante quase um século, a preocupação dos educadores de surdos esteve centrada no aprendizado da língua majoritária, de modalidade oral. Dominava, na educação mundial dos indivíduos que não tinham acesso natural à língua da comunidade ouvinte, o oralismo, o qual defendia a linguagem oral como única forma de comunicação e proibia a articulação dos sinais. Com o passar dos anos, entretanto, devido ao avanço das pesquisas lingüísticas e à constatação de que, mesmo depois de vários anos freqüentando a escola, os alunos não dominavam a língua, em sua modalidade oral, surgiu a proposta educacional bilíngüe e bicultural, que hoje me parece ser a mais adequada, embora não seja implementada em todas as instituições que atendem surdos.

Góes (1996), Quadros (1997, 2005), Fernandes e Rios (1998), Salles et al. (2002) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao destacar que o bilingüismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Já a proposta bicultural, por sua vez, permite ao surdo o seu acesso rápido à sociedade ouvinte e faz com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Segundo Silva (2008), uma educação bilíngüe de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em sua completude, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos. Concordando com Quadros e Schimiedt (2006), Silva (op. cit.) destaca, no entanto, que não deve haver a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Quadros (1997), adepta do bilingüismo, destaca que:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...] (UNESCO apud QUADROS, 1997, p. 27).

Dessa forma, o bilingüismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de

oferecer-lhe um meio natural de aquisição lingüística, já que essa língua é de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida (FERNANDES, 2003). Além disso, Lodi (2003, p. 39) destaca a “importância da Libras para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”.

Silva (2008), no entanto, destaca que, para a implementação dessa proposta é necessário, além do reconhecimento da Libras como uma língua natural, dotada de todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, e da normalização da sua aquisição como primeira língua, o acesso desse sistema lingüístico a todas as pessoas, principalmente aos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de empregar a língua própria da comunidade surda, devem conhecer a sua cultura e ter vivência em sua comunidade. O bilingüismo para surdos atravessa a fronteira lingüística e inclui também o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa perspectiva cultural (QUADROS, 2005).

Considerando a importância da Libras como língua própria dos surdos e entendendo que essa língua, na maioria dos casos, será aprendida pelas crianças surdas somente na escola, por não partilharem do mesmo sistema lingüístico que seus pais, percebo o relevante papel dos professores no processo de aquisição da língua de sinais pelos alunos. Pereira (2008) explica que seria adequado se os profissionais envolvidos em contextos de ensino de surdos, além de fluentes em Libras, fossem proficientes nessa língua, já que, dessa forma, poderiam aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e da imersão em sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua L1 (língua de sinais), na aprendizagem de sua segunda língua (Língua Portuguesa escrita) e na sua integração no mundo social.

4. Discurso como processo de construção de sentido

Concebendo a linguagem como forma ou processo de interação, entendo que é por meio do uso da linguagem em discurso que o indivíduo participa de atividades interativas e age no mundo social, revelando a sua identidade e as características sócio-históricas da comunidade em que vive. Nesse estudo, então, tomo a língua não como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, mas sim como constituidora da identidade de um sujeito. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a análise das manifestações discursivas do indivíduo possibilita desvendar os processos de construção de sentido, esse estudo traz uma reflexão sobre o discurso das professoras envolvidas na pesquisa, buscando estudar a linguagem sob o ponto de vista da enunciação, a partir de Bakhtin.

Bakhtin/Voloshinov (1992) explicam que a enunciação consiste em uma atividade dialógica, ou seja, no produto da interação entre dois indivíduos, em que o reconhecimento do próprio sujeito se dá pelo reconhecimento do outro. Os autores (op.cit.) chamam a atenção para o fato de que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas e nem pela enunciação monológica isolada, mas pela interação verbal, que é concretizada pelas enunciações. "A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 123).

Opondo-se à oração, que, segundo esses autores (op. cit.), não possui existência real e é neutra ao conteúdo ideológico, o enunciado é uma unidade de comunicação

verbal que tem existência somente em um determinado momento histórico, dependendo das condições de tempo, espaço e pessoas. Ele é precedido pelos enunciados dos outros e também seguido pelos enunciados-respostas dos interlocutores, sendo que “nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN, 2000, p. 375). Bakhtin e Voloshinov (1992) salientam que não é possível repetir a mesma enunciação, pois, conforme a situação circundante, as palavras adquirem novos significados. Além disso, o enunciado, conforme esses estudiosos (op. cit.), tem valor semântico, não é neutro, visto que o seu conteúdo carrega determinadas posições ideológicas, sendo o reflexo das estruturas sociais e históricas, além de ser marcado pelas intenções do falante. Assim, os signos são intrinsecamente ideológicos, isto é, criados e interpretados no interior de complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Todo e qualquer signo e enunciado, nesta concepção, sempre comporta uma determinada posição avaliativa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992). Authier-Revuz (2004) concorda com tais afirmações destacando que as palavras são carregadas de história, habitadas e atravessadas por discursos, já que a linguagem é heterogênea, sendo construída a partir do discurso do outro (já-ditos).

Bakhtin e Voloshinov (1992) defendem a idéia de que este redimensionamento de significação das palavras ocorre, fundamentalmente, a partir da inter-relação entre o significado já presente em cada palavra (significado semântico, sempre estável e idêntico a si mesmo) e a apreciação ou valor apreciativo realizado pelo sujeito em processo de interação com outros indivíduos e com o contexto enunciativo de seu proferimento. Flores e Teixeira (2005), baseando-se em Bakhtin e Voloshinov (op.cit.), explicam que o sujeito tem papel criativo no processo de construção de sentido à medida que, por meio de sua entonação expressiva, atribui valor às palavras, semantizando a língua.

Esses estudiosos (1992) instauram o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Segundo essa teoria, o discurso é constitutivamente polifônico e caracteriza-se por um jogo de vozes, de discursos, num permanente diálogo. De acordo com essa concepção, o dialogismo considera a palavra do interlocutor e as condições concretas de comunicação. Assim, o sujeito não é apenas um emissor, e o seu interlocutor não é só um receptor, mas alguém com quem ele irá contrapor o seu discurso. O interlocutor, portanto, é constitutivo do próprio ato de produção da linguagem; ele é co-enunciador do texto, desempenhando um papel fundamental na constituição do significado e na produção. Logo, um enunciado deve ser analisado levando-se em conta sua orientação para o outro.

Essa noção de discurso dialógico pressupõe um outro conceito, polifonia, introduzido por Bakhtin, o qual se refere à pluralidade de vozes que coexistem nos enunciados, em função de caráter dialógico das práticas discursivas. Segundo Bakhtin (2000, p. 318), “em todo enunciado [...] descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade”. No entanto, o próprio autor (2000) salienta que, mesmo no discurso monofônico, há relações dialógicas, que se ocultam por trás de um discurso único, de uma só voz.

As principais idéias aqui apresentadas, referentes à teoria discursiva de Bakhtin, são a base para a análise das entrevistas realizadas com as professoras de crianças surdas, buscando-se refletir, principalmente, sobre as concepções das docentes e sobre a

forma como o *eu* (professora, locutora) se instaura em relação ao *tu* (pesquisadora, alocutária) e em relação ao *eles* (alunos surdos e ouvintes).

5. Analisando as entrevistas

As entrevistas com as professoras das turmas a serem, posteriormente, observadas (primeira, segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental) foram realizadas na escola, no mês de junho de 2008, em momentos previamente agendados com cada uma, e gravadas em áudio, mediante autorização da profissional envolvida⁵, para garantir melhor qualidade na posterior transcrição das informações.

Para a análise dessas entrevistas, considero, assumindo Bakhtin e Voloshinov (1992), que é através do uso da linguagem em discurso que a pessoa estabelece uma relação com o outro, por meio da qual se reconhecerá como sujeito. Além disso, acredito que o discurso é produto da relação dialógica entre falantes e do cruzamento com falas de outros (já ditos), sendo também o seu conteúdo carregado de posições ideológicas e marcado pelas intenções do locutor.

Também é relevante destacar que, partindo dos pressupostos das teorias da enunciação apresentados anteriormente, considero que o enunciado é uma unidade de comunicação verbal que depende das condições de tempo, espaço e pessoas envolvidas na interação (locutores e interlocutores). Assim, a fala das professoras é analisada ponderando-se essas questões, ou seja, levando em conta o tempo presente da enunciação, o espaço escolar a que se refere, o qual, socialmente, é considerado um local de saberes institucionalizados, e os sujeitos envolvidos na interação, que, nesse caso, são professoras e uma pesquisadora da universidade. Acredito que a interlocutora, representada por mim, influencia, consideravelmente, o discurso produzido, pois, nesta situação, é sabido que o que for enunciado pelas profissionais será relatado e analisado em um trabalho acadêmico, o que gera certa preocupação por parte de quem enuncia. Isso pode ser afirmado tendo por base Bakhtin (2000), que salienta que os enunciados são construídos levando-se em conta sua orientação para o outro.

Iniciando a exposição e a análise dos dados, é interessante, primeiramente, apresentar as professoras envolvidas na pesquisa, destacando o tempo que trabalham com surdos, a sua formação profissional e o seu conhecimento de Libras, pois isso ajuda na compreensão de suas concepções de língua e de surdo/ouvinte e auxilia no entendimento do contexto de ensino.

As três profissionais trabalham com a educação de surdos, na instituição na qual a pesquisa se realiza, há bastante tempo (oito, dezesseis e dezessete anos), demonstrando, assim, firmeza para expor o seu trabalho e as suas percepções quanto ao ensino/aprendizagem de indivíduos que não têm acesso, de forma natural, à língua da comunidade ouvinte. Uma delas leciona para classe especial de surdos de primeira e segunda série, com doze crianças, outra com quarta série de quinze alunos, mas quatro surdos, e a outra professora trabalha com Língua Portuguesa, na quinta série, em que há quinze discentes, dos quais cinco são surdos.

⁵ A autorização das profissionais envolvidas na pesquisa deu-se por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme resolução 030/2008.

Quanto à formação profissional, uma das docentes é licenciada em Letras (habilitação Português), enquanto as demais cursaram Magistério, no Ensino Médio, e, no momento, uma delas estuda Pedagogia, enquanto a outra dedica-se a cursos voltados à educação especial, principalmente ao ensino de surdos. Já em relação à Libras, todas as profissionais afirmaram ter um ótimo conhecimento da língua, conseguindo estabelecer uma boa comunicação com a comunidade surda. As professoras têm cursos de língua de sinais de nível I, II e avançado, porém nenhuma delas disse ser intérprete nessa língua, já que, segundo Pereira (2008), uma pessoa qualificada para exercer a interpretação deve dominar aspectos estruturais, gramaticais, discursivos, sociolingüísticos, interacionais e conversacionais.

Considerando a proposta bilíngüe e bicultural, discutida anteriormente, Quadros (1997) e Giordani (2004) destacam que o professor envolvido nos contextos de ensino de surdos não precisa ser, necessariamente, intérprete em língua de sinais; ele deve sim ser bilíngüe, dominando a Língua Portuguesa e a Libras, e “servir como modelo de usuário da língua e da cultura da comunidade que utiliza tal língua” (QUADROS, 1997, p. 116). No entanto, para isso, acredito, corroborando com Pereira (2008) e recuperando o artigo 8º, parágrafo 2º, do decreto 5626⁶ (BRASIL, 2005), que os professores devem ser proficientes em língua de sinais, visto que a proficiência lingüística abrange um conjunto de competências que representam os aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento metalingüístico e gramatical e o uso apropriado desse conhecimento, com outros falantes, em ambientes sócio-culturais. Creio que profissionais proficientes em Libras sejam mais capacitados para aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e de sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua L1, na aprendizagem de sua L2 e na sua integração no mundo social. Também retomando Silva (2008), que destaca os aspectos de motivação, empatia e personalidade como fatores importantes na aquisição de uma língua, é possível perceber a grande importância do professor na área afetiva e emocional dos alunos, no que diz respeito à aquisição e à aprendizagem de línguas. O docente, segundo essa autora (op. cit.), a partir de sua postura e do conhecimento da língua e da cultura surda, pode despertar nas crianças o desejo de aprender e fazer com que se sintam seguras e confiantes para arriscar e superar os desafios que lhes são propostos.

No entanto, um questionamento plausível é se esses cursos de Libras (nível I, II e avançado) que as professoras envolvidas na pesquisa possuem garantem a proficiência nessa língua, que, como já comentado, envolve muito mais do que aspectos relacionados à fluência. Também se pode pensar sobre o nível de envolvimento das docentes com a comunidade surda, o que é essencial para se implementar a proposta bicultural de ensino, considerada de suma importância por diversos estudiosos. O intuito aqui, contudo, não é, de forma alguma, julgar e/ou culpar essas profissionais, pois se sabe que, em muitos casos, faltam recursos nas escolas e apoio efetivo das prefeituras e do governo para a capacitação docente. Apoio efetivo refere-se ao fato de existirem leis que garantem aos professores formação continuada, como pode ser observado no artigo 23,

⁶ No artigo 8º, parágrafo 2º, do decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, consta que “A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente” (BRASIL, 2005).

parágrafo 1º, do decreto 5626⁷, as quais, porém, não são implementadas na instituição da pesquisa.

No momento da entrevista em que as professoras passaram a ser questionadas sobre suas concepções de língua, surdo/ouvinte e sobre a metodologia de trabalho, percebi que duas delas usaram em seu discurso, para todas as questões, a primeira pessoa do singular, enquanto a outra docente empregou a terceira pessoa do singular (marcas pronominais e verbais). Pôde-se notar, através disso, que, com a utilização da primeira pessoa, o locutor aproxima-se do seu discurso, instaurando-se como sujeito; por outro lado, com o uso da terceira pessoa (ele/ela), o indivíduo distancia-se do discurso, mantendo-se alheio ao que enuncia. Além disso, todas as participantes da pesquisa responderam às perguntas propostas de forma direta e objetiva, sem muitas explicações, mesmo quando eu (interlocutora) intervinha, solicitando esclarecimentos ou formulando outros questionamentos relacionados ao assunto em questão.

Quanto ao entendimento de surdo e de ouvinte, as docentes afirmaram que ouvinte é o indivíduo que ouve e utiliza a língua oral na sua comunicação, e surdo é a pessoa que não ouve, ou tem perda auditiva, e usa as mãos para comunicar-se com o mundo ouvinte. Todas destacaram o fato de o surdo ter características, cultura e língua própria. Notei, contudo, que, ao exporem o seu entendimento de surdo, as professoras mostraram uma visão clínica de surdo como deficiente auditivo, opondo surdo e ouvinte e afirmando que os surdos não ouvem e usam as mãos para se comunicar, o que também, de certa forma, parece desqualificar a sua língua própria. Penso que ver a Libras apenas como uma língua articulada pelas mãos é desconsiderar ou desconhecer toda a sua riqueza e complexidade. Além disso, acredito que as docentes, ao comentarem sobre os surdos, poderiam ter enfatizado as suas capacidades de memória e de processamento visual e as suas outras potencialidades, pois é necessário que o trabalho educacional seja sempre orientado para os pontos fortes das crianças e não para aquilo que lhes falta. Através do discurso das professoras, percebo que os surdos não são reconhecidos nessa comunidade como sujeitos culturais, pois o que os distingue é a marca corporal da falta de audição, ou seja, a proposta bicultural, que valoriza a cultura desse grupo social, não é implementada na instituição.

É interessante comentar que uma das profissionais salientou, no início da interação, que o surdo é um ser que entende tudo e que, para ela, não apresenta uma deficiência, porém, mais ao final da entrevista, quando questionada quanto à metodologia de ensino que utiliza com esses sujeitos, afirmou que resume o conteúdo para que o surdo consiga apreender o que está sendo ensinado. Isso mostra certa contradição no discurso da professora, pois, se ela acredita na capacidade do seu aluno, não necessitaria simplificar o conteúdo para que ele aprendesse, ou seja, percebe-se, nessa situação, o atravessamento de um discurso, cultural, socialmente construído e considerado correto, que procura suprimir a palavra deficiência. Tal afirmação encontra respaldo nas idéias de Bakhtin e Voloshinov (1992) e Authier-Revuz (2004), que afirmam que a linguagem é construída a partir do discurso do outro (já-ditos) e carrega as intenções do locutor. Somando-se a isso, confirma-se, através da explicação dessa

⁷ Neste decreto consta que “Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

profissional, que as relações em sala de aula são fortemente influenciadas pela concepção de aluno surdo que o professor possui, além de suas concepções de língua.

Foi possível perceber, nas três entrevistas realizadas, uma concepção de língua como instrumento de comunicação, conforme Geraldí (1997) e Koch (2002). Segundo esses autores (op. cit.), a língua, nessa visão, é considerada como um código, preestabelecido e convencionado, através do qual um emissor transmite uma informação a um receptor. Partindo dessa perspectiva, as professoras, portanto, concebem os seus alunos como seres passivos, que têm apenas o papel de decodificar a mensagem que lhes é transmitida. Nesse momento, foi possível notar, novamente, que uma das professoras faz uso de um enunciado “já construído” (*Língua é um sistema de códigos de uma cultura*) para explicar o seu entendimento de língua, o que faz com que se afaste do seu discurso e mostre o quão abstrato é isso em sua prática docente. Ao contrário disso, acredito, no entanto, que os profissionais que trabalham nos contextos de ensino de surdos devem ter clareza dos conceitos básicos (surdo, língua, língua de sinais, Português) que permeiam suas atividades, para que possam determinar qual método de trabalho será mais adequado, contemplando as especificidades lingüísticas de seus alunos.

Quanto ao entendimento de Libras e a sua importância na educação de surdos, as professoras afirmaram que essa é a primeira língua dos surdos, que deve ser aprendida antes da modalidade escrita da Língua Portuguesa, a fim de que eles possam comunicar-se eficazmente entre si e com os membros da comunidade ouvinte. Duas profissionais acrescentaram ainda que a Libras é essencial às crianças surdas, para que elas possam assimilar os conceitos trabalhados e interpretar as ordens das atividades e os textos. Tal fato parece indicar que essa língua gestual-visual não apresenta o papel de língua nesses contextos, apenas de método de ensino, empregado para o ensino da Língua Portuguesa. Quando questionadas sobre a forma como trabalham com a Libras em sala de aula, as docentes comentaram que essa é uma língua que faz parte do currículo escolar, sendo utilizada, portanto, em todos os momentos, principalmente para a comunicação dos ouvintes com os surdos, e vice-versa, e para a tradução das ordens das atividades e do material escrito trabalhado. Essas questões, contudo, contrapõem-se ao que dizem Karnopp (2003) e Stumpf (2004), que salientam a importância da Libras como um sistema lingüístico próprio do surdo, responsável pela sua integração social, o qual não deve ser utilizado como uma ferramenta para o aprendizado do português ou como um facilitador de comunicação. Corroborando com essas estudiosas (op. cit.), acredito que a língua de sinais, na escola, deve ser considerada como um objeto de ensino, pois ela apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, preenchendo, assim, os requisitos lingüísticos para ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda. A Libras, portanto, é a língua própria dos surdos, que lhes permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e fornece-lhes toda a base lingüística para a aprendizagem de qualquer outra língua (SILVA, 2008). Dessa forma, defendo que a língua de sinais não pode ser empregada na escola apenas para traduzir a Língua Portuguesa, visto que, assim, as crianças que chegam às instituições sem uma língua constituída, que representam a maioria dos casos, serão privadas de aprender a língua da sua comunidade.

Já quanto ao contexto de escrita da Língua Portuguesa, pressupõe-se, através da fala das professoras, uma concepção de língua como expressão do pensamento e como

instrumento de comunicação, já que ambas afirmaram ser o português um meio através do qual os indivíduos podem expressar, por escrito, os sinais e aquilo que sentem, pensam e entendem. De acordo com esse enfoque, desconsidera-se a interação humana e a expressividade da língua, que, conforme Lodi (2003), deve ser concebida como uma prática social e cultural de linguagem, não como decodificação da fala. Essas abordagens também prestigiam a variante culta de uma determinada sociedade, enfatizando as regras subjacentes a um bom uso lingüístico, considerado gramaticalmente correto. Isso pôde ser claramente observado no discurso de uma docente, que citou como objetivo do ensino de Língua Portuguesa para surdos *utilizar corretamente a Língua Portuguesa na escrita para integrar-se na sociedade*. Duas questões, contudo, podem ser discutidas nesse ponto: uma diz respeito ao prestígio da norma culta da língua e à, conseqüente, desvalorização das variações lingüísticas no ensino; e a outra relacionada ao papel diminuto atribuído à Libras, na escola, para a integração do surdo no mundo social. Penso que as instituições de ensino, ao contrário disso, podem trabalhar com as situações reais de uso da língua, valorizando as variações, e, acima de tudo, proporcionar ao surdo o acesso a sua língua própria.

No que se refere aos recursos e às metodologias utilizados para ensinar a escrita do português aos alunos surdos, as professoras destacaram, unanimemente, o emprego de desenhos, figuras e cartazes, aliados à palavra escrita, o que é bastante interessante, pois, segundo Fernandes (2003, p. 48), “a intensa visualidade dos surdos os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais”. Uma docente, no entanto, afirmou que utiliza a repetição de palavras e frases em diversos exercícios, já que acredita que os alunos surdos aprendem a escrita da língua oral através da memorização. Isso, contudo, é contrariado por alguns estudiosos, como Pereira (2003) e Lebedeff (2004), que defendem que a inserção no mundo letrado deve ocorrer mediante textos e histórias, de modo que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano do educando. Concordo com essas autoras (op. cit.), baseando-me no estudo desenvolvido em meu trabalho de conclusão de curso (FARIAS, 2006), em que verifiquei que, mesmo depois de ficarem expostas a atividades de memorização do traçado das letras e de cópia de palavras do quadro, da cartilha ou dos cartazes da sala, de agosto a dezembro de 2005, as crianças não dominavam a língua de sinais e nem a escrita da Língua Portuguesa, apenas sabiam reproduzir letras e palavras descontextualizadas. Diante disso, questiono a aprendizagem através da repetição, pois acredito que o aluno deve ser levado, por meio de atividades desafiadoras e com base em sua língua própria, a refletir sobre a sua escrita e a interagir com os demais.

Reforçando a idéia defendida por Quadros (1997), Pereira (2003) e Correia e Fernandes (2005) de que as crianças surdas devem ser expostas, o mais cedo possível, à língua de sinais, as professoras afirmaram que os alunos que chegam à escola com uma língua constituída têm um melhor desempenho: eles participam mais das atividades escolares e aprendem a escrita da Língua Portuguesa com mais facilidade. Isso nos aponta, portanto, para a relevância da realização de pesquisas nessa área que reforcem a importância da Libras como língua própria dos surdos, a fim de que sejam criadas políticas públicas que, além de garantir às escolas recursos apropriados, profissionais capacitados e formação continuada de professores, promovam atividades de orientação às famílias dos surdos. Segundo Lebedeff (2004), se a família e a criança não dispuserem da mesma língua, formar-se-á uma barreira de comunicação entre ambos,

que dificultará as práticas sociais de letramento e descaracterizará a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Para finalizar, as professoras comentaram sobre as facilidades e/ou dificuldades que encontram no dia-a-dia do ensino de línguas para surdos. Foi muito interessante perceber que todas elas demonstram muita satisfação com o seu trabalho, pois se sentem realizadas ao verem os progressos alcançados pelos alunos ao longo do ano. Uma delas destacou, no entanto, que a maior dificuldade que encontra no ensino de surdos refere-se ao fato de as crianças chegarem à escola sem uma língua constituída e de as famílias, em muitos casos, não aceitarem as condições sensoriais do seu filho, negando, assim, a língua de sinais como sua língua própria. Acredito, porém, que, na maioria dos casos, a família não aceita a surdez porque não compreende, não tem conhecimento sobre o assunto, sobre a língua de sinais e a importância da sua aquisição. Assim, novamente reitero a importância de expor essas informações para os pais das crianças surdas, para que, desde muito cedo, aprendam a língua própria dos seus filhos, utilizem-na com eles e, assim, permitam a inserção da criança numa comunidade surda.

6. Considerações finais

A realização da entrevista com as professoras foi muito relevante para o desenvolvimento da pesquisa proposta, pois, através dela, conheceu-se um pouco as profissionais envolvidas no trabalho e o contexto de ensino da instituição. Além disso, foi possível identificar e refletir sobre as suas concepções de surdo e de ouvinte, Libras, escrita da Língua Portuguesa e o papel dessas duas línguas no contexto escolar, cujo reflexo está na forma como o trabalho é desenvolvido em sala de aula.

Por meio do discurso das docentes não se reconhecem práticas bilíngües e biculturais na instituição, o que, conforme apresentado anteriormente, seria o mais adequado para o ensino de surdos e para sua integração na sociedade. Notou-se que não há uma proposta bilíngüe, visto que a Libras é empregada apenas como um método para o ensino da escrita do Português, sendo utilizada para traduzir textos e ordens das tarefas, ou seja, ela não apresenta o papel de língua. A Língua Portuguesa, portanto, nesses contextos, recebe o status de língua dominante. Além disso, o discurso das professoras também é marcado pela visão clínico-terapêutica de deficiente auditivo, aquele que tem uma marca física, que deve ser corrigida, ou seja, não se reconhece o surdo como um sujeito cultural.

Partindo desses dados, o estudo prosseguirá com observações e filmagens das aulas, a fim de prosseguir com as reflexões sobre o papel que a Libras e a Língua Portuguesa desempenham nos contextos de ensino para surdos. Acredito que esse estudo, ao final, trará importantes considerações, podendo contribuir com as instituições de ensino que atendem surdos, com os profissionais da educação e de outras áreas afins, com as famílias dessas crianças e, principalmente, com o próprio surdo, que precisa ser visto no mundo social sob outro olhar, que não seja o da deficiência e da incapacidade.

5. Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail & VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulália. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 7-25, 2005.
- FARIAS, Gisele. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Letras) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
- FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilingüismo para crianças surdas. *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em <www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf> Acesso em: 10 mar. 2008.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.
- GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 73-85, 2004.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 56-61, 2003.
- KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura

Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 128-139, 2004.

LODI, Ana Cláudia B. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 35-46, 2003.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 47-55, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Proficiência lingüística e intérpretes de Libras: estudo sobre admissão a cursos de formação e ao exercício profissional autorizado*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orleane Lúcia. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, v. 1, 2002.

SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32, 1998.

STUMPF, Marianne. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 143-159, 2004.