

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

CELSO RONALD DE OLIVEIRA REIS

**LINGUAGEM ESCRITA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2015**

CELSO RONALD DE OLIVEIRA REIS

**LINGUAGEM ESCRITA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA PARA SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr^a. Maria Ieda Almeida Muniz

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNO: Celso Ronald de Oliveira Reis

Polo: Polo Osasco

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

A inclusão de alunos surdos nas salas de alunos ouvintes

Esta monografia foi apresentada às **10:00:00 AM h** do dia **12/5/2015** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, **Campus Curitiba**. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

| | | |
|----------|----------|---|
| 1 | | Aprovado |
| 2 | x | Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador. |
| 3 | | Reprovado |

Professora Maria Ieda Almeida Muniz

UTFPR – PR

(orientador)

Professor Edson Domingos Fagundes

UTFPR – PR

Professora Carolina Fernandes da Silva Mandaji

UTFPR – PR

OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.

RESUMO

REIS, Celso Ronald de Oliveira. **Linguagem escrita e a educação inclusiva**: o ensino da língua portuguesa para surdos nas escolas regulares. Curitiba, 2015. 26 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um quadro da realidade da escola inclusiva e investigar porque existem muitos fracassos escolares de alunos surdos no que se refere à aquisição da língua portuguesa. Baseando-se nas pesquisas de Quadros (2006), Guarinello (2007) e Pereira (2009) tentou-se demonstrar o que é importante para a aquisição da língua portuguesa pelo aluno surdo. Buscou-se, ainda, verificar algumas produções textuais para a compreensão de como é o processo para esses alunos, uma vez que a aquisição do aluno ouvinte difere da aquisição do aluno surdo.

Palavras-chaves: surdo, ensino, língua portuguesa, professor, Libras

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” PARA ALUNOS SURDOS | 7 |
| 3 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS | 9 |
| 4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 12 |
| 5 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS..... | 15 |
| 6 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS | 19 |
| 7 RESULTADOS | 24 |
| 8 CONCLUSÃO | 25 |
| REFERÊNCIAS | 27 |

1 INTRODUÇÃO

Há uma crescente preocupação dos docentes nas escolas regulares sobre a apropriação da língua portuguesa escrita pelos alunos com surdez. Nesta pesquisa buscou-se apresentar um panorama dessa inclusão nas escolas atualmente. Embora a Lei defina que a educação dos surdos deva ser bilíngue, muitos professores não sabem como ensinar o português como segunda língua para esses alunos e acabam ensinando nos mesmos moldes do ensino de primeira língua, resultando em alunos copistas que não compreendem como usar os elementos linguísticos adequadamente.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Guarinello (2007), Quadros (2006) e Pereira (2009) que definem propostas para o ensino da língua portuguesa em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) deva ser a língua de instrução, lembrando que o aluno surdo precisa ter um bom conhecimento dessa língua para a aquisição da língua portuguesa. Quadros (2006) vai além, propõe que a língua de sinais seja explorada enquanto criação artística, uma vez que, se um surdo consegue contar uma história com começo, meio e fim em língua de sinais, conseguirá produzir seus textos em língua portuguesa seguindo esse caminho. Afinal, quando se fala em segunda língua, é necessário que exista a primeira, pois sem um arcabouço linguístico sólido, o aluno surdo não conseguirá produzir seus textos.

Portanto, enquanto docentes, como poderíamos tornar o ensino/ aprendizagem para os alunos surdos em salas inclusivas mais significativo? Pensando nisso, objetivamos apresentar a produção textual de alguns alunos surdos que foram analisados pelas autoras citadas, demonstrando: como é a produção deles com a meta de ilustrar o processo de aquisição da língua portuguesa escrita e de porque isso causa estranheza em grande parte dos professores que não estão acostumados com as produções desses alunos.

E muitas vezes acabam considerando “erro” a forma escrita que eles expressam suas ideias, além de exemplificarmos o que podemos fazer para que haja uma melhor aprendizagem por parte dos alunos surdos em classes inclusivas.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi composta de uma revisão bibliográfica, especificamente baseada nas pesquisas das autoras Ronice Muller de Quadros: pedagoga, mestre, doutora em Linguística; Ana Cristina Guarinello: fonoaudióloga, mestre em Educação e Maria Cristina da Cunha Pereira: mestre e doutora em Linguística. Foram apresentadas atividades de produção textual dos alunos surdos pesquisados pelas autoras

com o intuito de ilustrar como é a produção desses alunos e apresentar uma reflexão da prática pedagógica atual.

2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO “INCLUSIVA” PARA ALUNOS SURDOS

Atualmente, muito se tem falado sobre a inclusão de pessoas com deficiência, seja na educação, no mercado de trabalho, nos esportes, na vida em sociedade. No entanto, o que significa incluir? Segundo o dicionário Michaelis (1994), incluir significa inserir, introduzir, conter. Dessa forma podemos entender que ao introduzirmos um aluno surdo na sala regular ele está incluído e pronto. Fisicamente, ele está incluído. Mas, e culturalmente? E socialmente? Portanto, incluir não é só matricular o aluno e inseri-lo em uma sala. É um processo que deve abranger toda a comunidade escolar, como expressam os autores Caetano, Nagura e Koyama (2011) em seu artigo “Escola de Protagonismo”:

Considerando a inclusão como processo, a escola procura instrumentalizar não só o incluído, mas também aquele que inclui, oportunizando, por meio de suas práticas, a vivência do grupo linguisticamente majoritário com propostas inclusivas. Dessa forma, permite-se à criança ouvinte conhecer, vivenciar e experimentar o universo e cultura surda, sustentando a visão de inclusão assistida, na qual poderão compartilhar saberes. (CAETANO, NAGURA E KOYAMA, 2011, p. 69)

E o que ocorre em grande parte das escolas inclusivas da rede regular de ensino? Colocam o aluno surdo na mesma sala que os ouvintes e esperam que ele aprenda do mesmo jeito. Contudo, se esquecem de um detalhe muito importante: a necessidade de um arcabouço linguístico sólido para que a criança construa significado do que vier a aprender. Muitas crianças surdas, quando chegam ao primeiro ano do ensino fundamental, não possuem aquisição linguística, primeiro porque os pais são (na maioria das vezes) ouvintes e não sabem a língua de sinais, segundo, por falta de conhecimento e informação não colocam o filho surdo em contato com outros surdos para que este possa desenvolver conhecimento linguístico. Resultado: aos seis anos, a criança está inteiramente desprovida de um sistema linguístico, que é a base fundamental para a aquisição do conhecimento escolar. Não possui nem a Libras, nem o português oral, já que, sendo surdo congênito, dificilmente conseguirá adquirir o português oral sem ajuda e o trabalho constante de um fonoaudiólogo.

Isso é retratado no filme “E seu nome é Jonas” (1979) do diretor Richard Michaels. Embora seja um filme antigo, sua temática é bastante atual. Retrata a história de um garoto chamado Jonas que nasceu surdo e foi tido como doente mental por não falar até

aproximadamente os nove anos de idade. A mãe se desespera por não conseguir fazer o filho entender o que ela diz e isso gera diversas discussões com o pai, resultando no fim dos laços matrimoniais, sendo que o pai decide ir embora. Mais tarde, depois de tentar colocá-lo em uma escola cujo método de ensino era baseado na oralidade, mas, que não estava surtindo efeito, resolve ir a uma fonoaudióloga e, na sala de espera do consultório, encontra um casal surdo usuários da língua de sinais e começa sua jornada para aprender essa língua e ajudar o filho. Quando Jonas desperta para a linguagem, seu mundo muda completamente, pois agora todos se comunicam.

Ainda há muitos Jonas nas escolas regulares, por isso, a aquisição de linguagem torna-se fundamental para a aquisição de conteúdo, pois, se não há comunicação entre professor e aluno, como ensinar? E é aqui que o trabalho do professor começa: ensinando a língua de sinais. Pois, sem língua, sem expressão do pensamento, sem construção de uma visão de mundo, o aluno surdo não poderá construir conhecimento tanto intelectual, como para a vida.

Oliver Sacks em seu livro “Vendo Vozes” fala sobre os surdos que adquiriram a língua de sinais tardiamente:

Foi demonstrado por Elissa Newport e Ted Suppalla (ver Rymer, 1988) que as pessoas que aprendem mais tarde a língua de sinais – o que significa aprendê-la depois dos 5 anos de idade – ,embora se tornem suficientemente competentes, nunca dominam todas as sutilezas e complicações dessa língua, não são capazes de “ver” algumas de suas complexidades gramaticais. É como se o desenvolvimento da especial habilidade linguístico espacial, de uma função especial do hemisfério esquerdo, só fosse possível nos primeiros anos de vida. Isso vale também para a fala e para a linguagem em geral. Se a língua de sinais não for adquirida nos primeiros anos de vida, e sim depois, seu usuário nunca apresentará a fluência e correção gramatical do usuário nativo: perde-se alguma aptidão gramatical essencial.(SACKS, 1998, p 102).

A aquisição tardia da língua prejudica seriamente o desenvolvimento do educando, parece deixá-lo limitado, sem criatividade, demora para compreender assuntos mais abstratos.

Outro grande problema das escolas regulares inclusivas é a falta de preparo dos professores. Muitos não possuem fluência em Libras e se um dos papéis do professor é compartilhar seu conhecimento, irá compartilhar apenas o que sabe. E se sabe só o básico da Libras, a criança irá aprender o básico para se comunicar. Um será o espelho do outro e isso prejudicará a criança, pois sem um vocabulário completo, terá dificuldade em compreender assuntos que dependem dessa amplitude de vocabulário.

Infelizmente não há uma exigência do serviço público em selecionar profissionais verdadeiramente qualificados em língua de sinais, contratam por concurso público toda e qualquer pessoa que tenha um certificado de curso de Libras ou especialização em Libras. Tais documentos não comprovam a verdadeira fluência do usuário e quem sofre as consequências são as crianças surdas, pois em um ambiente em que a língua de sinais é escassa, em que a principal comunicação é por via oral, onde sua interação social é com outros surdos, se não houver uma aprendizagem efetiva o aluno surdo poderá ficar isolado, pois as demais crianças ouvintes não sabem como se comunicar adequadamente com eles, por isso, nem sempre criam laços de amizade. O futuro escolar do aluno surdo fica, portanto, comprometido e, conseqüentemente, corremos o risco de perder uma pessoa cuja capacidade para ser alguém e criar algo que possa trazer mudanças para a sociedade não será vista nem conhecida porque jamais será desenvolvida.

Por tudo isso, a escola dita “inclusiva” se aproxima mais de uma escola “exclusiva”, pois não há uma integração efetiva de todos os envolvidos. Paulo César Machado em seu artigo “Integração/ Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo” relata a fala de um surdo ao entrevistá-lo:

A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar da sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. Nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação do surdo e, portanto, sem considerar seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses. (MACHADO, 2006, p. 49).

Isso nos mostra como é o panorama da realidade da educação “inclusiva”, os próprios surdos sentem o fracasso escolar, uma vez que todo o currículo é pensado por ouvintes que não conhecem como é a cultura surda, como um surdo aprende de forma a ajudá-lo, não somente a sentir-se verdadeiramente parte da comunidade escolar, como também de se sentir um igual e não um diferente.

3 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

No Brasil temos aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, isso equivale a 23,9% da população total, segundo o Censo Demográfico 2010.

Desse total, 5,1% são pessoas com algum grau de surdez e como o censo levanta seus dados por região, vamos nos ater ao estado de São Paulo:

Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiências - Amostra

| | | |
|---|-----------|--------|
| População residente com deficiência auditiva - não consegue de modo algum | 90.424 | peçoas |
| População residente com deficiência auditiva - grande dificuldade | 345.630 | peçoas |
| População residente com deficiência auditiva - alguma dificuldade | 1.457.305 | peçoas |

Fonte: IBGE – www.ibge.gov.br – acesso em 24/07/2015

A tabela acima nos mostra que, no estado de São Paulo, 90.424 pessoas não conseguem ouvir de modo algum, são surdos profundos. Agora, vamos imaginar que uma parcela dessas pessoas são crianças em idade escolar e que não ouvem absolutamente nada. Como um professor que não usa a língua de sinais espera alfabetizar essa criança? O quadro seria o mesmo se houvesse na sala, não um surdo, mas um ouvinte que não fala português e sim coreano. Como o professor espera alfabetizar esse coreano em língua portuguesa se o aluno não possui domínio oral desta segunda língua?

Quando se trata de educação, a língua de instrução faz toda a diferença. E é por isso que, em 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei 10.436 que reconhece a Libras como “meio legal de expressão e comunicação” da pessoa surda, mas ressalta que a Língua Brasileira de Sinais não substitui a Língua Portuguesa escrita (art. 4 – parágrafo único). Logo mais, em 22 de dezembro de 2005 essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 5626 que dispõe sobre a educação de crianças surdas nas escolas regulares:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Vejamos, esse Decreto regulamenta que as classes devem ser “bilíngües”. Mas bilinguismo pressupõe o uso de duas línguas no contexto escolar. E esse uso deve ser difundido por todos, desde os funcionários até a direção, inclusive os alunos ouvintes. Será que essa é a realidade? Como dito anteriormente, a maioria dos profissionais de educação de surdos possui pouco ou nenhum conhecimento acerca da Libras e da especificidade do surdo. Mas a Lei é clara:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) O ensino e uso da Libras
- b) A tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e
- c) O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas

Ou seja, a própria instituição deve promover os cursos de formação de professores, de modo a prepará-los para o atendimento adequado à criança surda. No caso do município, as prefeituras divulgam em diário oficial os cursos de formação oferecidos, mas não há uma obrigatoriedade do docente em frequentar o curso de Libras, por exemplo, mesmo que ele tenha alunos surdos em sua sala de aula. Contudo, muitas vezes, o sistema não leva em consideração que a Libras é uma língua com estrutura gramatical própria e que para se adquirir fluência é necessária a prática frequente com outros usuários fluentes durante anos e que um adulto ouvinte, com apenas seis meses de curso, não pode estar preparado para um atendimento adequado à criança surda. E neste mesmo artigo 14, no item III, está escrito:

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Aqui a Lei esclarece quais profissionais uma escola precisa para um atendimento à criança surda. Quando uma escola possui um professor de Libras é para que todas as crianças surdas e ouvintes possam aprender a Libras e interagir usando essa língua, permitindo assim, a integração do surdo no meio ouvinte e a vivência do ouvinte na cultura surda. O tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa intermedia a comunicação entre o aluno surdo e o professor durante a aula. Mas para que seu trabalho seja efetivo, o aluno surdo precisa ter uma ótima bagagem lingüística para compreender os assuntos tratados em sala de aula. Caso contrário, o intérprete acaba sendo professor do surdo, fugindo assim, de sua real responsabilidade. Um professor que saiba ensinar Língua Portuguesa para surdos como segunda língua é essencial, no entanto, para um trabalho bem feito esse professor precisa ser bilíngue em Libras/Língua Portuguesa e o aluno surdo precisa ter, também, uma ótima bagagem em Libras. Por fim, o professor regente precisa ter conhecimento da cultura surda,

da importância da língua de sinais para o surdo e de suas necessidades para poder oferecer uma aula didática e visual.

Ao todo, para que o surdo possa ter um mínimo de escolarização eficiente e adequada às suas necessidades, ele precisa de quatro profissionais atuando em conjunto: o professor de Libras, o intérprete, o professor de Língua Portuguesa e o professor regente. Porém, trabalho em equipe é algo raro em escolas regulares. Estes profissionais são contratados via concurso público e como já dito, não há uma exigência do sistema em verificar a fluência em Libras, pois se houvesse concursos com avaliações práticas em Libras, a realidade da educação dos surdos poderia ser outra.

4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Até aqui foi mostrado um panorama geral da educação dos surdos de modo a contextualizar a realidade sobre o que acontece para podermos adentrar este terreno: o ensino da língua portuguesa para alunos surdos.

Como já mencionado, a Lei é clara quando diz que as escolas devem ofertar uma educação bilíngue em que a Libras seja língua de instrução e o português seja dado como L2 (segunda língua). No entanto, sabemos que ensinar língua portuguesa não é uma tarefa simples, especialmente quando se trata de leitura e escrita. Não basta que o docente tenha fluência linguística e um amplo conhecimento gramatical se não souber aplicar uma metodologia adequada aos alunos. Na educação brasileira, o ensino de Língua Portuguesa, por muitos anos, foi baseado em memorização das nomenclaturas gramaticais, não levando em conta a mudança oral da língua que interferia no desenvolvimento da escrita do educando. Irandé Antunes, em seu livro “Aulas de Português, nos traz uma definição do que são regras de gramática e o que não são essas regras:

Dessa forma, são regras, por exemplo: a descrição de como empregar o pronome, de como usar as flexões verbais para indicar as diferenças de tempo e modo, de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relação de causa, de tempo, de comparação, de oposição, etc), (...).

Em contrapartida, *não são regras de gramática*, mas são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua, por exemplo, saber: a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma, a subclassificação de cada subclasse dos pronomes e a função sintática prevista para cada um; (...). Como se vê, o que está em jogo neste ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nomes as coisas da língua. (ANTUNES, 2003, p. 87)

O resultado dessa metodologia infrutífera é que a disciplina passou a ser maçante para todos, independentemente de ser surdo ou ouvinte. Pois de que adianta saber os nomes se os estudantes não sabem como usá-los? E Antunes (2003) propõe que o ensino de gramática seja interessante para os estudantes:

Uma gramática que traga algum tipo de interesse: o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante de maneira que se desfaça a ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente uma tarefa desinteressante, penosa e quase sempre adversa. Uma tarefa que se quer esquecer para sempre, logo que possível. (ANTUNES, 2003, p. 97)

Para o ouvinte não tem sentido memorizar tantas regras das quais ele não entende como aplicá-las na prática. Para o surdo é algo muito difícil, pois é uma disciplina baseada na oralidade e, como ele não ouve os sons, como saberá a construção correta das frases?

Em meados da década de 80 usava-se o método analítico de ensino da língua portuguesa para surdos. Tal método tem como objetivo fornecer aos alunos estruturas de linguagem, orais e escritas, simples e complexas, que deverão ser treinadas visando seu aprendizado. Maria Cristina da Cunha Pereira, linguista e pesquisadora sobre o aprendizado do surdo em língua portuguesa, conta como o professor ensinava nessa época:

(...) o professor iniciava com palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples, e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. (PEREIRA, 2009, p 17).

Através desse método, muitas propostas foram desenvolvidas na educação dos surdos e a mais conhecida é a Chave de Fitzgerald. Essa Chave foi desenvolvida por uma professora surda, Edith Fitzgerald para ajudar as crianças surdas a escreverem o Inglês por meio de regras das quais pudessem gerar orações corretas e corrigir os próprios erros nas redações (Pereira 2009). A Chave de Fitzgerald é constituída por seis colunas que são colocadas em um cartaz, no qual estão escritas interrogações, indicando as diferentes partes da oração:

Quadro 1 – Chave de Fitzgerald.

| | | | | | |
|------------------------------|-------|---|-------|--|---------|
| Sujeito (quem? o que?) | Verbo | Objeto direto e indireto (o que? de quem? para quem? etc. | Onde? | Outras orações ou modificadores do verbo principal (para, de, como, quantos, com que frequência etc.) | Quando? |
|------------------------------|-------|---|-------|--|---------|

Fonte: Acervo Digital Unesp – acesso em 23/07/2015

Ainda segundo a autora, esse método de ensino usando a Chave de Fitzgerald começou a ser usado no Brasil em meados do século 20. No entanto, esse método, baseado nas propostas de ensino oralistas e na concepção de língua como código, resultou em muitos alunos copistas, não estando preparados para suas próprias produções textuais.

Como resultado da concepção de língua e da ênfase na fala, embora alguns estudantes conseguissem atingir um bom nível no uso da Língua Portuguesa, a maior parte apresentava apenas estruturas fragmentadas da língua. Faltavam os elementos de ligação (preposições e conjunções), os verbos não eram flexionados e as palavras não seguiam a ordenação frasal da língua. Com um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa, a leitura e a escrita também ficavam prejudicadas. Era como se os estudantes aprendessem a língua de fora para dentro, sem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento. (PEREIRA, UNESP, p.2)

Essas dificuldades dos alunos surdos eram tão gerais que os educadores passaram a acreditar que o fracasso na aquisição da Língua Portuguesa era devido à surdez e os surdos passaram a ser considerados incapazes de entender e usar a Língua Portuguesa (Pereira, 2009).

E assim foi (e ainda é) a educação dos surdos no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa (LP). Com o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), a educação dos surdos encontrou uma “esperança”, mesmo que tênue. Através da Libras, o surdo poderá ter arcabouço linguístico para a aquisição da LP, utilizando-se do método bilíngue.

Quadros (2006) explica que a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência da primeira, dessa forma, o professor que assumir essa tarefa tem a necessidade de aprender a língua de sinais brasileira.

Teoricamente, é assim que deveria ser, mas na prática é totalmente o oposto: professores da educação básica que assumem alunos surdos em suas salas o fazem somente porque haverá a presença de um professor bilíngue que atuará em conjunto na mesma sala. Como dito anteriormente, nem sempre há uma exigência do serviço público em escolher profissionais verdadeiramente qualificados e muito menos de exigir que os atuais profissionais aprendam a Libras. Mas essa tarefa de dupla docência é complexa uma vez que quem atribui notas e faz as avaliações é o professor titular (que não sabe Libras) e cria uma avaliação unicamente em LP, mesmo sabendo que o aluno surdo não conseguirá responder sem a ajuda do professor bilíngue. E nem sempre há uma harmonia entre os dois professores

para facilitar o aprendizado da criança. Essa é a realidade em muitas escolas da rede regular de ensino.

A Lei existe, dá diretriz, mas como ainda é uma lei recente - foi sancionada em 2005 - são apenas 10 anos, ainda há dificuldades para atendê-la. No portal do MEC podemos encontrar uma gama de materiais que falam sobre a educação especial, inclusiva, até um material em PDF sobre o ensino de língua portuguesa para surdo, cujo objetivo é tão somente informar e não capacitar o docente em sua prática diária no desafio de ensinar um aluno com uma língua diferente da sua.

Alguns autores como Pereira (2009), Quadros (2006), Guarinello (2007) apresentam suas propostas e metodologias trabalhadas com alunos surdos, das quais vamos conhecer algumas a seguir.

5 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Antes de apresentar o educando surdo à língua portuguesa é necessário ter em mente duas coisas muito importantes, a primeira é: ele não pensa em português, pensa em Libras, portanto não se deve forçar o aprendizado. Sempre se deve levar em conta o conhecimento que ele já possui em Libras. A segunda é: o professor tem que ser fluente na língua de sinais. Tudo o que se explicar deve ser dito na primeira língua do aluno surdo.

O maior desafio para um professor da rede regular é ensinar uma língua em duas modalidades diferentes: para os ouvintes é dada como primeira língua, para os surdos como segunda língua. Mesmo que o professor regente de sala tenha outro professor que o auxilie, não deixa de ser um desafio. Ana Cristina Guarinello explica que neste caso, o professor regente deve saber a língua de sinais apenas como apoio, ela não será usada como língua de instrução:

Os professores que possuem alunos surdos e ouvintes em suas salas de aula devem conhecer a língua de sinais, mas não utilizá-la para dar aulas, já que é impossível explicar a disciplina falando e sinalizando ao mesmo tempo. A língua de sinais é uma ferramenta de apoio, que deve ser usada para dar explicações individuais a esse surdo, ou para entender o que ele quer dizer. (GUARINELLO, 2007, p 85)

Segundo o Decreto 5626/2005, que dispõe sobre a educação dos surdos, informa que o ensino da língua portuguesa para esses alunos deve ser ensinado na modalidade escrita. Guarinello (2007) apresenta alguns pontos para trabalhar a linguagem escrita:

- Basear-se sempre no texto: comece contando uma história, pois frases e palavras soltas não farão nenhum sentido para o aprendiz. É importante que a escolha do texto parta do aprendiz, ou, se o educador for escolher, faça com que o educando se interesse pelo assunto. Pois cada indivíduo é singular e o interesse pela escrita, de início, será diferente dos outros.

- O uso de diferentes gêneros e tipos textuais pode fazer o interesse pela linguagem escrita aumentar.

- Ideal que não sejam apontados os “erros” de escrita, mas sim, elogiar o trabalho do surdo e, com o tempo, à medida que o aprendiz vai tendo maior domínio da escrita, o professor poderá mostrar a diferença entre a produção do aluno e a língua portuguesa padrão. Considerar o conteúdo em detrimento da forma.

O desenvolvimento da linguagem escrita dos surdos depende do conhecimento que esses possuem da sua primeira língua. Assim, os surdos oralizados provavelmente se basearão na língua oral para escrever, e esses aspectos serão refletidos na sua escrita. Os surdos que utilizam a língua de sinais baseiam-se nessa língua para escrever, e isso aparecerá na escrita. Desse modo, a falta de preposições, artigos, conjunções, o uso inadequado dos verbos e suas conjugações etc. poderão aparecer na escrita, pois estão estruturando seus textos pensando em língua de sinais. (GUARINELLO, 2007, p. 86)

A autora ressalta que é importante lembrar-se das diferenças estruturais entre a língua de sinais e a língua portuguesa, pois os “erros” cometidos pelo estudante são decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, tal qual os estudantes de língua estrangeira, uma vez que ocorre interferência da primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo.

Maria Cristina da Cunha Pereira concorda com (Citelli, 2001) quando diz que, a linguagem deve ser vista como resultado da interação entre sujeitos, em que a interação deverá realizar-se por meio da língua de sinais e completa:

Se o professor pensar sobre o ensino da língua a partir de uma referência interacional, saberá privilegiar o aspecto dialógico e trabalhará do seu discurso como um entre vários, nomeio dos quais estarão aqueles dos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (PEREIRA, 2009, p.64)

Para a autora, a importância que a língua de sinais tem para o desenvolvimento da escrita das crianças surdas é tão fundamental que os “erros” e dificuldades encontradas nas produções das crianças surdas são os mesmo das crianças ouvintes no processo de alfabetização: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, etc., o que

evidencia o processo natural de aprendizado das crianças em geral, sejam surdas ou ouvintes e não tem nada a ver com o som.

Assim como Guarinello (2007), Pereira (2009) também fala da importância da apresentação de textos às crianças surdas, mas ressalta que devem ser textos de boa qualidade para que o aluno possa aumentar seus conhecimentos. Os textos empobrecidos contribuem para as dificuldades que estes apresentam.

A atribuição de material empobrecido para os alunos surdos lerem parece decorrer da imagem que o professor tem do seu aluno. Muitos professores resistem ou mesmo se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os alunos surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo. (PEREIRA, 2009, p. 65)

A autora também lembra que, para ler e escrever, as crianças surdas precisam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Precisam também de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar palavras, estruturar orações e assim por diante; daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Tal prática serve de base para que os alunos formulem suas hipóteses sobre como funcionam os textos escritos.

Quadros (2006) fala sobre dois recursos que devem ser usados na sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. “O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de histórias existentes; portanto de literatura infantil.” (QUADROS, 2006, p. 24)

A importância desses dois recursos se deve ao fato de que a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas são uma característica da cultura surda e para o trabalho de alfabetização, tal material é de extrema importância, pois ajudará a criança surda a ler os sinais, oferecendo assim, subsídios para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.

A produção de contadores de histórias naturais, de histórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas. A produção em sinais artística não obteve a atenção merecida na educação de surdos, uma vez que a própria língua de sinais não é a língua usada em salas de aulas pelos professores. Desta forma, estão se reproduzindo iletrados em sinais. A língua brasileira de sinais é “a” primeira língua e merece receber esse tratamento. (QUADROS, 2006, p 24)

A proposta da autora é explorar a fundo as riquezas da língua de sinais de forma que a criança domine a língua constituindo assim em um “amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender a segunda língua” (Quadros, 2006). Através da língua de sinais as crianças discutem e pensam sobre o mundo, estabelecem relações e organizam o pensamento. Esse processo é fundamental para a alfabetização, pois se baseando na descoberta da própria língua, a criança ao interagir com os colegas e com adultos, vai organizando suas ideias e pensamentos, tornando a aquisição linguística da segunda língua prazerosa e não impositiva.

A autora dá exemplos de produções artísticas em língua de sinais que podem ser incentivadas:

- produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas, por exemplo, as configurações mais comuns utilizadas na língua; as configurações de mãos dos números
- produção de histórias na primeira pessoa
- produção de histórias sobre pessoas surdas
- produção de histórias sobre pessoas ouvintes

Para ela, seria ideal que as escolas ensinassem a escrita de sinais antes da escrita da Língua Portuguesa, pois com estes registros a criança estaria mais bem preparada para receber a LP como segunda língua. No entanto, como essa não é a realidade, o principal é investir na leitura da própria língua de sinais, permitindo assim que a criança possa depois ler as palavras escritas em língua portuguesa. Ao oferecer à criança surda a oportunidade de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo, o professor estará facilitando o processo de aquisição de leitura e escrita da língua portuguesa.

Analisando as propostas das três autoras, notamos pontos em comum: a importância de usar a língua de sinais e o oferecimento de textos ou histórias para que os alunos se familiarizem com produção escrita. Já Quadros (2006) apresenta uma proposta um tanto diferente: explorar primeiro a língua de sinais para depois explorar a língua portuguesa, pois ela parte do pressuposto de que a criança surda já tenha um certo vocabulário em Libras. Mas essa atividade pode ser utilizada mesmo para alunos que estão aprendendo a língua de sinais, pois a produção será na primeira língua. Outro ponto em comum entre elas é que todas concordam que o professor precisa ter domínio na língua de sinais e que, para se ensinar uma segunda língua, é necessário que exista a primeira, o que infelizmente, não é o que ocorre nas escolas.

6 A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS SURDOS

Neste item vamos apresentar exemplos de produções escritas de alunos surdos mostrado pelas autoras.

Para compreendermos as produções dos surdos, é necessário compreender como se estrutura a língua brasileira de sinais. Assim como a língua portuguesa, a Libras também segue a estrutura S-V-O (sujeito, verbo, objeto), mas pode modificar suas sentenças para S-O-V (sujeito, objeto, verbo) e O-S-V (objeto, sujeito, verbo), sentenças essas que seriam consideradas erradas em língua portuguesa. Quadros e Karnopp (2004) explicam que as sentenças OSV e SOV ocorrem somente quando há alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não manuais, por exemplo, “TV EL@ ASSITE” ou “EL@ TV ASSITE” / “FUTEBOL EL@ GOSTAR ou EL@ GOSTAR FUTEBOL”. Essas frases são comuns na língua de sinais por estarem associadas a marcas não-manuais (expressão facial). Quadros e Karnopp (2004) advertem que se não houver associação com as marcas não-manuais não pode haver movimentação dos constituintes e as sentenças são agramaticais. Observe que em Libras não há marcação de gênero, por isso usa-se este símbolo @ para os pronomes da terceira pessoa, tanto no singular como no plural. Outro ponto importante é que os verbos não são flexionados, permanecendo sempre na forma infinitiva, para marcar tempo é usado os sinais presente, passado ou futuro de acordo com o contexto, mas existem derivação e flexão que são sinais incorporados aos verbos, mudando assim a sentença. Não se usa preposições na Libras. Os advérbios de tempo podem vir antes ou depois da oração e os advérbios de frequência podem estar antes ou depois do complemento verbal, por exemplo: “JOÃO COMPRAR CARRO AMANHÃ”/ “AMANHÃ JOÃO COMPRAR CARRO”. Exemplos de advérbio de frequência: “EU BEBO LEITE ALGUMAS-VEZES”/ “EU ALGUMAS-VEZES BEBO LEITE”

Guarinello (2007) conta sobre uma experiência com o aluno Daniel em 2001. De início, o garoto só sabia escrever palavras soltas e algumas frases, conforme a autora mostra:

Texto 1 – DANIEL

1 Suellen

2 Eu desculpo você,

3 Gosta você.

4 Você é amiga gosta você

5 Eu gosta brincar basquete.

Ass. Daniel

Essa produção de Daniel foi uma resposta à carta de uma colega e mostra que o garoto não tem domínio de recursos coesivos. Está estruturada na gramática da Libras, utiliza procedimentos de progressão tópica – uso de um tema constante, acrescentando novas informações a um mesmo tema, que se mantém. O tempo verbal aparece sempre no presente. Quanto à coerência, a autora considerou que não houve dificuldade para compreender o texto se considerarmos que a coerência se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes em encontrar um ponto comum de entendimento. Após essa produção, a terapeuta (profissional psicopedagoga bilíngue em Libras/Português) que auxiliava o menino fez junto com ele uma retextualização dessa produção acrescentando as devidas preposições, conjunções e verbos adequados para a correta estrutura da língua portuguesa. Um ano depois de um trabalho constante com a terapeuta que o acompanhava, Daniel produziu o seguinte texto após ser contada uma história.

TEXTO 2 – DANIEL

- 1 O tatu tem fazer casa.
- 2 Tatu pobre tem triste raposa disse desprezou triste.
- 3 Tatu tem vi raposa casa palacete nova.
- 4 Raposa conversou rei leão palacete casa tatu fera.
- 5 Rei leão vi casa raposa palacete mandou raposa embora chuva.
- 6 Raposa triste por favor tatu casa posso dormir tatu sim casa pode.

Novamente a autora conta que o menino possui dificuldade no uso de verbos em português já que usou somente duas formas verbais /tem e vi/ no texto todo. Para os outros verbos que aparecem nas linhas 2 /disse/, 4 /conversou/, 5 /mandou/ e 6 /pode/, Daniel pediu ajuda da terapeuta para escrever e ela soletrava a palavra em Libras. Constata-se um sucessivo encadeamento por justaposição, principalmente marcados pela pontuação e não se nota conexão entre as frases por meio de articulares textuais. Para que esse texto fosse percebido como coerente foi necessário que ativassem conhecimento de mundo e de língua; além disso, a terapeuta e o garoto tinham conhecimentos em comum e isso facilitou o entendimento de modo a ajudar o garoto a fazer uma retextualização corrigindo o texto para a forma padrão da língua portuguesa. Após essa análise, a autora comenta:

Observando-se os textos de Daniel, é possível afirmar que os elementos que faltam em seus textos, tais como preposições, artigos, conjunções e alguns verbos são, em sua maioria, exatamente aqueles elementos que inexistem ou se manifestam de outra maneira na língua de sinais, sua primeira língua. Segundo Richter (2000), na aprendizagem de L2, as crianças

que se encontram nos primeiros estágios de aquisição comumente simplificam suas estratégias de planejamento e execução, emitindo apenas um número mínimo de constituintes, o que faz que haja lacunas em seu enunciado, ou seja, uma simplificação semântica e linguística da mensagem. (GUARINELLO, 2007, p.99)

Entre a primeira e a segunda produção de Daniel, podemos notar seu avanço na escrita e sua ampliação de vocabulário em língua portuguesa. A autora conta que de início, Daniel se negava a escrever seus textos querendo contar tudo em língua de sinais para que a terapeuta o transcrevesse. Aos poucos, com uma atividade textual partilhada, Daniel foi perdendo o receio da escrita e passou a refletir sobre seus textos e mudou sua postura. Certamente que ainda precisa de muito trabalho, mas com a ajuda de um adulto provedor da escrita e criador de oportunidade, o menino foi capaz de aceitar o desafio de escrever e produzir textos com coerência, criatividade e sem medo de errar. Nas palavras da autora “apesar de lhe faltarem palavras na língua portuguesa, não lhe falta o que dizer, apenas, como dizer.”

Essa experiência é retratada também nos textos apresentados por Pereira (2009). Como exemplos ela mostra a produção de uma aluna de 14 anos, usuária da língua de sinais e que tem interesse pela escrita:

Oficina de escrita

Escreva um texto, abordando o texto: ÁGUA.

O texto será dissertativo, onde cada aluno escreverá o que sabe sobre o tema, como produto final do trabalho.

Precisa a Água importante vida,
pessoa é tem precisa a água beber, mar,
rio, chuva, batismo água.

Precisa a Água fonte vida saúde.

Precisa a Água limpa vida.

O menino sujo água urina pi doente.

Precisa água salada lava limpa vida.

O fesus água troca vinho.

O menino foge lixo rio sujo muito tem
não educação.

O homem corpo xixi água, não pode nada
sujo.

Água gelo, quente, frio gelo.

O mundo água vida.

Sim
05/4/2004

Fonte: Leitura, Escrita e Surdez – Maria Cristina da Cunha Pereira (2009)

A professora dessa aluna pediu um texto dissertativo tendo como desencadeador um cartaz da Campanha da Fraternidade sobre a água. A professora e os alunos discutiram sobre o cartaz e como produto final da atividade, foi solicitada a redação dissertativa, com o objetivo de avaliar o quanto os alunos entenderam sobre o tema. Pereira (2009) ao fazer a análise desse texto diz que a aluna atendeu à solicitação da professora e apresentou vários argumentos sobre a importância da água. O interessante é perceber que ela relacionou vários desses argumentos com o que provavelmente tem aprendido em outras aulas, inclusive de religião. A aluna também apresenta sua opinião quando escreve: “O menino joga lixo rio

sujo muito tem não educação” o que ela quer dizer que quem joga lixo no rio não tem educação. Suas ideias estão bem organizadas e sua produção se caracteriza por frases simples mostrando sua dificuldade em usar os elementos de ligação e os verbos.

Com isso podemos perceber como é difícil a língua portuguesa para os surdos, pois, assim como um aluno que aprende uma segunda língua, ele sempre irá buscar respaldo gramatical na primeira língua para desenvolver a segunda. O trabalho do professor é constante, mas um ponto importante é lembrar que a produção não deve ser forçada e sim incentivada a partir dos interesses do aluno. Na avaliação deve-se levar em conta o conteúdo e não a ortografia e gramática correta, porque, se o foco for à gramática, o aluno ficará traumatizado com a língua e não conseguirá produzir um texto perfeito sem anos de estudo constante.

Como vimos na redação da aluna apresentada por Pereira (2009), embora o texto seja simples e faltem elementos de ligação, ela sabe o que é uma dissertação e isso é o mais importante que exigir um texto perfeito. À medida que ela continua produzindo mais textos, irá aprimorando seu conhecimento e alcançando um nível de produção igual ao dos ouvintes. É tudo uma questão de treino constante. Enquanto que na primeira língua o desenvolvimento é natural, na segunda é basicamente treino. Isso vale para todas as modalidades de aquisição de segunda língua. Um ouvinte que nasceu no Brasil e, portanto, fala o português, ao aprender o inglês também irá produzir frases partindo da gramática da língua portuguesa e só após muito treino conseguirá diferenciar as línguas e respeitar a gramática de cada uma. É isso que os docentes da escola regular de ensino precisam ter em mente ao ensinar LP para surdos, e não considerar que o aluno é incapaz de desenvolvê-la. A palavra aqui é acreditar. Muitos docentes não acreditam na capacidade dos alunos surdos, pois parece que a surdez é sinônimo de incapacidade mental.

Pereira (2009) relata como foi o encontro com alguns professores da escola regular que tinham alunos surdos em suas salas:

O primeiro contato com os professores que tinham alunos surdos evidenciou que, enquanto alguns pareciam acreditar na possibilidade de os alunos atribuírem sentido ao que liam, muitos não pareciam acreditar nessa possibilidade e se contentavam com a decodificação de palavras, sem compreensão. Alguns professores confessaram que seus alunos eram copistas, enquanto outros propunham a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros e tipos textuais. Alguns professores usavam a Língua de Sinais, enquanto outros não. Professores relatavam que alguns alunos demonstravam interesse pela leitura e outros, não. (PEREIRA, 2009, p. 32)

A realidade retratada por Pereira (2009) em seu encontro é muito mais comum do que imaginamos, por isso, para evitar que o aluno surdo saia da escola sendo apenas um copista, é necessário que o professor acredite em sua capacidade e o incentive. Atuando em conjunto, seja com o interprete de língua de sinais ou com o professor bilíngue, o professor regente deve dar atenção aos alunos surdos para que esses não se sintam rejeitados e diferenciados dos alunos ouvintes, desenvolvendo, desse modo, confiança em si mesmos para produzirem seus textos sem medo de errar e desenvolvendo também a criatividade e ampliando seu conhecimento de mundo.

7 RESULTADOS

De acordo com a revisão bibliográfica apresentada compreendemos como a escola age na inclusão dos alunos surdos. Muitos professores não possuem preparo e o governo não exige que se preparem. A Lei determina que a escola seja bilíngue, mas também não capacita os profissionais para que estes possam criar um ambiente bilíngue para os alunos surdos. A falta de informação sobre cultura e comunidade surda é geral, tanto educador como pais não sabem como agir adequadamente com a criança surda e ajudá-la a se desenvolver tanto psicologicamente quanto intelectualmente, pois as relações não são somente interações linguísticas, mas também afetivas.

No campo do ensino da língua portuguesa, muitas vezes o professor não acredita na capacidade de seu aluno, ignorando sua diferença, não trabalhando adequadamente com esse aluno e não abrindo oportunidade para que o aluno explore a língua. Por meio das produções apresentadas vimos que a língua portuguesa apresenta dificuldade para o aluno surdo e o trabalho do professor é constante. Porém, mais importante que transmitir seu conhecimento ao aluno surdo, é partilhar com ele a mesma língua, conforme apresentado por Quadros (2006) que defende a ideia de produção textual feita primeiramente em língua de sinais, permitindo que o aluno explore sua própria língua e entenda que todas as línguas possuem suas características. Todas as produções textuais em língua portuguesa feitas pelos alunos surdos possuem um ponto em comum: a falta de conectivos e o uso de verbos no presente, característica própria da língua de sinais. Isso evidencia a importância de o professor saber a língua de sinais para poder avaliar a produção dos alunos e entender que eles estão se baseando em sua primeira língua. A língua de sinais apresenta estrutura gramatical muito diferente da língua portuguesa e até que o aluno use cada uma sem interferências é preciso

propiciar a ele acesso a vários tipos e gêneros textuais, refazendo seus textos e mostrando as diferenças em ambas as línguas para, pouco a pouco, ele mesmo ir se corrigindo e pensando sua própria escrita.

Para um surdo o acesso à leitura e escrita abre portas para um mundo novo, não somente para seu desenvolvimento escolar, mas para a vida, pois sem poder se comunicar oralmente, ao menos poderá escrever e comunicar-se com os atendentes de forma autônoma e independente quando for a um médico ou ao banco, por exemplo.

8 CONCLUSÃO

A realidade apresentada está longe de ser a de uma inclusão adequada aos alunos surdos. O governo exige apenas o concurso, mas não avalia adequadamente, pois o que falta é uma avaliação prática do conhecimento em Libras e não somente a apresentação do certificado do curso de graduação ou pós-graduação na área, uma vez que essa avaliação não é escrita. Devido a essa falta de avaliação prática, muitos concursados não estão devidamente preparados, com um amplo domínio da língua de sinais para atender aos alunos surdos, sendo necessária maior vivência para que possam contribuir para a educação e aprendizado dos alunos. No entanto, a preparação desse profissional não será em apenas seis meses ou um ano, será por muitos anos. Se já é difícil para um profissional adquirir fluência em Libras, podemos imaginar como deve ser difícil para o surdo aprender a língua portuguesa. E, para minimizar esse problema, o governo determina que haja intérpretes nas salas regulares, desde que a escola faça solicitação deste profissional. No caso de algumas escolas, é um professor bilíngue que atua junto ao professor regente.

E isso é só uma parte do problema que ocorre na educação dos surdos. Enquanto que de um lado, há a situação da falta de uma capacitação adequada dos profissionais, por outro lado é a situação do aluno surdo que chega à escola. Muitas vezes não possui aquisição linguística nem em Libras nem em Português e cabe ao professor introduzir a Libras a esse aluno de forma a dar base para a aquisição da língua portuguesa escrita. E isso causa certo atraso dos alunos surdos em relação aos ouvintes, que acabam sendo vistos pelo professor como incapazes de aprender. No entanto, de acordo com a revisão bibliográfica apresentada a partir das pesquisas das autoras Quadros (2006), Guarinello (2007) e Pereira (2009) compreendemos que o surdo possui capacidade e pode desenvolver produções escritas, mesmo que essa sofra interferência da Língua de Sinais, sua primeira língua. Cabe ao

professor acreditar no seu desenvolvimento e fornecer textos de qualidade que permitam à criança explorar a diversidade de textos existentes. Nesse processo, é importante que o professor avalie sua produção principalmente pelo conteúdo e não pela estrutura, pois a língua portuguesa é a segunda língua a ser aprendida e não a primeira, como ocorre com os alunos ouvintes.

Assim sendo, concluímos que a Libras é fundamental para a aquisição da língua portuguesa e cabe ao docente saber Libras para poder interagir e incentivar o aluno surdo. Sem a língua de sinais o aluno surdo não compreenderá como criar seus textos. O fracasso escolar de muitos alunos surdos se deve tanto pela falta de qualificação do professor, já que o governo não avalia adequadamente durante a realização do concurso, nem fornece subsídios práticos para que o docente possa desenvolver-se; quanto da sociedade que, por desconhecimentos, não cobra do governo que os profissionais sejam capacitados.

Ainda há muito trabalho a ser feito, assim como procuramos mostrar nessa pesquisa, há muitas propostas para o ensino de L2 para os surdos e o primeiro passo já foi dado: a criação das diretrizes na legislação. É necessário que os profissionais se comprometam e que a sociedade saiba a importância que a língua de sinais tem para a educação dos surdos, dissolvendo a ideia de que se o surdo aprender a sinalizar deixará de aprender a oralizar, uma coisa não atrapalha a outra e o resultado é benéfico para todos: o surdo pode e deve ser em Libras/Língua Portuguesa para ser um cidadão com autonomia. Torna-se fundamental que todos se conscientizem: governo, comunidade escolar e os pais dos alunos para que todos, em conjunto, possam prover ao surdo escolarização adequada de modo que esse possa ser inserido no mercado de trabalho, na universidade, desenvolvendo suas atividades com independência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aulas de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAETANO, Débora Ferreira, Claudia Akemi NAGURA, e Cristiano KOYAMA. “Escola de Protagonismo.” In: *Educação para Surdos: práticas e perspectivas II*, por Maria Cecília de MOURA, Sandra Regina Leite de CAMPOS e Sabine Antonialli Arena VERGAMINI, 65-80. São Paulo: Santos, 2011.

CITELLI, A. O. “O ensino da linguagem verbal: em torno do planejamento.” In: *Leitura, Escrita e Surdez*, por Maria Cristina Cunha PEREIRA, 64. São Paulo: FDE - CAPE, 2009.

DECRETO 5626. 22 de dezembro de 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (acesso em 26 de 07 de 2015).

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

IBGE. *Censo Demográfico*. 2010.

http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=sp&tema=censodemog2010_defic (acesso em 24 de 07 de 2015).

MACHADO, Paulo César. “Integração/ Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo.” In: *Estudos Surdos I*, por Ronice Muller de (org.) QUADROS, 38-75. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

E seu nome é Jonas. Direção: Richard MICHAELS. 1979.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. *Leitura, Escrita e Surdez*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2009.

QUADROS, , Ronice Muller de, e Magali L. P. SCHMIEDT. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller, e Lodenir Becker KARNOPP. *Lingua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.