

ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS: QUESTÕES DETERMINANTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS

Laralis Nunes de Sousa (UFRN)
laralisns@yahoo.com.br

Escolas Bilíngues para Surdos!

No primeiro semestre de 2011, mais precisamente no mês de maio, o Brasil assistiu a um movimento nunca antes visto em sua história. Uma multidão se dirigia à Esplanada dos Ministérios a fim de reivindicar melhores condições educacionais e respeito às idiossincrasias linguísticas de um grupo minoritário no país. Bandeiras, camisetas, faixas e mãos, como que em uníssono, gritavam energicamente: ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS! Fechar os olhos naquele ambiente em que as mãos eram o principal meio comunicativo possivelmente significaria experimentar uma calmaria habitada apenas por algumas emissões de sons sem significados claros. Abrir os olhos, por sua vez, estava bem além de se deparar com indivíduos cuja modalidade linguística era visuo-espacial: implicava na inegável necessidade de tomada de posição frente a uma realidade desconhecida pela maioria, apresentada sem reservas por aqueles que a vivenciam e com a qual não demonstravam satisfação. Os surdos fizeram-se ouvir.

Parcialmente coberta pela imprensa televisiva e amplamente divulgada nas redes sociais, a mobilização teve por *dinamius* declarações e omissões acumuladas ao longo de anos que indicavam a desnecessidade da Língua Brasileira de Sinais na educação dos surdos, como, por exemplo, a fala de Maria Tereza Égler Mantoan, renomada especialista em educação inclusiva e assuntos educacionais das pessoas com deficiência, de que os professores de surdos não precisavam saber a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para lecionarem¹. O estopim para o acontecimento foi a ameaça de que todas as instituições de Educação Especial do país seriam fechadas, o que incluiria o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), um dos pouquíssimos centros educacionais que ofertam aulas desde o ensino fundamental ao superior em Libras, sendo nomeadamente uma instituição bilíngue e, portanto, modelo educacional aspirado por aqueles que compareceram na referida passeata feita na Capital Federal.

Qualificado por muitos como reação exagerada às palavras e promessas fornecedoras de esperança a professores de alunos surdos das escolas regulares, o ajuntamento feito no Distrito Federal foi, na verdade, a culminância de um movimento que, embora visto como passivo pelos cidadãos alheios a ele, é tido por seus adeptos como filosofia de vida. O latejante anseio da comunidade surda por acesso integral ao ensino em Libras não cabia mais entre as paredes de Associações de Surdos desse país, fato sintomático da impossibilidade de se tentar manter por debaixo dos panos uma política educacional formadora de indivíduos aprovados compulsória e compulsivamente todos os anos com dificuldades básicas de escrita, por exemplo.

Em verdade, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) constitui-se o maior desafio para o surdo em idade escolar atualmente, pois nela espera-se dele que escreva uma língua que não a usual de seu cotidiano e aplica-se a ele a mesma metodologia de ensino aplicada àqueles que a têm como língua materna. Acrescente-se a isso que, como todas as demais disciplinas, a matéria de Língua Portuguesa é ministrada oralmente pelo

¹ Texto em que a referida afirmação foi feita disponível em <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=16012>>. Acesso em 18 nov 2011.

professor, na maioria das vezes desprovido do acompanhamento de um intérprete², numa turma constituída por uma ampla maioria de ouvintes e um ou dois surdos.

Consideramos a disciplina de Língua Portuguesa um dos pontos mais críticos da atual educação de surdos porque a proposta de educação bilíngue para esse público prevê duas línguas de instrução: a Língua Brasileira de Sinais, na qual devem ser ministradas todas as disciplinas escolares; e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que será utilizada tanto no contexto escolar (em atividades de qualquer disciplina) quanto no contexto extraclasse, onde a língua majoritária é a portuguesa. Essa dupla função (escolar e social) da LP só será exercida de fato quando o planejamento de sua instrução estiver assentado sobre algumas questões de ordem social, política e linguística inerentes à constituição do aluno surdo.

Têm sido catastróficos os resultados obtidos no atual modelo educacional para surdos, os quais motivam nosso trabalho. Acreditamos que o conhecimento mínimo sobre o público a que se destina qualquer política ou metodologia de ensino é necessário, o que nos impeliu à escritura deste texto.

Amparado pelos objetivos da Linguística Aplicada (LA), nosso trabalho debruça-se sobre aspectos que rondam o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos no modelo educacional vigente – o inclusivo. Buscaremos criar inteligibilidade sobre o problema social por nós identificado, em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Para isso, recorreremos à leitura de textos teóricos sobre o assunto, que vai desde a filosofia do modelo inclusivo educacional, passando pela importância da Libras na constituição do sujeito surdo, até a efetiva produção de textos escritos em LP por esse público. Ao final deste trabalho, teremos percorrido, de forma introdutória, alguns dos pontos críticos do ensino e da aprendizagem da LP para/por surdos no Brasil, cujas idiosincrasias devem ser consideradas por governantes e professores para a elaboração de políticas e estratégias de ensino proficuas para a formação desses discentes. Pela exiguidade do espaço, nos ateremos ao registro de aspectos linguísticos que interferem na aprendizagem da LP escrita pelo surdo, embora nossas bases estejam assentadas sobre rico solo disciplinar.

1. Por que a linguística aplicada?

É fato que a linguagem ocupa papel central no objeto de nossa atenção, o que pode fazer supor que uma única disciplina ou teoria compromissada com usos e fatos da linguagem, apenas, conseguiria dar conta dos tópicos que pretendemos abordar. Entretanto, a problemática do ensino de Língua Portuguesa para surdos envolve questões outras que não devem ser olvidadas e que são impossíveis de serem respondidas por uma única área do conhecimento.

O campo da Linguística Aplicada – doravante LA – nos parece ser bastante fértil para a sementeira da problemática de que pretendemos tratar com vistas à obtenção de respostas, explicações e encaminhamentos produtivos na otimização do processo educativo pelo qual os surdos passam atualmente. Nesta seção, faremos uma breve explanação sobre a Linguística Aplicada, detendo-nos principalmente sobre tópicos por ela abarcados que tenham relevância para nosso trabalho.

Principiemos advertindo que não há consenso geral sobre o conceito de Linguística Aplicada. Inaugurada na década de 1940, a disciplina em questão coleciona três viradas que implicaram em grandes reformulações sobre sua definição, seu objeto de estudo, seu objetivo e seus métodos.

² Embora a Legislação Federal preveja a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula inclusivas, ainda não há quantidade suficiente desses profissionais à disposição no mercado de trabalho.

Quando de seu surgimento, acontecido em meio aos intentos de conquistas territoriais, sobretudo norte-americanos, a LA servia estritamente ao propósito de desenvolver materiais para o ensino de línguas estrangeiras. Nos anos 1960, a LA passa a dedicar-se também àquilo que Moita Lopes (2009) denomina como “Aplicação da Linguística”, recorrência às teorias linguísticas tanto para a descrição quanto para o respaldo da criação de metodologias de ensino de Línguas, o que a limita à busca por amparo e respostas para as questões alvos de estudo unicamente na Linguística. No final dos anos 1970 é que se diferencia Linguística Aplicada de Aplicação da Linguística. Passa-se a dar espaço para a interdisciplinaridade entre a LA e outras áreas do conhecimento capazes de contribuir principalmente com a minimização dos problemas de linguagem próprios do contexto de sala de aula.

É a partir dos anos 1990, com o surgimento da compreensão de que a linguagem é constitutiva da vida institucional, que se passa a conceber a LA como uma área voltada para a resolução de questões da prática de uso da linguagem em qualquer contexto, educacional ou não. Afinada à epistemologia científica emergente nessa época, a LA abre mão de ser um campo com procedimentos e conceitos estabelecidos *a priori*. Adota como termômetro metodológico a própria situação em que se insere o fenômeno sob enfoque, bem como aprofunda a busca pela possibilidade de diálogo com outras ciências para que encontre a melhor forma de abordagem do objeto estudado.

Atualmente, o termo *indisciplina* tem sido atrelado à LA na medida em que ela

[...] reconhece a necessidade de não se construir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Além do prefixo *in*, outros tantos têm se antecipado à *disciplina* LA: *trans* (a LA atravessa outras disciplinas), *inter* (situa-se entre disciplinas), *multi/poli/pluri* (a LA compõe-se de muitas disciplinas, tantas quantas forem necessárias) etc. O que gera essa gama de possibilidades denominacionais à LA certamente é seu ponto de partida atrelado ao seu objetivo principal. Se a Aplicação da Linguística (ou mesmo a Linguística) busca nos fatos linguísticos um fenômeno enquadrável em seus pressupostos teóricos que, em contrapartida, serão testados, confirmados e reformulados; a LA debruça-se sobre fenômenos de linguagem constituintes de fatos sociais reais existentes em função da linguagem, buscando formas de estudá-los recorrendo, para isso, a qualquer área do conhecimento capaz de apontar caminhos viáveis para sua compreensão, ou mesmo transformação, a depender do caso. Ambas parecem percorrer caminhos opostos: a Aplicação da Linguística define seu objeto de estudo em função dos pressupostos teóricos de base; a Linguística Aplicada define os pressupostos teóricos de base em função do objeto de estudo. Daí a LA não ter métodos ou pressupostos teóricos específicos estabelecidos *a priori*, mas, sim, objetivo *a priori*, qual seja “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Antenados às demandas por respostas que emergem na contemporaneidade, os pesquisadores afiliados à LA, de modo geral, “estão interessados [...] numa LA que seja capaz de explicar e otimizar as relações humanas através do uso da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 3). Por esse intento surge a identificação com LA *indisciplinar*, que é desejosa, sobretudo, de “falar ao mundo em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

O sujeito desse mundo não pode ser tido de outro modo senão como um ser social, heterogêneo, fluido, com gênero, raça e sexualidade, situado socio-historico-culturalmente, forjado nas práticas sócio-discursivas, das quais também é forjador. Dar conta das questões de linguagem que afloram na rede de interações constituída por tal sujeito pede mais do que uma ciência com fronteiras bem delimitadas. Aliás, pede que na fronteira se construa seu observatório, sua episteme (MOITA LOPES, 2009, p.22). Para nós, construir nosso mirante no interstício, entre estudos de diversas naturezas, como socioculturais, linguístico-pedagógicas e político-educacionais, não é apenas desejável como necessário, uma vez que o atual quadro escolar dos surdos é fruto de ações de cunho diverso e pode ser lido por meios diversos.

2. Questões linguísticas determinantes no ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos

Embora desde a segunda metade do Século XIX o Brasil tenha uma história razoavelmente documentada sobre a Língua de Sinais (mesmo em registros de escolas oralistas que anotavam em suas cadernetas casos de alunos “teimosos” que utilizavam as mãos para se comunicarem), ainda hoje muitos consideram que a primeira sílaba de Libras faz referência a *linguagem*, não a *Língua*. A confusão entre um e outro termo é recorrente entre os leigos na área da linguística. Mas, mesmo entre os especialistas em linguagem, vez por outra, ouve-se a opinião de que a Libras não constitui-se como Língua, formada, certamente, sem que tenham conhecimento mínimo sobre a LS e sua estrutura interna.

Consideramos a Libras uma Língua. Desde a década de 1960, quando William Stokoe deu início aos estudos das regularidades existentes na American Sign Language (ASL), muito se avançou nos estudos linguísticos das Línguas de Sinais. Atestam-se hoje os aspectos fonológicos (ou quirológicos), morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da Libras nos estudos de Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Quer (2006), por exemplo, bem como aspectos referentes à sua importância para a constituição cognitiva, social e cultural do sujeito surdo (STROBEL, 2008; DALCIN, 2006; SEGALA & BERNIERI, 2009).

Se no que diz respeito às características que atestam o *status* linguístico da Libras há aproximação entre ela e o Português, o mesmo não se pode dizer em relação a outros aspectos. Os pontos que distanciam a Libras e o Português, deve-se dizer, não colocam em cheque a condição linguística da primeira, mas determinam que a cada uma das línguas em jogo seja dado tratamento específico, não generalizante, no contexto de sala de aula. Compreender os pontos divergentes entre a LS brasileira e LP é essencial para que haja direcionamento adequado no ensino de línguas e se identifique os pontos críticos no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos.

Segundo Quadros (2004, p. 84), existem, pelo menos, dez diferenças entre a Libras e o Português. Vejamos:

- 1) A língua de sinais é visual-espacial e a Língua Portuguesa é oral-auditiva.
- 2) A língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a Língua Portuguesa constitui-se baseada nos sons.

- 3) A língua de sinais apresenta uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores³. A Língua Portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores.
- 4) A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a Língua Portuguesa evita este tipo de construção.
- 5) A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na Língua Portuguesa.
- 6) A língua de sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que exclui ambiguidades que são possíveis na Língua Portuguesa.
- 7) A língua de sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na Língua Portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante.
- 8) A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. Esse fator não é considerado como relevante na Língua Portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia.
- 9) Coisas que são ditas na língua de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na Língua Portuguesa. Assim, tem vezes que uma frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou outra língua.
- 10) A escrita da língua de sinais não é alfabética.

Tais diferenças associadas ao fato de a LP não ser a L1 dos surdos e a aspectos de ordem cultural, social e cognitiva afetam diretamente o modo como esses sujeitos se apropriam e fazem uso da escrita e da leitura da língua brasileira majoritária. As redações produzidas por surdos já adultos evidenciam uma apropriação da LP que parece ser parcial, julgada pelos docentes desse público como deficitária sob vários aspectos.

Para exemplificar a quem me refiro, segue texto escrito por estudante universitária surda⁴. Para preservar sua identidade, a pseudonomei Maria e, a seu interlocutor, João. No contexto enunciativo, no fórum de discussão da disciplina de Psicologia da Educação de Surdos de um curso de Ensino Superior na modalidade EaD, João se pronunciou sobre a chacina ocorrida em Realengo no dia sete de abril de 2011. Ele afirmava que o fato de o assassino ser adotado determinou em muito seu comportamento, por não se identificar com a família que o acolheu. Sobre esse assunto, Maria posicionou-se produzindo o texto abaixo exposto.

:

Maria	Adaptação
<i>Vc falou filho adotivo não tem pai e a mãe mas, tem depender mãe filho verdade antes nasceu bebê a mãe morrer doente ou abandonar o filho deixou só, outra pessoa aceitar adotivo filho quando cresceu, mãe adotivo contar filho, ele</i>	Você falou que filho adotivo não tem pai nem mãe, mas tem. Dependendo, a mãe verdadeira teve o bebê e depois morreu doente, ou abandonando-o, deixando-o só. Outra pessoa aceita o filho adotivo e, quando ele cresce, a mãe adotiva conta para

³ Gesueli (2009, p.115), com base nos estudos de Brito, define os classificadores como “morfemas existentes em línguas orais e Línguas de Sinais, sendo que estas últimas fazem uso frequente destes por serem línguas espaço-visuais”. Ancorando-se nos estudos de Felipe, a autora (op. cit.) prossegue: “Os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância verbal”.

⁴ O texto foi extraído do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina a 15 pólos em vários estados brasileiros. A autora do texto autorizou seu uso sob a condição de ter sua identidade preservada.

<i>entender compreendido ou magoar antes ir psicologia explicar vai demorar entender melhor filho adotivo. minha tia sem filho, ela quer adotiva filha, mas filha adotiva já moça entender mãe adotiva, ela muito feliz. Entendeu? Aguarde responder...</i>	ele [que ele é adotivo]. Ele pode entender/compreender ou ficar magoado. Antes, deve-se ir à psicóloga. Conforme se for explicando, o filho adotivo melhorará. Minha tia, sem filhos, queria uma filha adotiva. A filha adotiva já está moça e entende sua mãe adotiva. Ela é muito feliz. Entendeu? Aguardo resposta...
---	--

Nesta segunda postagem, feita no fórum da disciplina de Análise do Discurso do mesmo curso, Maria responde a outra colega de curso, pseudonominada Joana, que levanta a questão da importância da disseminação da escrita da LS (Signwriting - SW) para que os surdos possam concorrer de igual para igual com ouvintes em concursos públicos:

Maria	Adaptação
<i>Sim, é verdade É muito difícil surdos pensa pesada por causar REDAÇÃO. surdos não é perfeito redação, sim é claro ouvinte maioria passou concurso público mas, tem depender ouvinte pesada Português profundou novo globalização mais difícil Português. Como minha irmã 4 vezes perdeu concurso público também federal por isso muito difícil. Não é fácil, precisar estudar bastante pesquisa informativo né? Aguarde responder</i>	Sim, é verdade. É muito difícil. Muitos surdos a acham [a prova do concurso] pesada por causa da REDAÇÃO. A redação dos surdos não é perfeita. Sim, é claro que a maioria dos ouvintes passou no concurso público, mas dependendo do ouvinte, [a prova de] Português foi pesada [exigia conhecimentos] profundos e atualizados sobre globalização, [o que deixou] mais difícil o Português. Como minha irmã fez quatro vezes concurso público federal e não passou? Porque estava muito difícil. Não é fácil. É preciso estudar bastante, pesquisar e se informar, né? Aguardo resposta

Se numa leitura rápida do texto de Maria sentimos certo estranhamento, numa leitura mais detida identificamos alguns desvios não apenas da norma padrão, como de regras que não parecem nada complicadas para um falante nativo da língua. Verificam-se inadequações quanto à concordância nominal (“mãe adotivo”), e quanto à concordância e à flexão temporal verbal (predominância de verbos no infinitivo); problemas de pontuação; não uso de conectores coordenativos e subordinativos; inversão sintática desnecessária, sem fim estilístico aparente etc.

Não raro, julga-se a escrita do surdo produto de algum possível déficit cognitivo acarretado pela falta de audição. A título de comparação, como forma de tentar desmitificar esse tópico, Salles (2007) coletou dados de escrita produzidos por um falante de tailandês L1 e inglês L2, por um falante de holandês L1 e inglês L2 e por um falante de holandês L1, francês e inglês L2 em processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita. A autora pontua como características relevantes encontradas em textos de falantes não-nativos do Português brasileiro o uso de frases curtas, a omissão de artigos, a inadequação lexical, a inadequação no uso da preposição, falha na colocação do advérbio de negação; na concordância nominal, “excesso” de itens lexicais, uso inadequado da preposição, de pronome e omissão do verbo ser. As considerações feitas pela autora quanto à produção de ouvintes em processo de aprendizagem do Português como L2 parecem não diferir muito das que fizemos com relação ao texto de Maria.

Ainda de acordo com a pesquisadora, “Evidentemente, existem semelhança entre os textos escritos por surdos e por ouvintes estrangeiros. No entanto, aspectos como o tempo de exposição à língua, a existência de instrução formal, a imersão cultural são fatores decisivos” (op. cit., p. 121). Consideramos interessante acrescentar às palavras da autora que a modalidade linguística também é fator decisivo na aquisição da L2. Tendo como referência da Língua Portuguesa unicamente textos escritos nessa língua, mesmo que imerso numa comunidade de fala exclusivamente usuária do Português, o surdo, por não alcançar linguisticamente experiências naturais e plenas de interação em Português falado, apresenta maiores dificuldades que ouvintes na aquisição da modalidade oral da língua majoritária deste país.

Malta, Silva e Silva (s/d) e Silva (s/d a, b) fazem interessantes considerações sobre a interferência da modalidade na alfabetização da criança surda. Fazendo um contraponto às conclusões de Ferreiro e Teberosky sobre a alfabetização da criança ouvinte, os autores não acreditam que o surdo percorra todo o caminho traçado pelas pesquisadoras, constituído pelas etapas denominadas pré-silábica, silábica e alfabética⁵. Em pesquisa realizada com crianças surdas, Silva (s/d b) constatou que num primeiro momento a forma de escrita do surdo converge com a do ouvinte, produzindo garatujas como forma de representação gráfica, mas na etapa seguinte não adentra o período silábico esperado e, posteriormente, o alfabético. Antes, passa diretamente para uma escrita ideográfica⁶. O autor conjectura:

Agora, portanto, podemos imaginar o conflito cognitivo das crianças Surdas não oralizadas diante de uma escrita alfabética. O que fazer? Como transpor este obstáculo? A solução encontrada parece ser a escrita de palavras sem segmentação de sílabas. Esta forma de escrita, por fazer uso dos grafemas do código alfabético e por ser ortograficamente aceitável, pois a sua aparência objetiva esconde sua natureza ideográfica, pode ser facilmente confundida com a escrita alfabética. Quando, na verdade, é uma falsa escrita alfabética. O que temos, de fato, é uma escrita ideográfica que se apropriou dos grafemas do código alfabético. (SILVA, s/d b)

A diferença de modalidade também interfere na apropriação da morfologia e da sintaxe da LP pelo surdo. O fato de a Libras não apresentar flexão de gênero torna essa característica da LP uma incógnita para os surdos, principalmente quando a

⁵Em resumo:

Fase pré-silábica: o aprendiz reconhece a escrita como forma de representação, mas a sem associar a escrita à fala. Produz garatujas e reproduz letras e números aleatoriamente para representarem graficamente. O tamanho da “palavra” tem relação com o tamanho do referente.

Fase silábica: 1. Sem valor sonoro: o aprendiz ainda não faz relação entre som e letra, mas faz correspondência entre uma letra e uma sílaba sem que essa letra de fato participe da palavra que se quer escrever; 2. Com valor sonoro: faz-se relação uma letra e uma sílaba, mas agora a letra tem relação com a sílaba representada entre letra e som.

Fase alfabética: o aprendiz faz correspondências entre fonemas (som) e grafemas (letras).

⁶ Segundo Cagliari (apud MALTA, SILVA & SILVA, s/d, p.1), “Os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos. Os sistemas de escrita baseados no significado (escrita ideográfica) e os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica)”. Ele ainda afirma que

Uma escrita ideográfica traz consigo em geral significados mais abrangentes de que outros sistemas de escrita. Pelo que tenho observado, a unidade semântica menor que esse sistema traduz é a palavra (mofema) (*sic.*). Outro tipo de sistema de escrita é o baseado no significante e depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. (op.cit., p. 2)

concordância nominal é requerida e o núcleo do sintagma nominal não faz referência a um ser sexuado. A flexão verbal de tempo em Libras se dá por meio de advérbios ou verbos auxiliares, o que torna complicada para seus usuários a compreensão e a retenção de todos os afixos verbais do Português. Por transferência, os surdos tendem a aplicar a sintaxe da Libras aos seus textos em LP. É verdade que a ordem oracional da Língua Brasileira de Sinais é a mesma da Língua Portuguesa – Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) (QUADROS, 2004, p. 142). Mas a propensão de uso da estrutura tópico-comentário da Libras somada às particularidades de construção interna dos sintagmas, diferentes das do Português, resultam na elaboração de períodos e textos que fogem ao padrão esperado na LP.

Alheio a todas essas peculiaridades do surdo por falta de formação apropriada, geralmente a primeira tentativa do professor de LP (diga-se, formado em ensino de Língua Materna) é tratar o surdo da mesma forma que os ouvintes. Em pouco tempo, contudo, percebe que igualdade de tratamento não oferta igualdade de oportunidade de aprendizagem. Obrigado tacitamente a optar entre despendar tempo na compreensão do modo de aprendizagem do surdo e ensinar o conteúdo previsto para todos os demais, opta razoavelmente pela maioria.

Almeida Filho (2011), em seu texto “O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino”, adverte sobre algumas exigências que devem ser feitas ao profissional que ensina Português como Segunda Língua (PL2). São elas: formação integral na área da linguagem, tradicionalmente chamada de Letras no Brasil *mais* curso de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira)/PL2 OU formação específica no ensino de Português como segunda língua/língua estrangeira. Segundo o mesmo autor,

Agrega-se ao benefício de cursar Letras, ao iniciar-se no ensino de uma LE e ao de estudar a questão do EPLE [Ensino de Português como Língua Estrangeira] na graduação, uma introdução à Linguística Aplicada como área teórica relevante de produção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas, usos da tradução e da lexicografia, além das relações sociais mediadas pela linguagem possivelmente com ênfase na primeira. (ALMEIDA FILHO, 2011b, p.11)

No caso do ensino de PL2 para surdos, acrescento a necessidade de que o docente também domine a Libras como língua de instrução. Enquanto não se formam profissionais com essas habilidades, a presença do intérprete de Libras para que faça a mediação entre professor e aluno é necessária, embora não suficiente, pois muitos surdos adentram as escolas sem ter nenhum domínio da Libras, e um intérprete, nesse caso, não seria a solução mais indicada.

Considerações finais

Nosso intuito com este trabalho foi trazer à luz fatos importantíssimos sobre o surdo e sua língua, que interferem diretamente em sua aprendizagem do Português escrito.

A política de inclusão é uma realidade instaurada e deve ser encarada de forma a se superar os prejuízos que ela pode trazer consigo. Se a recomendação é de que a educação de surdos seja bilíngue, não se deve aceitar menos que isso. Para que se concretize o modelo esperado, são necessárias ações específicas e especializadas. Assim, o almejar escolas bilíngues nos moldes reivindicados pela comunidade surda

não deve ser feito apenas como sonho inalcançável, mas acompanhar-se de discussões, pesquisas e planejamento ancorados nas reais necessidades dos mais interessados. Tais necessidades, por mais heterogêneas que sejam, comungam de uma característica: seu atendimento só pode vir à realidade se as soluções forem protagonizadas pelo acesso total ao conhecimento por meio da Libras.

Pretendemos dar continuidade a esse breve estudo feito de forma horizontal verticalizando-o, colaborando com a instrumentalização dos profissionais que lidam diretamente com esse público. À revelia do depoimento de Mantoan, afiliando-nos à postura de Moita Lopes (2009, p. 19), permaneceremos “indisciplinados”, ousando “pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender linguística aplicada. Disponível em <w3.ufsm.br/revistaletas/artigos-r2/revista2-1.pdf>. Acesso em 18 nov 2011a.

_____. O ensino de Português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Disponível em <http://www.poesis.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 18 nov 2011b.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007). Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 18 nov 2011.

CAPOVILLA, L. F. “Modelo de Mantoan para surdos está errado, contrariando leis federais e declarações internacionais”, afirma Fernando Capovilla. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=16092>>. Acesso em 18 nov 2011.

_____. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In.: ARAÚJO, A. P. *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, da economia e da psicologia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em 18 nov 2011.

CAVALCANTE, M. Fala mestre!: Maria Teresa Égler Mantoan (Entrevista da Revista Nova Escola com Maria Teresa Égler Mantoan). Disponível em <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=16012>>. Acesso em 18 nov 2011.

CELANI, M. A. A. Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações*. Recife, PE, v.17, n. 2. 2004.

CRUZ, C. R.; QUADROS, R. M. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In.: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008.

- GESUELI, Z. A narrativa em língua de sinais: um olhar sobre classificadores. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- MACHADO, B. P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, 2011.
- MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MALTA, M. H. C.; SILVA, A. L. S.; SILVA, J. E. F. Surdez e escrita: a construção da escrita no surdo não oralizado. (Texto fornecido na Disciplina de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sem referências). s/d.
- MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs). *Linguística Aplicada – Uma caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: R. C. Pereira e P. Roca (orgs) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. *O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC;SEESP, 2004.
- _____; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____; QUER, J. Revertendo os verbos reversos e seguindo em frente: sobre concordância, auxiliares e classes verbais em línguas de sinais. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais (9º Theoretical Issues in Sign Language Research Conference)*. Florianópolis/Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- RODRIGUES SILVA, W. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Investigações*. Recife, PE, v.122 n. 2. 2009.
- SALLES, H. M. M. L. (et. al.). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. V1 e V2.
- SEGALA, R. R.; BERNIERI, R. A perspectiva social na emergência das línguas de sinais: a noção de “comunidade de fala” e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- SILVA, J. E. F. “Ouvintismo” na educação dos surdos: concepção de escrita e alfabetização. (Texto publicado na Conferência Internacional sobre Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação. Fornecido na Disciplina de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sem referências). s/d a.
- _____. A psicogênese da língua escrita no sujeito surdo não oralizado. (Texto fornecido na Disciplina de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sem referências). s/d b.