VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do Bilinguismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCHS
CAMPO GRANDE
2011

VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do Bilinguismo

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª. Drª. Raimunda Madalena Araujo Maeda.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS- CCHS
CAMPO GRANDE
2011

VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do Bilinguismo

COMISSÃO JULGADORA

_____

Profª. Drª. Raimunda Madalena Araújo Maeda
Orientadora

_____

Profª. Drª. Maria Emilia Borges Daniel
Membro Titular – UFMS

_____

Profª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno
Membro Titular – UFGD

Campo Grande – MS, março de 2011

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra Raimunda Madalena Araujo Maeda, por sua dedicação, atenção e exemplo de compromisso e responsabilidade, meus sinceros agradecimentos.

À professora Dra Maria Emilia Borges Daniel, ícone de disciplina, humildade e sabedoria.

À professora Dra Eluiza Bortolotto Ghizzi, pela atenção e sugestões em minha qualificação.

À todos os professores do Mestrado em Estudos de Linguagens que foram capazes de dividir seu conhecimento com os alunos do programa.

À Profª Dra Marilda Moraes Garcia Bruno pela suas intervenções e sugestões que enriqueceram este trabalho.

À Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, Coxim-MS, que abriu suas portas para que eu pudesse realizar minhas observações.

Aos Diretores, professores e coordenadores que não mediram esforços para que eu pudesse realizar as entrevistas.

Às Técnicas do Núcleo de Apoio à Educação Especial – NUESP- Profª Lígia David e Profª Maria Aparecida Spengler que me forneceram material teórico e me concederam as entrevistas.

Aos alunos surdos e suas famílias que me permitiram realizar esse trabalho de pesquisa.

Ao meu esposo e filhos que sempre me apoiaram e compreenderam minha ausência, enquanto eu caminhava em busca de novas realizações.

A firme determinação em prosseguir dos que sabem a que meta chegar nunca ficou sem resposta: Eles jamais deixaram de compartilhar a alegria do encontro...

(Dicionário Ilustrado Trilingue de LIBRAS)

RESUMO

Neste estudo abordamos questões referentes ao ensino-aprendizagem do aluno surdo que tem a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Abordamos ainda o trabalho com o texto e, nessa perspectiva, investigamos situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, com o objetivo de verificar se o ensino está ocorrendo dentro da proposta de uma educação bilingue para os sujeitos surdos. Enfocamos também a função do professor de língua portuguesa, no sentido de verificar de que forma ele interage com esse aluno e que papel desempenha na construção do conhecimento linguistico desse indivíduo. Analisamos as questões de sala de aula e aprendizagem de segunda língua ancorados na Linguistica Aplicada (LA), de acordo com Moita Lopes (2006), Signorini (1998) e Paschoal e Celani (1992). Na perspectiva de produção escrita, observamos como acontece o trabalho com o texto escrito, uma vez que nossos informantes estão cursando os últimos anos do ensino fundamental e ensino médio. Portanto, acreditamos que já tenham desenvolvidas as habilidades na produção textual. Com o intuito de confirmar nossa hipótese, acerca da educação bilíngue, coletamos textos produzidos por esses alunos e os analisamos a luz da Linguística Textual (LT), tendo como referencial Adam (2008) Fávero & Koch(1988), Koch (1989),Koch & Travaglia (1989),Koch (1990), Koch (2002), Marcuschi(2008), Marcuschi (2010), que nos forneceram aportes teóricos que confirmaram a hipótese inicial de que o discurso produzido pelo aluno surdo, usuário da Libras, pode ser considerado um texto. Para essa análise lançamos mão dos princípios de textualidade da LT que são: a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade a situacionalidade e a informatividade. Este trabalho foi pautado na pesquisa qualitativa com: estudo documental, observações nas salas de aula, entrevista com os diretores, coordenadores e professores de Língua Portuguesa. Também foram entrevistados os familiares dos alunos que fizeram parte da pesquisa. Este trabalho teve início no ano de 2009, quando selecionamos 04 alunos surdos para participarem do projeto de pesquisa e, desde então, observamos e coletamos dados que nos permitiram comprovar que o contexto bilíngue ainda não faz parte da realidade da sala de aula dos alunos pesquisados. Quanto aos textos escritos pelos alunos surdos, concluímos que são textos que possuem suas especificidades linguísticas, mas que cumprem com o objetivo de cada produtor, cabendo ao interlocutor a busca pelo sentido e a compreensão do texto. Assim, conseguimos responder às questões as quais nos propusemos investigar. Esses alunos estavam matriculados na Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, localizada no município de Coxim-MS, local onde foi realizado esse trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Surdez, Bilinguismo, Linguagem.

ABSTRACT

In this paper we discuss issues related to the teaching - learning of deaf student who has the sign language as it first language and Portuguese as a second language in the written form.We still discuss the work with the text and, from this perspective; we studied learning situations developed in the classroom, with the aim of verifying if the teaching is occurring within the proposal of a bilingual education for the deaf subject.We also focus the function of the Portuguese teacher, in order to verify how he interacts with this student and its role in the construction of linguistic knowledge of this subject. We analyzed the issues of classroom and learning of second language based in Applied Linguistics (AL), according to Moita Lopes (2006), Signorini (1998) and Pascoal and Celani (1992).From the perspective of writing production, we observed as the work with the written text happens, since our informants are finishing elementary school and high school.Therefore, we believe they have already developed skills in text production. In order to confirm our hypothesis about bilingual education, we collected texts produced by these students and analyzed them based on Textual Linguistics (LT); we had as reference Adam (2008)Fávero & Koch (1988), Koch (1989), Koch & Travaglia (1989), Koch (1990), Koch (2002), Marcuschi (2008), Marcuschi (2010), they provided us with theoretical studies which confirmed the initial hypothesis that the speech produced by deaf students, user of Brazilian Sign Language (LIBRAS), can be considered a text. This paper was guided by the qualitative research: a study of documents, classroom observations, interviews with directors, coordinators and teachers of Portuguese. Were also interviewed family members of the students who took part in the research. This paper began in 2009, when we selected 04 deaf students to participate in the research project and since then we have been observing and collecting data that enabled us to demonstrate that the bilingual context is not yet part of the reality of the classroom of students surveyed. As for the texts written by deaf students, we concluded that they are texts that have their specific language, but they meet the goal of every producer, being the recipient to search for meaning and understanding of the text. Thus, we answered the questions which we set out to investigate. These students were enrolled in the State School Pedro Mendes Fontoura, located in the city of Coxim-MS, where this research project was conducted.

Keywords: Deafness, Bilingualism, Language.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Cenas para elaboração de história.....63

Listas de Tabelas

Tabela 1. Tipos de Surdez. 52
Tabela 2. Dados Gerais dos Alunos Surdos. 54

Sumário

INTRODUÇÃO....1
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO: REFLEXÕES E ABORDAGENS DAS DIFERENÇAS LINGUISTICAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO....5
1. Histórico sobre a Língua de Sinais....5
2. Aquisição da Linguagem....19
2.1. Desenvolvimento de Linguagem da Criança Surda na perspectiva bilíngue....24
3. A Linguística Aplicada....28
4. Linguística Textual....38
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA....46
1. Condições da Pesquisa....46
1.2 Tipos de Perdas Auditivas:....52
1.3 Tipos de Surdez....52
2. Características dos Alunos Pesquisados....54
2.1 Textos Produzidos Pelos Alunos....56
CAPÍTULO III: RETEXTUALIZAÇÕES E ANÁLISES....66
1. Retextualização....66
2. A Retextualização do Texto Escrito do Aluno Surdo....68
2.1. Quadro I - Texto da Aluna A....71
2.2. Quadro II – Texto do Aluno B....74
2.3. Quadro III – Texto do Aluna C....80
2.4. Quadro IV – Texto do Aluno D....84
3. Análises dos Textos Produzidos Pelos Alunos Surdos....88
3.1. Análise do Texto I – Aluna A....89
3.2. Análise do Texto II – Aluno B....92
3.3. Análise do Texto III – Aluna C....94
4.4. Análise do Texto IV – Aluno D....97
CONSIDERAÇÕES FINAIS....100
REFERÊNCIAS....106

INTRODUÇÃO

"Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez."
(Vigotsky)

A realização de um trabalho de pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo é, sem dúvida, de suma importância para a sociedade e, especialmente, para a comunidade escolar que tem esse aluno incluído em sala de aula. Aparentemente, a inclusão é apenas mais uma dentre as várias políticas públicas do país; mas, se formos analisar as dificuldades dos profissionais que lidam diariamente com alunos surdos incluídos em salas de aula regular, onde a maioria dos professores não tem o conhecimento da língua brasileira de sinais, nem da metodologia de ensino de segunda língua, chegamos à conclusão de que são necessárias ações mais eficazes para que a proposta do ensino para o aluno surdo seja pautada na observância e no respeito pela diferença linguística de cada um desses indivíduos, ou seja, que se proponha um ensino centrado numa proposta bilíngue QUADROS (1997) "Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.". Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para a língua escrita.

De acordo com Godfeld (1997, p.13) a partir da década de oitenta, começa a surgir uma nova visão em relação ao surdo e a língua de sinas. Percebe-se a necessidade de valorizar esta língua e a cultura, e não misturá-la com a língua oral. As línguas de sinais, a comunidade surda, seus valores e sua cultura passam a receber a atenção de diversos profissionais de diferentes áreas, surgindo assim o bilinguismo, uma nova filosofia educacional para os surdos e a partir de então o bilinguismo torna-se a base de ensino e aprendizagem.

Para quem não convive com o dia a dia de um a sala de aula na qual se tem alunos com surdez pode até parecer exagero, mas é uma situação real, onde o professor se sente incapaz ao trabalhar com um aluno usuário de uma língua que ele não domina, uma vez que são duas línguas distintas: a Língua Brasileira de Sinais que é visuoespacial, e a Língua Portuguesa, que é oral-auditiva. Quando falamos em surdos, não estamos nos referindo à deficiência em

si, mas estamos falando de um indivíduo que tem potencialidades cognitivas para a aprendizagem. O que o distingue dos demais alunos é a língua, pois estes são usuários de uma língua diferente da utilizada pela maioria ouvinte cuja língua, por pertencer a uma minoria linguística, ao longo de sua história foi oprimida e rechaçada.

Goldfeld (1997, p.11) afirma que desde o século dezoito o ponto mais polêmico no tratamento com surdos sempre foi a utilização da língua de sinais e de acordo com a autora essa forma de comunicação despertou defensores e opositores e segundo a mesma, até o século dezenove as línguas de sinais foram bastante utilizadas em todo o mundo, sendo que a partir dessa época, a situação se modificou e a possibilidade de ensinar o surdo a falar, estimulada pelas novas tecnologias, levou alguns educadores a rejeitarem as línguas de sinais, acreditando que a aquisição destas dificultaria o aprendizado a língua oral [1]por parte do surdo. Para a autora, até hoje ainda existem profissionais ligados à filosofia oralista que mantém este tipo de pensamento.

É válido destacar que, para nós que realizamos essa pesquisa, investir na oralização do surdo não é ruim, pois se há resquício de audição essa prática torna-se válida; assim, é importante que o surdo tenha atendimento com o fonoaudiólogo com a finalidade de favorecer e ampliar a comunicação. No entanto, isso não impede que o surdo oralizado aprenda a língua de sinais e a utilize. Este contexto é identificado como Bimodalismo[2]. Mas, como verificamos, cada surdo reage de uma forma perante a surdez e a oralização: alguns preferem o uso da língua de sinais e não aceitam próteses nem acompanhamento fonoaudiológico, enquanto outros utilizam a língua de sinais e recebem acompanhamento para a oralização. No entanto, o que fica claro é a postura adotada pelos surdos politizados, pois nos congressos e encontros de surdos a maioria deles condena o implante coclear, o uso de prótese e os atendimentos fonoaudiológicos, uma vez que o grupo considera que esse surdo esteja "negando" sua identidade e cultura surda.

Atualmente, as pessoas começam a ver a língua de sinais não mais como uma língua eminentemente gestual, desprovida de estrutura linguística, isso graças aos vários linguistas que se debruçaram e estudaram os gestos e seus componentes e conseguiram provar que a Libras é um sistema linguístico legítimo. Esses estudos contribuíram para que a Libras fosse

[1] Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora .(MARCUSCHI, 2010,P.25).
[2] Bimodalismo ou Bimodal: utilização concomitante de língua oral e de sinais da língua de sinais.

amparada legalmente, tornando-se obrigatória a sua inclusão não apenas em todos os cursos de Licenciatura, mas também optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Assim, a Libras está sendo ensinada nas Universidades; isso significa que logo estarão sendo formados professores aptos a ensiná-la, bem como a formação de intérpretes e, desse modo, conseguiremos evoluir, seja no campo dos estudos linguísticos, seja no contexto da diversidade linguística.

Atualmente podemos contar com uma literatura razoável e utilizá-las como fonte de pesquisa seja de caráter histórico da educação do surdo, seja no campo linguístico, ensino da Língua Portuguesa para surdos ou nos aspectos éticos e legais no trabalho com os alunos surdos. Os estudos sobre as línguas de sinais que iniciaram com Stokoe por volta da década de 1960 e no Brasil com autores como; Quadros, Schimiedt, Karnopp, Strobel, Stumpf, Botelho, Silva, Almeida, Godfeld, Fernandes, Skliar, Gesser, Santana, Brochado, Klênia, Vilhalva, Albres, Salles, Faulstich, Carvalho, Ramos. O trabalho desses autores é de grande importância para que nós, pesquisadores possamos utilizá-los como aportes teóricos em nossas pesquisas.

Temos como objetivos nesta pesquisa verificar como se dá a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo, a partir da análise de textos produzidos por esses sujeitos, temos como referencial teórico as teorias linguísticas propostas pela Linguística Textual, que nos fornece embasamento com a finalidade de averiguarmos se o discurso produzido por sujeitos com surdez pode ser considerado ou não um texto. Para tanto, investigamos as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, isto é, verificamos de que forma está inserida na proposta pedagógica da escola a questão do bilinguismo, ou seja, o ensino da Libras como língua materna (L1), e a Língua Portuguesa como (L2).Para isso nos aportamos na Linguística Aplicada, uma vez que essa disciplina trata do uso da linguagem dentro e fora do contexto escolar.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos do atendimento à criança com surdez; a seguir aborda-se a história da língua de sinais e sobre a educação de surdos, começando com os pensamentos cultivados na antiguidade a respeito do indivíduo surdo e as correntes filosóficas utilizadas na educação desses sujeitos. Ainda no capítulo I, discorremos sobre a aquisição da linguagem sob as abordagens teóricas de Scarpa e outros estudiosos que contribuíram para que hoje se pudesse comprovar teoricamente como se dá esse processo de aquisição da linguagem. Enfocamos ainda, o desenvolvimento de linguagem

da criança surda na perspectiva bilingue, de modo a demonstrar que o processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda é análogo ao da aquisição da língua portuguesa por crianças ouvintes. Por fim, apresentamos os aportes teóricos que fundamentam a análise dos textos produzidos pelos sujeitos surdos: a Linguística Textual (LT), tomando-se os princípios de textualidade, a saber: a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a informatividade; e, a Linguística Aplicada (LA), que nos fornecerá aportes teóricos nas discussões de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, onde há alunos com surdez "inseridos'.[3]

No segundo capítulo realizamos uma exposição da metodologia utilizada, com um breve relato sobre a pesquisa de campo no qual se relatam os procedimentos metodológicos utilizados, que são: contato com diretores e coordenadores, observações nas salas de aula, entrevista com as professoras, entrevista com as famílias, coleta de dados sobre os informantes, coleta dos textos escritos pelos alunos surdos e análise do Projeto Político Pedagógico da escola onde está sendo realizada a pesquisa. Ainda, neste capítulo, apresentam-se os textos produzidos pelos alunos surdos, que constituem o *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo trabalhamos com a Retextualização dos textos originais e a transcrição desses textos para a Libras, nos quais obedecendo as convenções da Libras, as transcrições foram realizadas a partir do texto sinalizado pelo aluno. Apesar de a língua de sinais já ter sua própria escrita *sign writing*, essa ainda não é conhecida pelos nossos pesquisandos. Dessa forma, a língua de sinais é utilizada apenas em sua forma gestual. Ainda nesse capítulo realizamos as análises dos textos a partir dos postulados de Koch (1994 e 2002), Marcuschi (1994), Beaugrande e Dresller (1978), Costa Val (1991) e Charolles (1978). Analisamos um texto de cada aluno, totalizando quatro análises, as quais, como já dissemos, estão voltadas para os princípios da textualidade – a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a informatividade.

Nesse contexto, tentamos responder as questões às quais a pesquisa se propôs: Como se dá a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo? E, essa produção pode ser considerada ou não como um texto?

[3] Optamos em utilizar o termo "inseridos " ao invés de "incluídos", pois o que verificamos é que os surdos que fizeram parte dessa pesquisa estão inseridos em um grupo, enquanto a inclusão lhes garantiria o acesso à sua L1, como primeira língua de instrução e não é isso o que acontece.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO: REFLEXÕES E ABORDAGENS DAS DIFERENÇAS LINGUISTICAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO.

"Assim como os pássaros tem asas, o homem tem língua".
George H. Lewes (1817-1878)

1. Histórico sobre a Língua de Sinais

Este capítulo aborda questões referentes à Língua de Sinais, que é uma língua que se distingue das línguas orais por ser baseada numa forma visual-espacial e que ao invés de utilizar o aparelho fonador no ato de comunicação, o usuário dessa língua utiliza as mãos, o corpo e as expressões faciais para transmitir o discurso ao seu interlocutor. As questões referentes às línguas de sinais não são modismos da atualidade, pelo contrário, se nos reportarmos aos primórdios, podemos observar que estas questões têm sua origem na antiguidade e, pelo desconhecimento de suas características, era vista por muitos como um conjunto de gestos aleatórios ou mímicas. Quando partimos para um estudo mais elaborado percebemos que atualmente ainda existem pessoas que desconhecem a língua de sinais e a cultura surda e, por esse motivo, ainda mantém a mesma concepção da antiguidade, onde a língua de sinais e o surdo eram marginalizados e vistos como seres incapazes.

Neste trabalho de pesquisa, nos propusemos a evidenciar a língua de sinais partindo dos primórdios da humanidade à atualidade, pois hoje a língua de sinais conquistou sua alteridade e ocupa o seu devido lugar dentro da ciência da linguagem: a linguística. De acordo com Quadros (2004) são vários os linguistas e os estudos que tratam das línguas de sinais, dentre eles a autora destaca os estudos que foram iniciados no Brasil pela pesquisadora Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981).

Destaca também artigos e pesquisas realizadas pela Linguista Lucinda Ferreira-Brito, que foram publicadas em forma de um livro em 1995 (Por uma gramática das línguas de sinais). Depois desses trabalhos, as pesquisas começaram a explorar diferentes aspectos da estrutura da língua brasileira de sinais. Vale mencionar alguns exemplos, tais como Fernandez (1990), um trabalho de psicolingüística; Karnopp (1994) que estudou aspectos de aquisição de fonologia por crianças surdas de pais surdos; Felipe (1993) que propõe uma tipologia de

verbos em língua brasileira de sinais; os meus trabalhos: Quadros (1995) que apresenta uma análise da distribuição dos pronomes na língua brasileira de sinais e as repercussões desse aspecto na aquisição da linguagem de crianças surdas de pais surdos (publicado parcialmente em forma de livro em 1997 - Educação de surdos: a aquisição da linguagem) e Quadros (1999) que apresenta a estrutura da língua brasileira de sinais. Tais pesquisas associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua de fato no Brasil.

Como uma língua percebida pelos olhos, a língua brasileira de sinais apresenta algumas peculiaridades que são normalmente pouco conhecidas pelos profissionais. Perguntas sobre os níveis de análises, tais como, a fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe são muito comuns, uma vez que as línguas de sinais são expressas sem som e no espaço. Porém, as pesquisas de várias línguas de sinais, como a língua de sinais americana e a língua brasileira de sinais, mostraram que tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da linguística tradicional.

A diferença básica está no canal em que tais línguas expressam-se para estruturar a língua, um canal essencialmente visual. Stokoe et al. (1976), Bellugi e Klima (1979), Liddell (1980), Lillo-Martin (1986) são exemplos clássicos de pesquisas da língua de sinais americana que trazem evidências da existência de todos os níveis de análise dessa língua. Karnopp (1994), Quadros (1995, 1999), Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1993) são exemplos de pesquisas que evidenciam a complexidade da língua brasileira de sinais. (QUADROS, 2004 p.19).

Inicialmente, apresentamos o histórico das línguas de sinais: o início e sua disseminação pelos vários países; a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua no Brasil. Mostramos como se apresenta a organização do ensino para o aluno surdo enquanto aprendiz de uma segunda língua na modalidade escrita. Posteriormente, apresentamos um panorama da Libras: no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Coxim-MS, local de realização da pesquisa.

No item 2 deste capítulo tratamos do desenvolvimento da linguagem e no item 2.1 tratamos do desenvolvimento da linguagem pela criança surda na perspectiva bilingue, mostrando a importância de o individuo surdo adquirir a Língua Brasileira de Sinais o mais cedo possível,

pois, ”Crianças que vão para a escola com uma língua consolidada,terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência”. (CUMMINS, 2003 apud QUADROS, 2008, P.31).

No item 3 apresentamos alguns aspectos da Linguistica Aplicada (LA), que é um dos aportes teóricos que utilizamos uma vez que enfocamos questões relacionadas à aquisição e uso da linguagem no contexto de ensino-aprendizagem na sala de aula.

No item 4 apresentamos a Linguistica Textual que é a teoria que nos fornece embasamento nas retextualizações e análises dos textos escritos pelos alunos surdos, cujo objetivo é refutar ou confirmar a legitimidade do texto escrito do aluno surdo, aprendiz de L2..

De acordo com Quadros & Karnopp (2004, p.30), “as línguas de sinais são consideradas línguas naturais ou como um sistema linguístico e, por isso, compartilham uma série de características que lhes atribuem caráter específico que as distinguem dos demais sistemas de comunicação”.

Neste contexto as autoras afirmam que essas línguas são vistas pela linguística como um sistema legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem, pois, de acordo com seus postulados, na década de 1960, Stokoe percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, tanto no léxico quanto na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. E foi o próprio Stokoe que observou que esses sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos. Assim, este autor foi o primeiro a identificar a estrutura dessas línguas, a analisar os seus sinais, a dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes.

Além disso, Saussure ([1916] 1995, p. 17 apud Karnopp e Quadros 2004 p.30), citando Whitney, discute a questão articulatório-perceptual quando refere:

> [...] para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas”.

Ainda de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p.30) Stokoe comprovou que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (analogicamente aos fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de comunicações.

As contribuições desse estudioso nos dão hoje os embasamentos teóricos para trabalhar com a língua brasileira de sinais e, as três partes às quais ele se refere como independentes, nós vemos hoje como "Os Parâmetros Principais da Libras" que são: a configuração de mãos (CM)[4], o ponto de articulação ou localização (PA/ L)[5] o movimento (M)[6] e a orientação (O)[7].

Não há dúvidas de que Stokoe foi o pioneiro nos estudos das línguas de sinais. As pesquisas realizadas posteriormente, em grande parte com a língua de sinais americana (ASL), mostraram, entre outras coisas, a riqueza de esquemas e combinações possíveis entre os elementos formais que servem para ampliar consideravelmente o vocabulário básico. Os estudos realizados com a língua de sinais contribuíram para que essa língua conquistasse o status linguístico, do qual desfruta atualmente.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) aconteceu com a Lei[8] que a instituiu como sistema linguístico legítimo do surdo brasileiro. Posteriormente, surgiu o Decreto[9] n° 5.626 regulamentando a referida Lei.

Mesmo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS estando regulamentada como sistema linguístico, atualmente, ainda convivemos com a ideologia de que no Brasil todo falante aprende a língua portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos e espanhóis), falantes de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas de famílias totalmente diferentes) e também falantes, ou melhor, "sinalizantes" da Língua Brasileira de Sinais (os surdos e os familiares dos surdos brasileiros). Todas essas línguas faladas no Brasil

[4] (CM) Configuração de Mãos: é a forma que a mão /mãos assume(m) no momento de executar o sinal.
[5] (PA/ L) Ponto de Articulação/ Locação da mão: é o local do corpo onde será realizado o sinal.
[6] (M) Movimento: é a movimentação da mão no espaço onde será realizado o sinal.
[7] (O) Nos estudos de Stokoe a orientação da palma da mão foi considerado um parâmetro distinto, mas outros pesquisadores argumentaram em favor da inclusão de tal parâmetro.(QUADROS e KARNOPP 2004, P.59)
[8] A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) aconteceu com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como "A Lei da Libras", através do Congresso Nacional que a decretou e foi sancionada pelo Presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso.
[9] DECRETO Nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, que foi criada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

também são línguas brasileiras caracterizando que o Brasil é um país multilingue (QUADROS 2008, p.27).

O ensino da Língua Brasileira de Sinais ocorre de acordo com a demanda de cada local. Nas capitais a oferta de curso é maior, enquanto no interior depende do acordo político das autoridades ligadas à educação em firmar convênio com o CAS[10] (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez), que é o órgão responsável pela formação do instrutor, que posteriormente passa a ministrar o curso de Libras para ouvintes e outros surdos, obedecendo ao que está previsto na "Lei da Libras", que o instrutor de preferência seja surdo.

Geralmente, as crianças surdas aprendem a Libras no atendimento junto ao AEE[11], onde são atendidas no contra turno por professores especialistas (ouvintes), que tem o domínio da Libras; nesse contexto elas aprendem a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. É importante lembrar que os professores do atendimento especializado dão suporte aos professores da sala regular que, na maioria das vezes, não conhecem as especificidades linguísticas do surdo, justamente por não conhecerem a língua brasileira de sinais que é a língua materna do surdo brasileiro.

Aos alunos surdos a Lei assegura a presença do profissional intérprete na sala regular, mas a maioria dos surdos não tem esse profissional, devido à escassez deste no mercado de trabalho, uma vez que para atuar nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior exige-se que esse profissional tenha o Certificado de Proficiência em Libras - Prolibras – (esse exame é realizado anualmente), que é emitido pelo MEC.

Para interpretar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é necessário que o professor/intérprete seja especialista em Educação Especial, domine a língua brasileira de sinais e passe por uma avaliação do CAS.

Ao aluno surdo que ainda não tem o domínio total da Libras, geralmente, filho de pais ouvintes que não conhecem e não sabem da importância da aquisição dessa língua para a criança, o Estado oferece o professor-mediador, que é o profissional capacitado que

[10]CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com surdez. Campo Grande-MS.
[11]AEE. Atendimento Educacional Especializado / Salas de Recursos Multifuncionais.

acompanha esse aluno na sala regular e passa a mediar o ensino em língua portuguesa e introduzindo a Libras na vida dessa criança, ou seja, passa a trabalhar com as duas línguas e, no contra turno, esse aluno é atendido nas salas de recursos multifuncionais orientados por profissionais especializados.

Observando a realidade do surdo, hoje, percebemos os avanços adquiridos por esses indivíduos, pois, ao longo da história da surdez os sujeitos surdos perpassaram por muitos caminhos diferenciados, que interferiram em seu desenvolvimento social, educacional, psicológico, cognitivo e afetivo, repercutindo na construção de sua identidade e reconhecimento de sua cultura e no respeito pela diferença linguística.

As autoras Honora, Frizanco e Saruta (2009) fazem o seguinte relato sobre a história da surdez na antiguidade : na Antiguidade a educação dos surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo quem não pensava não era humano, assim não tinham direito a testamentos, à escolarização e a freqüentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XII, os surdos eram privados até mesmo de se casarem.

Na Idade Média, a igreja católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência, já que para ela o homem foi criado à "imagem e semelhança de Deus". Portanto, os que não se encaixavam neste padrão eram postos à margem, não sendo considerados humanos. Entretanto, isso incomodava a igreja, principalmente em relação às famílias abastadas.Nesta época, a sociedade era dividida por feudos. Nos castelos, os nobres, para não dividir suas heranças, acabavam casando-se entre si, o que gerava grande número de surdos entre eles.

Nessa época ocorre a primeira tentativa de educação para os surdos, inicialmente de maneira preceptorial[12]. Então os monges que estavam em clausura, e haviam feito o Voto do Silêncio para não passar os conhecimentos adquiridos pelo contato com os livros sagrados, haviam criado uma linguagem gestual para que não ficassem totalmente incomunicáveis. Esses monges foram convidados pela Igreja Católica a se tornarem preceptores dos surdos.

[12] Preceptor : aquele ou aquela que é encarregado da educação e/ ou da instrução de uma criança ou de um jovem, geralmente na casa deste. (http: //Houaiss.uol.com.br/ busca. Jhtm)

A Igreja Católica tinha grande influencia na vida de toda sociedade da época, mas não podia prescindir dos que detinham o poder econômico. Portanto, a sua intenção consistia em instruir os surdos nobres para que o circulo não fosse rompido, possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, consequentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja.

No final da Idade Média os dados sobre a educação e a vida dos surdos tornaram-se mais disponíveis. É exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda e de integrá-la* na sociedade.

Até o século XV, os surdos – bem como outros deficientes- tornaram-se alvo da medicina e da religião católica. A primeira estava mais interessada em suas pesquisas e a segunda em promover a caridade com pessoas tão desafortunadas, pois para ela a doença representava a punição.

Para Goldfeld (1997, p.24), na Antiguidade, a ideia que se fazia a respeito dos surdos no decorrer da história, geralmente apresentava aspectos negativos, nessa época eram vistos de forma mais variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso, eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na Bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez. “A condição subumana dos mudos será parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (“no princípio era o verbo”)” (SACKS, 1989, p.31).

Para Machado e Toniolo (2004, p. 32), os primeiros relatos de Educação dos Surdos surgiram no século XVI, com o monge espanhol e beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) “que viveu em um monastério na Espanha, em 1570 usava sinais rudimentares para se comunicar, pois havia feito” voto do silencio”, considerado o primeiro educador de surdos. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação das letras do alfabeto), escrita e oralização, além de ter criado uma escola de surdos. De acordo com Goldfeld (1997, p.31) “a maior parte das metodologias baseadas nesse método utiliza como embasamento teórico linguístico o Gerativismo de Noam Chomsky”.

Em Paris surgiu a primeira escola pública para surdos, conhecida como *Institute Royal dês Sourds-muets*, fundada pelo Abade de L'Epée (1712-1789). Esse professor utilizava a língua vernácula para o ensino da escrita, da leitura, do alfabeto manual, da linguagem de sinais e sinais metódicos. As autoras, Machado e Toniolo (2004) afirmam que, paralelamente a essa primeira busca educacional para os surdos franceses, na Alemanha, através de Samuel Heinicke (1723-1790), desenvolvia-se um trabalho oralista. Nos Estados Unidos, com os americanos Gallaudet e Clerc, professores de surdos do Instituto Nacional para Surdos-Mudos, (termo usado naquela época), em 1917 foi fundado um asilo denominado Asilo Americano para a Educação e Instrução de Surdos e Mudos, onde se utilizava o inglês sinalizado e a ASL (Língua Americana de Sinais), essa instituição tornou-se o Gallaudet University.

Ao longo da história da Educação dos indivíduos com surdez surgiram várias correntes filosóficas que tentavam dar conta do ensinoaprendizagem dos surdos: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. A corrente oralista atingiu seu ápice em 1878, no I Congresso de Educação de Surdos, que aconteceu em Paris, quando se decidiu que a língua de sinais seria utilizada apenas como suporte para a comunicação oral. Este pensamento tornou-se real no evento considerado um marco na história do surdo – o II Congresso em Milão em 1888 (cujos participantes eram todos ouvintes) – no qual se decidiu que só se deveria utilizar o método oral para o ensino dos surdos. Rechaçava-se, assim, a língua de sinais. Esse método tinha como objetivo desenvolver a oralidade, baseando-se no desenvolvimento linguístico da criança ouvinte. Desse modo, são realizados treinos da fala, articulação das palavras e leitura orofacial, cujo intuito é integrar o surdo ao mundo dos ouvintes.

A Comunicação Total (CT) surgiu na década de 60 nos EUA. Criada por uma professora, mãe de uma menina surda e, de acordo com Machado e Toniolo (2004, p. 3), "esse tipo de comunicação viabilizou o uso de qualquer aparato ou combinação, permitindo o uso de gestos, oralização, leitura orofacial, desenhos, linguagem escrita e o alfabeto dactilológico".

Godfeld (1997, p.29) afirma que, a partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral, ou seja, em algumas situações o surdo deve usar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito. Surge então a filosofia bilingue.

No Brasil a educação de surdos teve início em 1855, com a chegada do francês Ernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas com bolsa de estudo pagas pelo governo, que trouxe o alfabeto manual e alguns sinais da Língua Francesa de Sinais, da qual originou a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos e Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, que foi a primeira escola para meninos surdos, a qual usava a língua de sinais com influência francesa.

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula e, apesar das proibições, sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (REIS, 1992). No fim da década de1970 chega ao Brasil a Comunicação Total, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade de Gallaudet.

Na década de 1980, começa no Brasil o bilinguismo, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a língua de sinais. Em algumas regiões brasileiras como Rio Grande do Sul, a Escola Concórdia, da cidade de Porto Alegre, foi a primeira escola brasileira a adotar a Comunicação Total. No início da década de 1980 houve discussões a respeito da Comunicação Total, da qual participaram professores de várias cidades de Porto Alegre; mas, foi em 1988, durante a IX Jornada Sul-Riograndense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação que se apresentou uma nova abordagem: o bilinguismo (MACHADO e TONIOLO, 2004, p. 34).

Skliar (1999, p.7) define a proposta de educação bilíngue para surdos como “uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – característica da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas é como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

De acordo com Goldfeld (1997, p.39) “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua brasileira de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país, a língua portuguesa.”

Na esteira do bilinguismo, a autora afirma que os autores ligados a essa corrente percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralista e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade, é rejeitada por essa filosofia. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, esse aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com Albres (2007, p.9) o emprego da Libras data aproximadamente de 1951. Na capital, Campo Grande, não havia escolas especiais para surdos, pois a população surda era reduzida. Então, Thomaz Duarte de Aquino, pai de dois filhos surdos, encaminhou o filho mais velho, José Ipiranga de Aquino, ao Rio de Janeiro a fim de estudar no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, onde cursou o ensino básico e aprendeu a Língua de Sinais e o ofício de tipógrafo. Ao retornar, este trabalhou no jornal "O mato-grossense" até se aposentar. O pai, após alguns anos, encaminhou o filho mais novo, Geraldo Torres de Aquino para estudar no Imperial Instituto para Surdos-Mudos e, com este, foram outras crianças surdas de Campo Grande, dentre eles Ademir Soares, Edgar e Joel Faraco. O Instituto funcionava em regime de internato, assim, as crianças passavam as férias em Campo Grande. Nesse período, eram encaminhadas orientações para os pais referentes à estimulação da linguagem e realização das tarefas.

Em 1957, o Imperial Instituto para Surdos-Mudos passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através da Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1957.

Nas décadas de1960 e 1970, em Campo Grande, a população de surdos era reduzida, os rapazes surdos eram mais vistos, pois se encontravam todos os finais de tardes e noites na esquina da Rua 14 de julho com a Dom Aquino, para um pequeno lazer; todos se comunicavam por meio da língua de sinais. Recordemos alguns nomes: José Ipiranga de Aquino, Joel Faraco, Álvaro, João Bacha, Manoel Francisco, Mariano, Antonio, Nilton e Lugélio. De acordo com Albres (2007, p.9) "é nesse espaço dialógico que os surdos compartilhavam os sinais aprendidos no INES e os sinais caseiros produzidos no interior da

casa de cada um deles, objetivando a comunicação cotidiana com a função de discutir as questões de trabalho, relacionamentos e lazer".

Em 1981 foi criada a Diretoria de Educação Especial para subsidiar os serviços de Educação Especial das instituições e ampliação dos serviços de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais no Estado. Foram criados o CRAMPS – Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social e o CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, criado pelo Decreto nº 3546, de 17 de abril de 1986, que, funcionando em regime de internato, atendia a pessoas com surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade, na educação precoce, pré-escolar e primeiros anos do primeiro grau, contando para isso com avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica, sala de recursos e programas de competência social, juntamente com oficinas do CIDEM – Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor.

Historicamente, as Línguas de Sinais foram concebidas como línguas pobres, mas o grupo de surdos campo-grandense une-se na tentativa de preservar a língua no Estado. Para isso, foi fundada a Associação de Surdos, no dia 06 de março de 1982, com a denominação ADAMS – Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, tendo como presidente Joel Faraco e vice- presidente José Ipiranga de Aquino, a partir do dia 12 de abril de 1987, passa a ser denominada ASSUMS – Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul. Albres (2007, p.12) chama a atenção para essa nova denominação, "onde fica explícito que o surdo não quer ser visto como um deficiente, mas como um indivíduo capaz, com uma língua diferenciada, pois o termo 'deficiente' carrega o estigma imposto a esses indivíduos".

A autora afirma que para os surdos sul-mato-grossenses o léxico foi construído por duas vias: pelos ex- alunos do INES, que trouxeram toda a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) e, logo depois, pelos surdos viajantes que incorporam sinais usados em diversos lugares do país; como também pelos livros (dicionários) de línguas de sinais, que cresceram com a proposta de comunicação total, influenciados pela Língua de Sinais Americana (ASL), livros estes, de uso nas escolas de surdos, nas igrejas, que tinham o objetivo de evangelização de surdos, e os próprios surdos ensinavam aos ouvintes interessados em aprender a se comunicar com eles.

Em Campo Grande, no dia 10 de novembro de 1993, é "reconhecida oficialmente pelo município a linguagem gestual codificada na Libras – Língua Brasileira de Sinais - e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente" (Lei 2. 997 de 10/11/93, Juvêncio César da Fonseca). Este mesmo documento vislumbra o treinamento de funcionários das repartições públicas para atuarem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. No Estado de Mato Grosso do Sul, em 12 de setembro de 1996, criou-se a Lei 1.693 na qual a Libras foi reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda. Nessa mesma lei o artigo 3º abre a possibilidade de uma matéria facultativa para aprendizagem da língua de sinais na rede estadual e nos cursos de magistério. "*Fica estabelecido que, prioritariamente, os cursos de língua de sinais serão ministrados por indivíduos surdos habilitados para esta tarefa"* (DIÁRIO OFICIAL Nº 4067/96). A partir da Lei 2.997, de 10 /11/93, tem início a implantação do projeto elaborado pela equipe técnica do CEADA, juntamente com a Agência Educacional, sob orientação da professora Shirley Vilhalva, que objetivava garantir a presença do intérprete de Libras para os alunos surdos em escolas do ensino comum.

No município de Coxim-MS, local onde foi realizado essa pesquisa, a história da Língua Brasileira de Sinais, em um primeiro momento está ligada às igrejas evangélicas, que objetivavam a evangelização do surdo. Assim, por volta de 2003 veio ao município um instrutor do estado do Paraná, com a finalidade de ensinar a Língua Brasileira de Sinais aos evangélicos surdos e, nessa oportunidade, alguns ouvintes também participaram do curso, e foram passando adiante o ensino da Libras. Nesse grupo havia cinco irmãos surdos, que hoje ainda residem na cidade e, apesar de estarem numa faixa etária entre 20 e 35 anos, não estão na escola, pois segundo os mesmos é tudo muito difícil. A maioria dos surdos residentes no município tem apenas o 5º ou 6º ano do ensino fundamental. Os alunos que hoje estão concluindo o ensino médio e que fizeram parte desta pesquisa participaram desse grupo que aprendeu a Libras na Igreja "Assembléia de Belém".

O histórico da escolarização desses alunos surdos está ligado à primeira fase de ensino de surdos no município de Coxim-MS. A maioria deles em um primeiro momento estudava na APAE*, juntamente com outros alunos entre eles: alunos com deficiência física, intelectual, paralisado cerebral, cegos enfim, não havia um método nem um local de ensino especifico para atender a especificidade de cada aluno. Posteriormente os surdos foram para a escola, onde estudavam na classe especial, ou seja, estavam na escola, mas de forma segregada. Pois

não mantinham contato com os outros alunos e por isso de acordo com relatos de alunos que estudavam na escola nessa época, eles tinham medo das crianças que estudavam" separadas". De acordo com nossa pesquisa esse grupo foi o primeiro a ser integrado à sala regular, isso porque de acordo com avaliações realizadas eles já estariam aptos a frequentar a mesma sala dos ouvintes, assim no ano de 1996 esses alunos deixaram a classe especial e foram inseridos. Estes alunos foram os primeiros a serem encaminhados à sala regular. São os mesmos os alunos que atualmente estão concluindo o ensino médio.

Como observamos com a integração desses alunos ao ensino regular a classe especial continua a funcionar com os alunos surdos menores e chegamos à conclusão de que esses primeiros surdos foram encaminhados para o ensino regular, não pelo paradigma da inclusão que inicia em 1990, mas devido à idade, pois havia surdos menores que precisavam estudar. Nesse contexto essa integração está resolvendo um problema de espaço na escola.

No ano de 2004 chegou ao município uma professora pedagoga e especialista em Educação Especial vinda de São Paulo e com ela veio a possibilidade da aprendizagem da Libras não só para os alunos surdos e familiares, mas também para os professores e comunidade. Assim, a mesma foi contratada para trabalhar na classe especial com 06 alunos surdos idade entre quatro e seis anos de idade que já faz parte do segundo grupo de alunos surdos da Escola Pedro Mendes Fontoura. Com esses alunos muda-se o foco que deixa de ser pautado na oralização e passa a ser a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e da Língua portuguesa.

Apesar de os movimentos em defesa da importância da Educação Inclusiva como; Declaração de Salamanca que aconteceu em 1990 na cidade de Salamanca na Espanha; Declaração de Jomtien sediada na Tailândia em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que no capítulo V trata da Educação Especial e a conceitua como:" a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadoras de necessidades especiais".

Nessa perspectiva a pessoa surda tem a necessidade de desenvolver a comunicação em sua L1 e a necessidade de aprender a L2 em um espaço único, ou seja, incluídos na sala comum, onde

“os sistemas de ensino deverão assegurar; currículos, métodos, técnicas e, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (LDB, 1996).

Apesar de todos os movimentos apontarem para a inclusão dos alunos na sala comum, nesse município esse evento aconteceu no ano de 2006, pois a classe especial foi extinta, passando a funcionar como sala de recursos. Todos os alunos foram matriculados no ensino regular. Acabava-se o período de educação segregada e iniciava-se a “ inclusão “ do surdo em uma sala comum, onde o professor não sabia a LIBRAS e os alunos não tinham intérprete, nesse contexto estavam inseridos os alunos que hoje cursam 3º, 4º, 5º e 6º ano do ensino fundamental.

Quanto à Língua Brasileira de Sinais, esta ressurge em 2005, com início do curso de Libras que foi um curso básico oferecido para a comunidade e ministrado por essa professora, vinda de São Paulo, que formou aproximadamente vinte e cinco pessoas dentre acadêmicos, professores e familiares dos surdos que estivessem interessados em aprender a Língua Brasileira de Sinais.

Este foi o início da história da Libras em Coxim com fins pedagógicos, já que em 2003 estava pautada em conotações religiosas, depois foi evoluindo com as viagens dos primeiros alunos surdos a Campo Grande, Minas Gerais, Salvador, Rio de Janeiro, pois os surdos têm uma carteirinha que lhes permitem viajar sem que tenham de pagar pela passagem, e isso torna mais fácil o contato deles com surdos de outros lugares, o que é bastante enriquecedor, pois além de conhecerem novos lugares, ainda fazem contato com pessoas que utilizam a mesma língua, ampliando assim o seu vocabulário, pois,

> [...] mudando a língua que se fala, muda-se todo um sistema de percepção. Se aceitarmos que é a linguagem que organiza o pensamento (ou a consciência) e que a linguagem é significativa porque remete a um sistema de referencias e somente neste sistema seus recursos tem sentido, e se este sistema de referencias é como propõe Carlos G. Franchi, produto e processo do trabalho da linguagem que se constitui ao mesmo tempo como língua (conjunto de recursos expressivos) e como sistema antropo-cultural de referencia, já que este processo se dá, acontece no contexto sociocultural, então os estudos da linguagem, da língua, do pensamento e da cultura não podem distanciar-se, sob pena de excluir elementos que lhe são próprios e constitutivos (GERALDI, 2003, p. 79-80).

Nessa perspectiva pode-se considerar que a Libras como L1 é a identidade do surdo brasileiro e as pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam ideias

sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho e utilizá-la como função estética para fazer poesias, contar estórias, criar peças de teatro e humor.

2. Aquisição da Linguagem

A linguagem da criança sempre provocou especulações diversas entre leigos ou estudiosos do assunto. Seja essa linguagem a manifestação imperfeita de ser incompleto, seja a expressão primitiva da palavra de Deus, o fato é que relatos mais ou menos esparsos, porém constantes, têm sido registrados ao longo dos séculos e chegaram até nós (SCARPA, 2001, p.203).

De acordo com essa autora, a aquisição da linguagem é pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. Ela afirma que no meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da psicologia (do comportamento, do desenvolvimento, cognitiva, entre outras tendências) e da linguística. No entanto, na contramão, as questões suscitadas pela aquisição da linguagem, bem como os problemas metodológicos e teóricos colocados pelos próprios dados aquisicionais têm, não raro, levado tanto a psicologia, (sobretudo cognitiva) como à própria linguística, a repensarem seus métodos e a se renovarem (SCARPA, 2001, p.205).

De acordo com a pesquisadora, a área recobre muitas subáreas, cada uma formando um campo próprio de estudos, a saber:

A) *aquisição da língua materna*, tanto normal, quanto "com desvios", recobrindo os componentes "tradicionais" dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos da aquisição da língua materna. Sob a égide de "desvios", contam-se aquisição da linguagem em surdos, desvios articulatórios, retardos mentais e específicos da linguagem etc.;

B) *aquisição de segunda língua* quer como bilinguismo infantil ou cultural, quer na verificação dos processos pelos quais se dá a aquisição de segunda língua entre adultos e crianças, seja em situação formal escolar, seja informal de imersão linguística;

C) *aquisição da escrita,* letramento, processos de alfabetização, relação entre fala e escrita, entre sujeito e a escrita nesse processo, etc. (SCARPA, 2001, p.205-206).

Quanto às abordagens teóricas sobre aquisição da linguagem, essa autora elucida que estas surgiram no final da década de 1950, quando os estudos sobre processos e mecanismos de aquisição da linguagem, tomaram um grande impulso, isso a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Naquela época, o quadro científico era dominado pela corrente behaviorista ou ambientalista nas teorias da aprendizagem. A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como *reforço, estímulo, resposta*. Assim, aprender a língua materna não seria diferente em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos como andar de bicicleta, dançar, etc.

Skinner (1957, *apud* Scarpa, 2001, p. 206), psicólogo cujo trabalho foi o mais influente no behaviorismo, parte tanto de pressupostos metodológicos (com ênfase nas observações de manifestações comportamentais externas mensuráveis da aprendizagem), quanto teórico epistemológico (com a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento, postura contrária à mentalista e idealista nas ciências humanas), que propõem, então, enquadrar a linguagem (ou comportamento verbal) na sucessão e contingência de mecanismo de estímulo - resposta - reforço, que explicam o condicionamento e que estão na base da estrutura do comportamento.

Chomsky (*apud* Scarpa, 2001, p. 206) adota uma postura inatista na consideração do processo por meio do qual o ser humano adquire a linguagem. Essa linguagem específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais seria adquirido como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. Em 1959[13] tornou-se famosa a polêmica criada pela publicação da resenha de autoria de Chomsky: *comportamento verbal*: nela o jovem linguista posiciona-se contra a visão ambientalista de aprendizagem da linguagem. Chomsky começa rejeitando a projeção das evidencias skinnerianas, provenientes de experimentos laboratoriais com animais para a linguagem humana.

A autora exemplifica um dos argumentos básicos de Chomsky que é: “num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses) a criança que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheias de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante”.

[13]A autora aconselha que os interessados se aprofundem melhor nesses trabalhos pioneiros que dê uma passada de olhos em Skinner (1957) e em Chomsky (1959), segundo Scarpa, este último contribuiu para lançar Chomsky no debate cientifico.

Scarpa (2001, p. 208) conclui que, no processo de aquisição da linguagem, a criança é exposta a um *input* (conjunto de sentenças ouvidas no contexto), sendo o *output* um sistema de regras para a linguagem do adulto, a gramática de uma determinada língua (L1). As colocações inatistas de Chomsky suscitaram uma série de estudos a partir dos anos 1960, que se concentraram, sobretudo, na chamada fase sintática, onde a prioridade de análise pendeu para o estudo da aquisição da gramática da criança por volta do seu segundo ano de vida, quando a criança já começa a produzir enunciados de mais de uma palavra.

Esses trabalhos foram criticados por duas vertentes teóricas que, junto com os trabalhos gerativistas, tem norteado os estudos na área. A ideia de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança contesta a autonomia do chamado mecanismo de aquisição da linguagem ou da GU[14] como domínio do conhecimento linguístico. Em outras palavras, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança.

Perroni (1994 apud Santana 2007, p.57) estudou o desenvolvimento discursivo de duas crianças gêmeas, um menino e uma menina, e identificou diferenças que não poderiam ser explicadas nem pela idade nem pelo ambiente social. No menino, predominava o discurso argumentativo/explicativo com abundancia de construções com por quês, algo ausente nos dados da menina, que apresentavam predominância de discursos narrativos.

Abaurre (1996), ao discutir o trabalho de Perroni, afirma que para explicar o diferente desenvolvimento linguistico dos gêmeos, no tocante ao uso de gêneros distintos do discurso,teria de se considerar a singularidade dos sujeitos e a sua maneira particular de interagir com a linguagem e com seus interlocutores.

A abordagem Cognitista-Construtivista ou epigenética[15] foi desenvolvida com base nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, segundo o qual o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor por volta dos 18 meses. “Nesse estágio de desenvolvimento cognitivo numa espécie de “Revolução Copernicana” usando as palavras do próprio Piaget (1979),” dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um

[14]GU. Gramática Universal: Teoria Chomskyana de que a criança traz uma grande quantidade de informações sem que ninguém lhe forneça.
[15]Estas duas denominações evocam a proposta de explicação da origem e do desenvolvimento das estruturas do conhecimento cognitivos pela interação entre ambiente e organismo.

significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada". Essas duas funções estão ligadas concomitantemente e colaboram para a superação do que Piaget chama de "egocentrismo radical", presente no período sensório-motor, segundo o qual existe "uma indiferenciação entre sujeito e objeto ao ponto que o primeiro não se conhece nem mesmo como fonte de suas ações". (SCARPA, 2001, p.210)

Nesse contexto, a linguagem é vista por Piaget como um sistema simbólico de representação, contrapondo-se ao modelo inatista, a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral e não como resultado do desencadear de um módulo ou um órgão específico para a linguagem. Daí se diz que a visão de Piaget sobre a linguagem é não modularista.

Ainda, de acordo com Scarpa (2001, p. 212), as pesquisas piagetianas floresceram nas décadas de 1970 e 1980. As críticas ao modelo piagetiano, que criaram força nesse período, basearam-se na interpretação de que Piaget avaliou mal e subestimou o papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento da criança, pois um modelo interativo social se fazia necessário para explicar o desenvolvimento nos primeiros dois anos; modelo esse que desse conta de como a criança e seu interlocutor exploram os fenômenos físicos e sociais.

A partir daí é que surgiram nas elaborações ocidentais as propostas de Vygotsky, para melhor dar conta do alcance social da aquisição da linguagem. A grande influência do psicólogo soviético nos estudos de aquisição da linguagem surgiu a partir dos anos 1970, no bojo dos questionamentos ao inatismo chomskyano e como alternativa ao cognitivismo construtivista piagetiano. De orientação construtivista como Piaget, explica, porém o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) como tendo origens sociais, externas nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto.

Vygotsky (1984) parte do princípio de que os estudiosos separam o estudo da origem e desenvolvimento da fala do estudo da origem do pensamento prático na criança. Em outras palavras, o estudo do uso dos instrumentos tem sido isolado do uso dos signos. Vygotsky propõe o contrário, fala e pensamento prático devem ser estudados sob um mesmo prisma; e atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do pensamento:

com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Para o psicólogo, o processo de internalização é uma reconstrução interna de uma operação externa: mas diferentemente de Piaget, para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas. Assim é que, entre criança e ação com o mundo, existe a mediação através do outro. (SCARPA 2001, p.213).

Diante de tantas informações e indagações sobre aquisição da linguagem Scarpa (2001, p. 219), escreve a respeito da dificuldade em dominar uma segunda língua em idade adulta, ainda mais em situação formal escolar. Nas palavras da autora, "por mais brilhante e esforçado que seja o aprendiz, [...] sempre fica na sua fala certas construções gramaticais mal-ajambradas, erros fossilizados, ou mais certamente um sotaque 'estranho' aos ouvidos dos falantes nativos". Segundo Pinker (1994), o sucesso total em aprender uma segunda língua em idade adulta, ainda mais em situação de sala de aula, existe, mas é raro e depende de "puro talento".

No decorrer dessas discussões, Lenneberg (1967, *apud* Scarpa 2001, p.220) buscou bases biológicas para argumentar em favor do "período crítico" para aquisição da linguagem:

> Entre dois e três anos de idade, a linguagem emerge através da interação entre maturação e aprendizado pré-programado. Entre os três anos de idade e a adolescência, a possibilidade de aquisição primária da linguagem continua a ser boa; o individuo parece ser mais sensível a estímulos durante este período e preservar certa flexibilidade inata para a organização de funções cerebrais para levar a cabo a complexa integração de subprocessos necessários à adequada elaboração da fala e da linguagem. Depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então geralmente permanecem deficientes até o fim da vida.

Pinker (1994, *apud* Scarpa 2001. p.221) afirma que a aquisição de uma linguagem normal é garantida até a idade de seis anos, é comprometida entre seis até pouco depois da puberdade, e é rara daí para frente. Este autor chega a especular que o período crítico se explica por mudanças maturacionais no cérebro, tais como o declínio da taxa de metabolismo no cérebro e do número de neurônios durante a idade escolar e da diminuição do metabolismo e do número de sinapses cerebrais na adolescência.

Na literatura encontramos relatos de crianças que foram isoladas do contato humano durante a infância. Algumas delas foram abandonadas pelos pais em florestas- as chamadas crianças selvagens como é o caso e Kasper Huser, de Vitor (o menino selvagem de Aveyron), de Genie e de Isabelle.

Quando trabalham a noção de idade crítica, vários pesquisadores citam o caso de Genie, uma menina que foi privada de relacionamentos com qualquer pessoa até os 13anos. Genie aprendeu a falar, mas possuía dificuldades na sintaxe e na fonologia. Para Newport (1990) e Newport e Johnson (1999), esse fato comprova a hipótese do período crítico, já que há um déficit de competência linguistica, em particular na sintaxe para adquirir a linguagem após a infância (Santana 2007, p.59).

De acordo com Scarpa, desde que nasce a criança já é inserida num mundo simbólico, em que a fala do outro a interpreta e lhe imprime significado. Por outro lado, segundo alguns trabalhos, com alguns dias de vida, a criança tem uma reação positiva aos sons da fala, que lhes são confortadores e gratificantes. A partir de algumas semanas de vida, a criança já consegue discriminar a fala de outros sons, rítmicos ou não. Com 3 a 4 meses de idade os bebês começam a balbuciar sequências de sons que se aproximam da fala humana. A frequência do balbucio aumenta e este começa a ser cada vez mais padronizado até cerca de 10 meses. O ritmo, a entonação, a intensidade, a duração da fala, que no início são assistemáticos, começam a ser recorrentes e estruturados. E segue afirmando que, aparentemente, os sons que a criança balbucia no começo são universais; os sons do balbucio inicial não são específicos de sua língua materna. As crianças surdas conseguem balbuciar nesta fase, embora, depois disso, não acompanhem o desenvolvimento normal da criança ouvinte. Alguns trabalhos apontam para os processos dialógicos que se instauram já nessa fase. A contribuição da criança é gestual e vocal; a do adulto, gestual e linguística, através da ação e da atenção partilhadas (SCARPA, 2001, p.225).

2.1. Desenvolvimento de Linguagem da Criança Surda na perspectiva bilíngue

Fernandes e Correia (2008, p.18), afirmam que a capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção dos significados. De acordo com os autores, esta constatação infere à aquisição da língua um lugar privilegiado não apenas no que

se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Afirmam, ainda, que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Desse modo, torna-se bastante claro, segundo os autores, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua seja oral ou gestual o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento social e cognitivo.

Os autores insistem que apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre novos signos e novos sentidos para o signo em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo. Assim, admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada da Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, consequentemente, privá-la de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento.

Para Quadros (1997, p.1), as pesquisas sobre a aquisição da linguagem avançaram muito a partir dos anos de 1960. Os estudos envolvendo a análise do processo de aquisição de várias crianças começaram a indicar a universalidade desse processo (Fletcher & Garman, 1986; Ingram, 1989; Slobim, 1986 *apud* Quadros, 1997). O estudo da Língua de Sinais Americana – ASL começou exatamente neste mesmo período, através de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez (Stokoe et alli, 1976). Esse trabalho representou uma revolução social e linguística; a partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais.

No Brasil, a Libras começou a ser investigada na década de 1980 (FERREIRA-BRITO, 1986) e a aquisição da Libras nos anos 90 (KARNOPP,1994; QUADROS, 1995).

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas visual-espacial, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolve em crianças surdas,

exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos (QUADROS, 1997, p. 2).

Nas pesquisas realizadas pela fonoaudióloga Klênia (2008), sobre a aquisição da linguagem, a mesma afirma que dentro da proposta bilíngue, a criança surda desenvolverá a língua de sinais como sua primeira língua. Além dessa autora, Quadros (1997), também partilha da assertiva de que esta é análoga ao processo de aquisição das línguas faladas, sendo subdividida nos períodos:

a) *Pré-linguístico*: nos bebês surdos foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio *silábico* e a *gesticulação.* O primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, ao contrário do segundo, que não apresenta organização interna. As vocalizações nos bebês surdos são interrompidas assim como as produções manuais nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar;

b) *Estágio de um sinal*: inicia por volta dos 12 meses e percorre um período até por volta dos dois anos. Quando a criança entra nesse estágio, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugeriu que parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico);

c) *Estágio das primeiras combinações***:** ocorre por volta dos dois anos. Iniciam o uso do sistema pronominal, mas de forma inconsistente. De acordo com alguns autores a ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é substantivo-verbo (SV), Verbo-objeto (VO) ou ainda, num período subsequente, substantivo-verbo-objeto (SVO);

d) *Estágios das múltiplas combinações***:** ocorre por volta dos 2 anos e meio a 3 anos, as crianças surdas apresentam a chamada explosão de vocabulário. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é totalmente adquirido por volta dos 5 anos. Dos 3 anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros.

De acordo com Goldfeld (1997, p. 53),

> A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem, segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin, que afirma ser a linguagem, os signos mediadores entre a ideologia e a consciência.

Esta afirmação tem grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, marcando a importância das relações sociais e linguísticas na constituição do indivíduo e apontando o meio social como foco de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças. Trazendo essas afirmações para o contexto do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua por meio da qual esta criança tenha condição de adquirir de forma espontânea a língua de sinais (GOLDFELD, 1997, p.53).

A autora concorda com a afirmação de Karnopp (2005), quanto ao fato de que a língua de sinais é uma língua natural, pois estudos da aquisição da linguagem revelam uma semelhança no processo de aquisição dos sinais comparados com a aquisição da fala nas línguas orais. É praticamente impossível ao surdo falar de forma natural, tendo em vista o bloqueio sensorial em relação ao *input* linguístico sonoro que o circunda. Por outro lado, crianças surdas expostas à língua de sinais adquirem de forma natural tal língua, da mesma forma que as crianças ouvintes de forma espontânea adquirem uma língua oral. Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais. Portanto, se a língua é universal no sentido de que todos os seres humanos possuem a capacidade para adquirir uma língua, não é surpreendente que as línguas de sinais se desenvolvam entre pessoas surdas.

Considerando os aspectos universais das línguas humanas, é natural que surdos expostos às línguas de sinais apresentem um paralelo em relação aos estágios de aquisição das línguas orais. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal, enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples (KLENIA, 2008, p.15).

De acordo com Lacerda (2000, p. 90), a língua de sinais permite o restabelecimento desta comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem da criança. Em

verdade, com a língua de sinais partimos daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de "falar" por meio de um modo visual; é pelo reconhecimento desta capacidade que lhe será dada a fala vocal. A ausência dessa fala oral, não será o ponto de partida para nossa ação educativa. Vemos a criança surda dentro daquilo que ela é: um ser linguístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante por intermédio de um modo visual.

O individuo bilíngue é, na verdade, um agente que usa e atualiza dois sistemas de linguagem. Desse modo, podemos entender a importância da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que através de signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda, desprovida da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la de forma natural, ou melhor, através de processos de aquisição próprios a um ouvinte.

3. A Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) constitui-se um dos aportes teóricos no que se refere aos processos de aquisição de línguas em contexto bilingue; ou seja, na esteira da LA tratamos do processo ensino-aprendizagem e das questões relacionadas à utilização da língua materna (a Libras) na sala de aula, bem como se dá o ensino-aprendizagem da L2. Este é mediado pela L1 do surdo?

Moita Lopes (1996, p. 20), conceitua a disciplina LA como "uma ciência social", uma vez que seu foco volta-se para problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores falantes, ouvintes) dentro do meio ensino-aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresa, no consultório médico, etc.).

Essas questões são importantes para nossa pesquisa à medida que acompanhamos o trabalho desenvolvido na sala de aula e, com o conhecimento de como ocorre esse processo de ensino-aprendizagem, podemos, posteriormente, contribuir para que a escola veja o ensino de segunda língua para surdos, no caso a língua portuguesa, com responsabilidade e compromisso.

De acordo com Freire (1999, p.26), é através da educação que o surdo poderá ter acesso a um avanço social e profissional e, se a única língua utilizada na sua educação é o português, tanto

na modalidade oral quanto escrita, então este aprendiz já tem automaticamente bloqueados seus direitos como cidadão brasileiro. Mas, segundo a autora, é preciso ressaltar que a mesma não está tratando o aluno surdo como um bloco, ao contrário, a heterogeneidade é o traço marcante dessa realidade.

Para Freire, uma coisa é inegável, este aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no caso o português, que ele na maioria dos casos não domina e o resultado tem sido invariavelmente o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno. Ressalta-se ainda que este não é um problema apenas do aprendiz surdo, mas de outros grupos minoritários e, comprovadamente, o problema só foi solucionado quando realisticamente a escola passou a levar em conta, não apenas os direitos das comunidades afetadas, enquanto comunidades falantes de uma língua materna, mas também a realidade das comunidades educacionais, enfatizando-se a questão da formação do corpo docente.

É importante destacar que a formação e a capacitação do professor são essenciais no trabalho de ensino de línguas, pois como um profissional que não conhece as questões linguísticas da língua brasileira de sinais pode ensinar uma segunda língua, no caso dos surdos, o professor deve conhecer a estrutura da língua brasileira de sinais da mesma forma que a da língua portuguesa, uma vez que elas apresentam no que se referem à estrutura das línguas naturais, suas semelhanças e arbitrariedades. Apesar disso, é comum chegarmos às escolas e nos depararmos com professores que estão mais inseguros que seus alunos surdos.

Nas palavras de Lane (1992, p.103, *apud* Fernandes 1999, p.76), "a educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem seus direitos", portanto, devemos estar atentos para que muitas vezes em nome da igualdade de oportunidades em desigualdades de condições, não estejamos fomentando a assimilação e a destruição das diferenças. Nesse sentido, continua a autora, "defendemos a idéia de que a interlíngua[16] produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas sim considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural".

[16]Interlíngua: é o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua, ou seja, é a linguagem produzida a partir do inicio do aprendizado até o aluno ter alcançado seu teto na língua estrangeira. (SCHUTZ, R. Online, *apud* Brochado 2003, p.56)

Para John Steiner (1985, apud Castro 2004, p.150), "o aprendiz de segunda língua está, na verdade, aprendendo novas formas linguísticas, isto é, formas de um novo código linguístico para um antigo sistema de significados de sua língua materna". Para o aprendiz o processo psicológico de desenvolvimento da segunda língua tem, então, consequências afetivas, cognitivas e sociais.

É normal que o aluno iniciante enfrente cognitivamente uma desorientação, pois o confronto entre as línguas a serem aprendidas é realmente complexo – de um lado uma língua centrada na oralidade, do lado oposto outra língua, no caso do surdo uma língua visuoespacial, que a maioria das pessoas acha que são gestos, mímicas e que não conseguem se comunicar com estes sujeitos surdos e isso acaba por desnorteá-los, contribuindo assim para que desistam da escola, talvez essa seja uma das razões para encontrarmos tantos surdos fora do contexto escolar.

Para Quadros (2008, p.29), o fato de a língua de sinais ser adquirida pelos surdos de forma assistemática, ou seja, de forma espontânea diante do encontro surdo-surdo[17] assim como acontece a aquisição de quaisquer outras línguas por outros falantes de outros grupos sociais, caracteriza o processo de aquisição da linguagem em sua plenitude. Este fato também implica rever o processo de aquisição da língua majoritária falada no país, no caso do Brasil, da língua portuguesa, uma vez que esta acontece por meio do ensino. A maioria dos surdos cresce em famílias de pais que falam e ouvem o português e não adquirem esta língua (apesar de estarem "imersos")[18].

Os próprios surdos reclamam da dificuldade de aprender a língua portuguesa, pois eles têm consciência de que as bocas das pessoas se movimentando expressam pensamentos e idéias; mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem essa língua. Em alguns casos passam por processos terapêuticos intensos e chegam a adquirir a língua portuguesa, mas de forma assistemática e limitada (QUADROS, 2008, p.30).

[17]Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica um impacto na "vida interior", lembrando a centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo na construção de identidade como pessoa e como agente pessoal (Miranda 2001 apud Quadros 2008, p.30)

[18]Refere-se a estar junto, convivendo com falantes da língua portuguesa, no caso do surdo ele não tem acesso real á língua, por ser oral-auditiva, não há imersão no sentido de estar em contato sistemático com a língua, por esse motivo, os surdos não adquirem a língua portuguesa simplesmente convivendo com pessoas falantes de português.

Para essa autora, as crianças surdas tem tido acesso à Língua Brasileira de Sinais tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo e criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente por acaso. Como diz Perlin (1998, p.54), este encontro representa o encontro com o mundo, pois:

> É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, *como muitos surdos narram. Ela se parece a um imã* para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificavam a mim também e fazia ser eu mesma igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

A autora afirma que, este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngues estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir laços de tais cruzamentos e as fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos quanto para os ouvintes envolvidos. O Brasil, ao aderir a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, reafirmando esse compromisso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, recentemente, com a participação efetiva no processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, coordenada pela ONU, em dezembro de 2006.

O lançamento da Constituição Federal de 1988[19] significou um grande avanço em termos educacionais no Brasil, pois respalda e propõe avanços significativos para a educação escolar, elege a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Somente esta Lei seria suficiente para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como um direito inegável a todos, independentemente de suas deficiências. Porém, em 1996 o Brasil passou a ter uma Lei exclusiva para educação que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996), que não só garante o acesso e permanência na escola, mas acrescenta que é dever do Estado prover o acesso destes educando preferencialmente nas escolas públicas. A partir desta interpretação legal é possível notar que estamos vivendo uma nova era educacional.

[19](art.1º, incisos II e III) como um dos seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV) e também garante o direito a igualdade (art.5º) e trata no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, garante igualdade de condições, acesso e permanência na escola (art.206, inciso I).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação iniciou-se o processo inclusivo, fecharam-se as classes especiais e os surdos foram levados a frequentar uma sala de aula regular, onde a maioria era ouvinte, o professor na maioria das vezes não conhecia a língua materna do surdo, nem as suas especificidades. Isso posto contribuiu para que o surdo se distanciasse de sua língua materna e tivesse que se apropriar de uma língua que ele não compreendia restando-lhe apenas o ato de "copiar" tudo o que o ouvinte fazia. Para o surdo, a princípio, não foi uma tarefa fácil, pois a partir daí ele deixava para trás anos de segregação e agora se tornava um "igual", de acordo com a lei.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Elas têm diferenças e igualdades, mas entre elas nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (apud Mantoan, 2003, p.34), "é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza".

Nesse contexto, Quadros (2008, p. 31) considera que, diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos, em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua pelo fato de ela ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Assim, o surdo assume uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à Língua Brasileira de Sinais representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se a língua, aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não língua).

A autora segue afirmando que, nas tessituras das propostas pedagógicas para a educação de surdos, ainda encontramos muitos indícios desta postura: a língua de sinais é vista como secundária; no entanto, os surdos politizados já lançam movimentos de resistência, ainda no sentido de subtração, uma vez que o movimento é de oposição. Mas, apesar disso, percebe-se que o espaço de negociação é um espaço possível. Entre algumas lideranças surdas há movimentos de resistência buscando um bilinguismo aditivo, considerando o português como um instrumento essencial de poder. Nesse sentido, no caso dos surdos, se é bilíngue, é porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação dos surdos deva ser bilíngue.

A Língua Brasileira de Sinais parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso "instrumental" da Língua Brasileira de Sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da "inclusão". A Libras, ao ser introduzida nos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantêm-se com o papel principal. Mas,

> Os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução. O significado disso vai além da questão puramente linguística, situa-se no campo político. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de auto-afirmação (QUADROS, 2008. p.32).

Assim sendo, reafirmamos que a aprendizagem da língua portuguesa como primeira ou como segunda língua é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, para com o surdo, por exemplo, ele tem de ser enfrentado a partir de uma proposta nova, calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Libras e para quem a língua portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada.

É válido destacar o trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), desde agosto de 1996, pela equipe de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento de um currículo e de uma metodologia de ensino de português como segunda língua: essa foi uma decisão tomada pela própria equipe do INES que, como centro de referência nacional, sentiu-se na obrigação de investir na construção de uma solução para a situação de insucesso na aprendizagem de leitura e expressão escrita de seus alunos. Neste contexto a especialista Alice Maria da Fonseca Freire incorporou-se à equipe para conjuntamente desenvolverem uma proposta de currículo para o ensino de português.

De acordo com Freire (1999, p. 27 apud Richards & Rodgers, 1986; Moita Lopes, 1996), essa proposta de currículo para o ensino de português como segunda língua está sustentada por duas bases teóricas: (1) nossa visão de linguagem, em outras palavras, como caracterizamos nosso objeto de estudo e, (2) nossa visão sobre processo de aprendizagem, ou em outras palavras, como se dá a construção do conhecimento em sala de aula.

Ao caracterizarmos nosso objeto de estudo, salienta a autora, seguimos o pensamento de Moita Lopes (1996), que sublinha a necessidade de levarmos em conta não só o que se

aprende – a Língua Portuguesa, mas também o uso que as pessoas fazem deste conhecimento quando atuam na sociedade. Ainda segundo esse autor, é preciso também que entendamos que este uso da linguagem não se dá em um vácuo social. Ao contrário, quando nos envolvemos em uma interação, seja esta escrita ou oral, o fazemos em um determinado momento, a partir de um determinado espaço, levando em conta quem são nossos interlocutores.

Freire (1999, p.27) afirma que correntes com essa visão de linguagem defendem que o processo de ensinoaprendizagem também precisa ser entendido a partir de uma perspectiva sócio interacional, que define o conhecimento como sendo construído por todas as partes envolvidas no processo ensino aprendizagem: também precisa ser entendido a partir de uma perspectiva sócio-interacional de aprendizagem que se opõe, primeiramente, à visão behaviorista, que entende a aprendizagem de uma segunda língua como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos, através de uma rotina de *estímulo* do professor-*resposta* do aluno e *reforço/avaliação* do professor. Neste caso, o foco de atenção está sempre colocado nos procedimentos de ensino e no papel do professor. O aluno é visto como tábula rasa que deve ser moldada a partir de determinadas práticas metodológicas.

Ainda segundo Moita Lopes (1986), as pessoas utilizam três tipos de conhecimento quando envolvidas no processo de significado de natureza sócio-interacional: *conhecimento sistêmico*, *conhecimento de mundo* e *conhecimento de organização de textos*. Estes conhecimentos definem a competência comunicativa do aluno e preparam-no para atuar no mundo através do discurso.

O *conhecimento sistêmico* conforme definido por Widdowson (Moita Lopes 1986, apud, Widdowson 1983, p.28) é aquele que engloba o conhecimento dos vários níveis de organização linguística, a saber: os conhecimentos léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. Quando dominam esse conhecimento, as pessoas são capazes de construir textos orais ou escritos a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados se apoiando no nível sistêmico da língua.

Já o *conhecimento do mundo* se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo que é trazido para o processo de aprendizagem armazenado na memória, em blocos de informação. Como esse conhecimento se refere a experiências

construídas ao longo da vida, ele pode variar de pessoa para pessoa (Moita Lopes, 1996, apud Freire, 1999 p. 28).

Para Freire (1999, p.29) na afirmação de Moita Lopes, o *conhecimento de organização textual* diz respeito à maneira como a informação é organizada em diferentes tipos de texto, sejam eles orais ou escritos (narrativas, descrições, entrevistas, cartas, etc.). O domínio deste conhecimento colabora para o envolvimento das pessoas, tanto na tarefa de produção quanto na de compreensão do discurso.

A autora salienta, ainda, que no caso específico da aprendizagem de segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado.

Realizando uma análise de cada uma dessas contribuições em relação ao ensino/aprendizagem a qual estamos inseridos, a primeira pergunta que se coloca para a autora, diz respeito ao real conhecimento que o aprendiz surdo tem de sua primeira língua e as respostas segundo esse autor são diversas: há aprendizes que são fluentes na língua de sinais, há aprendizes que ainda tem dificuldade e outros que não conseguem se comunicar em sua primeira língua.

Este fato, de acordo com Freire (1999, p.29) não inviabiliza o trabalho com o aprendiz surdo. Ao contrario, a autora acredita que em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e o conhecimento que já possui de sua primeira língua, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização da língua-alvo nos níveis lexicais, semânticos, morfológicos e sintáticos.

É válido ressaltar que a escolha da primeira língua do aprendiz como língua de instrução não deve, no entanto, ser encarada como o reconhecimento de uma deficiência por parte do aprendiz, uma minimização de sua capacidade intelectual, mas sim como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos levando-se em conta a função social da aprendizagem.

No caso especifico desta proposta para aprendizes surdos, o entendimento da importância da língua de sinais como meio de instrução tem que ser assumido pelos professores e pela

instituição de ensino. Em outras palavras, aos professores deveriam ser garantidos cursos de língua brasileira de sinais e/ ou a presença de intérpretes em sua sala de aula sempre que necessário (MOITA LOPES, apud FREIRE 1999, P.30).

Os autores Moita Lopes e Freire (1998 P.34) insistem no papel fundamental do professor numa proposta como esta, pois "um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática em confronto com as percepções dos outros membros de sua equipe, quando existir". Assim:

> [...] Fica claro que este é o momento de voltarmos nossos olhos para as salas de aula e, a partir das bases teóricas aqui apresentadas, tomarmos decisões sobre o que, o como e o porquê ensinar. [...] Esta é então, nossa primeira resposta ao desafio de garantir ao aprendiz surdo o direito a uma educação que seja social e emocionalmente significativa (MOITA LOPES e FREIRE, 1998).

Para Ana Dorziat e Figueiredo, em artigo intitulado "Problematizando o Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos", afirmam que "Nos dias atuais tem se atribuído ao ensino da língua portuguesa uma série de ranços," no dizer de Geraldi (1997, p.39, apud, Dorziat, p.2). Geraldi considera necessário "reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino da língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas".

Esse fracasso, de acordo com Geraldi, é claramente percebido nas salas de aula, onde é comprovada pelo atraso na escolaridade dos alunos surdos, pois se encontra alunos com idade em que deveriam estar concluindo o ensino médio, mas que ainda estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental e, o mais preocupante, é que esses alunos não estão alfabetizados.

De um modo geral, o professor tem sido responsabilizado por esse fracasso, mas não devemos esquecer que a família também desempenha um papel importante na aprendizagem dos filhos e, na maioria das vezes, apenas a escola é responsabilizada. Ao professor cabem as considerações das suas condições de trabalho e vida a que ele é submetido e, também, a influência de práticas consolidadas de ensino de língua portuguesa, baseadas na metalinguagem, que resultam em desperdício de tempo e esforço por parte dos educadores e educandos, durante o processo escolar (GERALDI, 1997 apud DORZIAT e FIGUEIREDO, 2005, p.2).

Geraldi (1997) complementa ainda, que "é preciso conhecer a diferença de saber a língua e analisá-la, sugerindo que no ensino fundamental as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem". Para que isso seja possível, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de língua e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende. Assim, ele pode dar as diretrizes para responder às questões que Geraldi (op.cit p.40) considera prévias quando se trata de ensino: "Para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem"?

Esse autor propõe que, para responder a estes "para quês", torna-se imprescindível um estudo mais detalhado das concepções de linguagem que, em sua visão, são as seguintes: *linguagem como a expressão do pensamento*; *linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação.*

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, Travaglia (1996, p.3 apud Dorziat e Figueiredo, 2005, p.3) diz que "existe a noção de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Isso porque segundo essa corrente a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução".

Na concepção de linguagem como Instrumento de Comunicação, ainda de acordo com Travaglia (op.cit), a língua é vista como um código, ou melhor, como um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Essa concepção está sendo representada pelo estruturalismo saussuriano e pelo transformacionalismo chomskiniano. Por último, o mesmo autor trata da linguagem como forma de interação, afirmando que nesta concepção a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa através de efeitos de sentido entre interlocutores. É representada por todas as correntes de estudo da língua reunidas sob o rótulo de "linguística da enunciação".

Por fim, Geraldi (1997 apud, Dorziat e Figueiredo, 2005, p. 3) acrescenta que a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Segundo o autor, uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino. Em se tratando de ensino de português para surdos, essa nova metodologia e "novo

conteúdo" são ainda mais urgentes, visto que a língua portuguesa deverá ser ensinada como segunda língua a pessoas que não tem apoio de uma língua oral, mas da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua (L1).

4. Linguística Textual

De acordo com Bentes (2003, p. 245), o surgimento dos estudos sobre o texto faz parte de um amplo esforço teórico, com perspectivas e métodos diferenciados, de constituição de outro campo (em oposição ao campo construído pela Linguística Estrutural), que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir em seu escopo teórico o sujeito e a situação da comunicação, itens esses que foram excluídos das pesquisas anteriores sobre a linguagem pelos postulados dessa mesma Linguística Estrutural - que compreendia a língua como sistema e código, com função puramente informativa.

Marcuschi (2008,p.73) destaca que "a linguística de texto (doravante LT),surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos e com o processo de produção. Seus interesses e objetivos ampliaram – se muito nos anos 90". Nas afirmações do autor, se utilizarmos um ponto de vista mais técnico a LT pode ser definida "como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso".

Assim, para o autor "a Linguistica textual parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas textos, sejam eles textos orais ou escritos".

Na história da constituição do campo da Linguística de Texto, Bentes (2003, p.246), afirma que não houve um desenvolvimento homogêneo. Segundo Marcuschi (1998 apud Bentes, 2003, p. 246) "seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente com propostas diversas".

Para Marcuschi (2008) a LT surgiu a partir da constatação de que as teorias linguísticas não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas, ficando claro que algumas propriedades linguísticas de uma frase só se explicavam na sua relação com outra

frase exigindo assim uma teoria que fosse além da linguística de frase. Assim poderia haver explicações para a anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros.

Atualmente não se fala mais em gramática de texto. Essa noção supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de "boa formação textual" o que segundo Marcuschi seria impossível, uma vez que o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas, como também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados.

Com a incumbência de ocupar-se do trabalho com o texto e com situação de comunicação, a Linguistica Textual (LT) norteará nosso trabalho no sentido de nos oferecer embasamento teórico para dentro dos princípios de textualidade analisarmos os textos escritos dos alunos surdos e podermos responder se essa produção escrita é vinculadora de sentido ou é apenas um amontoado de palavras aleatórias.

Os princípios de textualidade aos quais estamos ancorados são: a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade a situacionalidade e a informatividade e nosso interesse é confirmar ou refutar a premissa de que o texto do sujeito surdo pode ser considerado um texto, bem como qual a postura que o interlocutor deve assumir em relação ao enunciado escrito em língua portuguesa, que é a segunda língua do surdo brasileiro.

A análise dos textos que constituem o corpus dessa pesquisa está ancorada nos princípios citados, e a escolha desses postulados de textualidade é por acreditarmos que eles nos fornecem embasamento teórico consistente que nos permitem analisar os textos produzidos pelo alunos surdos com maior propriedade.

Assim, procuramos traçar uma visão panorâmica sobre o que pensam os autores que tomam como unidade básica de estudos o texto, que no início da década de 1990, passou a ser adotada no Brasil, numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, tendo á frente Geraldi (1991), Marcuschi (1994), Koch (1994), Costa Val (1991) Beaugrande e Dressler (1997). A partir das considerações desses autores buscamos, em um primeiro momento, o conceito de texto, as orientações de como ele é construído e o que cada um pensa sobre o trabalho com aquilo que pode ser considerado ou não um texto.

Koch (2002), na introdução da obra “Desvendando os segredos do texto”, faz alguns questionamentos sobre a temática do texto / não texto, e inicia um diálogo com o leitor e o faz até chegar à afirmação daquilo que para ela seja realmente um texto; e quanto a afirmação de que o texto tem segredos. A autora cita várias possibilidades instigando, o leitor a pensar sobre o que é ou não é um texto e, por fim fecha o questionamento com a seguinte situação:

> Se você pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos, como um evento, que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...] ENTÃO você compreenderá que o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse “milagre” que se repete a cada nova interlocução. (KOCH, 2002, p.9)

Para essa autora, sua pretensão é que sua obra seja um pequeno farol a orientar essa constante caça ao sentido que caracteriza a espécie humana, um bem que, conforme Dascal (1992 apud Koch 2002, p.9), “se encontra para sempre escondido, mas que teimamos sempre em encontrar”.

O enunciado, de acordo com Koch, nos reporta a idéia de ensino para os alunos surdos, o que nos leva à pesquisa de Farias e Fronza (2006, p. 6), na qual foram analisadas atividades em língua portuguesa escrita, desenvolvidas por crianças surdas, onde foram observados aspectos importantes referentes à escrita. Essas tarefas propostas aos alunos as quais envolviam basicamente a cópia de atividade do quadro, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula, e a memorização do traçado das letras por meio do preenchimento de linhas. Foi observado que se trabalhava as mesmas palavras em uma aula, mediante a sua repetição em aulas diferentes, o que não levava o aluno a refletir sobre o que estava fazendo. Ainda, foi possível observar que as tarefas executadas pelos alunos focalizavam o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, em oposição ao que propõe o postulado de Kelman (2005, p.88), que afirma que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas”.

Em nenhum momento foi verificado o trabalho de produção espontânea de frases ou textos, ou com histórias infantis, as quais segundo Lebedeff (2004) e Manzini et al (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda, tanto como fonte de prazer como quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

Essa pesquisa realizada pelas estudiosas citadas acima nos possibilitam inferir o porquê de os alunos surdos chegarem ao ensino médio com tão pouca bagagem textual; juntando-se a incapacidade dos professores em dominar a língua de sinais e a aplicação de uma metodologia inadequada, esses indivíduos vão cumprir sua escolaridade apenas copiando e,cada vez mais, inseguros em adentrar no mundo do texto.

Para Costa Val (1991, p.3), o texto pode ser caracterizado como "ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal". E prossegue em sua conceituação afirmando que "um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo da atuação sociocomunicativa, mas que é influenciada por vários fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido".

Essa autora considera que são elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo, bem como o tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum na comunicação face a face. Desse modo, o que é pertinente a uma situação pode não o ser a outra. Para Costa Val, a segunda propriedade básica do texto é o fator de ele constituir uma unidade semântica. Assim, uma ocorrência linguística para ser texto, precisa ser percebida pelo recebedor como um todo significativo.

Finalmente, "o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes linguísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso" (COSTA VAL, 1991, p. 4-5). De acordo com o conceito adotado, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

O que conhecemos sobre a produção de textos do indivíduo surdo nos permite aferir que são textos "diferentes"; mas, a partir dessa "diferença", o que podemos considerar? São diferentes de acordo com seu produtor? Afinal o que falta a essas produções para serem consideradas pobres quanto aos aspectos da textualidade ou como um conjunto de palavras aleatórias? Não

deveria ser levada em consideração a estrutura de sua língua materna que influencia na sua produção escrita?

As questões relacionadas à produção escrita sempre foram alvo de discussões e debates entre os pesquisadores do texto, sempre à caça daqueles fatores que esclareciam as relações entre texto e coerência. De acordo com Bentes, (2003, p. 256), essa discussão começa a ocorrer a partir do momento em que se percebe que o(s) sentido (s) do texto não está/estão no texto em si, dependem de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais. Nesse contexto, os estudos sobre os textos já não estavam mais focados na gramática textual, mas na busca dos critérios de textualidade.

Para Koch e Travaglia (1989, apud Bentes, 2003), "a textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequência é percebida quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global".

A partir do estabelecimento dessas premissas acontece o debate: existe o não texto? Alguns autores responderam que sim. Para Beaugrande e Dreslller (1981, apud Bentes 2003, p. 257), "texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e seu universo cognitivo". Marcuschi (1983 apud Bentes 2003, p. 257), também defende a existência de textos incoerentes.

Beaugrande e Dressler (1983, apud Costa Val 1991, p.5) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Assim, um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do recebedor. Nesse sentido, o texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentimento é construído não só pelo produtor, mas também pelo recebedor que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa

participação do interlocutor e conta com ela. Assim, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.

A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. De acordo com Costa Val (1991, p. 6), entre os primeiros estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. Esses recursos expressam relações não apenas dos elementos no interior da frase, mas também entre frases e sequências de frase dentro de um texto.

De acordo com Costa Val (1991, p. 7) a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. É importante registrar que o nexo é indispensável para que uma sequência de frases possa ser reconhecida como texto. Entretanto, esse nexo nem sempre precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical.

Entre os cinco fatores pragmáticos estudados por Beaugrande e Dressler (1983, apud Costa Val, 1991), os dois primeiros se referem aos protagonistas do ato de comunicação: a intencionalidade e a aceitabilidade. A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. O outro lado da moeda é a aceitabilidade que concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Grice (1975-1978, apud Costa Val, 1991) estabelece máximas conversacionais, que seriam estratégias normalmente adotadas pelos produtores para alcançar a aceitabilidade do recebedor. Tais estratégias se referem à necessidade de cooperação (no sentido de o produtor responder aos interesses de seu interlocutor) e à qualidade (autenticidade), quantidade

(informatividade), pertinência e relevância das informações, bem como á maneira como essas informações são apresentadas (precisão, clareza, ordenação, concisão, etc.).

Mas, a autora segue afirmando que é possível que, deliberadamente, o produtor queira apresentar um texto que desrespeitem algumas dessas máximas. Tal intenção, reconhecida pelo recebedor, ganhará função significativa e resultará em efeito de sentido importante no jogo interativo. É o que Grice chama de "implicatura conversacional", ou seja, o recebedor prefere supor que a infração aos princípios conversacionais seja intencional e tenha alguma significação do que simplesmente aceitar que seu interlocutor possa produzir um discurso impertinente e sem sentido.

Charolles (1978, p. 38), afirma que em geral, o recebedor dá um "crédito de coerência" ao produtor: supõe que seu discurso seja coerente e se empenha em captar essa coerência, recobrindo lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando à serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe".

De acordo com Costa Val (1991, p.12), a comunicação se efetiva quando se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores, de tal modo que as eventuais falhas do produtor são percebidas como significativas (às vezes o sentido do texto está na aparente falta de sentido). O terceiro fator de textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1983, apud Costa Val 1991) é a situacionalidade, que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação comunicativa.

Assim, o contexto pode realmente definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto à recepção. Em determinadas circunstâncias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configurações mais completas.

O interesse do recebedor pelo texto vai depender do grau de informatividade de que o último é portador. Esse é mais um fator de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler (1983), que defende que se o texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo recebedor, que não conseguirá processá-lo. Assim, é melhor que o texto se mantenha em um

nível mediano de informatividade, no qual se alterna ocorrências de processamento menos trabalhoso, que outras trazem a novidade.

Para Costa Val (1991, p.14) o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende.

Diante das especificações referentes a essas duas áreas do conhecimento – Linguística Aplicada e Linguística Textual – cabe reafirmar que estamos ancoradas nos postulados das mesmas para analisar e chegar a uma conclusão sobre a metodologia de ensino-aprendizagem no ensino da Libras como (L1) e da língua portuguesa como (L2) utilizada,nas salas aonde se tem incluídos alunos surdos, e sobre a relação entre o individuo surdo e o texto escrito em língua portuguesa, no caso sua (L2).

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos de forma detalhada os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer desta pesquisa. As seções estão organizadas de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos adotados em cada caso pesquisado. Neste trabalho nos propusemos a analisar textos de alunos surdos, que estão cursando os anos finais do ensino fundamental e ensino médio em uma escola pública da cidade de Coxim-MS.

Essas produções foram coletadas e analisadas sob diferentes aspectos, que envolvem não apenas o contexto de aprendizagem em sala de aula, mas o aspecto familiar, social, o grau da surdez, o domínio que esse aluno tem da sua primeira língua – a Libras – (L1), o ensino-aprendizagem da segunda língua, nesse caso a Língua Portuguesa (L2) e, principalmente, a forma como esse individuo percebe o espaço escolar e sua própria vida, relacionando todos esses itens ao seu conhecimento de mundo.

1. Condições da Pesquisa

Ao iniciarmos este trabalho nos propusemos a investigar LIBRAS e LÍNGUA PORTUGUESA "a configuração do texto escrito em Língua Portuguesa do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo". Para isso, nos aportamos nas teorias de duas áreas de conhecimento – a Linguística Aplicada e a Linguística Textual – que, apesar de serem consideradas "recentes", já atingiram status científico e ambas nos dão suporte para realizarmos e respondermos aos questionamentos que permeiam as questões de ensinoaprendizagem desses indivíduos, que têm na Língua Brasileira de Sinais – Libras sua língua materna (L1) e que aprendem a Língua Portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua (L2).

Para realizar esse trabalho de pesquisa, lançamos mão da Pesquisa de Campo, que tem como um de seus interesses o estudo de grupos, comunidades, instituições, entre outros campos cujos objetivos são: compreender os diversos aspectos da sociedade, conseguir informações e/ ou conhecimentos acerca de um problema, descobrir novos fenômenos e suas relações.

De acordo com Ruiz (1982, p.50) a principal finalidade deste tipo de pesquisa é recolher, registrar, ordenar e comparar dados coletados em campo (com uso de instrumentos específicos) de acordo com os objetivos do assunto escolhido como objeto de estudo. "A

pesquisa de campo é muito utilizada em Sociologia, Psicologia, Economia e Antropologia. [...] consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises.

Quanto aos métodos de coleta de dados, optamos pela pesquisa qualitativa que está voltada para a observação direta extensiva, realizada através de aplicação de questionários e / ou formulários.

Nossa técnica de pesquisa está vinculada à observação que utiliza especificamente os sentidos do observador, através do "ver" e do "ouvir", onde após cada observação foi elaborada uma ficha previamente planejada para que os fenômenos observados fossem registrados.

A etapa seguinte foram as entrevistas utilizadas para obtenção de informações sobre o que os informantes e sua família, bem como os professores das salas onde esses alunos estão incluídos, pensam ou sentem, pois através das entrevistas pudemos verificar fatos, opiniões e sentimentos, bem como determinar condutas, averiguar planos de ações. Assim, toda entrevista foi preparada antecipadamente e o registro das informações foi feito no ato da entrevista para que as informações não se perdessem.

Iniciamos a pesquisa com a seleção da escola onde a mesma seria realizada e optamos pela Escola Pedro Mendes Fontoura, porque essa é a escola com o maior número de alunos surdos matriculados. Nessa escola existiu a primeira classe especial para alunos surdos e deficientes auditivos, assim a mesma já tem todo um histórico de trabalho com alunos surdos. E mediante autorização da direção escolar iniciamos à coleta de dados.

Com a finalidade de conhecermos a causa e o grau da surdez, realizamos um estudo documental junto à secretaria da escola que abriu seus arquivos e nos forneceu as informações necessárias para que pudéssemos escolher o grupo ideal para a pesquisa. Chegando à conclusão de que deveríamos trabalhar com os alunos que estivessem mais avançados na escolaridade, uma vez que os alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental ainda não estão alfabetizados na Língua Portuguesa, sendo assim não teríamos material suficiente para as análises e quanto à seleção preferimos os alunos que se comunicam apenas através da Língua Brasileira de Sinais. Nosso próximo passo foi localizar as respectivas salas e agendar com os professores as nossas observações.

As observações aconteceram nas aulas de Língua Portuguesa, onde pudemos verificar a forma de trabalho de cada professor; nessas salas não havia o profissional intérprete e nenhum dos professores sabia a LIBRAS. Assim, tornava-se comum a aproximação dos surdos e aqueles menos tímidos pediam ajuda para ler a apostila ou para resolver exercícios.

Cada professor tem sua metodologia: uns preferem trabalhar com apostila, outros passam a atividade no quadro e depois vão até a carteira do surdo tentar explicar a atividade, quando percebem que o surdo não entendeu o conteúdo, o professor se vale da escrita: escreve a explicação no caderno e manda o surdo ler.

Durante nossa observação a professora da aluna C estava trabalhando uma narração, todos deviam acompanhar a leitura na apostila e a aluna depois de várias tentativas sentou-se ao nosso lado e pediu que explicássemos a ela o texto em Língua de Sinais, pois não estava entendendo nada, uma vez que sua professora não sabia Libras, no dizer da aluna a professora ficava “SÓ FALAR, FALAR“.

As observações na sala dos alunos A e B, que são irmãos, transcorreram dentro da normalidade, ambos são extremamente tímidos e, mesmo quando não entendem, não fazem pergunta alguma. São alunos que assistem passivamente às aulas e não questionam.

A observação do aluno D ocorreu no período vespertino, aliás, é o único aluno do grupo a estudar durante o dia, pois o aluno tem 15 anos e não pode cursar a EJA- Educação de Jovens e Adultos. A sala é bastante agitada, pois são todos adolescentes, os alunos muito prestativos todos queriam explicar para o surdo o que a professora estava falando e, para isso, se valiam de gestos naturais, enfim, o que eles queriam era que o aluno entendesse. A professora também utilizava a escrita no caderno do aluno para que ele entendesse o que ela havia explicado oralmente. O aluno D muito perspicaz captava o que a professora escrevia e, com o auxilio dos colegas, não demonstrava muita dificuldade de compreensão.

Nessas observações o que percebemos foi a total ausência de atividades de produção escrita, a dificuldade de compreensão por parte de todos os alunos. No caso do surdo, isso está relacionado à perda auditiva que faz com que a mensagem não chegue claramente, agravada pela falta do profissional intérprete, que seria a pessoa que iria interpretar para o surdo em sua língua todos os conteúdos escolares. Vale ressaltar, também, a metodologia utilizada por

todos os professores observados, pois estes se prendem a oralidade, sem auxílio de recursos visuais, mesmo os que trabalham com apostilas não acrescentam informações visuais aos textos que se relacionem à leitura e interpretação dos mesmos.

As entrevistas realizadas com os professores aconteceram no espaço escolar no horário de hora atividade de cada professor

Tendo embasamento na Pesquisa de Campo, de caráter qualitativo, realizamos o trabalho proposto no qual focalizamos os aspectos que envolvem o contexto escolar, familiar e social dos alunos. Para as questões referentes ao contexto escolar respeitamos as etapas sugeridas no processo de pesquisa e, assim, observamos a postura do aluno surdo frente à aprendizagem de uma segunda língua; a postura do professor ao trabalhar com esse aluno; a metodologia utilizada no ensino de L1 e L2. Procuramos verificar de que maneira ocorre a inserção dos alunos surdos nas situações de ensino e aprendizagem na sala de aula e, ainda, como é a relação desses professores com os alunos ouvintes e alunos surdos quanto ao ensino da língua portuguesa. A partir dessas informações conseguimos chegar a uma conclusão a respeito do ensino bilingue.

Nesse estudo, também trabalhamos com a coleta de textos, que posteriormente foram analisados à luz da Linguistica Textual, da qual lançamos mão de alguns dos princípios de textualidade: a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a informatividade. Esses parâmetros nos deram embasamento teórico para analisar os textos coletados, no sentido de discutirmos a questão do texto e o não texto produzido por esses alunos.

A pesquisa de campo se deu através de observações na sala de aula, questionário para as professoras, visitas às residências dos informantes com a finalidade de conhecer aspectos familiares e sociais dos alunos, cuja aprendizagem de LI e L2 são objeto desta pesquisa, para se conhecer as causas da surdez, a idade em que eles aprenderam a Libras e de que forma a aprendem, almejando descobrir de que modo a surdez interfere na vida familiar, escolar e social desses sujeitos.

Também fez parte de nossa investigação o Projeto Político Pedagógico da Escola com o intuito de encontrar alguma referência de como é a orientação pedagógica com os surdos na instituição.

A análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola nos mostrou que a preocupação com o seu aspecto físico está em primeiro lugar, ou seja, preocupam-se com a acessibilidade física, mas não mencionam a acessibilidade à comunicação, nem a importância de se construir um espaço bilingue na sala regular, deixando que isso aconteça apenas na sala de recursos. Entretanto, fomos informadas pela coordenadora de que o PPP da escola estava sendo reestruturado para atender às necessidades de todos os alunos.

A instituição de ensino pesquisada foi a Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, situada na Rua Joaquim Cardeal de Souza, 500 - Bairro Flávio Garcia, no município de Coxim, estado de Mato Grosso do Sul. Inaugurada em 05 de março de 1975, essa escola tem dentre seus 1.700 alunos vários surdos. Atualmente, há doze (12) alunos, sendo (08) surdos e (04) com deficiência auditiva esses alunos são bimodais, matriculados desde o 5º ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio.

Com o intuito de responder as questões às quais nos propusemos, realizamos visitas à instituição, conversamos com os diretores, especificamente com a diretora adjunta que a responsável pelo aspecto pedagógico da escola e essa nos encaminhou às coordenadoras pedagógicas, que nos falaram sobre os alunos surdos incluídos nas salas regulares, explicando ainda que no contra turno eles retornam à escola para serem atendidos na AEE na Sala de Recursos Multifuncional[20]. Também realizamos entrevista com as técnicas do NUESP[21]. Essas profissionais é que trabalham diretamente com as escolas, dado suporte aos professores das salas de recursos (estudos e planejamento) e fazem acompanhamento junto às famílias com a finalidade de encaminhar os alunos aos profissionais como: neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e, posteriormente, comprovada a necessidade esse aluno é encaminhado para o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Embora se tenha (12) alunos surdos na escola, nosso *corpus* é composto por textos escritos em língua portuguesa de apenas (04) alunos, que são considerados alfabetizados, pois os

[20]Sala de Recursos Multifuncional: é uma sala totalmente equipada e com professor especializado para atender a todos os alunos com deficiência (Surdez/ DA/ DF/DI/PC/Cegos /Baixa visão)
[21] Núcleo de Educação Especial com sede no município de Coxim-MS.

demais ainda estão nos anos iniciais do ensino fundamental, embora já tenham idade suficiente para estarem cursando os anos finais do ensino fundamental. Para chegarmos a essa conclusão fizemos uma seleção cuja finalidade foi a de descobrir aqueles que já tinham um melhor desempenho na escrita e percebemos que os alunos que estão cursando do 2º ao 5º ano do ensino fundamental ainda não conseguem dominar a segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Outro requisito foi o de que os indivíduos cujos textos constituem o *corpus* da pesquisa tivessem surdez severa ou profunda e que fossem usuários da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Nesse contexto, pesquisamos no ano de 2009 as atividades escolares de dois alunos irmãos (um do sexo masculino e outro do sexo feminino), que cursavam a 2ª fase da EJA[22], equivalente ao último ano do ensino médio, ambos estudavam na mesma sala e no período noturno. No ano de 2010 realizamos a pesquisa com dois (02) alunos, sendo um do sexo feminino, que está cursando a 2ª fase da EJA no período noturno; o outro, do sexo masculino, que está cursando o 7º ano do ensino fundamental, no período vespertino.

Após a entrevista com a diretora adjunta e coordenadores, no caso a coordenadora do ensino fundamental e a coordenadora do ensino médio (EJA), ocorreram as visitas às residências dos alunos, quando foram entrevistados os pais com a finalidade de descobrir a causa da surdez de seus filhos, a história de cada um, como vivem, o que pensam fazer quando concluírem o ensino médio, enfim, os sonhos de cada um desses indivíduos, assim como o papel da família, que é muito importante, pois sem o apoio desta possivelmente esses alunos não estariam na escola.

As observações dos dois irmãos surdos (que vamos nomear como alunos A para ela, B para ele), como já se disse, ocorreram em 2009, nas aulas de Língua Portuguesa. As observações realizadas em 2010 com a aluna que vamos chamar de aluna C, ocorreram nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, assim como as observações do outro aluno, que vamos nomear de aluno D.

Os quatro (04) alunos que nos forneceram textos que constituem o *corpus* da pesquisa são surdos severos/ profundos e utilizam a Libras - Língua Brasileira de Sinais para se comunicarem. Todos são filhos de pais ouvintes e nenhum deles sabe a Libras, mas se

[22]EJA; Ensino de Jovens e Adultos.

comunicam através de gestos caseiros com seus filhos. O que também foi observado é a questão da escolaridade dos pais, alguns nem concluíram o ensino fundamental, mas sabem da importância do estudo na vida dos filhos.

Dentre os sujeitos pesquisados apenas dois utilizam prótese auditiva (alunos A e B), apesar de terem laudo de surdez severo-profunda; mas, conforme foi percebido é uma imposição da mãe que, a todo o momento, pedia que os filhos colocassem o aparelho. Para essa mãe é muito importante que os filhos oralizem, ou seja, é a autonomia da língua oral perante a língua visuoespacial.

Na maioria dos casos de surdez severa/ profunda, o indivíduo não se adapta à prótese e logo a abandona e passa a utilizar apenas a língua de sinais, pois, segundo eles, a prótese é ruim e em lugar com muito barulho incomoda, por isso, a prótese é utilizada com sucesso apenas pelos deficientes auditivos.

1.2 Tipos de Perdas Auditivas[23]:

As perdas auditivas podem ser:

Condutivas - quando a falha ocorre na orelha externa ou na orelha média.
Neurossensorial - quando houver qualquer problema na orelha interna
Mista - pode ocorrer problemas associados na orelha média e interna
Central - o problema já afeta a parte do sistema nervoso central responsável pela audição.

1.3 Tipos de Surdez[24]

Tabela 1. Tipos de Surdez.

Tipo de Surdez	Classificação
Surdez pré-lingual	São os que nasceram surdos ou que perderam a audição antes de terem desenvolvido a fala e a linguagem.

[23] Fonte: Curso de pós-graduação *Lato Sensu* de Extensão Profissional em LIBRAS E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE: A Fonoaudiologia (Fonoterapia) e o trabalho de Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas. Instituto Libera Limes – Campo Grande-MS
[24] Ibidem

Surdez pós- lingual	São aqueles que perderam a audição após o desenvolvimento da fala e da linguagem.

O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e o art.18 da Lei nº 1096, de 12 de dezembro de 2000. De acordo com essa Legislação, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria. No art. 2º esse Decreto considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

Em seu parágrafo único esse Decreto considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Nos parâmetros legais, é o Decreto Nº. 5.626 DE 22 de dezembro de 2005, a partir do capítulo II ao IX, que se estabelecem diretrizes que vão nortear os direitos tanto linguísticos, educacionais, quanto os direitos à saúde e à inserção ao mercado de trabalho, conseguindo assim a realização profissional do individuo com surdez ou deficiência auditiva.

Apesar de o aluno surdo ter garantido por Lei todos esses direitos, observamos que nenhum dos alunos surdos que fizeram parte da pesquisa tinha o profissional intérprete em sala, outra observação é que dos quatro (04) pesquisados apenas um (01) trabalha, fato importante para a realização deste individuo como pessoa inserida na sociedade, na qual pode cultivar amizades e levar uma vida “normal” para um jovem de sua idade. Como ele mesmo relata em seu texto, adora as festas da empresa, gosta dos amigos e ama o seu trabalho. Infelizmente as empresas ainda fazem restrição ao surdo, pois se sentem inseguros, uma vez que essa pessoa fala uma língua que a maioria não entende e essa mentalidade age como um entrave ao ingresso do surdo no mercado de trabalho. Por não conseguir um trabalho a maioria acaba optando em receber o beneficio do governo, quando poderiam estar ocupando um lugar no mercado de trabalho com capacidade e competência. Quanto ao serviço da saúde comprovamos que é precário e muitas vezes o deficiente auditivo deixa de fazer acompanhamento fonoaudiológico

pela dificuldade de se conseguir uma vaga, ou quando o aparelho estraga os mesmos ficam meses aguardando serem chamados a Campo Grande para a troca do aparelho.

2. Características dos Alunos Pesquisados

No quadro 2 abaixo, apresentamos os dados gerais dos sujeitos surdos investigados nesta pesquisa:

Tabela 2. Dados Gerais dos Alunos Surdos.

Informante	Sexo	Idade	Escolaridade	Causa	Idade em que aprendeu a Libras	Idade de ingresso na escola
A	Fem.	25 anos	Ensino Médio	Congênita Não-identificada	12 anos	12 anos
B	Masc.	26 anos	Ensino Médio	Infecção no Ouvido	08 anos	08 anos
C	Fem.	24 anos	Ensino Médio	Congênita (não identificada)	04 anos	04 anos
D	Masc.	15 anos	Ensino Fundamental	Rubéola no 3ºmês de gravidez	05 anos	05 anos

Fonte: diagnósticos encontrados nas pastas dos alunos na escola e informações fornecidas pela família.

Todos esses alunos têm surdez pré- linguística[25] e utilizam a língua brasileira de sinais para se comunicarem. A partir desse quadro apresentamos um levantamento geral de cada informante:

Aluna A: é uma jovem de 25 anos, que tem um filho de 05 anos de idade. Seu filho é ouvinte e comunica-se com a mãe e o tio, também surdo, através de gestos aprendidos com a avó e,

[25]Surdez pré-linguística: aquela que se apresenta no nascimento ou durante os primeiros meses, na fase anterior ao desenvolvimento da linguagem convencional.
Surdez pós-linguística: aquela que ocorre em uma idade posterior ao desenvolvimento da linguagem convencional.

em Libras, aprendida com a mãe, que tem surdez de grau severo bilateral. A aluna faz uso de prótese auditiva, apesar disso não conseguiu desenvolver a linguagem oral. Por várias vezes é vista sem o aparelho; pois, sempre reclama do excesso de barulho, por isso na maioria das vezes ela retira-o. A família é muito presente, além do irmão que também é surdo, há caso de surdez de primos na família. Conforme relatou a mãe, a aluna já nasceu surda. A aluna é muito aplicada e dedicada ao filho e aos estudos. Em 2009 concluiu o ensino médio em um curso de EJA. Atualmente, participa do cursinho pré-vestibular, pois incentivada pela mãe quer cursar Pedagogia e em 2010 iniciou uma capacitação em Campo Grande para tornar-se instrutora de Libras.

Aluno B: é irmão da aluna A, tem 26 anos. Seu grau de surdez é severo à direita e profundo à esquerda, apesar de usar prótese e fazer acompanhamento com a fonoaudióloga, o aluno ainda não desenvolveu uma fala inteligível e utiliza a libras para se fazer entender, mas percebe-se que a mãe não mede esforços para que o filho consiga falar. De acordo com os relatos da mãe o aluno tinha dois (02) anos e estava começando a emitir as primeiras palavras, quando foi levado ao médico, pois estava com infecção nos dois ouvidos; e, de acordo com ela, esses problemas eram frequentes, mas desta vez, ao chegar ao hospital foi realizado um procedimento (lavagem), quando então o filho começou a gritar muito com fortes dores e o ouvido começou a sangrar. A partir daí não mais emitiu sons. É um rapaz um pouco tímido e isso interfere ainda mais em seu desenvolvimento. Junto com a irmã concluiu o ensino médio no ano de 2009 e atualmente também participa do cursinho pré-vestibular.

Aluna C: é uma jovem muito alegre e brincalhona, tem surdez de grau profundo bilateral, tem ótimo domínio da Libras, atualmente está cursando o último ano do ensino médio (EJA). De acordo com os relatos da mãe, com dez meses de idade a aluna teve uma convulsão, que resultou em quinze dias de internação hospitalar. Ao retornar para casa a aluna estava paralisada e só recuperou totalmente os movimentos aos 03 anos de idade, mas não conseguiu falar. A aluna é muito independente já viajou para vários lugares: Rio de Janeiro, Salvador, Minas Gerais, onde conheceu comunidades surdas o que enriqueceu seu vocabulário na Libras e contribuiu muito para o seu desenvolvimento. Seu sonho é cursar Letras/ Libras e continuar a viajar para conhecer pessoas surdas.

Aluno D: é um aluno com surdez de grau profundo bilateral, utiliza muito bem a Libras, extremamente simpático e comunicativo, o aluno sempre se faz entender, mesmo com aqueles

que não conhecem a Libras. Filho de pais ouvintes sem histórico de surdez na família, de acordo com a mãe, o mesma teve rubéola no 3º mês de gravidez. Esse aluno é um adolescente de 15 anos, que já estudou em várias escolas, em outras cidades, pois a família está sempre mudando de uma cidade para outra, mas acaba sempre voltando para Coxim. Atualmente, o aluno cursa o 7º ano do ensino fundamental. De acordo com a mãe, o filho aprendeu a língua de sinais quando estudou na cidade de São Gabriel do Oeste - MS. Na convivência familiar, segundo a mãe, utilizam um pouco da Libras e um pouco de gesto familiar, enfim, um pouco de tudo que possa auxiliar na comunicação com o filho.

2.1 Textos Produzidos Pelos Alunos

Esse texto foi coletado na residência da aluna onde sugerimos que a mesma escrevesse algo referente a sua vida, ao seu dia a dia e então ela fez essa produção:

Texto I

Aluna A (na época da coleta cursava o último ano do ensino médio)

1. Um tem filho eu solteiro
2. Casa aqui brinca
3. Aqui não gosto minha casa
4. lá a fazenda a gosta arvoré a
5. grande sombra área a coisa
6. brinqueno muito carinho bom.
7. nome: João Pedro.

Nessa produção o que nos chama a atenção, a princípio, é a representatividade do tema para a vida da autora, ou seja, o que ela tem de mais importante: o filho e, posteriormente, a preocupação pelo fato de ser mãe-solteira. Neste contexto ela vai descrevendo o que o filho mais gosta e por que gosta.

Nas construções verbais é comum o surdo utilizar o verbo no infinitivo, mas no caso dessa aluna há uma predominância em usá-los no presente e de forma inadequada:

Na frase: *Um tem filho eu solteiro*.

Eu tenho um filho e sou solteira.

Há uma troca do pronome EU pelo artigo indefinido UM; no caso do verbo já que a maioria dos surdos escreveria no infinitivo ela utiliza o verbo no presente 2º pessoa, em uma construção inadequada, considerando que no texto é ela falando dela mesma (EU).

Casa aqui brinca

Aqui em casa ele brinca (essa organização utilizada pela aluna não foge da escrita do surdo, embora a maioria talvez escrevesse deixando o verbo "brincar" no infinitivo.

Essa é uma das questões que precisa ser esclarecida, quando falamos da escrita do surdo, pois as pessoas costumam generalizar essa questão quanto ao emprego do verbo no infinitivo, mas é importante justificar que "não necessariamente", às vezes o verbo vem conjugado, embora nem sempre esteja na conjugação correta. E isso está relacionado ao processo de interlíngua, uma vez que na L1 do surdo o tempo verbal está relacionado a um advérbio de tempo. E esse advérbio é que vai determinar quando o fato aconteceu.

Aqui não gosto minha casa
(Ele não gosta da minha casa)
Lá a fazenda a gosta.
(Ele gosta da casa lá na fazenda)

O que podemos analisar é que este texto apresenta-se mesclado de elementos da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. Quando ela escreve "eu solteiro" está pautada segundo Strobel e Fernandes (1998, p.3 apud Almeida e Silva 2009, p.43), "em Libras, não há desinências de gênero ou número, o gênero (masculino/feminino) e o número (plural) são representados pela palavra da língua portuguesa que possui essas marcas, ou seja, terminadas com o símbolo @". Nessa produção a aluna não lança mão desse recurso, provavelmente por falta de informação, mas já encontramos esse recurso em outros materiais de ensino para surdos.

Outra característica dessa produção é a quantidade de artigos que a autora utiliza. Isso demonstra que essa aluna está segundo Brochado (2003 apud Quadros e Schmidt, 2006, p.38),

em um nível de interlíngua 1[26], onde há o uso de artigos, preposições e expressões gramaticais, embora os mesmos sejam produzidos de forma inadequada. Parece já haver uma consciência por parte da aluna quanto à existência de tais elementos, mas ainda não há o conhecimento para o uso adequado dos mesmos.

Lá a fazenda a gosta arvoré a grande sombra
área a coisa brinqueno muito carinho bom.
(Ele gosta da casa na fazenda, porque lá tem árvore com grande sombra e na área tem muitas coisas, brinquedos e muito carrinho bom.)

De acordo com Brochado (2003, apud Quadros e Schimiedt, 2006 p.38) o aprendiz parece estar tentando usar os elementos gramaticais do português. Provavelmente, nessa fase, o aprendiz de segunda língua pode estar fazendo hipóteses a respeito dos elementos gramaticais da língua portuguesa. Nesse nível, apoiada nas considerações de Brochado (2003), "parece haver uma confusão entre o tipo de estrutura empregada na língua de sinais e o tipo de estrutura da língua portuguesa escrita". E isso é compreensível, pois a aluna está convivendo com duas línguas: uma espaço-visual que possui características totalmente diferentes da outra que é uma língua oral, com estrutura oposta à da Língua Brasileira de Sinais.

Outro aspecto dessa escrita é a quantidade de erros ortográficos, mas esses podem ser considerados como de ordem visual: arvoré /árvore (aqui também podemos considerar o aspecto fonológico, pois a aluna não tem como definir o elemento de maior tonicidade para acentuar), carinho/carrinho, brinqueno/brinquedo. Nesses dois casos podemos concluir que realmente se trata da visualização, pois os vocábulos são muito semelhantes visualmente.

Outro ponto a ser analisado: a total ausência de pontuação, nessa mesclagem das duas línguas a aluna se apropria de uma maior quantidade de elementos da L2.

Texto II

Aluno B (*Goiás Movéis)*

[26]Interlíngua: é um processo de aquisição de língua, onde os aprendizes apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo. Apesar disso, esses estágios (I, II e III) da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. Esses estágios são observados na produção textual de alunos fluentes em Libras. (Brochado 2002, apud Quadros e Schmiedt, 2006 p. 34).

1. Eu gosta meu trabalho no Goias
2. Eu gosta meu trabalho montado
3. Eu sou do sozinho meu montar
4. Eu gosta todo dia trabalho moveis
5. Eu gosta do meu padrão

6. Eu gosta ajuda meu amigo
7. Eu gosta lha a viaja munda
8. Eu gosta a viaja moveis caminhão
9. Eu gosta tis recarga um caminhão
10. Eu gosta do churrasco festa movéis

11. Eu gosta do muito pessoa festa bebida
12. Eu gosta do compra cerveja a amiga
13. Eu gosta som a carro musica dança
14. Eu gosta uma cuanca aniversaria
15. Eu gosta pessoa a gente presente amigo
16. Eu gosta do papai moel a presente
17. Eu gosta do feliz natal festa frango
18. Eu gosta do assado do peru deliria
19. Eu gosta da família mundo parente
20. Eu gosta dar muito prema da natal.

Este texto foi escrito pelo aluno B, como já informei é um aluno muito tímido que está tentando adaptar-se ao uso do aparelho e, apesar de usar a prótese auditiva, ainda não consegue oralizar, por isso em seu processo de comunicação utiliza a Libras, pois percebe que as pessoas não conseguem compreender sua fala.

Esse aluno tem muita dificuldade com a língua portuguesa escrita e isso foi comprovado durante a seleção de textos para realizarmos a análise. Foi necessária uma conversa prévia realizada em Libras, quando explicamos que ele poderia escrever sobre o seu trabalho, sua vida, enfim sobre as coisas que ele gosta de fazer. Após essa conversa, o aluno produziu este texto.

Em um primeiro momento, o que nos chama a atenção para essa produção é a estrutura do texto, aparentemente como se fosse produzido em versos, ao lermos percebemos que o aluno utiliza uma estrutura frasal narrativa. O tema abordado é o seu trabalho e podemos perceber a importância desse emprego para esse aluno, pois ele se sente muito feliz em realizá-lo. Lá ele tem muitos amigos e gosta de todos. O aluno trabalha como montador de móveis e o nome da loja é ”Goiás Móveis”.

“Eu gosta meu trabalho no Goias
Eu gosta meu trabalho montado
Eu sou do sozinho meu montar
Eu gosta todo dia trabalho moveis
Eu gosta do meu padrão”

Em todo o texto o aluno utiliza verbo gostar em uma conjugação de 3º pessoa, como se não estivesse falando dele mesmo. Omite as preposições, troca o t pelo d na palavra patrão “padrão” e isso aparece em outros textos desse aluno. Fala com orgulho que consegue montar sozinho os móveis.

Eu gosta ajuda meu amigo
Eu gosta lha a viaja munda
Eu gosta a viaja moveis caminhão
Eu gosta tis recarga um caminhão
Eu gosta do churrasco festa movéis

Nesse trecho os verbos gostar/ ajudar/viajar/ descarregar estão todos em 3º pessoa, mas compreendemos sua mensagem, na qual o aluno diz que:

gosta de ajudar seu amigo,
gosta de viajar muito
gosta de viajar de caminhão
gosta de descarregar o caminhão
gosta do churrasco das festas realizadas
pelo pessoal da loja.

O aluno diz que gosta de ajudar o amigo e gosta de viajar de caminhão, pois a loja vende móveis para outras cidades e então ele viaja junto com o amigo para entregar e montar esses móveis. Além disso, gosta de descarregar o caminhão e gosta do churrasco, das festas promovidas na loja. Outro fato que chama a atenção é a acentuação da palavra "móveis", que é uma paroxítona terminada em ditongo seguida de "s"; no entanto, a letra acentuada será o **e** em todo o texto, desde o titulo o aluno acentua a letra **e** : movéis.

Eu gosta do muito pessoa festa bebida
Eu gosta do compra cerveja a amiga
Eu gosta som a carro musica dança
Eu gosta uma cuanca aniversaria
Eu gosta pessoa a gente presente amigo

Nesse trecho aparecem preposições, artigos definidos e indefinidos, mesmo que utilizados de forma inadequada não comprometem o sentido de seu texto. Comete um erro ortográfico quando escreve a palavra criança para dizer que gosta desse tipo de festa também: festa de aniversário de criança gosta de ver pessoas e levar presente para o amigo (nesse caso, o aniversariante).

Eu gosta do papai moel a presente
Eu gosta do feliz natal festa frango
Eu gosta do assado do peru deliria
Eu gosta da família mundo parente
Eu gosta dar muito prema da natal.

Como está falando de festa, o aluno passa a referir-se às festas natalinas, registrando elementos que envolvem essa data festiva. Nessa descrição, o aluno faz algumas trocas ortográficas moel/Noel, deliria/delicia, muito/mundo, prema/premio. Mas, penso que essas trocas são mais de ordem visual. Aparecem várias preposições, umas adequadas outras não.

Este texto apresenta vários estágios de interlíngua, ou seja, uma mescla de Língua Portuguesa e de Língua Brasileira de Sinais.

Texto III

Aluna C

1. Eu te amo de Professora
2. Eu gosta de Libras
3. Eu sou surda.
4. Pessoa estudar muita
5. difícil coisa com prova
6. sempre nota bem.
7. Professora muita ajudar
8. Com mim.
9. Eu falou de preciso de
10. Libras com professora
11. Eu muito gosta que
12. Pessoas de aluna.
13. Eu sempre muito de
14. Juntos e Zaquel.
15. Beijoss!

O texto II e o texto III têm algumas características em comum. Entretanto, no texto III há mais elementos da língua portuguesa e é um texto com informações consistentes que poderíamos classificá-lo com um texto que está nos estágios II e III de interlíngua. Há verbos no infinitivo (estudar/ajudar) e há verbos conjugados: verbo gostar: duas vezes a aluna utiliza "Eu gosta" / "Eu muito gosta). Nesse texto a aluna tenta conjugar o verbo, mas como já encontramos essa característica no primeiro e usamos para este texto a mesma justificativa apresentada no texto II, quanto à dificuldade do surdo em determinar o gênero. Outro elemento da língua portuguesa presente neste texto são as preposições de / com que aparecem várias vezes.

(1) Eu te amo de professora
(2) [...] coisa com prova
(3) [...] muito ajudar com mim
(4) [...] falou de preciso
(5) [...] gosta que pessoas de aluna

(6) [...] muito de juntos e Zaquel

Essa aluna tem uma ótima ortografia e a sintaxe pode estar aparentemente desorganizada, mas as palavras são escritas corretamente.

TEXTO IV

Aluno D

Esta é uma proposta de texto com sequência de cenas realizadas na Sala de Recursos Multifuncional, na qual a professora trabalha com o ensino de Língua Portuguesa como L2. Nesse contexto, a professora parte do trabalho com o texto, preferencialmente textos figurativos, de modo que o aluno possa estabelecer relação do que está sendo dito com o visual, discute-se o tema em Libras e, a partir daí, parte-se para a produção escrita.

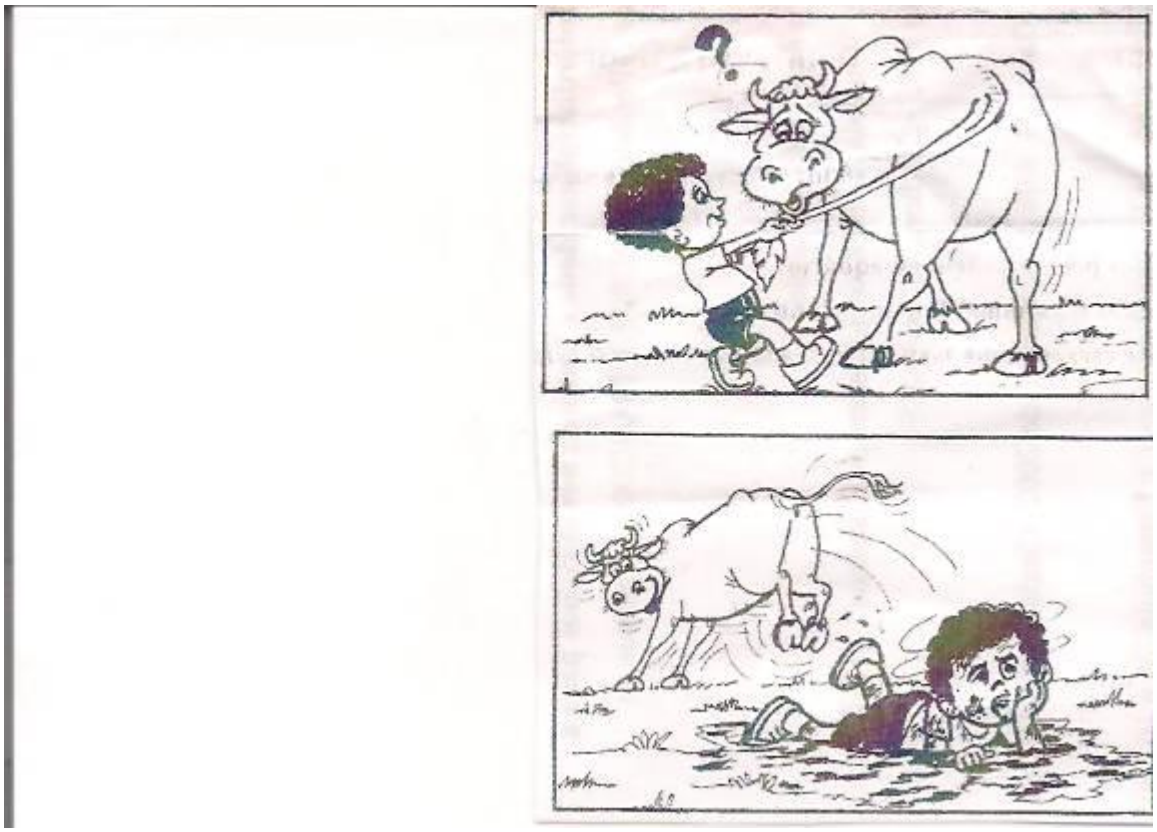

Figura 1. Cenas para elaboração de história.

A partir dessas cenas o aluno vai utilizar a imaginação e produzir uma história:

1. Que menino lugar vaca.
2. A vaca que menio leite. Para
3. olha você menino, com casa
4. A menino que vaca para importantica
5. um vaca leite mão.
6. Você vaca lugar casa feliz. Doido menino.
7. O que menino olhos vaca não trabalho, pai, o leite.
8. O vaca que menino coice água, capim vaca.
9. menino doido coice você
10. vaca, leite não.
11. pai, cartinho lugar vaca sim leite.
12. menino colho, pai para queirjo. Fim

Este aluno é muito ligado à vida em fazenda, onde viveu desde criança e, ainda hoje, nos feriados e final de semana, vai para lá ajudar o padrasto na lida com o gado, de forma que esse contexto rural o agrada muito e ele chega sempre contando suas façanhas no trabalho com os animais da fazenda. Por esse motivo, segundo a professora, por que não utilizar palavras do seu mundo no processo de ensino-aprendizagem de uma L2? Esse aluno, como já dissemos, tem surdez de grau profundo bilateral, isso o impede de ouvir até mesmo o sino da escola, então é um aluno que apenas vê o mundo, mas não ouve nenhum ruído.

Esse aluno é muito esperto e criativo, em seu texto podemos perceber que ele vai registrando de acordo com seu entendimento e acrescenta elementos que não estão presentes na figura. Verdadeiramente criando uma história, em seu texto aparece a figura do pai que repreende o filho por maltratar o animal; estabelece relação entre o leite e o queijo, revelando assim palavras do seu cotidiano.

Seu texto apresenta marcas das duas línguas, uso de artigos, preposições, verbo conjugado no presente. Há a presença de alguns erros ortográficos, mas a maioria é de ordem visual.

Na frase: "*Vaca leite não".*

Com certeza ele está dizendo que desse jeito, o menino não vai conseguir tirar leite da vaca.

E logo adiante ele escreve:

“Pai, cartinho lugar vaca sim leite”

Nesse contexto, aparece a figura do pai que diz ao filho que se levar a vaca para um cantinho, ou ao lugar certo, aí sim a vaca deixa tirar o leite.

De uma maneira geral, o texto do aluno D apresenta mais a estrutura da Libras, considerando que o aluno está nos anos finais do ensino fundamental é compreensível que ainda esteja preso à estrutura da língua de sinais:

“O vaca”
“A menino”

Aparecem ainda poucos erros ortográficos e isso demonstra o quanto ele é atencioso ao escrever: encontramos “importantica”, ”menio“, que acredito serem equívocos de ordem visual, e a palavra ‘Colho” que se refere a “olho”.

Estas são apenas algumas impressões que observamos nos textos escritos pelos alunos surdos, cujos textos constituem o corpus desse trabalho de pesquisa. Acreditamos que no próximo capitulo, onde faremos as retextualizações, as análises nos darão maiores subsídios para nos aprofundarmos mais nesse campo inesgotável de possibilidades de novos sentidos e novas interpretações.

CAPÍTULO III: RETEXTUALIZAÇÕES E ANÁLISES

Neste capítulo apresentamos as retextualizações dos textos apresentados e suas respectivas análises. A partir dessas, esperamos compreender melhor como o surdo processa suas ideias na hora de transpô-las para a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita.

1. Retextualização

De acordo com Marcuschi (2001), nos últimos anos intensificaram-se os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita. Os resultados das investigações, embora ainda limitados e bastante dispersos, vêm mostrando que a questão é complexa e variada.

O autor afirma que os achados mais notáveis revelam que "as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos socioecomunicativos". Assim, tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem uma única dimensão expressiva, mas são multissistêmica (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc., e a escrita serve-se da cor,tamanho,forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos, e pictóricos para fins expressivos). (MARCUSCHI, 2001, P.45).

Essas alterações foram observadas e estudadas por Marcuschi (2001). Para este linguista, as transformações ocorrem automaticamente pelos usuários de uma língua sem que eles se deem conta das complexidades das operações. Ele ainda concebe essas transformações como atividades necessárias para elaboração de textos, porque embora fala e escrita façam uso de um mesmo sistema linguístico, há particularidades na formulação de textos, tanto na oralidade quanto na escrita. Ao conjunto dessas transformações, Marcuschi denominou retextualização.

Para Marcuschi (2001, p. 49), "Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionados". Na atividade de retextualização ocorre uma interferência maior, ocasionando mudanças, especificamente de linguagem. Esse processo não é mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano de textualização.

Para Rey-Debove (1996, p. 78 apud Marcuschi 2001, p.51),

> A fala apresenta-se com todos os caracteres extralingüísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralingüísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto.

Para o processo de retextualização tomamos como base o diagrama de modelo das operações textuais-discursivas proposto por Marcushi (2001), no qual há operações que orientam o processo de transformação do texto oral para o texto escrito, que permitem a compreensão da formulação do texto. Essas operações se dividem em dois blocos: o primeiro é composto pelas quatro operações iniciais, as quais são atividades de idealização e de regularização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e de inserção.

1ª - Operação - Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística
São retiradas as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e os comentários do transcritor.

2ª- Operação - Estratégia de inserção
Ocorre a primeira proposta de introdução de pontuação.

3ª- Operação - Estratégia de eliminação para uma condensação linguística
As repetições, redundâncias e paráfrase são retiradas. Da mesma forma os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos: “eu” e “nós”) são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais.

4ª -Operação - Estratégia de inserção
São inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo.

No segundo bloco,tem-se as cinco operações restantes que são as regras de transformação e mudança no texto base, fundamentadas pelas estratégias de substituição,seleção,acréscimo

5ª- Operação - Estratégia de reformulação objetivando explicitude
Para explicitar o que foi dito no texto oral, com relação à referenciação ou orientação espacial, reordenação e condensação.

São introduzidas marcas metalinguísticas que fazem referência a conhecimentos presentes no ato da fala, mas tem que ser explicitadas e referenciadas no ato da escrita para total compreensão do leitor.

6ª - Operação - Estratégia de reconstrução em função da norma escrita
Há a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto.

7ª- Operação - Estratégia de substituição visando uma maior formalidade
A sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

8ª- Operação - Estratégia de estruturação argumentativa
O tópico discursivo é reordenado para haver melhor estruturação no aspecto argumentativo.

9ª- Operação - Estratégia de condensação
Os argumentos e as ideias expressas no texto oral são agrupados, porém, não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

As nove operações acima descritas nos permitem transformar o texto oral para a modalidade escrita, passando de uma ordem para outra, pois tanto o texto oral quanto o escrito apresentam ordem em sua formulação, o que permite a compreensão de ambos.

2. A Retextualização do Texto Escrito do Aluno Surdo

De acordo com Marcushi (2001), os textos orais podem transformar-se em textos escritos e essas transformações são necessárias para elaboração de textos, embora fala e escrita façam parte de um mesmo sistema linguístico, há particularidades nas duas modalidades.

Nessa perspectiva procuramos trazer as concepções do autor para a retextualização do texto escrito do aluno surdo. Sabemos que a língua oral e a língua escrita fazem parte de um mesmo sistema; mas, a partir do momento em que trabalhamos com a retextualização da Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, estamos propondo um trabalho com duas

modalidades distintas: uma espaçovisual e a outra oral, mas que será abordada na forma escrita. Nesse sentido, partimos da L1 do surdo que é visuoespacial e a L2 na modalidade escrita. Os textos escritos em Língua Portuguesa pelos alunos que fazem parte desse trabalho de pesquisa estão no capitulo II e, neste capítulo, faremos suas retextualizações.

O trabalho de retextualização do texto escrito em Língua Portuguesa aconteceu de forma individualizada e contando com a presença de uma professora da Sala de Recursos Multifuncional, especialista em Libras, que trabalha com alunos surdos há mais de 05 anos. Dessa forma, nos reunimos com cada aluno, apresentamos o texto escrito e pedimos que estes sinalizassem o que haviam escrito. Vale lembrar que os informantes se comunicam apenas através da Libras.

Durante a realização do trabalho de retextualização observamos que nem sempre o que o aluno registra no papel é o que ele pensa mentalmente em escrever, uma vez que são muitos os fatores que interferem na transposição da Libras, que é a estrutura mental que está presente no ato do processamento do texto, e a Língua Portuguesa, que é a língua utilizada para expor suas ideias na forma escrita. Um dos fatores que contribuem para essa discrepância sem dúvida é o aspecto estrutural das línguas em questão.

Nosso trabalho de retextualização está respaldado no Diagrama do Modelo das Operações Textuais-Discursivas proposto por Marcushi (2001), na passagem do texto oral (no caso visual-espacial) para o texto escrito. Obedecendo à Convenção da Libras, as retextualizações serão transcritas com letras maiúsculas. Quando o aluno utilizar o sistema datilológico as letras estarão separadas por hífen. As marcas interrogativas serão usadas como referência da expressão facial utilizada pelo aluno.

A retextualização em Libras foi realizada de acordo com o que o sujeito surdo sinalizou ao realizar a leitura de seu texto. Assim, optamos por registrar de acordo com a sua compreensão. Por esse motivo, algumas frases retextualizadas em libras não condizem com o texto original, mas deve-se levar em conta a facilidade do aluno com a língua de sinais, pois no ato de ler seu próprio texto, ele lança mão de recursos que não utiliza na Língua Portuguesa na modalidade escrita, como por exemplo: os classificadores, que são recursos próprios das línguas de sinais. Com eles pode-se, no momento da narrativa, apresentar em

conjunto com as configurações de mãos, expressão facial e corporal uma pessoa subindo em uma árvore, uma vaca muito brava dando um coice em um menino, etc.

Dessa forma, acreditamos ser válido apresentarmos a versão do texto em Libras, justamente para analisarmos a relação entre o escrito e o sinalizado, que acreditamos ser muito elucidativo para o trabalho de compreensão do texto produzido pelo aluno surdo.

2.1. Quadro I - Texto da Aluna A

Texto Original	Retextualização I (Libras)	Retextualização II (L.P)	Tipos de Operação	Eliminações	Substituições	Acréscimos/ Alterações
1 - Um tem filho eu solteiro	1 - 1 TER FILHO EU SOLTEIR@	Eu tenho um filho e sou solteira.	6º		1- solteira	1- sou
2 - Casa aqui brincar	2 - CASA AQUI BRINC@	Aqui em casa, ele brinca.	2ª, 6º e 7º		2- brincar	2- ele, em
3 - Aqui não gosto minha casa	3 - NÃO GOST@ MINHA CASA	Mas, prefere a fazenda	6º, 2º, 7º e 8º	3- gosto, não, minha, casa.	3- mas, prefere, a, fazenda.	3- mas, prefere, a, fazenda.
4 - lá a fazenda a gosta arvoré	4 - FAZENDA GOST@ ARVORE	. Lá, ele gosta, tem árvores grandes,	6º, 3º e 7º	4- fazenda, gosta, a, a.		4- tem, ele, Grandes.
5 - grande sombra área a coisa	5 - GRANDE SOMBRA AREIA	Muita sombra e areia.	6º, 7º e 9º	5-grande, área, a, coisa	5- e	5- área, grande, e. muita
6 - brinqueno muito carinho	6 - BRINQUEDO MUITO CARRINHO	Na fazenda, ele tem brinquedos e muitos carrinhos.	6º, 7º e 9º		Brinqueno, muito, carinho	Brinquedos, Carrinhos.
7 – Bom	7 – Bo@	Isso é muito bom..	7º e 8º			7- Isso, é, muito.
8 - nome: João Pedro.	8 - NOME J-O-Ã-O P-E-D-R-O	Meu filho chama-se João Pedro.	7º			8- meu, filho, chama-se,

Observações:

- Cada coluna deve ser lida na vertical.
- Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito surdo.
- Na coluna de retextualização I, lê-se o texto sinalizado em Libras e transcrito por duas professoras especialistas em Libras.
- Na coluna retextualização II, lê-se o texto em Língua Portuguesa, que foi modificado por nós.
- Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas nos texto original e o texto retextualizado.

Trabalhando com as operações de retextualização propostas por Marcuschi (2001), pode-se observar que nas linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6 a operação utilizada foi a sexta, ou seja, reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, como por exemplo: substituição do verbo **tem/tenho, brincar/brinca, gosto/prefere**; substituição dos substantivos: **solteiro/solteira, área/areia, brinqueno/ brinquedo, carinho/carrinho.**

Na linha 2 observa-se que além da sexta, também foi utilizada a segunda operação onde ocorre a primeira proposta de introdução de pontuação,essa estratégia também se faz presente na linha3**: Aqui em casa, ele brinca/ Mas, prefere a fazenda**

Nas linhas 4 e 5 tem-se a operação 3 que diz respeito à estratégia de eliminação para uma condensação linguística: as repetições, redundâncias, paráfrases são retiradas**:**

lá a fazenda a gosta arvoré/ Lá, ele gosta tem árvores grandes.
grande sombra área a coisa/ muita sombra e areia.

Nas linhas 6, 7 e 8 tem-se a operação 7, que é a estratégia de substituição, visando a uma maior formalidade: a sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções
Brinqueno muito carinho /Na fazenda, ele tem brinquedos e muitos carrinhos/
Bom/ Isso é muito bom.
João Pedro / Meu filho chama-se João Pedro.

léxicas. Ocorre, também, a operação 2, quando há a primeira proposta de introdução de pontuação.

Pode-se utilizar também a operação 2 para todo o texto reestruturado, que é a estratégia de primeira proposta de introdução de pontuação.

Transcrição do Texto em Libras I

Ao se realizar a retextualização do texto escrito pelo aluno surdo em Língua Portuguesa, sua L2, achamos importante realizar a transcrição do texto também em Libras, com a finalidade de observar se o que o aluno registrou em Língua Portuguesa seria realmente o que ele iria sinalizar em sua L 1, a língua de sinais. Assim, acompanhada de uma professora especialista em Libras, solicitamos aos alunos que sinalizassem o texto que eles haviam produzido. Isso ocorreu de forma individual e em momentos diferentes para que não houvesse interferências exteriores.

No texto I da Aluna A

1. TER FILHO EU SOLTEIR@
2. CASA AQUI BRINC@
3. NÃO GOST@ MINHA CASA
4. FAZENDA GOST@ ARVORE
5. GRANDE SOMBRA AREIA
6. BRINQUEDO MUITO CARRINHO
7. BOM / BO@
8. NOME J-O-Ã-O P-E-D-R-O

Neste texto observamos que a aluna manteve sua proposta de falar sobre seu filho. A partir da transcrição da escrita para a Língua Brasileira de Sinais é que chegamos à conclusão de que na linha 5, a aluna troca AREIA/ área. Na linha 6, a aluna escreve carinho, mas sinaliza CARRINHO. Essas descobertas foram possíveis a partir do trabalho com as duas línguas, pois antes de elucidar esse equívoco, acreditávamos que realmente a aluna queria escrever as palavras : “ área e carinho “.

2.2.Quadro II – Texto do Aluno B

Texto Original	Retextualização I (Libras)	Retextualização II (L.P)	Tipos de Operação	Eliminações	Substituições	Acréscimos/ Alterações
1 - Eu gosta meu trabalho no Goias	EU GOST@ ME@ TRABALHO GOIAS	Gosto muito do meu trabalho na Goiás Móveis.	6ª, 7	eu	gosta	do, muito,Goiás, Móveis
2 - Eu gosta meu trabalho montado	EU GOST@ TRABALHAR MONTADOR	Minha profissão é montador de móveis.	3,6ª,7	Eu, gosta, meu, trabalho	Meu Trabalho, montado	Minha, é, profissão,
3 - Eu sou do sozinho meu montar	PORTA ARMARIO, GUARDA-ROUPA	Às vezes vou sozinho montar os móveis.	3,6ª,7	Eu, sou, meu		às vezes, vou,móveis
4 - Eu gosta todo dia trabalho moveis	EU GOST@ TODO DIA TABALHAR GOIAS	Eu trabalho todos os dias montando móveis	6ª,7	Gosta,eu	Todo dia	Goiás Móveis montando
5 - Eu gosta do meu padrão	EU GOST@ MEU PATRÃO	Meu patrão é muito legal e eu gosto muito dele.	3,6º, 7ª	Gosta,eu	Padrão,eu	Patrão, muito, legal, e, dele
6 - Eu gosta ajuda meu amigo	EU GOST@ EU AMIGO	Trabalhamos em dois, e eu gosto de ajudar meu amigo.	3ª, 6º e 7ª	eu	Gosta,	trabalhamos, em dois, e, de
7 - Eu gosta lha a viaja munda	EU GOST@ VIAJAR MUITO	Viajamos muito para as cidades vizinhas	3,6ª e 7ª	Eu, gosta, lha, a, viaja, munda		Viajamos, muito, para, as, cidades, vizinhas.
8 - Eu gosta a viaja	EU VIAJAR MOVEIS	Levamos os móveis de	3ª,,6ª e 7ª	Eu, gosta, a, viaja		. levamos,

moveis caminhão	CAMINHÃO	caminhão.				os, de
9 - Eu gosta tis recarga um caminhão	EU GOST@ DESCARREGAR CAMINHÃO	Lá descarregamos o caminhão e eu gosto.	3ª, 6ª e 7ª	Eu, gosta,	tis, recarga	Lá, descarregamos, o,e
10 - Eu gosta do churrasco festa movéis	EU GOST@ FESTA CHURRASCO CHÁCARA	O pessoal da loja sempre faz festas com churrasco.	3ª, 6 e 7ª	Eu, gosta, do	festa	O, pessoal, da loja, sempre, faz.
11 - Eu gosta do muito pessoa festa bebida	BOM GOST@ FESTA PESSOA BEBIDA	As festas são divertidas, muitas pessoas e bebidas.	3ª, 6ª e 7ª	Eu, gosta, do,muito,		As, festas, são divertidas,
12 - Eu gosta do compra cerveja a amiga	EU GOST@ COMPRAR CERVEJA AMIG@	Sempre contribuo para comprar cerveja com meus amigos.	6ª e7ª	Gosta, do, a,amiga eu		
13 - Eu gosta som a carro musica dança	EU GOST@ SOM CARRO MUSICA DANÇA	Nas festas tem som de carro, música e dança.	3ª, 6ª e 7ª	Eu, gosta,a		Nas, festas, tem, de
14 - Eu gosta uma cuanca aniversaria	EU GOST@ CRIANÇA ANIVERSARIO	14-Eu gosto muito de festa de aniversário de criança	, 6ª e 7ª	uma	Eu gosta Cuanca aniversário	Muito,festa, de, criança
15 - Eu gosta pessoa a gente presente amigo	EU GOST@ PESSOA PRESENTE AMIGO	Gosto de dar presentes para os amigos	3ª, 6ª e 7ª	Eu, pessoa, gente, a,	presente	de, dar,
16 - Eu gosta do papai moel a presente	EU GOST@ PAPAI NOEL PRESENTE	Nas festas de natal, gosto do papai Noel que dá presentes.	3ª, 6ª, 7ª	Eu, a,	Moel,	Nas, festas, de, natal, que, dá,
17 - Eu gosta do feliz	EU GOST@ FELIZ NATAL	Além disso, tem as	, 6ª, 7ª	Eu, gosta, do,	Feliz natal	Além, disso,

natal festa frango	FESTA FRANGO	comidas natalinas: frango;				Tem, comidas, natalinas.
18 - Eu gosta do assado do peru deliria	EU GOST@ ASSADO PERU DELICIA	Peru assado, uma delícia!	3ª,6ªe 7ª	Eu, gosta, do	deliria	uma
19-Eu gosta da família mundo parente	EU GOST@ FAMILIA MUIT@ PARENTES	Gosto de ver a família reunida, tenho muitos parentes	3ª,6ª,7ª	Eu, da	Mundo, gosta	de, ver, reunida
20- Eu gosta dar muito prema da natal	EU GOST@ DAR MUIT@ PRESENTES NATAL	Dou muitos presentes no natal	3ª, 6ª, 7ª	Gosta, da	Prema,muito,dar	Dou

Observação:

- Cada coluna deve ser lida na vertical.
- Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito surdo. Na coluna de retextualização I, lê-se o texto sinalizado em Libras e transcrito por duas professoras especialistas em Libras.
- Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas no texto.
- Nas três últimas colunas (eliminação, substituição, acréscimo/alteração) serão mostradas as modificações realizadas no texto original.
- Em todas as linhas do texto utilizou-se a operação 6, que é a estratégia de reconstrução em favor da norma escrita, ou seja, a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto.

1- Eu gosta meu trabalho no Goiás / Gosto muito do meu trabalho na Goiás Móveis.
2- Eu gosta meu trabalho montado / Minha profissão é montador de móveis
3- Eu sou do sozinho meu montar / Às vezes vou sozinho montar
4- Eu gosta todo dia trabalho moveis / Trabalho todos os dias montando móveis
5- Eu gosta do meu padrão / Meu patrão é muito legal e eu gosto muito dele.
6- Eu gosta ajuda meu amigo / Trabalhamos em dois, e eu gosto de ajudar meu amigo.
7- Eu gosta lha a viaja munda / Viajamos muito para as cidades vizinhas
8- Eu gosta a viaja moveis caminhão / Levamos os móveis de caminhão.
9- Eu gosta tis recarga um caminhão / Lá descarregamos o caminhão e eu gosto.
10- Eu gosta do churrasco festa movéis / O pessoal da loja sempre faz festas com churrasco.
11- Eu gosta do muito pessoa festa bebida / As festas são divertidas, muitas pessoas e bebidas.
12- Eu gosta do compra cerveja a amiga/ Sempre contribuo para comprar cerveja com meus amigos.
13- Eu gosta som a carro musica dança / Nas festas tem som de carro, música e dança
14- Eu gosta uma cuanca aniversaria / Eu gosto muito de festa de aniversário de criança
15- Eu gosta pessoa a gente presente amigo / Gosto de dar presentes para os amigos
16- Eu gosta do papai moel a presente / Nas festas natalinas, gosto do papai Noel que dá presentes.
17- Eu gosta do feliz natal festa frango / Além disso, tem a ceia: frango;
18- Eu gosta do assado do peru deliria / Peru assado, uma delícia!
19- Eu gosta da família mundo parente / gosto de ver a família reunida, tenho muitos parentes;
20- Eu gosta dar **muito prema da natal. / e dou muitos prêmios no natal.**

Como se pode observar, é necessário utilizar a operação 6, para se conseguir uma reorganização, uma vez que as sentenças aparecem desconectadas, assim como as concordâncias.

No texto do aluno B verifica-se a presença da operação 7 em todo o texto. No processo de retextualização houve a necessidade de se modificar a sintaxe para adequá-la aos aspectos da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, tendo-se a preocupação de não alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos ao mesmo. Na verdade, deu-se um tratamento estilístico ao texto do aluno, com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Nas linhas: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11,13,15,16,17,18,19 e 20 percebe-se a presença da operação 3, que é a eliminação das repetições, redundâncias e paráfrases. Da mesma forma os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos "eu" e " nós') são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais.

Transcrição do Texto II em Libras - Aluno B

1. EU GOST@ TRABALHAR GOIAS
2. EU GOST@ TRABALHAR MONTADOR
3. PORTA ARMARIO,GUARDA-ROUPA
4. EU GOST@ TODO DIA TRABALHAR GOIAS
5. EU TODO MUNDO EU MONTAR
6. EU GOST@ MEU PATRÃO
7. EU GOST@ EU AMIGO
8. EU GOST@ VIAJAR MUITO
9. EU VIAJAR MOVEIS CAMINHÃO
10. EU GOST@ DESCARREGAR CAMINHÃO
11. EU GOST@ FESTA CHURRASCO CHÁCARA
12. BO@ GOST@ FESTA PESSOA BEBIDA
13. EU GOST@ COMPRAR CERVEJA AMIGO
14. EU GOST@ SOM CARRO MUSICA DANÇA
15. EU GOST@ CRIANÇA ANIVERSARIO
16. EU GOST@ PESSOA PRESENTE AMIG@
17. EU GOST@ PAPAI NOEL PRESENTE
18. EU GOST@ FELIZ NATAL FESTA FRANGO
19. EU GOST@ ASSADO PERU DELICIA

20. EU GOST@ FAMILIA PARENTE
21. EU GOST@ DAR MUIT@ PREMIO NATAL.

A transcrição do texto do aluno B da modalidade escrita para a visuoespacial foi muito produtiva, pois na língua brasileira de sinais o aluno tem maior facilidade de expressão, o que ajuda muito a esclarecer alguns pontos obscuros do texto. Tem-se como exemplo, na linha 3, na qual o autor especifica o tipo de móveis que ele monta: 3 - PORTA ARMARIO, GUARDA-ROUPA.

Na linha 11, ele fala do local onde são realizadas as festas da loja: CHÁCARA, essa informação não consta em seu texto escrito. Na linha 12 o aluno acrescenta: Bom, ou seja, as festas são boas.

Na linha 15, percebe-se a dificuldade do aluno em dominar a língua escrita. No entanto, durante a transcrição, ele confirma a nossa inferência quando diz: 15 - EU GOST@ CRIANÇA ANIVERSARIO, pois no ato da retextualização percebeu-se que era isso que o autor pretendia informar, isso graças ao contexto, já que o aluno escrevia sobre festas. Na linha 19, há a confirmação de acordo com nossa intuição: 19 - EU GOST@ ASSADO PERU DELICIA; pois, realmente, o aluno considera carne de peru uma “delícia”. Na frase: 21 - EU GOST@ DAR MUIT@ PREMIO NATAL. O aluno se refere a presentes e aos prêmios recebidos das lojas, dos amigos, enfim, no natal, dá-se e recebe-se presentes e prêmios.

2.3.Quadro III – Texto do Aluna C

Texto Original	Retextualização I (Libras)	Retextualização II (L.P)	Tipos de Operação	Eliminações	Substituições	Acréscimos/ Alterações
1 - Eu te amo de Professora	MEU AMO MUITO PROFESSORA	Eu te amo professora	6ª	de		
2 - Eu gosta de Libras	ENSINAR É LEGAL	Eu gosto de Libras	6ª		gosta	
3 - Eu sou surda.	EU MUITO TRISTE	Eu sou Surda				
4 - Pessoa estudar muita	NÃO MUITO ALEGRE	Para o surdo estudar	6ª		Pessoa,	Para, surdo
5 - difícil coisa com prova	EU FAL@ DE PRECIS@	È muito difícil, principalmente as provas.	6ª	Coisa, com		Principal-mente, as é, muito
6 - sempre nota bem.	APRENDER LIBRAS	Mas sempre tiro boas notas.	6ª		bem	mas, tiro, boas.
7 - Professora muita ajudar	P-R-A ENSINAR	A professora me ajuda muito	6ª		ajudar muita	a, me,
8 - Com mim	PROFESSORA	me	6			
9 - Eu falou de preciso de	ME@ SEMPRE AJUDAR	Sempre falo que preciso de	3,6ª	Eu	Falou de	Sempre, que
10 - Libras com professora	SURD@ PRECISA	Professora que saiba Libras	6º	com		Que, saiba
11 - Eu muito gosta que	APRENDER CRIANÇA	Gosto muito	3, 6ª	Que, Eu	gosta	

12 - Pessoas de aluna.	ALUN@	dos alunos da sala.	6ª	Pessoas, de		Dos, da, sala
13 - Eu sempre muito de ajuda	Z-A-Q-U-E-L	Especialmente do Zaquel que me ajuda muito.	3,6ª	Eu, sempre		Especialmente do, que, me, a
14 - Juntos e Zaquel.	MEU AMIGO	Por isso, nos sentamos juntos. Ele é meu amigo.	6ª		e	Por,isso,nos, ele, meu, amigo

Observações:

- Cada coluna deve ser lida na vertical.
- Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito surdo.
- Na coluna de retextualização I, lê-se o texto sinalizado em Libras e transcrito por duas professoras especialistas em Libras.
- Na coluna retextualização II, lê-se o texto em Língua Portuguesa modificado pela pesquisadora.
- Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas nos textos.
- Nas três últimas colunas (eliminação, substituição, acréscimo/alteração) têm-se as modificações entre o texto original e o texto retextualizado.

No texto da aluna C encontramos a operação 6, que é a estratégia de reconstrução em favor da norma escrita, ou seja, a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto.

1. **Eu te amo de Professora / Eu te amo professora**
2. **Eu gosta de Libras / Eu gosto de Libras**
3. **Eu sou surda / Eu sou surda**
4. **Pessoa estudar muita / Para o surdo estudar**
5. **difícil coisa com prova / È muito difícil, principalmente as provas.**
6. **sempre nota bem / Mas sempre tiro boas notas.**
7. **Professora muita ajudar / A professora me ajuda muito**
8. **com mim / me**
9. **Eu falou de preciso de / Sempre falo que preciso de**
10. **Libras com professora / Professora que saiba Libras**
11. **Eu muito gosta que / Gosto muito**
12. **Pessoas de aluna / dos alunos da sala**
13. **Eu sempre muito de ajuda / Especialmente do Zaquel que me ajuda muito.**
14. **Juntos e Zaquel./ Por isso, nos sentamos juntos. Ele é meu amigo.**

Nas linhas 9, 11 e 13 temos também a presença da operação 3, que é a eliminação das repetições, redundâncias e paráfrases. Da mesma forma os pronomes pessoais (de forma

especial, os egóticos “eu” e “ nós”) são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais.

Transcrição do Texto III em Libras – Aluna C

1. MEU AMO MUITO PROFESSORA
2. ENSINAR E LEGAL
3. EU MUITO TRISTE
4. NÃO MUITO ALEGRE
5. EU FAL@ DE PRECISAR
6. APRENDER LIBRAS
7. P-R-A ENSINAR
8. PROFESSORA
9. ME@ SEMPRE AJUDAR
10. SURDO PRECISA
11. APRENDER CRIANÇA
12. ALUN@
13. Z-A-Q-U-E-L
14. MEU AMIG@

O texto da aluna C difere um pouco dos demais. Isso se explica pelo temperamento da aluna, que é bastante extrovertida e tem uma postura bem crítica em relação à educação dos surdos. Podemos perceber que a aluna inicia falando de seu amor pela professora, apenas trocando o pronome “Eu” pelo possessivo “Meu”, em seguida diz que a professora ensina legal, essa fala é decorrente do apoio que a aluna recebe da professora que a atende na Sala de Recursos Multifuncional.

Nas linhas 3, 4, 5 a aluna manifesta seu descontentamento pelo fato de os demais professores não saberem a língua brasileira de sinais e, na linha 10, diz que “o surdo precisa aprender Libras desde criança”. Nas demais linhas ela retoma o que escreveu no texto e fala de um aluno da sala que a ajuda sempre e que é seu amigo.

2.4. Quadro IV – Texto do Aluno D

Texto Original	Retextualização I (Libras)	Retextualização II (L.P)	Tipos de Operação	Eliminações	Substituições	Acréscimos/ Alterações
1 - Que menino lugar vaca.	EU QUERER FILHO PROCURAR VACA	Em um lugar tinha um menino e uma vaca	7ª	que		Em, um, e,uma, tinha
2 - A vaca que menio leite. para	FILHO VER CAMINHANDO PUXAR RABO	O menino quer tirar o leite da vaca	7ª	A, para	menio	Quer,tirar,o
3 - olha vocé menino, com casa.	VACA OLHAR CORRER	A vaca olha para o menino e diz: __você menino, vá para casa!	2ª,4ªe 7ª	com	vocé	A, vaca, para,o, e, diz, vá.
4 - A menino que vaca para importantica	VACA NÃO ENTENDER PORQUE PUXAR	A vaca é muito importante	7ª	Que, para	importantica	É, muito
5 - um vaca leite mão.	PUXAR + RABO	O menino tira o leite com as mãos	7ª	Um,	mão	O,menino,tira,o,com,as, mãos
6 - Você vaca lugar casa feliz. Doido menino.	VACA COICE MENINO	Agora a vaca vai para casa feliz, mas o menino é doido e puxa o rabo do animal.	2ª e 7ª	Voce	lugar	Agora, a, vai,para,mas,o, é, puxa, o, rabo,da,vaca.
7 - O que menino olhos vaca não trabalho, pai, o leite.	MENINO CAIR SUJAR	O pai chega do trabalho e quer saber o que aconteceu, por que o menino está sujo.	7ª	Olhos, vaca, leite		O, pai, chega, e, quer, saber, o,que,aconteceu,por que, está, sujo

8 - O vaca que menino coice água, capim vaca.	PAI PERGUNTAR QUE FOI	O filho conta para o pai que a vaca deu-lhe um coice e por isso caiu na água e no capim.	7ª		O vaca	Filho,conta,para o pai, que a, deu-lhe,e, por isso, caiu,na,e,no
9 - menino doido coice voce	MENINO FALAR PUXAR RABO VACA	___Menino, você é doido? Pergunta o pai.	2ª,4ªe 7ª			E, pergunta, o, pai.
10 - vaca, leite não.	PAI FAL@ NÃO PODER UH UH XOU VACA	___ Não pode puxar o rabo da vaca, ela nos dá o leite.	2ª,4ª e 7ª			Pode, puxar,o, rabo,da, ela, nos dá.
11 - pai, cartinho lugar vaca sim leite.	PAI CHAMAR VACA FAL@ MENINO DESCULPAR	O pai leva o filho em um quartinho e diz para ele não puxar mais o rabo da vaca.	7º	lugar	cartinho	Leva, o, filho, em, um,e, diz,para,ele,não, puxar,mais, o rabo, da
12 - menino colho, pai para queirjo. Fim	VACA LUGAR LEITE CERTO?	O menino olha para o pai e vai desculpar-se com o animal. Com o leite é que faz queijo. Fim	2ª e 7ª		Queirjo colho	O, para, o,pai,e,vai, Desculpar-se, com, animal, leite, faz

Observações:

- Cada coluna deve ser lida na vertical.
- Na primeira coluna, lê-se o texto original escrito pelo sujeito surdo.
- Na coluna de retextualização I, lê-se o texto sinalizado em Libras e transcrito por duas professoras especialistas em Libras.
- Na coluna retextualização II, lê-se o texto em Língua Portuguesa modificado pela pesquisadora.
- Na coluna tipo de operação, estão explicitadas as operações de retextualização feitas nos textos.
- Nas três últimas colunas (eliminação, substituição, acréscimo/alteração) têm-se as modificações entre o texto original e o texto retextualizado.

No texto do aluno D verifica-se a presença da operação 7 em todo o texto. No processo de retextualização houve a necessidade de se modificar a sintaxe para adequá-la aos aspectos da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, tendo-se a preocupação de não alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos ao mesmo. Na verdade, deu-se um tratamento estilístico ao texto do aluno, com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

1. **Que menino lugar vaca / Em um lugar tinha um menino e uma vaca**
2. **A vaca que menio leite para / O menino quer tirar o leite da vaca**
3. **olha você menino, com casa./ A vaca olha para o menino e diz: ____ você menino, vá para casa!**
4. **A menino que vaca para importantica/ A vaca é muito importante**
5. **um vaca leite mão/ O menino tira o leite com as mãos**
6. **Você vaca lugar casa feliz. Doido menino / Agora a vaca vai para casa feliz, mas o menino é doido e puxa o rabo do animal.**
7. **O que menino olhos vaca não trabalho, pai, o leite./ O pai chega do trabalho e quer saber o que aconteceu, por que o menino está sujo.**
8. **O vaca que menino coice água, capim vaca./ O filho conta para o pai que a vaca deu-lhe um coice e por isso caiu na água e no capim.**
9. **menino doido coice voce / ___ Menino, você é doido? Pergunta o pai**
10. **vaca, leite não / ___ Não pode puxar o rabo da vaca, ela nos dá o leite.**

11. **pai, cartinho lugar vaca sim leite / O pai leva o filho em um quartinho e diz para ele não puxar mais o rabo da vaca.**
12. **-menino colho pai para queirjo. Fim / O menino olha para o pai e vai desculpar-se com o animal. Com o leite é que faz queijo. Fim**

Nas linhas 3, 6, 9, 10 e 12 tem-se a operação 2, estratégia da inserção, introdução da pontuação.

3. **olha você menino, com casa./ A vaca olha para o menino e diz:**
6. **Você vaca lugar casa feliz. Doido menino / Agora a vaca vai para casa feliz, mas o menino é doido e puxa o rabo do animal.**
8. **O vaca que menino coice água, capim vaca/ ___ Menino, você é doido? Pergunta o pai.**
10. **vaca, leite não / ___ Não pode puxar o rabo da vaca, ela nos dá o leite.**
12. **menino colho pai para queirjo. Fim / O menino olha para o pai e vai desculpar-se com o animal. Com o leite é que faz queijo. Fim**

Nas linhas 3, 9 e 10 tem-se a operação 4, estratégia de inserção, onde são inseridos os parágrafos e se reformula a pontuação, porém não se modifica a ordem do tópico discursivo.

3. **olha você menino, com casa./ A vaca olha para o menino e diz: ____ você menino, vá para casa!**
8. **O vaca que menino coice água, capim vaca/ ___ Menino, você é doido? Pergunta o pai.**
10. **vaca, leite não / ___ Não pode puxar o rabo da vaca, ela nos dá o leite.**

Transcrição do Texto IV em Libras – Aluno D

1. EU QUERER FILHO PROCURAR VACA
2. FILHO VER CAMINHANDO PUXAR RABO
3. VACA OLHAR CORRER
4. VACA NÃO ENTENDER PORQUE PUXAR
5. PUXAR + RABO
6. VACA COICE MENINO
7. MENINO CAIR SUJAR
8. PAI PERGUNTAR
9. QUE FOI?
10. MENINO FALAR PUXAR RABO VACA
11. PAI FALAR
12. NÃO PODER
13. UH UH XOU VACA
14. PAI CHAMAR VACA FALAR MENINO DESCULPAR
15. VACA LUGAR LEITE CERTO?

Como podemos verificar nessa transcrição o aluno mantêm sua primeira versão do texto escrito. Trata-se de um aluno muito criativo, que constrói sua história em torno de uma vaca que fala, de um menino malvado, que ao final da história é orientado pelo pai a pedir desculpas para a vaca. Como já afirmamos anteriormente, a leitura do texto em língua brasileira de sinais possibilita ao aluno realizar novas construções, pois o aluno se sente mais livre para produzir em sua língua materna; uma vez que pode utilizar expressões faciais e corporais, além dos classificadores. Pode-se observar exemplos na linha 13 - UH UH XOU VACA, onde o aluno utiliza esses recursos para que a vaca saia do local. No texto escrito em língua portuguesa ele não registra essa fala.

3. **A**nálises dos **T**extos **P**roduzidos **P**elos **A**lunos **S**urdos

Durante as etapas de coletas e estudos sobre os textos produzidos pelos quatro (04) alunos que fizeram parte desta pesquisa, fomos registrando as primeiras impressões sobre essas

produções: foram apresentadas as características de cada texto, bem como a individualidade de cada produtor; colocamos em discussão os fatores que contribuem para que uma produção seja mais próxima da Língua Portuguesa padrão, consideramos, ainda, as experiências socioculturais de cada informante, bem como o grau de surdez de cada individuo. Marcuschi (2004, p.72) afirma que "o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona". Assim, procuramos aproximar cada texto da realidade de seu produtor, para que este, ao produzir seu texto, pudesse percebê-lo como um evento comunicativo e, ao mesmo tempo, como um construto sócio-histórico.

Nesse contexto, os alunos produziram seus próprios discursos, relacionando-os com seu cotidiano, de forma a compreender que o ato da escrita pode ser significativo e prazeroso e, sobretudo, que não precisam sentir receio em colocar no papel os discursos que dominam tão bem em sua L1.

Nesta análise, levamos em consideração os Princípios de Textualidade da Linguística Textual, buscando-se dentro de cada principio o discurso produzido pelo aluno surdo, procurando responder às hipóteses as quais nos propomos investigar sobre a legitimidade da produção escrita do aluno surdo.

3.1. Análise do Texto I – Aluna A

Ao realizar a primeira leitura deste texto, procuramos nos atentar para as seguintes questões: o que a autora do texto pretendia dizer? Então, foi realizada uma segunda leitura, na qual passamos a fazer inferências a partir das informações trazidas pelo texto. Assim, utilizamos do seu conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, de forma a que pudéssemos nos apropriar de informações sobre a autora do texto, que é surda e que tem como língua materna a Libras (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), que será utilizada por ela na modalidade escrita. Além disso, consideramos que essas duas línguas apresentam organização linguística totalmente distintas: uma é oral-auditiva e a outra visuoespacial. A partir dessas informações redirecionamos nosso olhar em busca de sentidos no texto da aluna. Inicialmente, foram excluídas as palavras funcionais e nos ativemos às palavras de conteúdo; pois,

> **As palavras funcionais:** os artigos, as preposições e as conjunções- como os morfemas presos noutras línguas- pertencem a conjuntos pequenos e fechados tendo posições-chaves nas frases, mas tendo também significados esparsos e indeterminados. O trabalho lexical é principalmente feito com as chamadas **palavras de conteúdo**: os substantivos, os verbos e os modificadores, os quais pertencem a grandes conjuntos abertos e tem posições flexíveis na frase, mas significados mais determinados e mais ricos. Uma palavra de conteúdo é mais auto-suficiente e mais plausível de ser pronunciada isoladamente, ex: fogo, corra, terrível!, do que uma palavra funcional ex: "o", "ao " " ao invés", exceto quando se quer enfatizar um contraste. (BEAUGRANDE, 1997, apud COSTA, 2001. Apud BROCHADO, 2003, p.142)

Assim, a partir das informações contidas no texto foi possível descobrir quais informações o emissor quis transmitir. Segundo Dressler, (apud, Fávero e Koch,1983, p.75)"um texto não pode ser suficientemente definido nem sintática nem foneticamente, mas sim semanticamente ou comunicativamente (pragmaticamente)". Diante dessa fala pode-se considerar que essa produção cumpre sua função, ao informar ao leitor aspectos da vida da autora; onde o leitor não ficará preso em busca de elementos coesivos, mas vai realizar uma compreensão global e, a partir dessa, compreenderá o caráter informativo que o texto apresenta:

"Um tem filho eu solteiro. Casa aqui brincar Aqui não gosto minha casa
lá a fazenda a gosta arvoré grande sombra área a coisa brinqueno muito carinho
Bom -nome: João Pedro.
Eu tenho um filho e sou solteira. Aqui em minha casa ele brinca, mas prefere a vida na fazenda, onde tem muitas árvores, sombras e areia. Na fazenda, ele tem brinquedos muitos carrinhos e isso é bom! O meu filho chama-se João Pedro".

Quanto à coerência do texto, pode-se confirmar a postulação de Bentes (2003, p.260), quanto ao fato de que "a coerência é um principio de interpretabilidade, ou seja, pode-se perceber que a coerência de um texto não depende somente de uma correta decodificação dos sentidos presentes no texto, decodificação esta feita por meio da detalhada observação dos elementos linguísticos". No texto em questão, a autora não diz que o filho fica na fazenda com a avó, pois na leitura interpretativa é possível inferir tal fato com base em sua primeira informação "Um tem filho eu solteira/Aqui não gosta minha casa/ lá a fazenda a gosta. E se temos a informação e que a aluna estuda, fica óbvio que a mãe fica na cidade para estudar, enquanto os avós que ficam na fazenda levam o garoto para ficar com eles.

Em se tratando de coerência, Marcuschi (2008, p.119), diz: ”Sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto. Assim, por exemplo, é o caso da herança de propriedades que um elemento traz para dentro do texto quando ativado no conjunto de informações”.

A análise do texto da aluna A está pautada em dois Princípios de Textualidade: a coerência e a informatividade, que de acordo com Costa Val (1991, p.14), o princípio de informatividade diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, no plano conceitual e formal. Para essa autora, um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa, resulta mais interessante, mais envolvente.

Observamos que o texto da aluna A, apesar de aparentemente incoerente, ela conseguiu manter o caráter informativo do mesmo, uma vez que já inicia o texto com a informação que ela considera primordial e, certamente, a mais importante de sua vida: “Tenho um filho e sou solteira”. A partir do momento em que se consegue compreender seu discurso, mesmo tendo que considerar os recursos interpretativos, pode-se afirmar que há coerência neste texto, pois a autora se propôs a escrever sobre um tema e deu encadeamento a esse tema, de forma que todas as informações do texto estão semanticamente entrelaçadas.

De acordo com Bentes (2003, p. 261) “a coerência de uma determinada produção textual depende de uma série de fatores, entre os quais já apontados, tais como recursos linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário”.

Quanto à informatividade, levamos em conta os postulados de Costa Val (1991, p.32) que diz: “[...] para mim informatividade significa medir o sucesso do texto, levar conhecimento ao recebedor, configurando-se como ato de comunicação efetivo”. De acordo com a autora, esse sucesso depende, em parte, da capacidade do discurso de acrescentar alguma coisa à experiência do recebedor, no plano conceitual ou no plano da expressão (imprevisibilidade). Por outro lado, resulta do equilíbrio entre o que o texto oferece e o que confia à participação de quem o interpreta (suficiência de dados).

Embasadas nessas afirmações teóricas podemos considerar que o texto da ALUNA A é um texto, pois apresenta características do principio de informatividade e, após as leituras realizadas, também consideramos que é um texto coerente.

3.2. Análise do Texto II – Aluno B

Quando foi solicitado ao Aluno B que escrevesse um texto, foi perceptível a sua insegurança em consolidar o ato da escrita. Foi necessária uma breve explicação sobre os tipos de textos que permeiam o nosso cotidiano para que este se encorajasse e produzisse seu texto. Nessa conversa sugerimos ao aluno que escrevesse sobre coisas que ele mais gostava de fazer, então este perguntou se poderia escrever sobre o seu trabalho. Foi o que fez.

Na produção deste texto, ocorrem estruturas frasais sintéticas, omissão de conectores, frases com concordâncias inadequadas à língua portuguesa padrão: **Eu gosta meu trabalho no Goias.** Essa confusão de concordância pessoa/verbo se faz presente em todo o texto, isso nos mostra que o aluno ainda tem dificuldade em dominar a L2. Nesta frase o aluno omite a preposição **do** e, ao longo do texto, ora faz omissão desta, ora emprega-a de forma adequada, ora inadequada como na frase: **Eu gosta do muita pessoa festa bebida / Eu gosta do compra cerveja a amiga.**

No texto, verificamos, ainda, alguns problemas ortográficos como:
patrão/ padrão,
munda/ mundo
montado/montador
tis recarga/ descarregar
cuanca/ criança
moel/Noel
deliria/ delicia
prema/ prêmio

Ao observar os problemas ortográficos transcritos acima, percebemos que são palavras ortograficamente semelhantes, sendo esse um fator que vem complicar a vida do aprendiz de segunda língua, tendo-se que considerar, ainda, que esse aluno é usuário de uma língua visuoespacial, de estrutura linguística muito diferente da língua oral que ele utiliza apenas na modalidade escrita.

Quando realizamos um feedback sobre a história escolar desse aluno, podemos entender sua dificuldade com a segunda língua, percebemos que sua primeira língua ainda não está

consolidada, assim o aluno encontra-se em um estágio de interlíngua, pois na verdade ele ainda tem dificuldade em sua L1 e L2. Lembrando que a Libras ajuda o surdo a desenvolver cognitivamente e isso ocorre através do pensamente, assim o surdo organiza suas idéias através a Língua Brasileira de Sinais e como observamos, no caso desse aluno, a mãe quer que ele oralize, então o mesmo fica entre dois sistemas lingüísticos e ainda não definiu qual é o primeiro e qual é o segundo.

Analisamos esse texto dentro de dois princípios: a Coerência e a intencionalidade. Partindo do primeiro principio utilizamos a afirmação de Bentes (2003) que cita o postulado de Michel Charolles (1987 a, apud Fávero & Koch, 1983) que faz a seguinte afirmação: "[...] a partir de meados da década de setenta houve uma revisão das gramáticas de texto porque se verificou que as sequências de frases não eram coerentes ou incoerentes em si, mas que tudo dependia muito da situação em que estas sequências eram enunciadas e da capacidade do receptor de calcular o seu sentido".

Diante dessa afirmação nos questionamos sobre a coerência do texto do aluno B e então buscamos nos aproximar da situação que envolve essa produção. A principio pensamos que se tratava de um texto incoerente que não trazia uma sequência argumentativa, que seria apenas um emaranhado de palavras sem sentido, mas ao fazermos algumas inferências e lançarmos mão do conhecimento de mundo conseguimos chegar perfeitamente ao sentido do texto, compreendendo o que o produtor quis dizer em seu discurso, ou seja, trata-se de um jovem que trabalha em uma loja que se chama Goiás Móveis, que adora seu trabalho que consiste em montar os móveis vendidos pela loja. Como é uma empresa de médio porte, as pessoas dos municípios vizinhos também compram nessa loja, e então Ele ajuda a fazer a entrega e montagem dos móveis. Os funcionários da loja sempre fazem festa na Chácara e o autor do texto diz que as adora, pois se encontra com os amigos; tem os carros com os sons ligados, dança, bebidas, garotas, enfim, tudo o que um jovem nessa idade gosta. Em seu texto, o produtor fala das festas que gosta: festas de aniversário de criança festa de natal e então ele passa a descrever tudo o que envolve as festas natalinas: frango, peru assado, presentes, prêmios (certamente a palavra prêmios está ligada ao fato de a loja dar prêmios aos clientes nessa época, então é uma palavra que faz parte de seu cotidiano).

Entre os fatores pragmáticos estudados por Beaugrande & Dressler (1983, apud, Costa Val, 1991, p.10), "a intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso

coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa".

A meta deste discurso de acordo com os autores pode ser: informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, enfim é essa meta que vai orientar a construção do texto. Em outras palavras, a intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa.

Nesse texto podemos considerar que a intenção do aluno está explícita no texto: fala das coisas que lhe dão prazer, e que são importantes em sua vida. Assim, conseguimos compreender sua intencionalidade ao produzi-lo; portanto, podemos afirmar que o texto é coerente e cumpriu com as intenções do autor.

3.3. Análise do Texto III – Aluna C

No texto da aluna C encontramos características especificas do aluno surdo como: uso inadequado das preposições:

1-Eu te amo de professora
8 - com mim
9- Eu falou de preciso de
10-Libras com professora
12- pessoa de aluna
13- Eu sempre muito de ajuda

Encontramos ainda uso inadequado de concordâncias tanto verbais quanto nominais. Outra observação é a formação de frases apenas com palavras de conteúdo:

4- Pessoa estudar muito
7- Professora muita ajudar

Essa mesclagem de duas línguas que fazem parte do cotidiano da aluna está explicitada em sua produção e isso não prejudica o entendimento de seu texto, compreendemos perfeitamente a situação em que essa aluna se encontra, ao estudar em uma escola onde a língua majoritária é a língua oral, e na qual ela é a única na sala que sabe a língua de sinais, pois a aluna não tem

intérprete; então, ela utiliza a proposta de produção de texto para expor sua opinião sobre o processo educacional e, no próprio texto, diferentemente dos demais ela diz:

1- Eu gosta de Libras

2- Eu sou surda

Traçando um parâmetro com os demais textos, podemos perceber que essa aluna é muito crítica, muito orgulhosa de sua cultura e conhecedora de seus direitos. Por isso, escreve sobre a dificuldade do surdo em estudar e a necessidade de os professores saberem a língua de sinais.

Ao encontrarmos o sentido do texto da aluna C passamos a considerá-lo um texto diferente, mas que nem por isso deixa de ser coerente. A produtora registrou vários enunciados, aparentemente soltos, mas durante nossa análise conseguimos compreender tudo o que a autora quis dizer. Para chegarmos a essa conclusão nos apropriamos da fala de Marcuschi (2008, p.119) que diz: "a língua não é um depósito de conhecimentos, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades linguísticas". De acordo com essa fala, o produtor do texto, não precisa colocar todas as informações em seu texto, mas pode permitir a existência de "brechas" para que o interlocutor saia a procura de novas interpretações e essas se darão de acordo com o grau de conhecimento de cada interlocutor; alguns vão se prender à interpretações vãs, enquanto outros irão navegar por águas muito mais caudalosas e nem saberão como retornar.

Ainda citando Marcuschi sobre a coerência, o mesmo diz que:

> Seguramente, a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor. E nesse afã, o receptor segue as pistas (deixadas pelo autor nas operações de coesão textual) como primeiras indicadores interpretativo. De todo modo, a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas. (MARCUSCHI, 2008, p.112)

Outro principio de textualidade que norteia esta análise é o critério de situacionalidade, que é definido por Marcuschi como "o critério da situacionalidade refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação social, cultural, ambiente, etc.) em que ele ocorre", (cf. Beaugrande, 1997, p.15). A situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. Ao produzir seu texto a aluna procurou registrar uma situação que ocorre no contexto da sala de

aula, na qual os professores não conhecem a língua de sinais e quem acaba passando as explicações para o aluno surdo são os próprios alunos, pois geralmente sempre tem aquele que conversa com o surdo e, por isso, tem maior facilidade para ajudá-lo, dessa forma esse amigo acaba assumindo o papel do professor. Para Beaugrande e Dressler (1983, apud, Costa Val 1991, p.12) "a situacionalidade diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação comunicativa".

A relevância desse texto é inquestionável, pois não é sempre que conseguimos que o aluno surdo produza um texto falando de seus anseios, reivindicando seu direito de ter um intérprete ou mesmo um professor que saiba Libras. É interessante registrar o que ocorreu durante a retextualização do texto escrito para a língua brasileira de sinais, quando a aluna olhou para o texto e começou a sinalizar dizendo:

3-EU MUITO TRISTE
4-NÃO MUITO ALEGRE
5-EU FALAR DE PRECISAR
6-APRENDER LIBRAS

Essa retextualização foi realizada algum tempo depois da produção do texto e nesse dia a aluna estava bastante chateada por alguma situação ocorrida na sala de aula, então ela não se ateve a ler o texto, mas trouxe novas falas para seu discurso. Percebemos que apesar dos itens lexicais serem diferentes, o contexto era o mesmo: a insatisfação de na sala de aula ninguém dominar sua língua, assim ela diz que "está muito triste" e ao final do texto ela retoma a primeira produção e fala do aluno que a ajuda nas atividades.

Costa Val (1991, p.12) afirma que "o contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção". E afirma ainda que "em determinadas circunstancias, um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa".

De acordo com as afirmações dos teóricos da LT podemos considerar que esse discurso tem suas especificidades, e que nosso conhecimento de mundo nos permite encontrar sentido no texto produzido pela aluna C.

4.4. Análise do Texto IV – Aluno D

A proposta de produção de texto desse aluno foi a partir de figura, uma vez que esse informante é bem mais jovem que os demais. Assim, procuramos propor uma produção que fosse significativa para cada aluno e, no caso desse aluno, o contexto rural tem mais a ver com sua vida, além de ser um tema que lhe é prazeroso.

A análise desta produção está ancorada em dois princípios de textualidade: a coerência e a aceitabilidade.

Charolles (1989 apud Bentes 2003, p.257), em seu clássico artigo *Introdução aos problemas da coerência dos textos*, afirma que não há textos incoerentes em si, porque não há regras de boa formação de textos (como há para as frases) que se apliquem a todas as circunstancias e cuja violação, como na sintaxe das frases, levasse ao mesmo veredicto: é um texto, não é um texto. Segundo o autor, tudo vai depender, e muito, dos usuários (do produtor e, principalmente, do receptor) do texto e da situação.

Observamos que esta produção é uma mistura de duas estruturas linguísticas distintas: a Língua Portuguesa e a Libras; sendo que os elementos da LP são registrados de forma solta, onde aparecem pronomes, artigos e preposições utilizados inadequadamente, uso de substantivos, adjetivos e apenas uma forma verbal "olha", é conjugado corretamente.

Nas frases 9 e 10 encontramos uma construção típica da Língua Brasileira de Sinais.
9 - Menino doido coice você
10 - vaca, leite não

Outra característica na escrita desse aluno é que são poucas as palavras escritas de forma incorreta.
1 - Que menio lugar vaca
2 - a vaca que menio leite para
11 - pai cartinho lugar vaca sim leite
12 - menino colho pai para queirjo

Se formos observar, são trocas muito similares foneticamente e, na palavra "menino" ele a registrou de forma correta nas outras frases. É um texto que se diferencia dos demais, aqui as

palavras estão mais soltas o que é uma característica dos alunos que ainda estão no ensino fundamental, ou seja, esse informante ainda está em um processo de aquisição da L2 escrita. Mas, se levarmos em consideração que é um aluno que tem surdez profunda, é usuário da Libras, não tem intérprete e consegue fazer leitura orofacial, vamos entender que se trata de um menino muito inteligente e criativo, que apesar de todos os entraves que permeiam a sala de aula, ele consegue registrar suas ideias, mas cabe ao leitor lançar mão dos seus conhecimentos, tanto de mundo quanto partilhado, para estabelecer o sentido desse texto. Outro aspecto importante para essa busca de sentido é estarmos cientes dos estágios de interlíngua proposto por Brochado (2003 apud Quadros e Schmiedt, 2006, p.34)

> A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, esse estágio da interlíngua apresenta características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. De acordo com a autora, a interlíngua não é caótica e desorganizada, apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda línguas.

Esse produtor ainda tem muitas dificuldades com a língua portuguesa, mas a estrutura de sua língua materna aparece apenas em duas frases, enquanto nas demais há uma mistura dos dois sistemas, o que, aparentemente, pode parecer tratar-se de palavras escritas aleatoriamente. Mas, devemos lembrar que essa produção partiu de uma figura, assim o produtor do texto pôde soltar a imaginação. Trata-se de um aluno que é muito criativo, inclusive quando ele dá voz ao animal que está sendo maltratado pelo menino da figura que, no final da história é obrigado pelo pai a pedir desculpas para a vaca, que afinal é um animal importante para eles, pois além do leite também se faz o queijo. Nossa observação é que o produtor utilizou palavras de seu mundo, palavras que ele conhece e que são significativas no seu dia-a-dia.

De acordo com Marcuschi (2008, p.127) “O principio de aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. O autor afirma ainda que “esse principio, permite certo grau de tolerância, além do qual o texto não seria sequer inteligível”.

Os postulados de Marcuschi, quanto à aceitabilidade do texto vem ao encontro da posição assumida por Charolles (1989, apud Bentes, 2003, p. 257), que defende a atitude cooperativa

do leitor na busca da coerência do texto, ao dizer: ”quando estamos diante de um texto, nossa primeira atitude é a de sermos cooperativos para com ele, ou seja, sempre agimos como se este fosse coerente, fazendo tudo para compreendê-lo”.

A nossa análise está pautada nessas afirmações dos estudiosos da Linguistica Textual, que chamam a atenção cooperativa do leitor para o discurso escrito. No caso do texto escrito pelo aluno surdo, na maioria das vezes achamos que sua produção é incoerente, que ele não consegue produzir um texto e, essas posturas acabam tornando-se estigmas. De acordo com Marcuschi (2008, p.128),

> a aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais. Com isto, vê-se que as relações entre aceitabilidade e gramaticalidade são muito complexas. Se tomarmos, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa, vamos observar que muitos de seus textos contém enunciados que sob o ponto de vista da gramática oferecem resistência, contudo são plenamente aceitáveis na obra. Também na fala temos produções que beiram a agramaticalidade, mas nem por isso deixam de ser aceitáveis e inteligíveis por seus ouvintes.

A produção escrita em língua portuguesa pelo aluno D, que por ser surdo, tem suas especificidades linguísticas e, por esse motivo, a leitura do seu texto exige uma maior atenção e comprometimento por parte do leitor, uma vez que é esse empenho que vai permitir a compreensão de sentido e, portanto, a legitimidade do texto escrito por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao resultado final desta pesquisa, algumas considerações merecem ser realizadas. Vale lembrar que o nosso objetivo era verificar a legitimidade do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

As observações realizadas na escola e na sala de aula nos mostraram que a educação bilíngue na sala de aula da Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, localizada no município de Coxim, estado de Mato Grosso do Sul, ainda é uma utopia, pois a língua que se trabalha com os alunos surdos incluídos é apenas a língua portuguesa, sem a necessária mediação entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Verificamos que nas salas de aula dos alunos pesquisados não há a presença de intérprete, assim como nenhum dos professores que atuam nessas salas sabe a Língua Brasileira de Sinais. Desse modo, os alunos surdos são sujeitos que "assistem" as aulas e buscam o entendimento na leitura orofacial. Verificamos, também, que alguns professores procuram se aproximar mais do aluno surdo e escrevem as explicações em seu caderno; outros, não fazem isso, simplesmente ministram suas aulas como se todos os alunos da sala fossem ouvintes. O contexto bilíngue acontece apenas na Sala de Recursos, pois nessa sala é obrigatório que o professor saiba a Língua Brasileira de Sinais – Libras; assim, quando os alunos têm algum trabalho ou estão com dificuldade em entender alguma atividade, vão à Sala de Recursos onde as atividades são discutidas em Língua Brasileira de Sinais e, a partir daí, as questões são resolvidas.

O ensino na sala regular é um pouco limitado, como observamos nas respostas das professoras entrevistadas (ver anexos), em que elas dizem que na maioria das vezes se sentem incapacitadas por não dominarem "a língua dos surdos". O que resulta desse ensino são lacunas envolvendo a leitura e a falta da produção textual, porque o professor já sabe da dificuldade desses alunos; sendo assim, prefere não "cobrar" a produção textual, nesse aspecto os alunos acabam tornando-se meros copistas, pois não existe a discussão sobre o sistema linguístico, suas funções, o que se pode fazer a partir do domínio da linguagem: seja ela oral, escrita ou gestual. Geraldi (1996, p.28) afirma que "a língua, nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto fechado em si mesmo". Diante dessa fala retornamos à nossa observação nas aulas de língua portuguesa, onde as mesmas ainda estão pautadas em regras gramaticais e em exercícios repetitivos, nas quais o professor passa a

atividade no quadro e o aluno copia páginas e páginas que, na maioria das vezes, não tem nenhum significado. Para Geraldi (1996, p. 130),

> Todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, atividades epilinguisticas em que avalia os recursos expressivos que utiliza: se são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja o que é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como compartilhados etc. No entanto, as atividades de ensino dos conteúdos gramaticais não constituem, na prática escolar, a desejável continuidade dessas "reflexões epilinguisticas ", mas se apresentam,ao contrário, como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Os estudos gramaticais passam a ser "o que se tem para estudar", sem saber bem para quê apreendê-los.

Os sujeitos surdos inseridos nas salas de aulas ainda estão meio perdidos e, por isso, inseguros quando se trata de produzir um texto. Para o aprendiz surdo, a sua situação possui características especiais: a língua portuguesa é para eles uma segunda língua, enquanto a Língua Brasileira de Sinais é a sua primeira língua. No entanto, o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola.

De acordo com as autoras Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, p.115) "diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais". Na afirmação dessas autoras o trabalho com textos é o mais produtivo para o aprendiz surdo, mas esses textos precisam: (i) ser autênticos e os temas devem estar relacionados às experiências dos aprendizes, para que haja um maior envolvimento pessoal; (ii) devem estar associados à imagens como artigos de revistas e jornais, bem como propagandas. Essas características dos textos a serem utilizados para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa escrita para surdos estão relacionados à concepção integracionista, a mais adequada para esse tipo de situação. Dentro dessa abordagem, caso a atividade seja de produção escrita, é importante que vise a um verdadeiro leitor.

Parafraseando as autoras vimos que, além do texto, outro recurso que deve ser usado no ensino / aprendizagem do surdo é a internet, (Orkut, MSN, etc.), suas vantagens estão na possibilidade de o aprendiz surdo participar de forma mais ativa em seu processo de aprendizagem, na medida em que ele mesmo pode ser sujeito de seu conhecimento, buscando textos e imagens que lhe interessem, além das salas de bate-papo, onde o aprendiz pode

conversar por escrito. O diálogo construído nessas salas constitui uma quebra em relação às trocas de correspondências escritas tradicionais, como as cartas, possibilitando um discurso vivo por escrito, um discurso que se assemelha ao falado sob aspectos como a dinamicidade, a temporalidade e a reciprocidade imediata. Além do mais, nele pode-se encontrar as estratégias conversacionais típicas dos diálogos orais.

É válido destacar que os autores aos quais consultamos na realização dessa pesquisa, todos são unânimes ao afirmar que o letramento do surdo deve acontecer a partir de textos, ou seja, começar a partir do todo e, posteriormente, chegar-se às unidades mínimas, para que o aprendiz entenda que as palavras não são soltas, mas fazem parte do todo. Outro aspecto relevante na educação dos surdos, além da produção escrita, é a leitura. Para Quadros e Schmidt (2006, p.26) "os alunos surdos precisam tornar-se leitores na Língua Brasileira de Sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa". Assim nossos pesquisandos que já são adolescente/adultos, precisam explorar esse mundo e tornarem-se leitores. No entanto, na sala de aula essa prática acaba não acontecendo, pois o professor não conhece a língua do aluno e o aluno não consegue se expressar na língua oral. Na realidade, se formos considerar sob o ponto de vista bilíngue, todas as leituras trabalhadas em sala deveriam, primeiramente, ser exploradas na Língua Brasileira de Sinais e, só a partir daí, é que se daria a leitura em língua portuguesa, nesse caso a primeira língua seria a mediadora da segunda e, sendo esta uma sala inclusiva, o professor estaria atendendo a todos os alunos da sala e não apenas aos ouvintes.

Ao analisarmos os textos escritos pelos alunos surdos "inseridos" nas salas regulares, verificamos que apesar de ter aluno concluindo o ensino médio, as dificuldades com a produção escrita ainda são muitas. Mas isso varia de um aluno para outro; uns já conseguem produzir textos numa estrutura mais próxima da língua portuguesa, que são os alunos do ensino médio, enquanto o aluno que está cursando o ensino fundamental ainda está utilizando palavras soltas. Verificamos que, para esse aluno, é imprescindível o trabalho com o texto, é claro que a maioria dos textos de alunos surdos sempre tem algumas marcas de sua primeira língua. Por isso, é importante que se tenha, de fato, uma política de ensino de L2 que comece a olhar com maior responsabilidade para o ensino do surdo. A instituição de ensino deveria investir na capacitação dos professores que atuam em salas que têm surdos incluídos, sobretudo quanto às metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos, pois, somente dessa forma as dificuldades serão amenizadas. Sabemos que isso requer um trabalho de equipe e, para que isso aconteça, a conscientização deve partir de todos os profissionais de

educação, porque nunca se sabe o momento em que vamos adentrar em uma sala e encontrar um aluno surdo.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de toda essa controvérsia a respeito do texto escrito pelo aluno surdo. Por isso, achamos válido que se levasse em conta a perspectiva bilíngue, pois se há alunos usuários da Libras é normal que haja um contexto onde permeiam duas línguas, mas o que observamos é que na sala de aula o ensino ainda é monolíngue. No pátio da escola percebemos que os alunos surdos se comunicam com os professores da Sala de Recursos em Língua Brasileira de Sinais, percebemos ainda que alguns alunos ouvintes, certamente pela convivência, já aprenderam alguns sinais, então conversam naturalmente com os alunos surdos, esse é o momento em que os surdos de todas as salas se encontram com os ouvintes, formam grupinhos e ficam conversando, paquerando, enfim fazendo tudo o que os ouvintes de sua idade fazem. Nas afirmações de Stumpf (2009, p. 427):

> A Escola Bilingue precisa em suas práticas trabalhar utilizando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir esses objetivos. A partir dessa opção, a Educação Bilingue é vista não apenas como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades surdas.

Quanto à análise dos 04 (quatro) textos produzidos pelos alunos surdos, estas foram realizadas com embasamento nos princípios de textualidade proposto pela Linguistica Textual, acreditamos que são textos muito peculiares, cada um com seu tema, mas todos significativos para seus produtores, uns com maiores dificuldades, outros com menos; porém, ambos com características específicas de aprendizes de línguas opostas oral/visual, mas que nem por isso deixaram de ser veiculadores de sentido, conseguindo passar a mensagem a que se propuseram.

> Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto, assemelha-se a um *iceberg* –o que fica à tona, isto é, o que fica explicitado no texto é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA,1990 apud BENTES,2003, p.267)

Para respondermos a questão da textualidade dos textos analisados lançamos mão de nosso conhecimento de mundo, dos conhecimentos partilhados e procuramos estabelecer inferências

e, a partir desses recursos, conseguimos (parafraseando Koch), "chegar ao que estava submerso" e encontramos coerência e informações nos textos escritos pelos sujeitos surdos. Assim, podemos afirmar que esses escritos podem ser considerados textos a partir do momento em que conseguimos compreender a mensagem de nosso emissor.

Ao analisarmos os textos escritos pelos alunos surdos comprovamos os postulados de QUADROS e SCHIMIEDT (2006) que dizem:"a segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é,no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo." Segundo as autoras, esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguísticos com regras próprias e vai em direção à segunda língua.

> A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos surdos fluentes em língua de sinais, observa-se esse processo (BROCHADO, 2002).

Brochado (2002, p.36) apresenta os estágios I[27], II[28],III[29] de interlíngua e, nos textos produzidos pelos alunos pesquisados, encontramos marcas desses três estágios, uma vez que dentre esses produtores alguns já são adolescentes ou adultos; assim, podemos encontrar predominância de mais de um estágio em cada produção. Nesse aspecto podemos afirmar que esses alunos ainda não se apropriaram da segunda língua, pois nesta ainda encontramos muitos elementos da Libras.

Podemos considerar que o histórico educacional desses alunos explica as suas dificuldades na produção escrita, pois o modelo educacional oferecido a esses alunos não foi o que eles necessitavam para um aprendizado eficaz e, nesse contexto, ficaram com um ensino deficiente tanto em sua língua materna quanto na segunda língua.

---

[27] Estágio I: nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2)(QUADROS e SCHIMIEDT 2006,P.34).

[28] Estágio II: nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que observa o emprego de estruturas lingüísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo(QUADROS e SHIMIEDT 2006, P.35).

[29] Estágio III: nesse estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas. (QUADROS e SCHIMIEDT 2006, P.36).

Apesar da defasagem do ensino oferecido a esses alunos, os mesmos estão tentando adentar no mundo da escrita, mesmo lançando mão de elementos das duas línguas que fazem parte de seu mundo, eles conseguem passar a essência do que têm a dizer ao seu interlocutor que, por sua vez, deve agir como ”leitor cooperador” e apreender o sentido do que foi dito. Desse modo, chegamos à conclusão de que o aluno surdo é capaz de produzir textos e passar a mensagem em sua segunda língua de instrução: a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. A linguística textual: introdução a análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBRES, Neiva Aquino. A História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande-MS. In. LIBRAS: Coletânea de Textos: Formação Continuada. 2008

ALMEIDA Josiane Junia Facundo de; SILVA, Silvana Araújo. **Língua Brasileira de Sinais: Pedagogia**. São Paulo; Pearson Prentice Hall, 2009.

BENTES, Anna Christina . Linguistica Textual . In Introdução à Linguistica v 1: domínios e fronteiras (Orgs.) Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BROCHADO, S,M,D.A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo.?

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com Surdez. SEESP.Mec. Brasília 2007

DEUS, Klenia Lima A. de. A Fonoaudiologia e o Trabalho da Aquisição da Linguagem em crianças surdas. Campo Grande- MS 2008.

Dorziat, Ana & Figueiredo Maria Julia Freire. Problematizando o Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Ano?

FARIAS, Gisele Machado & FRONZA, Cátia de Azevedo: Aquisição da Língua Portuguesa escrita por Crianças Surdas. São Leopoldo RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vala do Rio dos Sinos.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguistica Textual: Introdução. Editora: Cortez. São Paulo 1988.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Surdez e Bilinguismo: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. Org.; Ronice Muller de Quadros...[et al]- Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. **Atualidade na educação bilingue para surdos: interfaces entre Linguística e Pedagogia**. Org. Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 2v., 1999.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. Distúrbios da Comunicação. São Paulo.2005.

GERALDI, João Wanderlei. Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas, São Paulo; Mercado das Letras 1996.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo:** Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA,Márcia,FRIZANCO, Mary Lopes Esteves,SARUTA, Flaviana Borges da Silveira.Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais. Desvendando a Comunicação usada pelas pessoas com Surdez. São Paulo: Ciranda Cultural .2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. ; TRAVAGLIA, L.C**. Texto e Coerência**. São Paulo; Cortez, 1989.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2000.

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

MACHADO Aline Dubal. Toniolo, Ivone M. Fagundes. **Identidade: Quem é o nosso surdo?** Arqueiro. v 9 1ª semestre. Rio de Janeiro. INES.20041 – Arqueiro – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Da Fala para a Escrita: *Atividades de Retextualização*. 10ª.ed. Editora : Cortez. São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PASCUALI, Daniele C dos Santos, PIVETA,Maria Ap de Moraes, IGNÁCIO,Edina C, GOBBO,Rosana Cristina, ARANTES,Daniele B, POSSIGNOLO Silvia C., CALDEIRA, Adriana M, DAROS, Sonia Cristina P. Do Oral Para a Escrita: o Processo de retextualização de uma palestra. Artigo: 4 Semestre de Leras –Universidade Metodista de Piracicaba.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar**. **Português para Surdos**.Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **Surdez e Bilinguismo**. : **O "BI" em bilinguismo na educação de surdos**. Eulália Fernandes - Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. & karnopp; **Língua de Sinais Brasileira : estudos linguisticos**. Art Méd.2004.

_____. **O Tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos-Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p.**

_____. AQUISIÇÃO DE L1 E L2 : **O Contexto da Pessoa Surda**, 1997.

PASCHOAL, M.S.; CELANI, M. A.A. (Orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística** à **linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUU/PUC-SP, 1992.

PEDROSA, Clara Ramos. Lei da Libras e Decreto. In.*Libras Curso*. Governo de Estado de Mato Grosso do Sul/ Secretaria de Estado de Educação-SED / Centro de Capacitação de Profissionais da educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez- CAS-MS. Campo Grande – MS. 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**; Tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004 1 v (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004 2v (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. **Aspectos e Implicações Neurolinguisticas**. São Paulo. Plexus, 2007.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: mercado de Letras, 1998.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da Linguagem**. In. Mussalin, Fernanda; Bentes, Anna Christina (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v 2, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Vilmar. Educação Bilingue: **O Inicio De Uma Nova Luta**. Artigo publicado 1992. Florianópolis – Santa Catarina.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade na educação bilingue para surdos: interfaces entre Linguística e Pedagogia**. Porto Alegre: Mediação, 2 v.,1999.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. Editora: Martins Fontes. São Paulo. Ed.1ª. 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. Editora:Martins Fontes . São Paulo 7 ed. 2007..

_____. **Pensamento e Linguagem**. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. WWW. jahr.org.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo

Pesquisa de Campo

Entrevista com a Família da aluna A

1) Pais
Ambos vivem juntos
2) Idade
50 mãe
55pai
3)Escolaridade

Ambos estudaram até a 4ª série do ensino fundamental

4)Quantos filhos?
05 Filhos

5) Parto Normal/ cesariana?
Todos normal.

5)Quando percebeu a surdez de sua filha?
Desde pequena, a gente falava e ela não escutava. Já nasceu surda.

6) Com que idade sua filha entrou na escola?
Estudou 02 anos na APAE da cidade de Pedro Gomes e aos 12 anos entrou na escola.

7)Quais foram às dificuldades encontradas na escola?
Muitas. Não conseguia acompanhar. As professoras não sabiam falar com ela e era muito difícil para nós de casa ensinar, porque não sabemos muito.

8)Com que idade sua filha aprendeu a Libras?
Ela aprendeu na escola especial em Pedro Gomes

9)Como é a comunicação com sua filha? A família sabe a Libras?

Não, nos comunicamos por gestos, mas o filho dela já aprendeu alguns sinais da Libras e conversa com ela e com o tio.

10) Sua filha trabalha?

Não. Ela recebe beneficio (aposentadoria). E quer fazer Faculdade de Pedagogia.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA

ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA

MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo

Pesquisa de Campo

Entrevista com a Família da aluno B

3) Pais

Ambos vivem juntos

4) Idade

Mãe 50

Pai 55

3)Escolaridade

Ambos estudaram até a 4ª série do ensino fundamental

4)Quantos filhos?

05 Filhos

5) Parto Normal/ cesariana?

Todos normal.

5)Quando percebeu a surdez de seu filho?

Até os 02 anos, ele tinha muita infecção no ouvido, então eu o levei ao médico. Chegando lá, o médico fez um procedimento (lavagem) em seu ouvido,então eu escutei os gritos de meu filho, quando entrei na sala os seus dois ouvidos sangravam muito, desde então ele nunca mais escutou.

6) Com que idade seu filho entrou na escola?

Aos 08 anos de idade.

Muitas. Não conseguia acompanhar. Mas sempre estudou na mesma sala da irmã que sempre o ajudou nas atividades.

8)Com que idade seu filho aprendeu a Libras?

Ele aprendeu na escola especial em Pedro Gomes

9)Como é a comunicação com seu filho? A família sabe a Libras?

Nos comunicamos através de gestos. Mas com o sobrinho ele utiliza a Libras

11) Seu filho trabalha?

Sim. Trabalha de montador de móveis em uma loja aqui em Coxim. Mas ele vai fazer Faculdade.

MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA

ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA

MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo

Pesquisa de Campo

Entrevista com a Família da aluna C

1) Pais

Ambos vivem juntos

2) Idade

Pai : 73anos

Mãe 43anos

3)Escolaridade

Pai : sabe ler e escrever

Mãe: analfabeta

4)Quantos filhos?

02 Filhas

5) Parto Normal/ cesariana?

As duas filhas nasceram de parto normal.

5)Quando percebeu a surdez de sua filha?

Quando tinha uns 10 meses e estava começando a andar e a falar, ela teve uma convulsão. Levada ao hospital permaneceu internada por uns dez dias. Quando voltou para casa estava paralisada, e já não falava mais. A aluna recuperou os movimentos por volta dos três anos de idade, mas não desenvolveu a fala.

6) Com que idade sua filha entrou na escola?

Com 02 anos, ela foi estudar na APAE. Depois na creche e aos 04 anos foi estudar na escola especial.

7)Quais foram às dificuldades encontradas na escola?

Muitas. Não conseguia acompanhar. As professoras não sabiam falar com ela e por isso, apesar de ser muito inteligente, acabava repetindo de ano. Só agora ela está terminando o ensino médio e diz que quer fazer Faculdade de surdo.

8)Com que idade sua filha aprendeu a Libras?

Quando foi estudar na escola especial 04 anos

9)Como é a comunicação com sua filha? A familia sabe a Libras?

Não, ninguém sabe, mas nós conversamos com nossos gestos mesmo e nos entendemos.

2) Sua filha trabalha?

Não. Ela recebe beneficio (aposentadoria)

MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

Libras e Língua Portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo

Pesquisa de Campo

Entrevista com a Família da aluno D

5) Pais
O aluno tem mãe e padrasto, mas mora na cidade com a avô, pois precisa estudar. Recentemente a mãe teve um bebe (menina)

6) Idade
mãe 30 anos
pai 25 anos

3)Escolaridade
Estudou até o 4º ano.

4)Quantos filhos?
02 Filhos

5) Parto Normal/ cesariana?
Todos normal.

5)Quando percebeu a surdez de seu filho?
Com 01 ano de idade. Tive rubéola no 3º mês de gestação

6) Com que idade seu filho entrou na escola?
05 anos

7)Quais foram às dificuldades encontradas na escola?
Interpretação de texto

8)Com que idade seu filho aprendeu a Libras?
Quando entrou na escola aos 05 anos de idade e lá aprendeu a Libras. Em São Gabriel do Oeste

9)Como é a comunicação com seu filho? A família sabe a Libras?

Nos comunicamos através de gestos, e ele faz leitura labial.

10) Seu filho trabalha?
Não, apenas estuda e ajuda nos trabalhos da fazenda quando está de férias.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: a apreensão do discurso escrito pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM A PROFESSORA É PROFESSORA DA ALUNA C

1)Formação?

Letras : *Português/ Inglês/ Literatura*
Especialização em Psicopedagogia. (essa professora está aguardando a aposentadoria)

3) Você conhece a língua de sinais- Libras?

Não. E me sinto incompleta como professora, por não conseguir falar com essa aluna da mesma forma que fala com os outros, de ensiná-la como ensino aos demais.

3)Como você vê a inclusão do aluno surdo na sala de aula?

Eu vejo com muita preocupação e penso que o professor tinha de ser capacitado para trabalhar com o aluno surdo, pois a língua é muito diferente.

4) Como é a sua comunicação com o seu aluno surdo?

Ah, eu procuro falar devagar e quando percebo que ela não entende, eu escrevo.

5)Em algum momento você teve de modificar sua metodologia por causa do surdo?

Sim. Antes eu trabalhava muito com explicações e ; mas a partir da inclusão dessa aluna, passei a trabalhar com apostilas, pois assim a aluna pode acompanhar a leitura e o esquema no quadro e quando for atendida na sala multifuncional ela pode retornar a essa apostila.

6)Quanto ao trabalho com o texto, você trabalha produção textual?

Trabalho com produção, mas não cobro ortografia, até pela minha própria limitação, pos não sei como avaliar a produção escrita dessa aluna.

7) O que você percebeu na produção escrita do aluno surdo?

A ortografia é muito bonita e a aluna é muito caprichosa.

8)Como você define o ensino-aprendizagem do aluno surdo no que se refere a sua disciplina língua portuguesa?

Sem conhecer a Libras eu não sei nem como avaliar o rendimento dessa aluna em Lingua Portuguesa

9)Qual é a postura do surdo na sala de aula?

Por ser muito comunicativa, a aluna sempre recorre aos aos outros alunos da sala, inclusive tem um amigo que a auxilia sempre, mesmo sem saber Libras ele consegue explicar melhor que eu.

10)Qual é a postura dos alunos ouvintes em relação ao aluno com surdez?

Alguns se comportam como se nem tivesse uma aluna surda na sala, outros procuram sempre ajudar.Acolhem e respeitam a diferença.

11)Em sua opinião você acha que a aprendizagem do surdo se dá de forma completa ou pelo fato de não ouvir, ele acaba se perdendo e o aprendizado se dá de forma fragmentada?

Eu acredito que sem o interprete, e sem a professora ter conhecimento da Libras, o aluno surdo acaba perdendo muita coisa, ficando sim com a aprendizagem fragmentada.

12) Quantos alunos tem na sala de aula?
Tem 27 alunos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DOS ALUNOS A e B AMBOS SÃO IRMÃOS

1)Formação?

Letras : Português / Inglês/ Literatura.

2) Você conhece a língua de sinais- Libras?

Já iniciei um curso de Libras, mas achei muito difícil e desisti.

3)Como você vê a inclusão do aluno surdo na sala de aula?

Eu penso que eles estão abandonados, a inclusão é importante, mas a escola teria de disponibilizar o profissional intérprete para esses alunos, pois na maioria das vezes eles ficam alheios ao que está acontecendo.

5) Como é a sua comunicação com o seu aluno surdo?

Quando percebo que eles não entenderam, eu escrevo para eles, assim eles leem me entendem o que estou falando. Inclusive a comunicação com a aluna A é mais fácil. Já o seu irmão, aluno B é mais difícil, pois o aluno é muito fechado e mesmo quando a irmã se propõe a sentar-se com ele, o mesmo não aceita.

5)Em algum momento você teve de modificar sua metodologia por causa do surdo?

Sim. Antes eu trabalhava mais com a oralidade, hoje na "sala dos meninos", passei a utilizar mais o quadro e procuro não falar enquanto escrevo. Possibilitando a eles que me vejam enquanto falo, assim poderão fazer a leitura labial.

6)Quanto ao trabalho com o texto, você trabalha produção textual?
Como são muitos os conteúdos a cumprir, resta pouco tempo para trabalhar com a produção, mesmo assim algumas vezes, nós discutimos alguns assuntos e eu peço a eles para

produzirem, mas é muito complicado ; eles escrevem pouco ; sendo que as produções da aluna A são mais inteligíveis que a do aluno B que tem a escrita bastante complicada.

7) O que você percebeu na produção escrita do aluno surdo?
É complicado. Inclusive para avaliá-los eu sempre peço trabalhos para ajudar na nota.

8) Como você define o ensino-aprendizagem do aluno surdo no que se refere a sua disciplina língua portuguesa?
Eu considero muito complicada, pois tem assuntos que eles não conseguem entender e como eu não sei a Libras e eles não tem interprete, fica muito difícil uma vez que eles não escutam entender a sintaxe e a fonologia que para eles é muito difícil.

9)Qual é a postura do surdo na sala de aula?
Estão tentando se incluir, mas tem muitos fatores que interferem.

10)Qual é a postura dos alunos ouvintes em relação ao aluno com surdez?
Eles são muito acolhedores e tratam os surdos de igual para igual.

11)Em sua opinião você acha que a aprendizagem do surdo se dá de forma completa ou pelo fato de não ouvir, ele acaba se perdendo e o aprendizado se dá de forma fragmentada?

Eu penso que a aprendizagem deles se dá de forma fragmentada, pois há muita diferença linguistica.

12) Quantos alunos tem na sala de aula?
20 alunos ouvintes e 02 surdos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto pelo aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ALUN0 D

1)Formação?
Letras: Língua Portuguesa, Inglês e Literatura
Especialização em Avaliação da Aprendizagem.

2) Você conhece a Língua Brasileira de sinais- Libras?
Eu iniciei um curso com carga horária de 180 horas, mas concluí apenas 60 horas,pois achei a língua muito difícil.

3)Como você vê a inclusão do aluno surdo na sala de aula?
Vejo com muita preocupação, pois tenho muita dificuldade com "eles"e acredito que todos deveriam ter interprete, pois tem conteúdos que só o professor falando e o aluno ouvindo,é que se aprende.

5)Em algum momento você teve de modificar sua metodologia por causa do surdo?

Sim. Antes de ter aluno surdo na sala de aula, eu costumava aplicar aulas expositivas e explicava mais, agora, prefiro escrever mais no quadro, pois ele consegue ler.

6)Quanto ao trabalho com o texto, você trabalha produção textual?
Nesse bimestre, eu trabalhei com lendas e pedi a eles que recontasse essa lenda e o meu aluno surdo escreveu um texto contando a história de sua vida. Achei muito bom, assim fiquei conhecendo fatos da vida do meu aluno.

7) O que você percebeu na produção escrita do aluno surdo?
Fiquei surpresa, pois o texto até que está bem organizado.

8)Como você define o ensino-aprendizagem do aluno surdo no que se refere a sua disciplina (língua portuguesa?)
Essa aprendizagem é muito prejudicada, pois o surdo perde muito na hora da explicação. Quando estou explicando transitividade verbal, fica muito difícil de ensinar, eu falando uma língua, ele é usuário de outra.

8)Qual é a postura do surdo na sala de aula?

Ele é muito tranquilo e tem bom relacionamento com os colegas que acabam trocando aspetos linguísticos entre eles, ele ensina Libras e os ouvintes a língua portuguesa.

10)Qual é a postura dos alunos ouvintes em relação ao aluno com surdez?
São solidários estão sempre querendo ajudar e escrevem no caderno e trocam informações.

11)Em sua opinião você acha que a aprendizagem do surdo se dá de forma completa ou pelo fato de não ouvir, ele acaba se perdendo e o aprendizado se dá de forma fragmentada?

Com certeza, ele perde muitas coisas e a aprendizagem acontece de forma fragmentada.

13) Quantos alunos tem na sala de aula?
É uma sala muito numerosa são 37 alunos ouvintes e 01 surdo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM A DIRETORA ADJUNTA DA ESCOLA

1)Formação?
Letras

2) Há quanto tempo trabalha na Educação?

20 *anos*

3)A senhora considera a sua escola, uma escola inclusiva?
Em parte, pois ainda temos alguns professores com dificuldade em tratar com necessidades especiais. Também precisamos adequar melhor a escola em seu aspecto físico.

4) Qual é a sua concepção de inclusão no que se refere ao aluno surdo?
Deve ser recebido como outro aluno qualquer, não é por ser surdo que é diferente. Precisa somente de uma atenção maior quanto a sua aprendizagem, o que não é difícil, principalmente com os intérpretes.

5)A senhora acredita que o contexto educacional do aluno surdo está pautado na filosofia bilingue?
O aluno surdo tem direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como primeira língua e também o aprendizado da 2, no caso, a portuguesa. É fundamental a educação bilíngue de qualidade para sua cidadania, mesmo porque a leitura e escrita não dependem da oralidade.

6)O que a escola faz para promover uma educação bilingue para os alunos surdos?
Estamos sempre entrando em contato com as professoras da Sala Multifuncional, para que incentivem os outros professores a entender como trabalhar com surdos.

7) De que forma a educação do surdo esta contemplada no PPP da escola?
Estimulando ações onde imperem os valores da solidariedade, companheirismo e respeito ás diferenças individuais.

8) Qual é a participação da família na vida escolar de seus filhos?
Com reuniões frequentes entre professores, pais e interpretes, onde são passados todos os resultados e progressão de seus filhos.

9) Sabemos que a escola tem alunos com surdez no ensino fundamental (anos iniciais, e finais) e no ensino médio. Qual é a sua posição referente à educação do aluno com surdez incluído nessa escola?
A credito que o aluno com surdez deve ser tratado como outro aluno qualquer, levando em conta as suas diferenças e dificuldades individuais.

10) A senhora acredita que os alunos surdos conseguem aprender todos os conteúdos trabalhados em sala de aula?

Sim. Só precisamos ter alguns cuidados como: ajuda individual, métodos para prender a atenção do surdo, fazer anotações e lembretes curtos e muito material visual.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

1)Formação?
Magistério / Pedagogia
Especialista em Educação Inclusiva

2) Há quanto tempo trabalha na Educação?
28 anos (vinte e oito anos)

3)A senhora considera a sua escola, uma escola inclusiva?
Estamos caminhando nessa direção, mas ainda existe muito a percorrer.

4) Qual é a sua concepção de inclusão no que se refere ao aluno surdo?
Eu acho muito necessária a inclusão do surdo no meio, mais necessário ainda é a escola aprender a lidar com ele: alfabetizá-lo para que ele possa inserir-se ao meio como cidadão, não como especial.

5)A senhora acredita que o contexto educacional do aluno surdo está pautado na filosofia bilingue?
Pela deficiência do profissional intérprete, considero que apenas na sala que tem a presença do intérprete é que existe esse contexto bilingue.

6)O que a escola faz para promover uma educação bilingue para os alunos surdos?
A partir dos professores da sala multifuncional que estão sempre disponíveis para mediar as situações de comunicação.

7)Qual é a sua orientação aos professores da sala regular com alunos surdos incluídos?

Sempre oriento os professores para que tenham a preocupação de uma atenção redobrada com os alunos surdos.

8) Sabemos que a escola tem alunos com surdez no ensino fundamental (anos iniciais, e finais) e no ensino médio. Qual é a sua posição referente á educação do aluno com surdez incluído nessa escola?

Eu percebo que eles se sentem amparados dentro da escola

9)De que forma o ensino-aprendizagem do alunos surdo é contemplado no PPP da escola?
A escola está reformulando no item que trata da educação inclusiva

10) A senhora acredita que os alunos surdos conseguem aprender todos os conteúdos trabalhados em sala de aula?

É realizado um trabalho de orientação, é fornecidos materiais e sempre passo dicas de como trabalhar nas salas com alunos surdos incluídos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUISTICA E SEMIÓTICA
ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª. RAIMUNDA MADALENA A. MAEDA.
MESTRANDA: VERONICE BATISTA DOS SANTOS

LIBRAS e LINGUA PORTUGUESA: A Configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo.

PESQUISA DE CAMPO

ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE COXIM - (NUESP)

1)Formação?

Graduação: Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional
Graduação: Pedagogia, Especialização Metodologia do Ensino

2) Há quanto tempo trabalham na Educação?
25 anos e 2 meses
29 anos

3)As senhoras tem um levantamento de quantos surdos estão matriculados atualmente nas escolas de Coxim?

Considerando que o foco do atendimento do NUESP é vinculado a rede estadual, o levantamento refere-se apenas a esta rede perfazendo um total de estudantes, entre os que apresentam surdez e os que apresentam deficiência auditiva.

4) O que as senhoras pensam sobre a inclusão do aluno com surdez na sala regular?

A inclusão é uma possibilidade real, porém sua efetivação ainda carece de alguns investimentos tais como a garantia do intérprete, visto que a falta do profissional habilitado/capacitado em Libras tem impedido o oferecimento de tal serviço. Ainda como entrave temos a participação ainda "tímida" dos profissionais que atuam no ensino comum em capacitações, o que não permite análises mais aprofundadas a respeito das metodologias, recursos, avaliações mais adequadas ás característica de tais estudantes.

5) As senhora acredita que o contexto educacional do aluno surdo está pautado na filosofia bilingue?

Não efetivamente, uma vez que as escolas ainda apresentam sua organização curricular pautado no ensino da língua portuguesa como prioridade, e como condição para avanços escolares., neste contexto os alunos surdos ficam á mercê de tal organização,acrescido ao fato de alguns estudantes não terem ainda se apropriado da Libras, o que acentuam as dificuldades destes em relação á compreensão da Língua Portuguesa, por ser esta uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Outro fator que interfere em maiores avanços é o fato dos profissionais que atuam no ensino comum não terem compreensão da Libras (para estes uma segunda língua); o que dificulta a comunicação, a compreensão da estrutura pertinente á Libras enquanto sistema linguistico legitimo e a inserção desta no contexto sócio-cultural do estudante surdo. Tais questões, entre outras, emperram avanços de propostas que se insiram na perspectiva da educação bilingue, tendo assim a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa a segunda língua

6)As senhoras acompanham o desenvolvimento educacional dos surdos incluídos nas salas regulares ?

Sim, através de contato com os profissionais especializados que atuam no ensino comum durante o horário de PL (Planejamento) e junto a coordenação pedagógica.

7)As senhoras tem acesso ao PPP das escolas para saber de que forma está direcionado o ensino para o aluno surdo?

Sim, podendo ser observado que estes abordam de forma generalizada o atendimento aos alunos indicados para os serviços da Educação Especial, com destaque para encaminhamentos ás Salas de Recursos Multifuncionais, com menor ênfase as questões metodológicas, avaliativas e de recursos pedagógicos a serem inseridos no ensino comum.

8)Qual é o papel das senhoras como Técnicas da Educação Especial no que se refere á orientação nas escolas sobre a educação bilingue dos alunos com surdez que tem a LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita?

Fundamentalmente, analisar junto a equipe escolar propostas oferecidas aos estudantes surdos, assim como a necessidade de adequação destas ao perfil dos mesmos, ressaltando a importância de adequar as metodologias por ocasião da abordagem dos conteúdos, pelo fato da Libras ter uma ordem de base visual. Tais contatos permitem ainda orientar a respeito das características próprias da Libras, objetivando aos profissionais do ensino comum compreenderem a estrutura presente nas produções escritas dos alunos, de modo a superar a idéia que a aprendizagem se dá pela transferência dos conhecimentos da Libras para a Língua Portuguesa. O oferecimento de cursos de Libras via mantenedora e setores competentes para tal, também se insere na atuação do NUESP, visando ao desenvolvimento e capacitação dos profissionais da Educação Especial e ensino comum, visto que a educação bilingue vincula-se á presença de profissionais bilingues.

9)As escolas que tem alunos com surdez matriculados, as procuram para orientar o trabalho dos professores?

O NUESP- Núcleo de Educação Especial, já possui em sua organização, cronograma de atendimento semanal com rodízio em todas as unidades escolares da rede estadual, o que permite contatos constantes com os profissionais e entre estes os que atuam junto aos alunos surdos, permitindo orientação durante os horários de PL (Planejamento)

10) As senhoras acreditam que os alunos surdos conseguem aprender todos os conteúdos trabalhados em sala de aula?

Acreditamos nas possibilidades destes, porém a estas se vinculam outros fatores tais como o preparo de todos os profissionais que atuam junto aos estudantes surdos, assim como o envolvimento da família neste cenário educativo. O uso de recursos didáticos, as adequações metodológicas e o processo avaliativo são de igual importância para o sucesso escolar dos estudantes surdos, visto que a inadequação destes não permitem avanços no conhecimento.O desconhecimento da Libras enquanto língua inserido no contexto e cultura surda, também interfere nas abordagens oferecidas ao estudantes e geram implicações na aprendizagem.A respeito desta questão, no entanto, se ressalta que estas e outras condições interferem não apenas na apreensão dos conteúdos por alunos surdos, mas influenciam também os demais, considerando-se aqui a diversidade existente no ambiente escolar.