

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS USUÁRIOS DE LIBRAS: ANALISANDO ALGUMAS PRÁTICAS

Wanilda Maria Alves CAVALCANTI¹

RESUMO: No presente estudo, abordamos pesquisas que tratam da aquisição da primeira e segunda língua por crianças surdas, em contextos inclusivos. Em virtude da privação auditiva, uma vez que não possuem o canal auditivo íntegro, os surdos acabam por não adquirir de forma natural a língua comum aos demais habitantes brasileiros. Dentre as pesquisas realizadas, destacamos um estudo que trata da expressão escrita em língua portuguesa por surdos universitários, cuja trajetória de aquisição da(s) língua(s) não seguiu o modelo prescrito por teóricos da atualidade. A pesquisa mostra que os alunos estudados não adquiriram, na primeira infância, a língua de sinais como primeira língua e a portuguesa como segunda, como preceitua o modelo bilíngue adotado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Língua Portuguesa; Privação Auditiva; Práticas.

DEAF INDIVIDUALS USERS OF SIGN LANGUAGE LEARNING PORTUGUESE: THE ANALYSIS OF PRACTICAL CLASSES

ABSTRACT: This essay shows the report of a series of searches that deal the acquisition of a first and a second language by deaf children, in inclusive contexts. Due to hearing deprivation, and for not having a whole acoustic duct, deaf people end up not acquiring naturally the language that is common for Brazilians in general. Among the searches carried out, those that deal the written expression of deaf undergraduates, whose path in the acquisition of the language(s) did not follow the model prescribed by current theoreticians. The search shows that the analyzed students did not acquire sign language as first language in the first phase of childhood and Portuguese as second language, contradicting the bilingual model adopted in Brazil.

KEYWORDS: Portuguese Language Acquisition; Auditory Deprivation; Practices.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos que desenvolvemos nos Laboratórios do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica, na linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Organização Sócio-cultural*, têm versado sobre a comunicação de minorias linguísticas. Essas pesquisas resultaram em dissertações de alunas(os) do Mestrado, trabalhos de conclusão de curso de Fonoaudiologia, Psicologia, além de projetos de Iniciação Científica.

Um tema, em particular, ocupou o centro desses estudos: aquisição da primeira e da segunda língua por crianças surdas, em contextos inclusivos. Em virtude da privação auditiva,

¹ Doutora em Psicologia Educacional (Espanha). Especialista em Educação Especial. Professora dos Cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, do Mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: wanildamaria@yahoo.com.

uma vez que não possuem o canal auditivo íntegro, os surdos acabam por não adquirir de forma natural a língua comum aos demais habitantes brasileiros. Assim, a trajetória linguística desse grupo apresenta peculiaridades referentes a uma demanda que envolve o uso de duas línguas, peculiaridades que ainda não foram devidamente esclarecidas. Nesse momento, tentamos compreendê-las melhor, pondo em destaque a realidade local, diante do que temos ouvido de professores dos diversos níveis de ensino, dos próprios surdos e de seus familiares, além de diversos profissionais que atuam nesse contexto.

Dentre as pesquisas realizadas, destacamos uma delas, que trata da expressão escrita em língua portuguesa por surdos universitários, cuja trajetória de aquisição da(s) língua(s) não seguiu o modelo prescrito por teóricos da atualidade.

Esses alunos não adquiriram, na primeira infância, a língua de sinais como primeira língua e a portuguesa como segunda, como preceitua o modelo bilíngue adotado no Brasil.

A grande maioria dos surdos tem pais ouvintes, e, por conseguinte, encontra-se exposta inicialmente a uma língua oral. Nesse caso, observa-se que eles incorporaram fragmentos dessa língua e que constituem, juntamente aos gestos, às expressões faciais e aos movimentos corporais, uma linguagem partilhada com os familiares. Portanto, o caminho percorrido por surdos com esse perfil foi o inverso do que prevê a filosofia educacional adotada atualmente, o bilinguismo.

Antes de tratarmos objetivamente do trabalho indicado anteriormente, entendemos que é importante apresentar e discutir alguns dados do percurso dos modelos adotados para educação e reabilitação dos surdos, a fim de facilitar a reflexão de alguns pontos.

2 REVISANDO A HISTÓRIA

Até o final da década de 1980, o modelo oralista, vigente no Brasil, mostrava as características de uma filosofia educacional que propunha a não convivência com qualquer outra língua que não fosse oral. O surdo teria de se assemelhar ao ouvinte – processo denominado ouvintismo, conforme Souza (1998) – em todos os seus matizes e em todas as situações.

Portanto, dentro desse contexto, o surdo deveria se aproximar o mais possível dos ouvintes, aproveitando os resíduos auditivos e quase sempre utilizando a leitura orofacial para sua comunicação.

Os resultados desse investimento não se traduziram em benefícios importantes para o surdo, pois não foram muitos os casos de apropriação da língua portuguesa. As dificuldades de apropriação dessa língua foram movidas sobretudo pela falta de contato direto com ela e também por fatores como: tempo para sua aquisição, custo financeiro, necessidade de profissionais especializados, metodologia utilizada etc.

Assim, podemos considerar que não ocorreram grandes modificações no desempenho acadêmico dos alunos surdos, uma vez que ele ainda é marcado por limitações, mesmo quando se trata do emprego de outra filosofia educacional, diferente do oralismo: o bilinguismo, filosofia atualmente adotada no Brasil com a expectativa de que o percurso até então empregado para a educação de surdos pudesse ser corrigido.

A prática, a partir dessa filosofia, em quase duas décadas de uso, ainda não se apresenta como uma questão resolvida. Fatores diversos envolvidos no seu emprego não foram, até o momento, devidamente trabalhados pela escola, uma vez que a proposta de aquisição de duas línguas pelo surdo demanda uma infraestrutura que vai desde a utilização de recursos materiais e humanos (incluindo apoio aos pais) até a consciência da escola no tocante ao papel que tem de exercer.

Podemos elencar ainda dificuldades de formação profissional, citadas por Cavalcanti (2003), pois é recorrente o desconhecimento dos professores e da escola como um todo em relação à língua de sinais, associado a uma diminuição do trabalho em língua portuguesa. Esses fatores são determinantes para que sua ausência produza efeitos na prática docente, determinando a existência de condições que supram essas necessidades (CAVALCANTI *et al.*, 2007).

Por outro lado, as recomendações do modelo bilíngue, que preveem a presença de instrutores, intérpretes, professores de apoio para todos os surdos, associadas à falta de critérios para distribuição desses alunos por sala e para cada um desses profissionais, transformam, muitas vezes, a atividade a ser desenvolvida em mais obstáculos inseridos nesse contexto.

Vários registros feitos na cidade do Recife dão conta dessa afirmação, especialmente quando consideramos os relatos de professores que convivem permanentemente com o surdo.

3 O QUE AS PESQUISAS REVELAM: CENAS DE ESTUDO E TRABALHO

Após tecer considerações que contextualizam a problemática que ora apresentamos, passamos a destacar um dos estudos que realizamos, nos anos de 2007/2008, com surdos adultos, universitários, procurando, ao mesmo tempo, uma articulação com o que autores de outras regiões do país comentam sobre o mesmo fato.

Ao analisar como os surdos se movimentam dentro do bilinguismo, comentaremos sobre as condições oferecidas para que eles se apropriem das duas línguas. Nesse sentido, podemos esclarecer que, a partir dessa perspectiva, procuraremos estabelecer algumas conexões com a prática. Esses estudos se prendem, especialmente, às características da expressão escrita em língua portuguesa em surdos universitários, cuja trajetória de aquisição linguística foge aos padrões naturais de pessoas ouvintes, já descritos anteriormente, como comentam Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes e Correia (2005), Goldfeld (2007) e Giordani (2004), dentre outros.

Segundo os professores desses alunos participantes da pesquisa, sobre a qual passamos a falar, intitulada “Narrativas de professores do ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos” – apresentada no ENAL, em Porto Alegre, por Silveira, Cavalcanti e Costa (2006) –, as dificuldades detectadas são atribuídas, principalmente, ao fato de os surdos não adquirirem espontaneamente a língua oral que circula no país; no entanto, desde sua infância, foram expostos quase que exclusivamente a ela, por se tratarem de filhos de pais ouvintes (CAVALCANTI, 2003).

Brady e Liderman, citadas por Harrison (1991), comentam que as dificuldades de leitura e escrita dessas crianças são um reflexo de um problema no domínio da linguagem. Esses autores têm dado suporte à ideia de que a disfunção global na percepção rápida da informação através da fala e na subsequente produção de respostas é relevante para a escrita, pois provoca dificuldades na integração e segmentação do sequenciamento rápido de caracteres acústicos. Isto é, tornam a identificação e o encadeamento dos fonemas – e, conseqüentemente, a consciência fonológica e a relação grafema e fonema – mais demorados.

Dessa forma, o pouco acesso à leitura e à escrita, fato bastante comum, gera um insatisfatório desempenho em língua portuguesa, provocando, de um modo geral, lacunas no domínio dos conteúdos acadêmicos, na expressão do pensamento e/ou manutenção do diálogo com ouvintes, como afirmaram Fernandes e Correia (2005) e Trenche (1998), uma vez que a

língua que circula oficialmente como língua de instrução dos estudantes, nas nossas escolas, é a língua portuguesa.

Ainda dentro dessas reflexões, Goldfeld (2007) afirma que é consensual o comentário de que muitas dessas dificuldades atribuídas aos surdos referem-se à falta de aquisição de uma primeira língua sobre a qual eles possam refletir e construir os significados de outra língua.

Essa autora (2007) afirma ainda que os surdos filhos de pais ouvintes, que são os exemplos que estamos comentando, são iniciados na língua portuguesa e somente mais tarde têm contato com a língua de sinais, tal qual ocorreu com os surdos que estamos destacando. Nesse caso, não podemos negar que a falta de uma língua tem repercussão no processo de inserção social/escolar de surdos, filhos de pais ouvintes, que somente após alguns anos na escola começam a construí-la.

Desse modo, no momento, podemos comentar, com base nos achados da pesquisa que enfocamos, que os surdos, todos com mais de vinte anos de idade e frequentando a universidade, mostram ter construído sua história linguística trazendo algumas dessas dificuldades.

Também buscamos entender melhor o que ocorreu após a adoção da filosofia bilíngue, na década de 1990, quando a LIBRAS foi sendo reinserida na escola, após quase um século de exclusão. Percebemos, pelo que foi relatado, que a retomada da língua de sinais provocou certo abandono de práticas com a língua portuguesa.

Podemos dizer que, no Brasil, as pesquisas sobre a língua de sinais foram iniciadas na década de 1980, por Brito (1986); no entanto, os estudos sobre o processo de aquisição dessa língua, em surdos, somente começou na década de 1990 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995).

Crianças surdas, tal qual crianças ouvintes, começam a adquirir a língua de sinais e/ou oral precocemente, desde que expostas a ela. Segundo Lacerda (2000), crianças surdas, frequentemente, apresentam competência linguística menos expandida devido a alguns fatores, como o diagnóstico tardio e falta de estímulo adequado durante os primeiros anos de vida, seja para a aquisição da língua oral, seja para a de sinais. Dessa forma, mostram defasagem em relação à aquisição da escrita em língua portuguesa, e essa deficiência poderá acentuar-se durante o curso dos níveis mais adiantados de escolaridade, em decorrência da situação dos pais, da proposta escolar, enfim, dos diversos fatores já mencionados (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006).

Assim, a escola representa um espaço linguístico fundamental, pois é através da língua de sinais que o surdo mantém contato com outro surdo e/ou ouvintes usuários de LIBRAS, ampliando sua linguagem. De fato, essa ocorrência mostra que ele está usando uma língua, que, tendo a possibilidade de significação por meio da escrita, pode ser a língua de sinais e/ou o português (KARNOPP, 2002).

De modo geral, o português escrito é a língua mais utilizada nos espaços educacionais onde são inseridas as crianças surdas, mas não é comum levar em consideração melhores condições para que os surdos possam desenvolvê-la.

Assim, observamos que a aquisição do português escrito por esse grupo é trabalhada com base no ensino do português para crianças ouvintes. Nesse caso, ela vai ser alfabetizada em português, sem que se leve em consideração que essa língua deve ser trabalhada como segunda língua para o grupo de surdos e que é necessária a atenção para o fato de que as duas línguas apresentam semelhanças e diferenças entre si.

Esse fato não significa apenas transferir conhecimentos da primeira língua para a segunda, mas entender que, para quem não dispõe de audição, ocorre um processo de aquisição em cada uma das duas línguas (COSTA; CAVALCANTI; 2007). No entanto, como mencionamos anteriormente, os alunos surdos adultos que observamos (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006) trazem sua história linguística marcada por essa ambiguidade em relação à aprendizagem da primeira e da segunda língua, como acabamos de descrever.

A literatura sobre aquisição de uma língua é pródiga em afirmar que propiciar à pessoa surda exposição a uma língua, o mais cedo possível, representa facilitar esse processo de maneira incontestável.

Fernandes e Correia (2005, p. 19) argumentam que

Dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação. Segundo eles 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... Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de língua de sinais como sua primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter à sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento.

Essas reflexões confirmam o que as pesquisas têm mostrado: que a língua de sinais é muito importante para a aquisição da língua portuguesa; porém, com os integrantes do grupo estudado isso não ocorreu, pois, sendo filhos de pais ouvintes, terminaram por apresentar

algumas “lacunas” no que se refere à aquisição da língua com a qual tinham contato e à aquisição da língua de sinais.

Esse fato demonstra que outra ordem de acontecimentos motivou um tempo distinto que mostra outra face de subsídio da primeira língua para aquisição da segunda língua. Diante dessa situação, faz-se necessário um olhar muito especial, a fim de compreendermos essa teia de interferências que podem ser interpostas no processo de aquisição de duas línguas por esse grupo. Na realidade, estamos tratando de surdos que adquiriram a língua portuguesa em primeiro lugar, tendo contato com a língua de sinais na adolescência.

Esse olhar deve trazer uma visão mais objetiva das dificuldades detectadas, e, ao repetirmos os relatos dos professores universitários que entrevistamos (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006), quando tentam explicar a escrita em português do surdo como “confusa e desorganizada” devido à influência da língua de sinais, estamos diante de uma perspectiva que demonstra o reduzido conhecimento que eles parecem apresentar, independentemente do nível de ensino em que atuem.

Nesse sentido, para compreendermos melhor o que estamos comentando, lançamos mão dos estudos recentes de Quadros e Schmiedt (2006), que trazem reflexões de Brochado (2003) sobre os estágios de interlíngua, quando mostram a possibilidade de qualquer aprendiz de uma segunda língua apresentar a influência da primeira língua sobre aquela, sem que isso resulte em uma avaliação permanente de incapacidade do aprendiz, como indicações de professores para a escrita dos surdos em língua portuguesa.

Parece que essa explicação é suficiente para que se possa modificar o conceito sobre a escrita de surdos que ainda perpassa nos sistemas educacionais.

As duas autoras (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) comentam que estudos realizados por autores diversos confirmam que os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente daquela relacionada ao letramento, o que denota a peculiaridade desse grupo.

Não obstante, no caso de surdos não letrados na sua primeira língua, quando se deparam com o português escrito, eles produzem textos que trazem marcas da existência de influências que podem ter atuado nesse processo, do ponto de vista afetivo, intelectual etc. (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006).

Esses achados corroboram os estudos de Quadros e Schmiedt (2006), que revelam que, na aquisição da segunda língua por alunos surdos, alguns aspectos fundamentais devem ser observados, como o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos, a

possibilidade de transferência da LIBRAS para o português, além das diferenças acerca da modalidade de ambas no processo educacional, ou ainda das relações que a comunidade surda estabelece com a escrita devido à sua cultura.

Desse modo, a indicação de pistas que nos ajudam a compreender o texto de crianças e jovens surdos, produzidos em situações do cotidiano, representa a possibilidade de superação pelo grupo, pelo menos, de parte das dificuldades apresentadas. Dessa maneira, deixamos de engrossar as fileiras daqueles professores que ficam imobilizados diante daquele texto que não entendem claramente, e, por esse motivo, deixam de envidar esforços para dimensionar melhor as dificuldades que foram detectadas, a fim de trabalhar com elas.

Nesse momento, vale salientar que o português, como segunda língua, apresenta características de aquisição observadas em processos de aquisição de outras línguas. No entanto, a variação individual vai ser responsável pelo maior ou menor êxito, não apenas no processo, como também nas estratégias usadas pelos alunos surdos.

Para esclarecer esse processo, Quadros e Schmiedt (2006, p. 34) afirmam que os estágios de interlíngua “apresentam 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 língua”. O que podemos esclarecer, a partir dessa afirmação, é que também pudemos constatar sua ocorrência nos trabalhos que desenvolvemos (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006).

O surdo, dependendo do contato que teve com a segunda língua, poderá demorar mais tempo para ir transformando o texto em português, que inicialmente se mostra impregnado da estrutura da língua brasileira de sinais, em um texto que mostre a diminuição dessa presença, mostrando assim uma escrita cada vez mais próxima da segunda língua.

Esse registro não representa uma conclusão nova; ele reafirma as posições já indicadas pelos estudos mais recentes sobre o tema, dentre os quais se destacam as contribuições de Quadros e Schmiedt (2006) para o esclarecimento dos grandes dilemas da prática do ensino do português para surdos usuários de LIBRAS, que são confirmados na nossa pesquisa.

Schütz (2006, p. 1), comentando sobre esses estágios, afirma que é “inevitável o aparecimento da língua materna no linguajar do aprendiz”. E acrescenta que a persistência de interlíngua é significativamente maior em adultos do que em crianças, o que nos remete aos surdos que aprendem sua primeira língua tardiamente.

Segundo o mesmo autor (2006, p. 2), “para uma criança esse problema é menor porque seus hábitos linguísticos não se encontram tão desenvolvidos e enraizados”.

Dependendo da intensidade da exposição à segunda língua, bem como do modelo de *performance* a que o aprendiz estiver exposto, haverá um maior ou menor grau de interferência da língua de sinais.

Mas, se a intensidade da exposição à segunda língua for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Nesse caso, o aprendiz tem que superar esse contato com uma linguagem imprecisa, que poderá causar uma internalização prematura de formas de interlíngua (BROCHADO, 2003).

Essas reflexões nos proporcionam melhores condições para entender o que tem ocorrido na escrita dos surdos e na posição de educadores, no que concerne às estratégias que ainda estão sendo utilizadas para aprendizagem dessa língua.

De um modo geral, percebemos que a visão desses educadores traz certa inflexibilidade, que pode ser traduzida, em alguns casos, como uma forma de acomodação, pois, para eles, parece óbvio que surdos não escrevem ou não escreverão bem em língua portuguesa. Ao mesmo tempo, podemos dizer que o português que o surdo aprende, na maioria das vezes, traz a marca da fragmentação, o que pode impedir a contextualização dos enunciados.

Esses fatos foram mais evidenciados a partir do momento em que esses surdos tiveram acesso à universidade, uma vez que deixam o ambiente escolar que até então pareceu mais receptivo (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006).

Surge também daí a necessidade de utilização de estratégias que atendam às necessidades de um aprendiz de segunda língua, sem que o início do processo de aprendizagem tenha sido devidamente vivenciado.

Com esse propósito, e por não contarmos com outras investigações sobre as ocorrências em nossa cidade, tivemos de fazer esse percurso, ou seja, acompanhar o processo de aquisição da língua portuguesa no âmbito escolar por surdos usuários de língua de sinais, a fim de possibilitar a melhoria das condições que são exigidas pelo bilinguismo, as quais, até o momento, não foram suficientemente implantadas.

Nas instituições de ensino superior, a língua de instrução é a portuguesa, e nem todas contam com intérpretes de LIBRAS para que o surdo possa receber as informações na língua de sinais. As interações com o professor e a turma não têm ocorrido satisfatoriamente. Por sua vez, os surdos nem sempre apresentam o mesmo nível de proficiência em língua de sinais, o que, muitas vezes, dificulta o trabalho do intérprete, que necessita utilizar outros artifícios para atuar junto a esses alunos surdos.

Desse modo, temos a circulação de outra língua em sala de aula como língua de instrução (a portuguesa), não se garante, como afirmam Souza e Silvestre (2007, p. 31), “um bilinguismo forte, ou seja, uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de serem usadas por professores sem discriminação”. Portanto, estamos falando de dificuldades, pois a aquisição da primeira e da segunda língua, conforme propõe o modelo bilíngue para os surdos, exige um olhar especial para que o emprego das duas línguas ocorra satisfatoriamente.

É controversa essa situação, pois expõe a criança que, por ter nascido e/ou ficado surda logo após o nascimento e não ter tido acesso espontâneo à língua utilizada por seus pais, não alcançou, desse modo, o nível de apropriação da língua materna, como ocorre com crianças ouvintes. Nesse contexto, a criança não foi exposta aos estímulos que propiciariam a aquisição de uma língua, e até que isso aconteça talvez já se tenha perdido anos muito importantes para esse aprendizado.

Desse modo, no modelo bilíngue adotado no Brasil, os anos passam sem que as dificuldades relacionadas à língua portuguesa sejam superadas, motivo pelo qual os surdos chegam a níveis de ensino mais adiantados com defasagens na aquisição dessa língua.

Os relatos dos professores de ensino superior que entrevistamos sobre a qualidade da comunicação de alunos surdos universitários levaram a algumas conclusões preocupantes, considerando-se o número de surdos que frequentam esse nível de ensino.

Trata-se de um processo de aquisição do português com base no modelo vigente na ocasião em que estiveram em contato com a língua portuguesa oral, cuja base sustentava uma visão fragmentada de língua. Essa opção trouxe como consequência a decodificação dos símbolos gráficos, não garantindo o entendimento do que se lê.

Em Pernambuco e, certamente, em muitos outros estados brasileiros não foram criadas condições ou um conjunto de medidas que subsidiassem a transição do oralismo para o bilinguismo.

O que decorre dessa afirmação é que o uso da língua portuguesa deixou de ser estimulado como deveria após a adoção do modelo bilíngue, quando se passou a utilizar quase que exclusivamente a LIBRAS, embora a língua de instrução continuasse a ser a portuguesa. Esse posicionamento não foi determinado pela filosofia bilíngue, no entanto, contou com o empenho dos profissionais em ajudar os surdos a se comunicarem em LIBRAS, ocupando muito do espaço que deveria ser dedicado à outra língua.

Diante das facilidades que a aprendizagem da LIBRAS pode oferecer, esses surdos conseguem um desenvolvimento rápido, embora nem todos alcancem o mesmo nível, o que não é de se estranhar, diante da história linguística de cada um.

Nesse caso, observa-se que a sociedade não caminhou na mesma direção que a aprendizagem dos surdos, e enormes lacunas foram sendo criadas a partir dessa dupla posição, ou seja, fazer parte da proposta bilíngue, utilizar duas línguas; na realidade, os surdos passaram a se comunicar quase que exclusivamente por uma delas, a LIBRAS.

Por outro lado, a sociedade, representada mais diretamente por professores e outros profissionais da educação, não adquiriu a língua de sinais, seja pelo tempo demandado para isso, seja pelo número dos que se envolveram com esse estudo, o que resultou em um descompasso entre o atendimento às necessidades previstas pelo bilinguismo e as condições que realmente foram adotadas, as quais, pelo que parece, não têm sido favoráveis aos alunos surdos.

Verificamos que as políticas públicas, embora dotadas de muito boas leis, não criaram estruturas necessárias para implementação do modelo de educação de surdos adotado no Brasil (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006).

Se antes era o professor que trabalhava nesse processo, desde a década de 1990, outros profissionais formam um contingente maior, com a inclusão de fonoaudiólogos, psicopedagogos, intérprete de LIBRAS, instrutores de LIBRAS etc. Era de se esperar que fossem sentidos avanços na comunicação dos surdos nas duas línguas, pois o modelo bilíngue foi sendo cada vez mais utilizado. No entanto, reportando-nos às pesquisas que realizamos e ao referencial teórico disponível, reafirmamos as dificuldades que o surdo sentiu e sente como originárias de três causas: a desmotivação para o emprego do português escrito, a falta de domínio dessa variante linguística e/ou ainda a posição radical em defesa da LIBRAS.

Paralelamente, outras razões podem ser apresentadas para justificar essa posição: 1) aprendizagem tardia da língua de sinais; 2) não apropriação de uma língua na primeira infância, pois os contatos com a língua portuguesa não possibilitaram a apropriação dessa língua; 3) professores que iniciaram o ensino do português oral e escrito como se fosse para ouvintes.

Diante desses fatos, podemos dizer que os surdos permaneceram por muito tempo sem adquirir a primeira língua que lhes fornecesse embasamento para a aprendizagem de uma segunda língua; portanto, figuravam em um quadro que provavelmente teria de gerar os problemas que ora comentamos.

Nesse sentido, para superar essas dificuldades, pouco tem sido feito do ponto de vista pedagógico, especialmente no tocante ao desempenho de alunos surdos na escrita. É como se o professor abandonasse as tentativas de trabalhar com essas dificuldades, até porque encontra um aluno desmotivado.

As informações fornecidas pelos relatos desses professores universitários mostram que eles continuam se comunicando oralmente com todos os alunos, independente de sua condição de ouvinte ou não.

Os primeiros contatos dos professores com os surdos, desde que os encontraram nas salas de aula, motivaram reações bastante fortes para alguns, uma vez que não receberam nenhuma informação sobre a presença desses alunos nas suas disciplinas e, segundo seus relatos, ficaram realmente perdidos na sua forma de atuar, principalmente porque não haviam se preparado para tal fim. De um modo geral, não tinham ideia de como iriam proceder, do ponto de vista pessoal e/ou profissional, como professor de uma disciplina cujo conteúdo deveria ser ministrado para todos.

Os docentes sentem essa dificuldade por desconhecerem a língua de sinais e não apresentarem um nível de conhecimento satisfatório a respeito da surdez e do surdo, ao mesmo tempo em que tentam usar algumas estratégias que possam facilitar a interação, como gestos, escrita, desenhos etc.

Eles ressaltam ainda que, quando utilizam a leitura orofacial, os surdos apresentam dificuldades para interagir na língua oral devido à falta de acesso à consciência fonêmica, uma vez que as principais omissões são as letras finais de sílabas que não são visualmente perceptíveis.

É possível encontrar ainda um número bastante reduzido de surdos que se expressam oralmente, e pesquisas feitas (ANDRADE, 2006) com surdos oralizados mostram um cenário diferente, pois, a partir da qualidade da reabilitação, os resultados da aquisição da língua portuguesa se apresentam mais fecundos. Logicamente, esse grupo apresenta uma melhor condição de produção de textos escritos em português, uma vez que manteve contato mais frequente com essa língua, seja por meio do contato direto com ouvintes, seja por um investimento maior em leituras.

Os questionamentos sobre a língua portuguesa dos surdos, apresentados pelos professores universitários (SILVEIRA, 2007), coincidem, em sua maioria, com os achados de outros pesquisadores, tais como Ferreira-Brito (1993), Lodi, Harrison e Teske (2002). Esses questionamentos estão mais diretamente ligados à interpretação de textos, que também revela

“erros” muito frequentes se considerarmos a variante culta da língua portuguesa. Nesse caso, são afetados dois aspectos importantes para a compreensão do texto: a coesão e a coerência.

A pesquisa com surdos oralizados e não oralizados realizada por Andrade (2007, p. 79) revela que “o uso de marcadores discursivos com função sequenciadora tem a função de articular os tópicos e as frases do discurso em relação é maior nos surdos oralizados”. Segundo o autor, essa articulação facilita a coesão do texto, possibilitando que o conteúdo da escrita do surdo seja mais facilmente compreendido.

Portanto, as dificuldades citadas pelos professores universitários entrevistados mostram que o surdo não oralizado, na produção textual em português, prende-se mais especificamente à organização sequencial do pensamento em cadeias coesivas, o que torna sua escrita mais difícil de ser entendida.

Na verdade, esse raciocínio merece algumas considerações, pois, como sabemos, a coesão e a coerência apresentam vínculo entre si, embora sejam fenômenos distintos: a primeira diz respeito à condição básica do texto, à forma, já a outra diz respeito ao aspecto semântico-lógico (SILVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2006). Essa coesão e coerência podem ir sendo alcançadas paulatinamente, ao longo da aprendizagem da segunda língua. Nesse sentido, vale lembrar o papel que a LIBRAS desempenha nessa aquisição.

Segundo o que detectamos, textos em língua portuguesa elaborados por surdos falantes de LIBRAS, apesar de apresentarem falhas na forma, não têm violado o princípio da coerência, pois conseguem expressar as ideias de modo inteligível.

Vale ressaltar que esses alunos, mesmo possuindo a comunicação oral, quase não a utilizam em nenhum momento de interação com colegas e/ou professores. Na verdade, os seus professores observaram que eles mesclam elementos primordiais que fazem parte da estrutura linguística da língua portuguesa, seja na ordem da estruturação da frase, seja no uso inadequado de verbos e de preposições, ou, ainda, nas omissões de conectivos e verbos, na falta de domínio de estrutura de coordenação e subordinação, no uso de frases curtas e na rigidez lexical, além do vocabulário restrito. Conforme verificamos, esses surdos universitários, oriundos de uma educação oralista, mas que, atualmente, utilizam quase que exclusivamente a LIBRAS como meio de comunicação, tiveram professores com concepções de linguagem instrumentais.

Como afirma Karnopp e Pereira (2004, p. 65), “a escola tinha a tendência de burocratizar a linguagem distorcendo-a e enrijecendo-a nos rituais tradicionais”. Crenças como ficar na primeira fila, prestar atenção na fala do professor, fazer esforço para superar os

ouvintes etc. são alguns exemplos de concepções errôneas que embasam, na educação dos surdos, as soluções apresentadas para os principais problemas enfrentados por eles.

4 CONCLUINDO

Para os surdos que tiveram sua iniciação escolar na década de 1980, a realidade é bastante peculiar, como mostram Lodi, Harrison e Teske (2002), pois os que não têm acesso à LIBRAS desde cedo desenvolvem uma comunicação gestual “caseira”, utilizada para fins de satisfação de necessidades básicas e relatos de acontecimentos familiares.

Esse fato foi identificado nos nossos trabalhos de pesquisa, que explicitaram que o acesso tardio e a demora para a aceitação da língua de sinais, seja pelos próprios surdos, seja pelos familiares, determinam um uso e conhecimento bastante variável, fato pouco discutido e considerado, inclusive, nas experiências educacionais que buscam o reconhecimento da LIBRAS pela inclusão do intérprete em sala de aula, trazendo repercussões para a escrita.

Melhor esclarecendo essa situação, lembramos que, no contexto bilíngue em que a criança surda está inserida, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer parte ou não do programa escolar; é preciso tornar possível a existência das duas línguas para as diversas funções que aparecem no cotidiano dos surdos.

No entanto, observamos que os professores, sujeitos de nossas pesquisas, parecem não identificar que esse aprendiz está transitando nos estágios de interlíngua como qualquer outro aprendiz de segunda língua.

Nesse sentido, vale a pena refletir sobre os resultados da utilização de estratégias que levam em conta que qualquer aprendiz de segunda língua vai sofrer as influências da língua que dominou em primeiro lugar. Diante dessa possibilidade e do trabalho que deve ser desenvolvido, ele vai se apropriando cada vez mais da outra língua, à medida que convive com ela e, conseqüentemente, passa a se expressar com mais clareza e correção.

No momento em que as avaliações dos textos construídos em língua portuguesa por surdos são realizadas, detecta-se que as posições dos entrevistados são duas: em alguns casos, manifestam uma atitude protecionista, aceitando qualquer forma de expressão, sem contestação; de modo inverso, não atribuem nenhuma qualidade à produção escrita apresentada pelo surdo. Nenhuma das duas posições deveria ser adotada, e sim uma terceira, que considere os conhecimentos até agora adquiridos como base para essa avaliação.

Os níveis de interlíngua no estatuto da aprendizagem de uma segunda língua pelo surdo devem ser considerados, pois, a partir dessa perspectiva, chegaremos a uma melhor compreensão da sua escrita.

A falta de motivação para a escrita, que atualmente os alunos surdos parecem demonstrar, provoca o afastamento das leituras; com isso, há cada vez menos contato com essa língua e, conseqüentemente, menos possibilidade de se evoluir nela. Portanto, essa constatação decorre desse elenco de questões, demonstrando que, pelo fato de os surdos não terem experiências linguísticas ricas em língua portuguesa, acabam por adquirir a escrita de maneira insatisfatória.

Embora saibamos que os aprendizes, geralmente, são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente daquelas relacionadas ao letramento, os surdos que observamos não apresentam essa característica; ao contrário, demonstram ter uma ligação muito mais intensa com a língua de sinais, que aprenderam depois de passado sua infância.

Esse fato pode ser explicado pelos problemas de aprendizagem da língua portuguesa fracionada, oferecida em partes aos alunos, de modo esquematizado, pasteurizado e asséptico, como num ato cirúrgico; da maneira que ainda é trabalhada, trata-se de uma língua morta (SOUZA, 1998).

A par de toda essa gama de questões que aparecem na aquisição da língua portuguesa escrita, o aparecimento de outro profissional, o intérprete de língua de sinais, levantou expectativas às quais parece que não ter correspondido, pois se esperavam muito mais contribuições.

Na realidade, houve uma expectativa muito grande quando da sua inserção no trabalho, não preenchida por conta das condições que, no Recife, foram oferecidas a eles, no momento em que passaram a atuar como intérpretes educacionais nas universidades. Essas condições compreendem falta de uma formação consistente dos profissionais, dificuldades no relacionamento com o professor da turma/disciplina, falta de recursos materiais, falta de antecipação dos conteúdos para que se possa conhecê-los antes que o professor os apresente na sala de aula, falta de informação sobre o papel que realmente têm de exercer para que possam atuar com mais desenvoltura etc.

Dessa maneira, ainda não foi possível sentir mudanças na produção escrita em português, uma vez que esse trabalho ainda não foi articulado desde o início da escolarização desse aluno, seguindo por toda a vida escolar.

Apesar de se reconhecer a importância e a legitimidade da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo, temos de considerar que, no modelo bilíngue adotado, faz-se necessária uma revisão da proposta educacional.

Entendemos que o sucesso da produção escrita do surdo depende sobremaneira dos “inputs” a que será exposto. Nesse sentido, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais “insumos”, isto é, quanto mais contextos linguísticos e situações extralinguísticas forem fornecidos ao aprendiz, melhor será o resultado.

As questões envolvidas no entorno da aquisição de português escrito vem expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se, por um lado, temos os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, por outro, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa mediada pela língua de sinais.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. T. L. de. *A relação entre a oralidade e escrita em Língua Portuguesa no surdo*. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRITO, L. F. Integração social do surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 7, p. 13-22, 1986.

BROCHADO, J. G. S. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias de sinais brasileira*. Assis: UNESP, 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

CAVALCANTI, W. M. A. *Las representaciones sociales que los profesores de Educación Especial hacen de su formación*. Bilbao: Espanha, 2003. Tese (Doutorado) – Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

_____. *et al.* Por uma educação inclusiva: o desafio da competência para o trabalho pedagógico no relacionamento entre o professor e o intérprete de LIBRAS. In: *ISAPL- 8th International Society of Applied Psycholinguistics*. Porto Alegre, 2007.

COSTA, K. P. R.; CAVALCANTI, W. M. A. Depoimentos de alunos universitários surdos sobre a inclusão. *Caderno de resumos-CEDES; Anais do 16º COLE*. Campinas, 2007.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. de (Orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 73-85.

GOLDFELD, M. *Conferência no 22º Encontro Internacional de Audiologia*. Natal, 2007.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca do diálogo. In: LODI, A. C. B. *et al.* (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56

_____. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

_____; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 50, n. 20, p. 70-83, abr./2000.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

QUADROS, R. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Porto Alegre: PUCRS, 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

SILVEIRA, F. A. T. da C. *Narrativas de professores do ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos*. Campinas: UNICAMP, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____; CAVALCANTI, W. M. A.; COSTA, K. P. R da. *Narrativas de professores universitários sobre o emprego da Língua Portuguesa pelo surdo*. Trabalho apresentado no Congresso de Aquisição da Linguagem, 7º ENAL, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____; SILVESTRE, N. *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SCHÜTZ, R. *Interferência, Interlíngua e Fossilização*. English Made in Brasil. 2006. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em: 3 jun. 2007.

TESKE, O. Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais. In: LODI *et al.* *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRENCHÉ, M. C. B. A. A inclusão da criança surda no ensino comum. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 09-19, 1998.