



A VIVÊNCIA DOCENTE DE UM SURDO IMPLANTADO: LIBRAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS L2 PARA SURDOS NO CAS-PA

Jherikson Diniz de ANDRADE¹
Márcia Monteiro CARVALHO²

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido a partir da prática metodológica do professor surdo oralizado para ensinar português escrito (L2) para surdos multiculturais no centro especializado em surdez (CAS-Pa). O estudo está localizado no campo Socioantropológico. Como aporte teórico utilizamos Quadros (2006), Salles (2004), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (2013) e Strobel (2009) que fazem discussões sobre surdez, Lacerda (2010) aborda o ensino bilíngue nas classes regulares de ensino. Os procedimentos metodológicos foram divididos em dois momentos: O primeiro: aula ministrada pelo professor surdo e a seleção de materiais pedagógicos. No segundo momento: análise dos dados em atividades desenvolvidas pelo professor. Com base nas atividades dos surdos podemos apontar como o docente trabalhou os três tempos verbais — presente, passado e futuro, os substantivos e adjetivos. Ele levou em consideração o conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa que os surdos tinham da língua como a oração com o verbo no infinitivo e utilizou isso para o discente reconhecer e fazer inferências para posteriormente, apresentar as outras classes de palavras. A importância do trabalho do docente surdo se justifica por estar diante de um público incomum que o identificou como referência cultural surda por lhes ensinar através da Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Libras. Português/L2.

THE TEACHING EXPERIENCE OF AN IMPLANTED DEAF: LIBRAS AND THE TEACHING OF PORTUGUESE L2 FOR THE DEAF IN CAS-PA

ABSTRACT: This article was developed from the methodological practices of the deaf teacher who can speak in order to teach written Portuguese (L2) to multicultural deaf students at the specialized center for the deaf (CAS-Pa). This study is located in the socio-anthropological. As a theoretical basis, we used Quadros (2006, Salles (2004), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (2013) and Strobel (2009),

1 Especialista em Educação Especial com ênfase em inclusão. Graduado em Letras-Português. Docente da SEDUC / CAS e SEMED / Secretaria de Educação de Ananindeua-Pa. Endereço eletrônico: <jhe_andrade@hotmail.com>.

2 Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Docência de LIBRAS. Intérprete e tradutora de LIBRAS. Docente Adjunta da Universidade Federal do Pará/Abaetetuba-Pa; Docente Permanente da Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (Pget-UFSC). Endereço eletrônico: <mmcarvalho@ufpa.br>.

who discuss about deaf, Lacerda (2010) discusses the bilingual teaching in regular classes. The methodological procedures were divided in two moments: the first one was a class conducted by the deaf teacher and the selection of the pedagogical material. In the second moment, the data analysis in some activities developed by the professor. Supported by the activities, the deaf students could point out how the teacher works the three verbal tenses — present, past, and future, as well as nouns and adjectives. He took students' knowledge about Portuguese structure into consideration, such as sentences with infinitive verbs, and used that so that students could recognize them and make inferences later, he presented other parts of the speech. The importance of the deaf teacher's work are justified for being in touch with uncommon students, who identify him as a deaf cultural reference for that teacher teaches them through BSL.

KEYWORDS: Deaf. Libras. Portuguese/L2.

INTRODUÇÃO

Atualmente tem crescido o número de pesquisadores sobre a surdez. Geralmente são professores, estudantes concluintes de Graduação ou Pós-Graduação, ambos ouvintes. Mas ainda há um número restrito de pesquisadores surdos. Ao observar essa dificuldade de encontrar pesquisadores surdos, em particular, na região Norte, na qual estamos localizados, nos despertou o interesse de fazer um registro das atividades metodológicas tão pouco exploradas. Sabe-se que há muitas críticas ao ensino do português para surdos, mas um número muito pequeno de propostas de como fazer.

Diante disso, relatar a experiência de um docente surdo oralizado, usuário da Libras e as metodologias utilizadas para o ensino de português escrito (L2 — segunda língua) para surdos em um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS — Pa) tornou-se o objeto de estudo deste artigo. É extremamente importante dar voz a aquele que sabe o que é ser surdo. Então, esse trabalho foi pensado e elaborado para dar vazão à voz de um surdo oralizado, que buscou na sua compreensão de ser surdo as metodologias que pudessem proporcionar aos seus pares o conhecimento de uma língua não adquirida de forma natural. Nada melhor que um professor surdo para falar de suas dificuldades com o ensino de português escrito para surdos. Como o professor não tinha a preocupação de registrar os seus métodos de trabalho, surgiu o interesse de fazer um artigo que constasse tais práticas por ser de extrema importância para as atividades docentes e discentes, pois é pequeno o número de pesquisa que oriente o docente no trabalho com o português escrito para esse público, inclusive essa é uma crítica feita pelo próprio autor. É importante registrar que o participante também é coautor desse artigo. Ao decidirmos fazer o registro ficou acordado que o mesmo forneceria seus materiais de ensino e colaboraria como coautor do artigo. Como participante, forneceu informações pessoais através de um questionário fechado,

no qual abordamos questões sobre sua formação e metodologia de trabalho, bem como a sua relação com a surdez. As informações elencadas foram transcritas exatamente como foram registradas no questionário, em respeito ao seu jeito de escrever em segunda língua.

Como aporte teórico, utilizamos Quadros (2006) que aborda o trabalho do português escrito para surdos, Salles (2004), Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) que são difusoras da Língua Brasileira de Sinais no Brasil, Skliar (2013) e Strobel (2009) que fazem discussões sobre Cultura surda e a relação com o Outro, Lacerda (2010), que discute o ensino do bilinguismo dentro de classes regulares de ensino, entre outros.

A educação de surdos no Brasil tem avançado significativamente ao longo dos anos desde a criação da Lei da Libras³ e do Decreto⁴. Essas leis têm fortalecido os surdos, ouvintes, associações de surdos, comunidades surdas, familiares de pessoas surdas, profissionais da educação e intérpretes de língua de sinais, entre outros que têm lutado pela causa surda no Brasil.

Segundo Strobel (2009), há diferença entre comunidade surda e povo surdo. Comunidade surda são todos os que estão intimamente ligados politicamente pela busca de melhores condições de acessibilidade para as pessoas surdas. Enquanto que povo surdo é composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. A língua brasileira de sinais é utilizada pela comunidade surda. É a língua materna e de conforto das pessoas surdas. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) afirmam que: “As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhe atribui caráter específico [...]”. Por ser uma língua de natureza visuo-espacial difere das línguas faladas que são orais auditivas, e, com ela, pode-se expressar conceitos abstratos, discutir sobre política, economia, entre outros.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 30), “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.”. Esse é um modo diferente de ver o surdo e está amparado pela visão socioantropológica, que entende o surdo como uma pessoa que tem uma língua e cultura própria e não é visto como um “doente da orelha”, contrapondo-se à visão clínica da surdez, que entende o surdo como um ser incompleto que precisa ser reabilitado. Nesse trabalho, será levado em conta somente a visão socioantropológica.

Para compreender o surdo a partir da diferença é necessário mudar a visão que a sociedade tem do surdo. Mudar também a concepção de ensino dos profissionais que convivem com a comunidade surda. O ensino centrado no ouvinte não pode mais servir de base para o ensinar surdos. Atualmente têm se discutido bastante a concepção de ensino bilíngue no Brasil.

3 Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

4 Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Lacerda (2009, p. 14) diz que a proposta bilíngue deve incentivar que a criança surda adquira o mais precocemente possível uma língua, em especial a língua de sinais, que para os surdos é considerada como a primeira língua, e, como segunda, a utilizada em seu país.

Ressalte-se que há diferenças entre os discentes surdos, quanto ao domínio de Libras, quanto ao uso do português como L2 e quanto à fluência do professor de Libras. A relação bilíngue deve existir de fato, pois há uma cobrança do ensino de Libras para os surdos e não há um ensino focalizado no português escrito originando surdos fluentes somente em uma língua. Com relação ao professor de surdos, é indispensável que o mesmo seja fluente nas duas línguas. O discente surdo se sente mais à vontade quando tem aula com um professor surdo fluente em Libras do que com um professor ouvinte que sabe Libras, segundo o professor surdo durante a coleta de dados dessa pesquisa.

Para a elaboração desse artigo foram feitas algumas reflexões sobre os objetivos que discutem as metodologias abordadas com os surdos para o ensino do português como L2. Com base na necessidade de se conhecer mais sobre a experiência do docente participante, de seu contato com a Libras e o ensino do Português escrito para surdos, entendemos que há pertinência nesse artigo por:

- ✓ Acentuar a importância de metodologias adequadas com o uso da Libras para o ensino do português.
- ✓ Registrar a diferença entre o surdo ser alfabetizado em português escrito e em Libras.
- ✓ Discutir a importância da presença do professor surdo para o ensino de surdos incentivando o respeito a cultura surda.
- ✓ Pontuar a relação bilíngue no ensino para a valorização das duas línguas de fato.

Para a realização do estudo, fizemos, primeiramente, a discussão teórica dos tópicos sobre *O Processo de aquisição/aprendizagem do português (L2) escrito para surdos e a Libras, Cultura surda e Bilinguismo: uma relação necessária*. Em seguida, foram feitos os procedimentos metodológicos divididos em dois momentos: o registro de relato de experiência do professor surdo e a seleção de materiais pedagógicos utilizados por ele. Após esse momento, fizemos a análise dos dados nos textos selecionados. Foram levadas em consideração as atividades desenvolvidas pelo professor para ensinar o português como L2. Por fim, o artigo iniciou uma discussão final que poderá ser retomada futuramente por outros pesquisadores, pois não desejamos esgotar a discussão. Seguem abaixo, as discussões teóricas.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS (L2) ESCRITO PARA SURDOS

A leitura para os surdos se processa de maneira silenciosa acrescida de recursos gráficos e visuais que são equipamentos muito importantes, o mesmo não ocorre com os ouvintes que se utilizam de instrumentos sonoros. A concepção de leitura centrada no ato de



decifrar os grafemas impressos ou em uma certa atitude de compreender textos tem sido criticada e tem sofrido modificações, pois não são as únicas formas de leitura. Quadros (2006) afirma que:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (QUADROS, 2006, p. 24)

Para que o surdo alcance o português escrito com sucesso, ele irá depender dos *inputs* linguísticos que serão expostos durante o processo de aquisição da língua escrita. Dessa forma, quanto mais incentivos o professor oferecer e envolver o aprendiz com atividades textuais que cercam contextos linguísticos e extralinguísticos, melhor será o resultado. Segundo Salles (2004, p. 18): “Nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre ‘gerado’ a partir de outro(s) texto(s), depende portanto das suas próprias condições de produção.” A aquisição/aprendizagem da escrita, principalmente quando se trata da produção de textos, está associada, indispensavelmente, ao ato de ler e à exploração desses recursos que proporcionam o contato com a leitura. Segundo Carvalho (2012),

As estratégias surgidas das experiências de vida do leitor permitem que o sujeito se aproxime do texto com seu conhecimento prévio e suas intenções de leitura. No momento da leitura, ele interage com o texto levantando hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas, isso tudo dependerá das experiências de cada leitor e de seus conhecimentos. (CARVALHO, 2012, p. 37)

É dessa forma que se deve pensar o ensino para surdos. Atualmente, a leitura é pensada de acordo com Salles (2004, p.19), como “[...] um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural.”. Compreendida dessa forma atinge-se o

público surdo e ouvinte quanto à condição de cidadão-leitor. Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos para aquisição de L1 (língua materna ou primeira língua) e L2 (segunda língua) e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo não poderá ser igual. Por isso, o ensino de português L2 é uma tentativa de resolver essas dificuldades linguísticas de comunidades surdas em que o português não é língua materna ou estrangeira. De acordo com Quadros (2006):

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, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico 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 uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. (QUADROS, 2006, p. 34)

Quadros (2006) e Paiva (2014) concordam que a aquisição da ASL (aquisição da segunda língua) é um sistema complexo, dinâmico e adaptativo em que há presente muitos elementos em interação. Para a autora (2014, p. 146) “Na perspectiva da complexidade, a ASL não é vista como um fenômeno irregular, não linear, iterativo (o *output* de um ciclo torna-se o *input* do seguinte) e auto-organizado.”. O interessante nesse processo de interação não é somente o procedimento de estímulo que chama a atenção, mas o de retorno por parte do falante, pois através dessa resposta, pode-se perceber o que os aprendizes estão assimilando entre si.

De acordo com Paiva (2014, p. 146), “A ASL não é um processo linear em que vão se somando os itens aprendidos. O sistema é aberto, e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando.”. A aquisição de segunda língua envolve vários fatores para se alcançar o sucesso como a idade, a aptidão, a motivação e atitude, fatores de personalidade, estilos cognitivos, hemisfério do cérebro, estratégias de aprendizagens, sexo, entre outros. A interlíngua surgirá por meio da interação entre os

usuários. Depende principalmente do contexto social e não se limita à aprendizagem de estruturas gramaticais, mas da expansão de seu repertório linguístico.

Paiva (2014) afirma que quando se aprende uma língua é comum a interação entre a primeira/materna e a segunda. Em um texto produzido por um aprendiz, é normal que se encontre marcas de sua língua materna na língua segunda. Isso mostra o nível de envolvimento entre ambas. Em um texto escrito por surdos aprendizes de português como L2 é comum palavras escritas com verbos no infinitivo, ou ausência de artigos no início de uma frase, ou mesmo a inversão da estrutura. Isso é comum na Libras que é uma língua visual e essas estruturas se processam diferente do português escrito. Então, em uma frase como “Gato cachorro gostar” de um/a aprendiz surda de L2 pode ser perfeitamente lida e compreendida em português como “Eu gosto de gato e cachorro”. É evidente que essa estrutura de ALS deve ser trabalhada para que os surdos adquiram habilidades com as estruturas do português escrito formal.

É importante que o desenvolvimento linguístico da escrita em pessoas surdas seja em um ambiente de aprendizagem favorável. Deve-se levar em conta a dinamicidade do ensino com poucas perturbações, elevar a atratividade da sala de aula ou espaço de aprendizagem, evitar comportamentos mecânicos e previsíveis. O material de apoio não pode ser descontextualizado como uso de frases sem nexos, sem recursos visuais como textos sem imagens, sem intérprete, vídeos não legendados, ou sem janela em Libras. O aprendiz precisa agir, pensar, interagir com autonomia. Esse processo pode ser incentivado por outros, por si e por práticas sociais que o impulsionem a ter outras experiências com a nova língua, sejam elas reais ou imaginadas. Então, deve ser oferecido o maior e o mais variado número possível de material para leitura a fim de estimular a escrita de L2.

Para Smith (1989, p. 21): “Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos. Assim, a compreensão e o aprendizado são

fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.”. Dessa forma o processo de escrita está ligado diretamente à leitura. É um desafio ensinar a escrita ao aluno surdo, mas, para que isso aconteça, é preciso que, no contexto pedagógico, o trabalho com a leitura envolva signos, frases, sentenças, argumentos, intenções e motivações. No tópico seguinte, será feita a discussão sobre a importância da Libras e da cultura surda no ensino com surdos.

LIBRAS, CULTURA SURDA E BILINGUISMO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Toda criança ouvinte, quando nasce, tem a oportunidade de conviver e de aprender a língua de seus pais. O mesmo não acontece com a criança surda que nasce em berço ouvinte. O direito à sua língua materna é furtado. Ora por falta de conhecimento — na maioria dos casos —, ora por puro preconceito. Quando se fala em direitos educacionais iguais, no tocante aos surdos, é indispensável que se pense na sua língua materna. A Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira. Através dela, os surdos podem expressar suas ideias, opiniões, discutir política e literatura entre outros assuntos. É a língua materna do surdo e também o seu canal de conforto para a comunicação. Quadros (2000) define a Libras da seguinte forma:

A LSB [Língua de Sinais Brasileira⁵] é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configuração de mão, movimento, expressão faciais gramaticais, localização, movimento dos corpos, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda [...]. (QUADROS, 2000, p. 56)

Esses recursos expressivos da Libras, como a exploração do movimento dos corpos e expressões faciais, e os classificadores são componentes enriquecedores e indispensáveis nas

5 Quadros (2000, p. 56) utiliza a sigla LSB para Língua de Sinais Brasileira, diferente dos documentos oficiais e de vários autores que preferem LIBRAS.



línguas de sinais. Os falantes de Libras têm sua própria comunidade linguística com características próprias que, juntas, formam diferentes tipos de identidade. Não há uma comunidade surda homogênea, mas uma heterogeneidade de falantes surdos. Para Perlin (2013), há diferentes tipos de identidades surdas que podem ser: flutuante, inconformada, de transição, híbrida, surda. A cultura surda identifica as pessoas e lhes autoriza o uso de uma identidade. Então, dependendo da identidade que a pessoa surda venha a assumir, isto causará uma proximidade com a cultura surda. Segundo Salles (2004):

Em suma, caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano. (SALLES, 2004, p. 40)

Como exposto, há uma diferença entre a comunidade surda e a ouvinte, e embora apresentem pontos em comum, é visível a diferença entre eles. O uso de uma língua de sinais não é a única diferença, mas pode-se afirmar que é a que melhor as representa. Para Skliar (2013) os surdos têm suas potencialidades, nas quais devem construir seus próprios parâmetros educacionais.

As potencialidades, os direitos educacionais aos quais faço referência, são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 2013, p. 26)

Essas potencialidades defendidas pelo autor, embora sejam vitais para a comunidade surda é muito negligenciada, simplificadas ou reconhecidas parcialmente pelos projetos de educação especial para surdos. No campo educacional, mesmo que o professor domine a Libras, não é aconselhável que seja utilizada a língua de sinais e a língua oral (português) simultaneamente, pois as duas línguas possuem estruturas gramaticais diferentes. Diante dos desafios do ensino ideal para os surdos alguns pesquisadores apontam que o mais indicado é o trabalho bilíngue. Este por se tratar de um modelo inovador muitos aspectos precisam ser estudados e os educadores que estão em contato com o bilinguismo vêm apontando algumas estratégias de ensino que são particulares dos discentes surdos.

A proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino – aprendizagem da língua escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. (LACERDA, 2009, p.145)

Um ensino bilíngue não pode trabalhar sozinho com a Libras e o ensino do português. Não se trata disso, mas precisa de apoio da equipe pedagógica, de tradutores e intérpretes educacionais de língua de sinais, professores surdos — principalmente para incentivar e valorizar a relação entre seus pares. A escola deve estar atenta para seu Projeto Político Pedagógico afim de atender as necessidades educacionais e humana da clientela surda. Caso contrário os alunos surdos serão incluídos humanamente, mas excluídos na relação com a aprendizagem do uso da língua escrita. Dessa forma para se construir um ensino bilíngue precisa que se respeite a diversidade cultural e linguística dos surdos. Com base nos estudos teóricos realizamos uma pesquisa de campo que será apresentada abaixo. No tópico seguinte será apresentado a metodologia do trabalho e seus participantes.



METODOLOGIA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Como metodologia da pesquisa, escolhemos a pesquisa bibliográfica e de campo, por serem as mais adequadas para o estudo. A análise dos dados deu-se de maneira qualitativa. A metodologia foi dividida em dois momentos: primeiramente, foi elaborado um questionário fechado para coletar o relato de experiência do professor surdo (o relato foi exposto no corpo do texto, pois o objetivo do trabalho é dar voz ao sujeito surdo em sua escrita como L2, por isso não passará por tradução intralingual e está na íntegra) e, posteriormente, foram feitas as análises com base nas atividades escritas dos alunos surdos do CAS e de seus cadernos de aula fornecidos pelo professor surdo, que foram apresentadas e discutidas.

O TRABALHO DO PROFESSOR SURDO

O professor é funcionário público, concursado da rede Estadual de Educação em Belém-Pa. Ele criou um projeto para trabalhar o português escrito para surdos no CAS, além disso, é concursado também na Prefeitura Municipal de Ananindeua-Pa, onde atua como professor de Educação Especial com atendimento especializado às pessoas com deficiência. O projeto de Língua Portuguesa para surdos atende a rede pública e privada, todos os níveis de escolaridades da comunidade surda, mais precisamente da região metropolitana de Belém-Pa e cidades vizinhas. Por ser o único professor surdo do CAS que trabalha o português, os atendimentos acontecem semanalmente por uma hora e meia de aula no contra turno do aluno.

O projeto tem como objetivo realizar o ensino do português escrito e as atividades são direcionadas para: aumentar o vocabulário dos alunos surdos em processo de alfabetização; conscientizar os surdos do uso vocabular através das divisões das classes de palavras (artigo, substantivo, verbos e adjetivos). Além disso, proporcionar aos alunos o contato com a escrita através do processo de repetição de partes das estruturas das perguntas e respostas e assimilação de armação frasal para alunos já alfabetizados em Libras, mas que ainda não

dominam o português escrito; assegurar a compreensão da estrutura frasal, explorar a divisão das classes das palavras e reconhecimento de classes dentro da frase e a frequência que cada uma ocorre, ensinar as locuções para alunos alfabetizados em Libras e em português, mas que ainda não estruturam o português de acordo com a gramática vigente.

A importância do reconhecimento dos grupos de palavras ocorre pelo fato de assim o aluno surdo poder tomar consciência da posição e função das palavras na frase, fazer uso da escrita em português com segurança, sem acertar aleatoriamente, buscando uma proximidade com o português escrito que, para muitos surdos, é bastante complexo e desinteressante. Segue abaixo o quadro informativo dos participantes da pesquisa e os relatos de experiência do docente com a surdez e com a Libras.

QUADRO 0: Perfil dos participantes do CAS

Participantes	Informações
Professor	Surdo oralizado, 30 anos e usuário de Libras há 9 anos, graduado em Língua portuguesa. Especialista em Ed. Especial, atua na docência com ensino de português tanto para surdos quanto para ouvintes.
Alunos surdos	São atendidos de 1 à 5 alunos em horários específicos, no período da manhã e tarde. Os grupos de alunos são divididos de acordo com o grau de aprendizagem da Libras e do Português: <i>Não alfabetizados</i> ou <i>em processos de alfabetização</i> tanto no português quanto na Libras; <i>Alfabetizados em Libras, mas sem domínio do português escrito</i> ; <i>Alfabetizados em Libras e em português escrito</i> , mas que não estruturam os textos de acordo com a gramática normativa.

Fonte: autores, 2019.

PROFESSOR SURDO: A EXPERIÊNCIA COM A SURDEZ E COM A LIBRAS

O início

Por ter nascido ouvinte, quando fiquei surdo, acreditava que a surdez seria algo passageiro e que com uns dias minha audição voltaria novamente. Em um primeiro momento, esse pensamento poderia ser não apenas de uma criança, mas também de um adulto. Contudo na minha inocência de criança não carregava o dom de me preocupar se iria voltar a ouvir ou não e os dias viraram meses e os meses foram virando anos e aos poucos ia encontrando meios para me envolver, a até pouco tempo minha, comunidade ouvinte.

Limoeiro do Ajurú é uma cidade do interior do Pará que, na época, contava com no máximo sete mil habitantes urbanos e, a partir de então, eu era um jovem surdo entre eles, o único, na área urbana. Das minhas lembranças desse início, me recordo voltando a frequentar a escola logo após o retorno da minha saúde e das cansativas viagens a capital do estado, Belém, onde procurávamos respostas se voltaria ou não a ouvir.

Frequentar a escola de início era como se fosse a coisa mais natural pois naquele momento as minhas lembranças ouvintes ainda estavam comigo. As dificuldades naquele momento em sala de aula eram apenas dúvidas sobre determinado assunto ou o que se deveria fazer por não ouvir o que o professor falava, porém que eram tiradas por meus colegas que explicavam o assunto quando precisava.

O meu relacionamento, tanto na escola como com a família, se dava pela leitura labial. Contudo, a medida que o tempo passava, as minhas lembranças de uma rotina ouvinte iam ficando para trás. E então a surdez começou a exigir com mais “frequência” a sua identidade na minha vida.

A comunicação entre mim e aquelas pessoas ouvintes com que eu convivia iam ficando cada vez mais inviáveis. Era como se eu estivesse lutando para ser aceito em um lugar que não era mais meu. E essa minha luta para continuar naquele meio se dava sobretudo por não haver uma comunidade surda no meu município. Não haver alguém que aconselhasse meus pais a perceberem que eu precisava construir a minha identidade surda que já não podia ser negada.

Então ser um único surdo em meio a uma comunidade ouvinte começou a frustrar a minha iniciativa por interação no meio e aos poucos ia me isolando e preferindo ficar em casa ao me envolver com jovens da minha idade. O que não me levou a me fechar completamente das pessoas era o fato de eu poder oralizar e ter aprendido a ler e esses dois fatores me permitiam uma comunicação no meio que se dava, sobretudo, por meio da escrita. (ANDRADE⁶, 2019)

PROFESSOR SURDO: A EXPERIÊNCIA COM A LIBRAS

1º Contato

Quando fiquei surdo eu ainda estava na quarta série do ensino fundamental (atua quinto ano). Acredito que meus desafios nesse momento se concentravam nos estudos, pois em casa com a família, meu relacionamento se resumia a minha mãe com a qual conseguia comunicação através da leitura labial. Meus avanços no estudo acontecia principalmente por que estudava em casa, pois embora a escola me atendesse, ela não fornecia os meios necessários para que pudesse desenvolver minha aprendizagem em sala de aula, assim, consegui chegar ao primeiro ano do ensino médio onde fui ter meu primeiro contato com a Libras.

Apenas cinco anos depois de ficar surdo que fui ter meu primeiro contato com a libras através de um primo que sinalizou o alfabeto para mim me ensinando e explicando que aprendeu o mesmo em um cartão telefônico que tinha impresso o

6 Participante surdo e professor do CAS — Jerikson Diniz de Andrade,

alfabeto manual. Com cartão telefônico em mãos, pude decorar então todo o alfabeto e ainda compartilhar com os amigos mais próximos os sinais.

A facilidade na comunicação, com meus amigos que aprenderam as letras do alfabeto, foram tremendas pois mesmo que tudo fosse dito através da datilologia eu podia interagir muito mais com os amigos.

Durante seis anos convivi tendo comunicação apenas com o alfabeto manual. Durante esse tempo transcorrido, nunca havia tido contato com surdos. Nunca havia sabido o que era cultura surda ou comunidade surda embora soubesse da existência da língua de sinais, nunca havia conhecido alguém que pudesse me ensinar. Dessa forma terminei o ensino médio e em casa me dediquei para o vestibular. Tentei o vestibular em uma universidade federal para o curso de Biblioteconomia pela primeira vez e perdi, porém na segunda vez conseguir entrar, mas dessa vez havia optado para o curso de Letras língua portuguesa por ter adquirido informações melhores sobre o curso e chegar a conclusão que ele se encaixava aos meus, que envolviam livros e leitura.

Ao entrar no vestibular, não optei pela concorrência de cotas para deficiente e por se tratar de um outro município chamado Cametá e por isso a universidade não tomou conhecimento sobre meu caso. Portanto, na universidade tive que usar os mesmos meios que usava no ensino fundamental e médio, estudar em casa, para que pudesse aprender algo.

Apenas um ano e meio depois, o campus conseguiu um curso de libras de 120 horas que seria lecionado por uma professora surda. O curso foi ofertado a alguns alunos para que pudesse se disseminar a língua de sinais no campus e então fui ter meu primeiro contato com a Libras e com um surdo.

Infelizmente o curso de 120 horas ofertado pela universidade não foi suficiente para disseminar a língua no campus e assim me via ainda falando na datilologia. Ainda a professora surda não manifestou interesses pelo meu caso e nem me indicou maneiras para que pudesse aprender libras.

Foi apenas no final de 2010 quando uma professora do curso de pedagogia foi selecionada para ministrar uma disciplina no campus que fui realmente apresentado a comunidade surda.” (ANDRADE, 2019)

As informações do professor surdo, tanto para o contato com a surdez, quanto para com a Libras, ilustram o quanto é importante a língua de sinais e o português escrito, sejam para pessoas surdas oralizadas ou não. Durante seu relato utilizou as “...” por não saber como escrever uma determinada palavra que estava no pensamento, logo elas serviram para marcar que ali lhe fugiu a escrita, mas não o significante. Esse registro nos fez pensar nos surdos que detêm em suas cabeças o pensar, mas que não conseguem dizer através da escrita aquilo que está guardado na memória. O uso de sinais é importantíssimo para os surdos, mas gostaríamos de frisar que a escrita também tem seu papel.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta e análise de dados, selecionamos 10 fotos dos cadernos, que foram enumeradas como foto de 1 a 10, seguidas do título nomeando o que foi estudado. As atividades escritas escolhidas dos cadernos dos alunos surdos durante as aulas evidenciaram como foi o trabalho do docente, além disso, recorreremos às anotações das metodologias para apontar as ideias de como ele trabalhou em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de português como L2. As atividades selecionadas focalizaram o ensino de quatro classes gramaticais: artigo, verbo, substantivo e adjetivo. Cujo objetivo é o aumento vocabular através da descrição de imagens (substantivo e adjetivo), construções de frase e textos através de *assimilação* (que classificamos dessa forma), perguntas como *o que é?*, *como é?*, *qual é?*, *quantos?* e etc para obter respostas básicas e escritas. A organização das ideias através de histórias em vídeos curtos e comparações com histórias contadas em Libras também fazem parte do repertório do professor para fomentar a escrita e o uso do verbo. Mas, nesse estudo, utilizamos somente os cadernos. Seguem abaixo as fotos e suas respectivas análises.

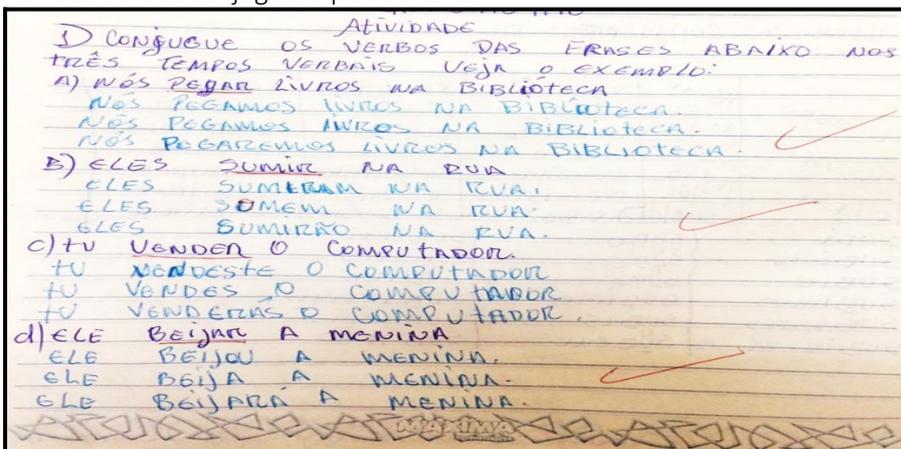
FOTO 1: verbos terminados em ER

VERBO 2ª CONJUGAÇÃO: ER			TEMPO /	
ESCREVER			PRESENTE	FUTURO
NÚMERO	PERSONA	PRONOME		
SINGULAR	1ª P.S.		ESCREVO	ESCREVEREI
	2ª P.S.		ESCREVES	ESCREVERÁS
	3ª P.S.		ESCREVE	ESCREVERÁ
PLURAL	1ª P.S.		ESCREVEMOS	ESCREVEREMOS
	2ª P.S.		ESCREVEIS	ESCREVEREIS
	3ª P.S.		ESCREVEM	ESCREVERÃO
CORRER	CORRER	CORREREMOS		
CORRESTE	CORRES	CORREDES		
CORREU	CORREU	CORREU		
CORREMO	CORREMO	CORREMO		
CORREDES	CORREDES	CORREDES		
CORREUAM	CORREUAM	CORREUAM		

Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

Na FOTO 1, temos um exemplo de trabalho com verbos em que o docente utilizou a conjugação verbal terminada em – ER, na qual achou relevante apresentar uma tabela com dois verbos “escrever” e “correr”. Divide número em singular e plural; as pessoas do verbo em primeira, segunda e terceira; e o tempo verbal em presente, passado e futuro. Segundo o professor, após a escrita da tabela, preencheu os espaços das conjugações verbais, mostrando para os alunos as mudanças em cada terminação, para explicar e ilustrar a diferença entre a Libras e o português. Para o docente surdo, essa é uma estratégia de fazer com que os surdos entendam o porquê de um verbo em português mudar e adquirir outra forma com significados diferentes. Muitos surdos não têm consciência de que um verbo escrito de diferente maneira está ocupando outro número, pessoa e tempo verbal. Esta atitude do professor está de acordo com Quadros (2006), ao explicar sobre a aquisição do português pelo surdo.

FOTO 2: verbos conjugados pelos alunos

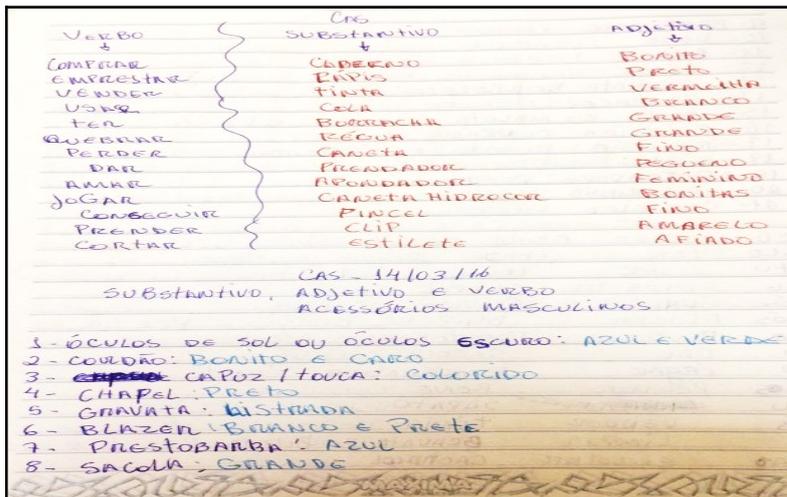


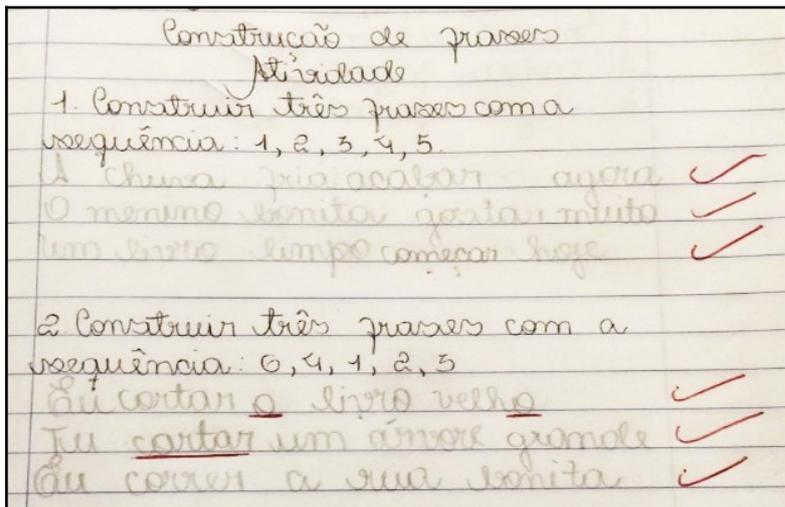
Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo-2019

Na FOTO 2, há exemplos de atividades com verbos conjugados. Observa-se que os comandos partem de verbos no infinitivo. Nessa atividade o professor utilizou os verbos da 1ª,

2ª e 3ª conjugação e no infinitivo, por serem escritas conhecidas pelos surdos. Então, eles conjugaram os verbos em outros tempos verbais como o presente, o passado e o futuro. Embora essa atividade não apresente um alto nível de complexidade, pois o aluno deverá copiar a frase quase que inteira, a dificuldade está no fato do aluno ter que usar os três tempos verbais adequadamente. Ao realizar a atividade, o discente entra em contato com conjugações verbais diferentes, que ele poderá encontrar em leituras posteriores e, assim, identificar. Como os surdos aprendem por imagens visuais, quanto mais contato tiverem com a escrita, melhor será sua leitura e os estranhamentos dessas estruturas serão diminuídos, segundo o professor. Observamos também que esse tipo de atividade é comum em livros didáticos de língua estrangeira, como no inglês, por exemplo, em que os alunos são levados a conjugar verbos na língua que estão aprendendo.

FOTOS 3 e 4: Frases com verbos, substantivos e adjetivos

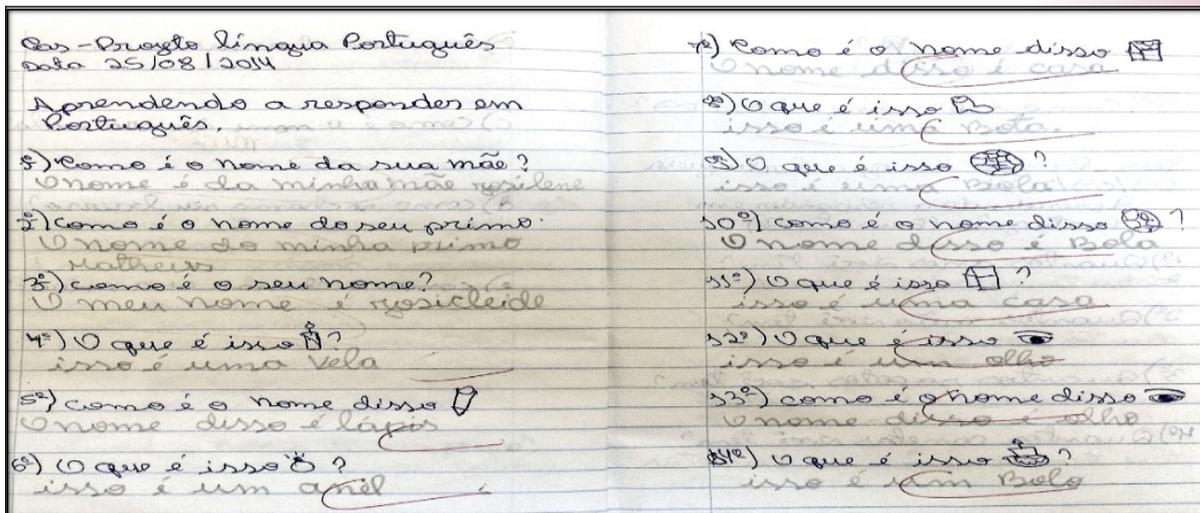




Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

Nas FOTOS 3 e 4, há trabalho com três classes gramaticais, simultaneamente, o verbo, o substantivo e o adjetivo. O exemplo está dividido em três colunas, na figura 3, nas quais as palavras se correspondem para formar frases, embora sem artigos e sem verbos de ligação. Essa é uma estratégia do professor para apresentar a gramática do português. A estrutura em glosa da Libras, na FOTO 4, facilitou o acesso à leitura e escrita como pode ser percebido nos exemplos de construção frasal. Para o docente, é necessário desestruturar, no primeiro momento, a escrita do português, para conseguir que o surdo leia e compreenda. Esse processo é baseado na estrutura da Libras. Segundo ele, é muito complexo esse processo inicial de escrita, que precisa partir de estruturas menos complexas. Aos poucos, vai inserindo os elementos que faltam. Ressaltou que é importante valorizar cada processo de aquisição de escrita por parte do surdo.

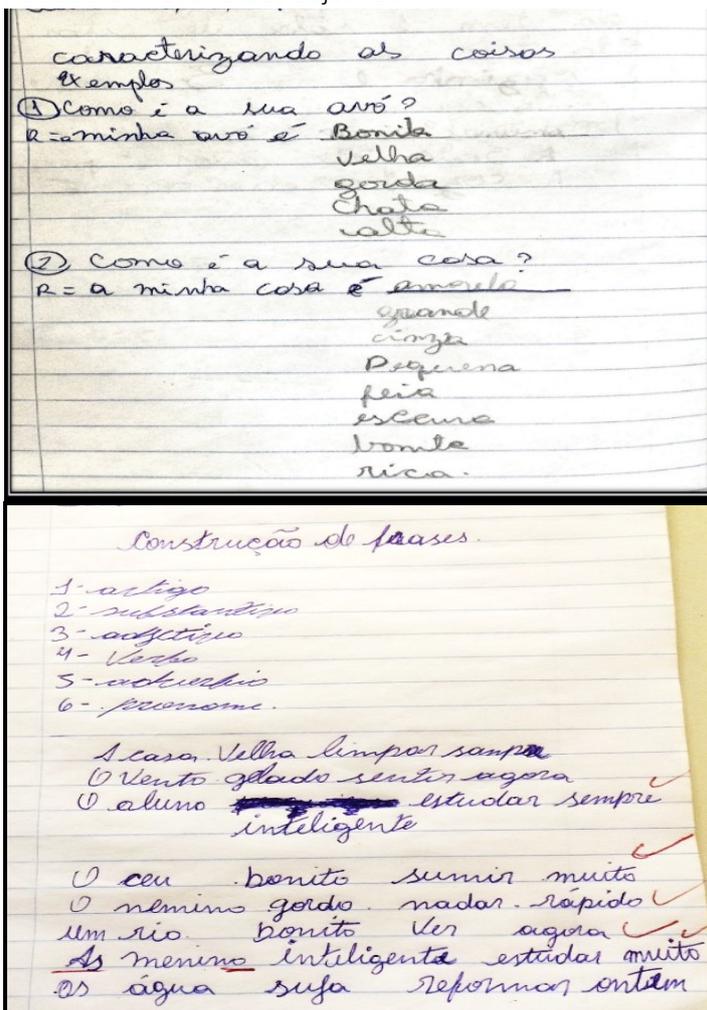
FOTO 5: Ensino dos substantivos



Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

Na FOTO 5, o professor utilizou da estratégia de perguntas e respostas para atingir a compreensão dos alunos surdos. Fez os desenhos e a explicação em Libras para ensinar a escrita de novos substantivos. Com essa atividade, conseguiu expandir o vocabulário e a escrita. A sentença incompleta incentivou o aluno a preencher esse espaço com as palavras que faltavam. Utilizou a estratégia de substituição do desenho por uma escrita gráfica. Muitos surdos conhecem os sinais — nomes — dos objetos, mas não sabem representar graficamente a palavra. É uma atividade que trabalha com o substantivo comum, sem se preocupar com o conceito. Afirmou que, com os surdos, essa parte conceitual é, nesse primeiro momento, desnecessária, pois aprender como usar a escrita ou aprender a escrever os nomes deve ser a priorizado.

FOTOS 6 e 7: Ensino dos adjetivos

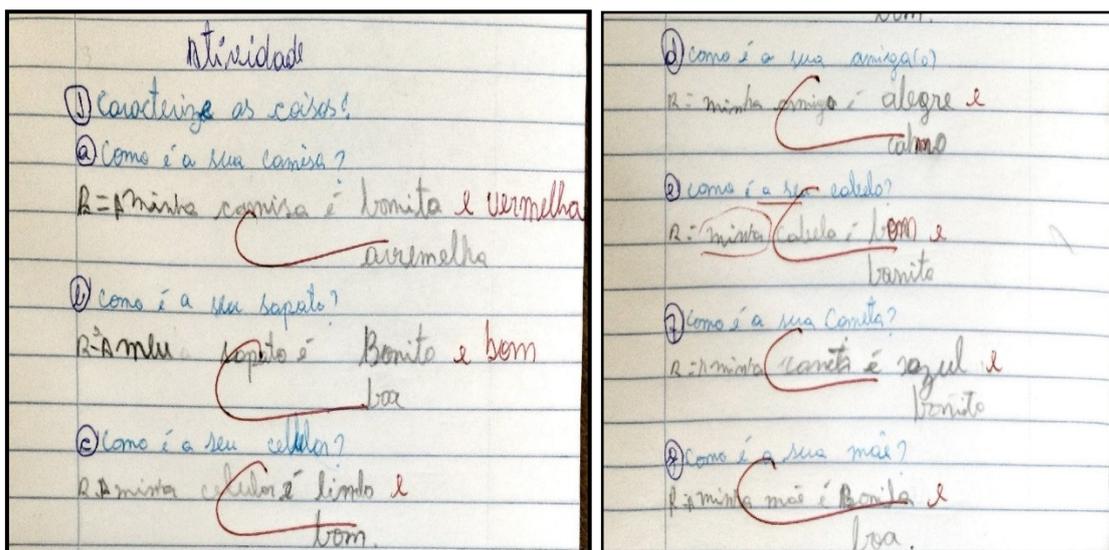


Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

Na FOTO 6, a estratégia de indagação é explorada para incentivar a completar a sentença com adjetivos. Dessa forma, pode-se apresentar novas palavras e trabalhar a diferença entre substantivo e adjetivo. O professor ofereceu uma sentença de fácil compreensão e partiu do conhecimento de mundo do aluno para responder. Para trabalhar o uso de adjetivos e fazer a diferença do adjetivo com o substantivo, fez perguntas, utilizando a estrutura: *como é tal coisa ou pessoa?*. Para substantivo, utilizou perguntas como: *o que é*

isso?. O objetivo é fazer o aluno pensar na descrição do objeto ou da pessoa, no caso do adjetivo. Dessa forma, conseguiu listar um número de adjetivos que servem para qualificar ou descrever. Na FOTO 7, a escrita em L2 do aluno surdo, apesar de não estar de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, apresenta um domínio de classes gramaticais. Embora o aluno cometa equívocos como o uso inadequado do artigo feminino no plural com um substantivo masculino no singular, na frase “As menino...”, é importante notar que o processo de aprendizagem da língua está se processando conforme Quadros (2006), ao discutir o processo de interlíngua.

FOTO 8: Assimilação das palavras

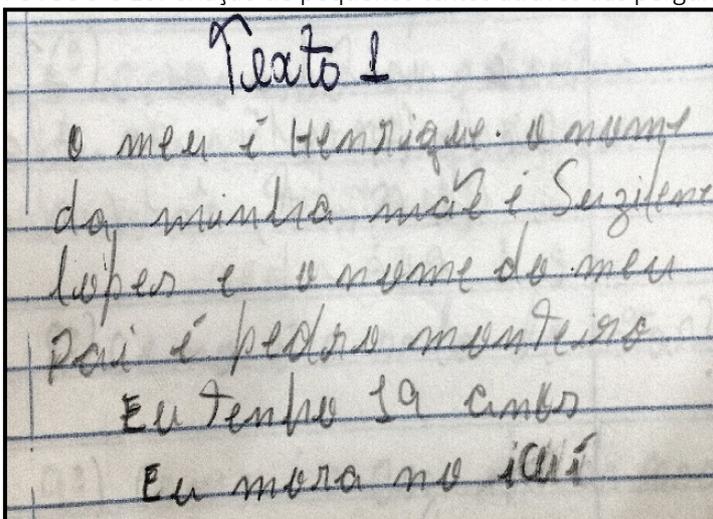


Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

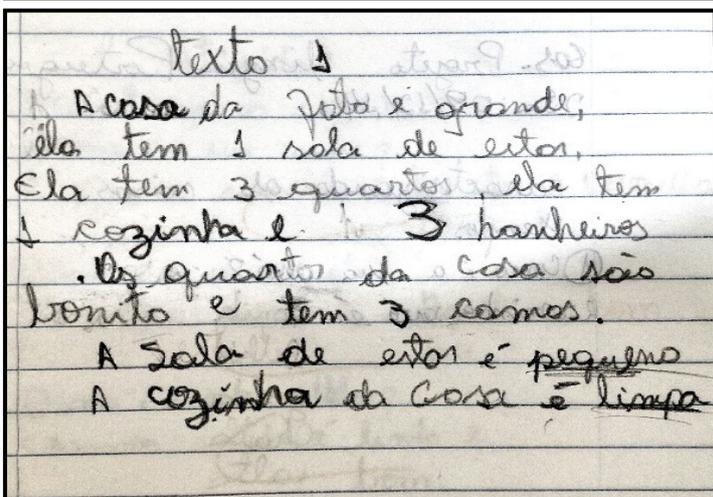
Na FOTO 8, o professor continuou trabalhando com a classe de adjetivos. Podemos verificar o processo de correção no texto do aluno. O interessante que o docente usou da estratégia de correção sem anular a escrita anterior, porém acrescentou a forma de escrita de acordo com a norma culta do português. Embora sejam sentenças curtas e de nível básico, há

presença de conhecimentos de outras classes gramaticais por parte do aluno surdo, como o uso de artigo na sentença “A minha camisa...”. O verbo é conjugado, quanto ao tempo, de modo correto “...celular é lindo...”. É visível também o uso inadequado do artigo “A minha celular...” e de pronome possessivo “minha cabelo...”. A L2, nessa atividade, evidencia o que Quadros (2006) e Paiva (2014) chamaram de interlíngua. Não há exclusividade da Libras e também não é a estrutura formal do português, mas evidencia esse processo de aquisição de L2.

FOTOS 9 e 10: Criação de pequenos textos através das perguntas



Texto 1
O meu é Henrique. O nome
da minha mãe é Suzilene
Lopes e o nome do meu
pai é Pedro Monteiro
Eu tenho 19 anos
Eu mora no Itá



texto 1
A casa da foto é grande,
ela tem 1 sala de estar,
Ela tem 3 quartos, ela tem
1 cozinha e 3 banheiros
Os quartos da casa são
bonito e tem 3 camas.
A sala de estar é pequeno
A cozinha da casa é limpa

Fonte: CAS, arquivo pessoal do docente surdo, 2019.

Nas FOTOS 9 e 10, é evidente a produção escrita de pequenos textos autorais de surdos. A principal estratégia utilizada pelo docente foi o de perguntas e respostas, com base nas imagens, para fomentar a escrita. Após apresentar as imagens, foram dispostas as perguntas para serem respondidas e depois organizadas em forma de textos. Nesse nível de produção, os alunos apresentaram um domínio de estruturas básicas da gramática do português. Embora sejam estruturas simples, com pouco uso de conectores, são textos com certo nível de complexidade, por se tratar de escrita de uma língua oral que não é ouvida. O processo de aprendizagem da escrita por alunos surdos requer tempo e dedicação. Conforme Paiva (2014), depende de vários fatores como cognição, hemisfério, sexo, interação. Esse processo de aprendizagem está de acordo com o sistema complexo de Paiva (2014) e comprova a interação entre as línguas nesse processo de aquisição da L2.

CONCLUSÃO

Conclui-se com esse estudo e com essas análises, que o docente surdo utilizou diferentes estratégias de ensino para trabalhar o ensino do português para surdos. A metodologia foi baseada na estratégia de perguntas e respostas e nas formas de fazer os discentes pensarem respostas que pudessem ser escritas em português. Dentre as análises, foram observadas as seguintes construções: perguntas e respostas; frases curtas e incompletas, para serem preenchidas com palavras pelos alunos; frases completadas, com desenhos que deviam ser substituídos pela escrita, utilizando as classes de palavras; perguntas básicas e pessoais para incentivar o raciocínio; o uso do verbo no infinitivo e de glosas, nas frases, como facilitadores do processo de aprendizagem, por serem parte do contexto linguístico dos surdos; e, por fim, o uso de perguntas e respostas para elaboração de pequenos textos.

É provável que o docente tenha utilizado como estratégias as questões investigadoras com o objetivo de fazer o surdo sair de perguntas básicas para organizar as estruturas em sua L2, e, somente depois, partir para a classificação. Por exemplo: o surdo quando é interrogado *o que é isso?* E como resposta escreve *bola*, ao ver uma imagem de uma bola, precisa entender que, ao escrever em português, a estrutura esperada deve ser: *é uma bola*. Então, o docente apresenta a nova escrita, mas sem apagar o que o aluno escreveu. Essa estratégia é um forte incentivador para que o surdo não abandone a escrita e sinta-se valorizado. Assim como acredita Paiva (2014) e Carvalho (2012), o professor parte do conhecimento escrito do surdo, com base em suas inferências e conhecimento de mundo para que possa incorporar novos parâmetros da língua escrita.

Essa pesquisa permitiu mostrar como o docente fez para trabalhar os três tempos verbais: presente, passado e futuro, os substantivos e adjetivos e a produção textual. Ele reconheceu e valorizou a importância do processo de interlíngua, conforme Quadros (2006), ao utilizar a oração com o verbo no infinitivo. Dessa forma, o discente surdo reconheceu e fez inferências a respeito da nova palavra, então o professor pode fazer uma ponte para apresentar as conjunções. Para trabalhar os substantivos e adjetivos, o professor fez uso frequente de imagens e usou o questionário para incentivar a resposta a respeito dos elementos visualizados. Como exemplo, podemos citar o trabalho feito com a imagem de uma sala de estar, em que as questões foram feitas com base nos objetos que compunham a sala. Em seguida, os discentes foram instigados a dar detalhes desses componentes. Essas atividades foram exploradas em sinais, para que os surdos pudessem compreender e depois utilizar na L2.

Para o docente, as principais dificuldades encontradas pelo Projeto de Língua Portuguesa como L2 para surdos estão ligadas a fatores como o tempo do aluno, o interesse e os recursos humanos e materiais. Assim como Lacerda (2009), o professor não atribuiu o



baixo rendimento dos alunos na escrita, ao fator modalidade de línguas. Para o docente, todo surdo tem capacidade de compreender o funcionamento do português escrito, com base em metodologias direcionadas para eles, com atividades de escrita que levem à reflexão, com uso de recursos visuais e, principalmente, com o uso da língua de sinais. Logo, a importância e complexidade do trabalho do docente se deu por estar diante de um público incomum que não recebeu, na escola inclusiva, o apoio e ensino devido para o desenvolvimento da escrita de uma L2. Situação ainda a ser superada.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. M. Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística). Instituto de Letras, UFPA, Belém, 2012.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10/01/2020.

LACERDA, C. Broglia F. De; LODI, A. C. B. (Orgs.). *Uma escola e duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 14/01/2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo. Parábola editorial. 2014.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. Cap. 3, p. 51-73.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura*, Canos, n. 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, R. M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2. ed. v. II. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2. ed. v. I. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, C. (Org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

Envio: Julho de 2020
Aceite: Março de 2021