



DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

**DISCOURSES ON THE TEACHING
OF PORTUGUESE AS SECOND
LANGUAGE FOR THE DEAF**

VALÉRIA CAMPOS MUNIZ

RESUMO

Este trabalho tem como proposta apresentar alguns discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, de modo a refletir sobre seu processo de letramento. Entre eles, se configuram a formação docente, o ensino bilíngue, a inclusão escolar, a metodologia de ensino e a ausência de material didático. Pretende-se ressaltar que, apesar de grandes conquistas, como a lei de Libras e o decreto 5626/05, a ausência de uma política linguística efetiva que garanta o ensino bilíngue e a construção de um currículo de Língua Portuguesa pensado como L2 configuram ainda entraves para essa comunidade.

Palavras-chave: Surdo. Ensino. Língua Portuguesa como L2.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present some discourses on the teaching of Portuguese as a second Language for deaf students, in order to reflect on their literacy process. These discourses include aspects as teacher and bilingual education, school inclusion, teaching methodology and the lack of teaching materials. We would like to emphasize that this lack of an effective linguistic policy configures an obstacle to this community, despite great achievements such as the Libras law and the decree 5626/05, the absence of an effective linguistic policy that guarantees bilingual education and the construction of a Portuguese-language curriculum conceived as L2, are still obstacles for that community.

Keywords: Deaf. Teaching. Portuguese language as L2.

VALÉRIA CAMPOS MUNIZ

Doutora em Língua Portuguesa (UERJ); mestre em Língua Portuguesa (UERJ); professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES).
E-mail: valcammuniz@gmail.com.

No Brasil, a luta do movimento surdo como resistência política às práticas ouvintistas¹ conquistou alguns grandes feitos, como a fundação da FENEIS, organização em nível nacional; a criação da lei 10.436/02, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais; e o decreto 5626/05, que além de regulamentar a lei, propõe a inclusão da Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”.

Esses avanços, na esteira dos estudos sobre letramentos², desencadearam pesquisas que reconfiguraram concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos. Dentro desse cenário, parece coerente afirmar a necessidade de se re-dimensionar as maneiras como esse ensino tem sido pensado. Em conformidade com o terreno investigativo que norteia este estudo, a questão que se coloca hoje, considerando-se que esses alunos pertencem a uma comunidade de práticas, é como incorporar a epistemologia de saberes concernentes ao ensino de segunda língua, incluindo culturas e valores, à práxis pedagógica docente.

As considerações aqui tecidas visam a estabelecer bases que possam levar a uma reavaliação de um ensino ainda paucado na língua majoritária, que tem como grave consequência alunos que adquirem fragmentos da Língua Portuguesa. A proposta, portanto, é mapear discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como

segunda língua dos surdos, a fim de refletir sobre os pressupostos que subjazem ao processo de letramento escolar dessa comunidade.

Os estudantes surdos, além de apresentarem língua própria que lhes possibilita comunicação e identificação, constituem mais do que um agrupamento de pessoas em torno da surdez, são pessoas que aprendem e se mobilizam na construção do conhecimento como um empreendimento comum (WENGER, 1998). No entanto, as particularidades dessa comunidade continuam à margem, conforme especificaremos mais adiante, tendo em vista que a ausência de políticas linguísticas mais eficazes, a carência de materiais didáticos e a presença de atores surdos em escolas da rede pública, continuam a exigir reformulação das metodologias utilizadas, a fim de ir ao encontro da alteridade surda, propondo nova ordem a se instalar na sala de aula.

Na pauta da discussão dos estudos sobre surdez, reverberam posições em defesa da imprescindibilidade de os professores serem surdos, a fim de se efetivar identificação entre o par docente/discente. Decerto isso é muito positivo, o que, entretanto, não retira do professor ouvinte sua competência em lidar com esses alunos. Para tanto, cabe ao docente interessar-se pelo mundo surdo, compreendendo a surdez em sua complexidade, instaurando novo olhar, a se deslocar de uma concepção de “incapaz” para a de sujeito de direitos, com todas as demandas dela derivadas, como a ne-

1 Ouvintismo ou ouvintização, conforme Skliar (1998, p.15) (1999, p. 7) sugere, é “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores”.

2 De acordo com Street (2014, p.17), não como habilidade neutra mas, em uma visão mais ampla, como “prática social, numa perspectiva teórica e transcultural”.

cessidade de elaboração de material de ensino diferenciado e a percepção da Libras como a primeira língua dos surdos.

Concernente às políticas públicas, importa destacar a ausência de referenciais específicos para o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos nos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC. Fora algumas menções aos surdos nesses documentos, essa comunidade de práticas permanece alheia ao que se preconiza como objetivos fundamentais a serem alcançados pelos alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna. Essa ausência instaura tensões no interior da sala de aula, com implicações no trabalho do docente, que, de maneira geral, não tem formação para receber alunos com essa singularidade linguística, além de não dispor de documentos que referenciem sua práxis pedagógica, restando-lhe, muitas vezes, atitudes empíricas de erros e acertos.

Nos últimos anos, temos visto uma série de publicações referentes ao aprendizado da Língua Portuguesa pelo surdo, sendo consenso o postulado de o discente ter uma L1 consolidada, no caso a Libras, como sistema simbólico a categorizar experiências e a permitir o aprendizado de uma L2, cujas representações sógnicas geram interpretações diversas da língua de sinais, de configuração visuo-espacial. Segundo Botelho (2002, p.63), a dificuldade relativa ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita “decorre da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno que permi-

ta aos surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita”.

Cumpre notar, contudo, que o conhecimento da língua de sinais, apesar de fundamental, não se revela suficiente o bastante para aquisição da Língua Portuguesa escrita. Basta tecer um paralelo com alunos ouvintes, que, apesar de terem a Língua Portuguesa como língua materna, encontram nela um fator condicionante não só de diferenças sociais, mas um verdadeiro instrumento de exclusão escolar. Esse tema-eixo conduz ao questionamento de um discurso reducionista em relação à dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo residir na surdez. Falta considerar a existência de idiosincrasias distintas da ouvinte – não deficiente, mas diferente linguisticamente.

Diante das afirmativas discriminatórias relativas à surdez, novas percepções devem convergir para as propostas pedagógicas vigentes em sala de aula, de modo a considerar o aluno surdo e sua peculiaridade linguística. Essa mudança de paradigma traria implicações para o trabalho docente, que se deslocaria de uma práxis centrada no aluno ouvinte, em que, muitas vezes, privilegiam-se conteúdos e competências com foco no resultado, para uma perspectiva em que todos dentro de sala de aula, donos de identidades plurais, merecem ser contemplados. Conforme afirma Arroyo,

os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem, carregando vidas precarizadas. São ecos

de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e didáticas e ameaças de avaliações-reprovações (2011, p.29).

Os surdos, portanto, em salas de aula de ensino regular, constituem assunto a ser explorado. Não se pode conceber sua presença na sala de aula, sob a falácia da inclusão, se a eles, de maneira geral, não lhes é “permitido” participar da aula, mas serem espectadores à espera do atendimento educacional especializado (AEE), na sala de recursos multifuncionais.

Ao se pensar nas principais especificidades e propósitos do AEE, algumas fragilidades se destacam na concepção do projeto do governo de inclusão, uma vez que se impõe uma política de compensação no atendimento extra-escolar. Para que o processo inclusivo tenha efeito positivo, há a necessidade de implementação de políticas linguísticas que contemplem o ensino de Libras no Ensino Fundamental, não só para surdos, como para ouvintes também, já que uma das bandeiras da inclusão é a socialização.

A educação inclusiva instaura-se no sistema regular de ensino de forma dialética. Socialmente, pode-se falar em inclusão, mas e na prática? Como integrar sem língua uma em comum? Pode ocorrer interação entre pares se houver alunos surdos na escola, mas, nesse caso, seria uma pseudo-inclusão, não muito diferente da do ambiente das escolas especiais renegadas pelas políticas públicas resultantes da Conferência Mundial de

Educação para Todos. O termo inclusão, pela própria definição, significa inserção, fazer parte de um grupo, contudo, em se tratando de surdos, a exclusão linguística não concorre para esse objetivo.

Não se pretende discutir o processo de inclusão, mas de abrir um pequeno parêntese para falar sobre o decreto que corrobora com essa realidade, a fim de respaldar o sintagma “falácia da inclusão”. O Decreto 7611/2011, que revogou o decreto 6571, implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compromisso firmado pelo governo brasileiro no que diz respeito a pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. “No caso de estudantes surdos e com perda auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (§2, art.1.Decreto 7611).

Planejou-se com o decreto garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No que diz respeito, por exemplo, à formação do professor de Libras, passou a ser exigido graduação em Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Em relação à formação de docentes para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, “exige-se curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando

a formação bilíngue” (Art.5º). Para tanto, devem-se ofertar escolas ou classes bilíngues, em que as línguas de instrução sejam a Libras e a Língua Portuguesa.

A ilustração desses tópicos presentes no decreto permite perceber o quanto ainda falta para se garantir uma educação de qualidade para a comunidade surda. O reconhecimento da Libras como língua, apesar de configurar um marco na luta da comunidade surda, ainda não trouxe como consequência direitos imprescindíveis para seus usuários. Na medida em que não há implementação de uma política governamental que possa assegurar cursos de formação de professores para o ensino e uso de Libras, bem como para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas em todo o território nacional, o que se continuará observando são medidas paliativas que contarão praticamente com o esforço docente em atender esses alunos na sala de aula. A fim de se oferecer uma educação bilíngue para os surdos, de modo a lhes garantir equidade no atendimento escolar, há de se operar uma reforma na educação com consequências que vão desde a adequação do currículo à mudança no ensino e na avaliação.

No Decreto, no artigo 7, parágrafo 2, consta que “a **partir de um ano da publicação do Decreto** (2005, grifo nosso), os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério”. Esse inciso vai ao encontro da proposta de edu-

cação bilíngue, que supõe a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua. Além deste documento, temos o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que preconiza

As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue **em classes bilíngues** nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (2014, p.4, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, que, aos surdos, deveriam ser ofertadas escolas bilíngues ou classes bilíngues em escolas da rede pública, como pilares de sua educação, e não a naturalização da desigualdade social “camuflada” no discurso inclusivo.

As tensões existentes em salas inclusivas demandam refletir sobre a concepção do *status* língua materna ou segunda língua, pois o que se observa é uma dinâmica escolar referendada pelo aluno ouvinte, com a Língua Portuguesa ensinada nos moldes de língua materna para todos, sem distinção. A presença de intérpretes, quando há, ainda não se pode dizer suficiente para a promoção do aprendizado. Como o processo interativo docente/discente não ocorre, os alunos têm acesso apenas à interpretação da aula. E, numa sala, onde constituem uma minoria, essa relação triangular pode dificultar a compreensão dos conteúdos

ministrados, havendo ainda o agravante de a aula dificilmente estar ancorada em uma metodologia cognitiva visual.

É ético resistir a ações simplistas e segregadoras das salas inclusivas e insistir em classes especiais para um grupo minoritário falante de outra língua, pressionando contra a imposição de um currículo único, favorecedor de uma política linguística hegemônica da Língua Portuguesa. Os repetitivos discursos sobre o baixo rendimento da escrita do aluno surdo revelam um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade e os professores têm sobre sua produção, pois não a consideram como resultante de segunda língua.

Conforme Quadros (s/d), as escolas têm falhado em seu papel institucional no que diz respeito à educação de surdos. Segundo ela, o foco na linguagem em detrimento da educação integral do sujeito surdo o afeta duplamente. A ausência de uma língua comum de instrução o asfixia e, sob o discurso homogeneizante vigente na sala de aula, ele continua, muitas vezes, a ser visto como cognitivamente incapaz. Apesar do significativo desenvolvimento de habilidades de (de)codificação, por exemplo, há ainda muitos entraves para o progresso da competência leitora e escritora. Atividades centradas em exercícios gramaticais, em vez da prática da leitura e da escrita, não contribuem para o estudo da segunda língua, nem para o incremento do conhecimento de ser e estar no mundo.

Uma prática pedagógica sensibilizada quanto à multiplicidade de usos e funções da língua por intermédio de estratégias multimodais³, contribuiria para o aprendizado. A tensão existente em torno da aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo obscurece uma visão holística de sua educação. A pedagogia atual focada no uso da escrita não o insere na sociedade, segundo Botelho (2002). De maneira geral, as escolas especiais apresentam o histórico de centrar "suas atividades no ensino da fala e não da leitura e da escrita" (BOTELHO, 2002, p.66), e, as escolas inclusivas, por sua vez, até hoje, pela ausência de políticas públicas que de fato almejem a formação do sujeito surdo, privilegiam a socialização e não o letramento, mascarando um ganho de capital com o fechamento das escolas especiais.

A preocupação exacerbada com a escrita em prejuízo da leitura na educação de surdos provoca um cenário desalentador. De maneira geral, a abordagem de leitura voltada para esses estudantes é inferior às praticadas para alunos ouvintes. As exigências são menores, não se solicita leitura de livros, os textos são curtos, fragmentados e de pouca complexidade. Outro complicador é a família, cuja influência é determinante. Segundo Botelho (2002, p.70), quanto mais a família é escolarizada, aumentam-se as práticas de leitura e escrita oferecidas ao filho. Aqueles alunos que só leem na escola e não estão socialmente inseridos em contextos de letramento apresentam precário rendimento escolar.

³ Segundo Kope e Kalantzis (2006), todo texto é multimodal, podendo-se falar em predominância de uma modalidade e, para Kress (2010), os modos semióticos (linguagem, imagem, gestos, música, entre outros, contribuem para tornar um texto multimodal.

Autores, alinhados com a teoria sociointeracionista, propõem um ensino de leitura no bojo de práticas sociais, com oferta de gêneros textuais distintos e em suportes autênticos. Como o sentido é construído pelos interlocutores no ato da interação, exige-se deles não só competência linguística, como também conhecimento de mundo, motivação, além de processos cognitivos e culturais. Assim, uma abordagem de ensino comunicativa considera as experiências dos alunos, de modo a conscientizá-los da estrutura da língua em uso e possibilitar representação de mundo derivada da L2. Cabe, portanto, aos educadores perceber as necessidades (sócio)linguísticas e culturais dos alunos surdos, a fim de promover atividades que os conduzam paulatinamente a tornarem-se sujeitos de discursos não estigmatizados.

Nesse contexto, tomando como base a discussão dos modelos de letramento propostos por Street (1995), acreditamos também como didaticamente eficaz, para alunos surdos, o trabalho com o letramento ideológico. O modelo de letramento autônomo, direcionado para as habilidades do indivíduo, apesar de constituir etapa imprescindível para o processamento da leitura e da escrita, é insuficiente para as ações básicas do cotidiano e para o exercício da cidadania. Em face disso, é papel da escola trabalhar com múltiplos letramentos, na linha do que propõe Rojo (2012, p.22) – no sentido da diversidade cultural de produção e de circulação dos textos ou no senti-

do da diversidade de linguagem que os constitui – principalmente, porque o surdo chega à escola com pouco conhecimento de mundo necessário às atividades escolares, além de, muitas vezes, não apresentar língua constituída.

Se considerarmos, conforme propõe Gee (1999), que os modos de escrever, ler e interagir são revelados pelos Discursos, com D maiúsculo, e ativam identidades em atividades socialmente situadas, a inserção do aluno em contextos significativos de uso de linguagem mostra-se fundamental para ele ser capaz de produzir ou interpretar textos. Por isso as práticas de leitura e de escrita devem ser situadas (KLEIMAN, 2005).

A escola legitima algumas atividades de leitura que não estão direcionadas ao ensino de estratégias, mas ao sentido global do texto. Todavia, para o aluno surdo, nem sempre essa dinâmica funciona. Vejamos alguns fatores: 1) a Língua Portuguesa é sua L2; 2) precário conhecimento de mundo necessário para as leituras escolares, conforme já dito; 3) a leitura, quando ocorre com sinalização pareada, com foco no significado das palavras (processo de codificação e decodificação), nem sempre possibilita compreensão; 4) as leituras e traduções dos alunos, quando silenciadas, sem contrapartida dialogada, não os levam a entender a correção. Karnopp e Pereira (2015, p.131) veem as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula como processos receptivos, que pouco ou nada contribuem para o

incremento da capacidade linguística do aluno surdo.

As consequências dessas práticas de leitura são graves, pois, muitas vezes, a insensibilidade para a interpretação dos alunos surdos, seja pela ausência do intérprete, seja pela dificuldade docente de compreender a forma de ver o mundo dessa comunidade de práticas, impede a construção do conhecimento, reforçando as representações negativas e inferiorizantes com que foram pensados ao longo de sua história social.

Entretanto, quando a leitura é sistematizada numa espécie de roteiro, auxilia a organização do pensamento do aluno, fornecendo-lhe um método. Primeiro, a dificuldade com as palavras impõe a elaboração de um glossário, que poderá ser ampliado no decorrer da leitura do texto. Depois, a discussão do assunto, com oferta de informações que permitam a construção e ou ampliação de conhecimento de mundo, conjugada à metodologia multimodal, contribuem para uma atitude responsiva do aluno, autorizando-o elaborar uma rede significativa de sentidos. Cabe ressaltar que concorre para esse processo a tradução do texto (quando não for muito longo) para a língua de sinais, tornando a leitura atividade interativa e dinâmica. Assim, trabalhar com a leitura significa preparar o aluno para inseri-lo na sociedade sob uma perspectiva social crítica e transformadora.

Na fase da primeira infância, por exemplo, a prática de contar histórias estimula

a imaginação, propiciando às crianças o reconto de histórias, mesmo sem atribuir sentido às letras. Nas famílias ouvintes com crianças surdas, muitas vezes a ausência de uma língua de comunicação não presentifica as histórias na vida dos pequenos. Entretanto, mesmo sem língua em comum, os livros infantis repletos de imagens oportunizam a construção de fios narrativos que funcionam como verdadeiros *inputs* a introduzirem a criança no universo do fantástico e do maravilhoso, desvelando a escrita como possibilidade de informação e diversão (KARNOPP, 2015, p. 158), além de promover iniciativa leitora. Assim como para crianças ouvintes, a contação de histórias para crianças surdas está diretamente relacionada ao imaginário infantil. Funciona como incentivo à criatividade, arcabouço de repertório cultural, além de favorecer a criação de referenciais cognitivos importantes. Desconsiderar essa prática, em função da ausência de uma língua em comum, é menosprezar sua capacidade de entendimento visual, negligenciando aspectos cognitivos e sociais importantes que impactarão no desenvolvimento do (sub)consciente infantil e na formação de sua personalidade.

A família tem grande responsabilidade no crescimento do filho, a casa é o núcleo primário de integração e participação social da criança, o que ressalta a importância do aprendizado da Libras, símbolo da identidade e cultura surda, por todos os entes familiares. Ademais, cumpre salientar a importância da língua

de sinais na organização do pensamento e na constituição da subjetividade do sujeito surdo. Como este não apresenta vivências na língua majoritária e não se identifica com a cultura ouvinte, é imprescindível o encontro com os pares, a fim de criar um sentimento de pertença que o retire do entrelugar ocupado por aqueles sem língua definida.

Assumir a Libras como a língua natural do surdo, entendendo traços linguísticos e culturais próprios à comunidade surda, permitirá a formulação de abordagem metodológica específica para o ensino de L2. Seguindo essa lógica, evitar atividades de leitura, adaptar de forma infantilizada textos originais, oferecer textos curtos, não exigir leitura de livros, que não os infantis, é insistir na representação social e patológica do discurso da deficiência. A escola precisa ser um ambiente de formação do leitor, desestabilizando o discurso da ineficiência, do erro e da ignorância.

Outro ponto que demanda reflexão é a associação existente entre a oralização e o bom rendimento na escrita. Nem todo surdo oralizado apresenta boa competência escrita, mas aqueles que escrevem bem são oralizados. Conforme Botelho (2002, p.87), essa relação se justifica pelas condições de leitura e escrita em que esses alunos estão imersos e não pela oralização em si. Cabe ao docente pesquisar: "o que leem e escrevem?, quanto, como e quando leem e escrevem?, para quem e com ajuda de quem?, onde além da escola usam a leitura e a

escrita?" (idem, p. 91). Essas informações possibilitariam análises menos ingênuas, constituindo referente fecundo para re-interpretar o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Não há dúvida de que a oralização não deve ser premissa para o aprendizado da segunda língua pelo surdo, o ensino é que deve se adequar às suas especificidades. Desse modo, o mapeamento dos aspectos convergentes e divergentes entre as duas línguas propicia reflexão sobre a estrutura gramatical da Língua Portuguesa e de suas propriedades. A análise contrastiva permite ao aprendiz tecer hipóteses baseadas em sua primeira língua ou em generalizações provenientes das regras aprendidas da segunda língua, segundo Aspilicueta (2006, p.15). Ou seja, as construções produzidas na interlíngua constituem material de trabalho a ser explorado e exercitado pelo professor, possibilitando-lhe averiguar de que forma se dá a apropriação do sistema linguístico da L2. Mas, para isso, necessário se faz que ele tenha conhecimento aprofundado da gramática da Libras, cujo saber subsidiará a investigação de estratégias utilizadas pelos aprendizes surdos e seus efeitos de transferência para a Língua Portuguesa.

Embora as dificuldades demonstradas na escrita estejam mais relacionadas às tentativas dos alunos em construir um sistema de regras para a L2 (GHADESSY *apud* ASPILICUETA, idem, p. 18), um trabalho de análise entre as duas línguas permite criar uma base

para o aprendizado. Neste ponto, temos um entrave, pois grande parte dos docentes de Libras não tem o costume de ensinar a gramática da língua, conforme relato de intérpretes. Disso advém grave consequência: os alunos sentem dificuldade no estudo contrastivo, em virtude da ausência de parâmetros na sua L1.

Um aspecto muito peculiar na produção escrita de alunos surdos, por exemplo, é o uso de verbos no infinitivo, pois em Libras a marcação do tempo verbal não está no verbo, mas nos sinais indicativos de tempo. A memorização de tempos e modos verbais da Língua Portuguesa não garante compreensão de suas categorias semânticas nem aplicação na estrutura frasal. Faz-se necessária, portanto, um “abordagem interacionista, funcional e contextualizada” (ALPENDRE e AZEVEDO, 2008, p. 7) da gramática, além de produções de texto que resultem em exercícios de reescritura.

Para que o texto do aluno surdo, constituído na diferença, seja portador de significados, cumpre repensar seu processo de letramento. Sem aprofundar a discussão conceitual entre alfabetização e letramento, nas palavras de Soares (2003, p.5), há uma “indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”, uma vez que a “ênfase reside nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e aprendizagem do sistema de escrita” (idem, p.6). Sendo assim, no tocante à alfabetização de pessoas surdas, pesquisas

indicam, conforme Quadros (s/d), que o processo também é natural, isto é, elas passam por diferentes níveis e conjecturas a respeito do sistema linguístico.

A conscientização do fracasso de uma metodologia de alfabetização apoiada na relação fonema/grafema, e do percurso do aprendizado realizado pelo sujeito surdo ser baseado na palavra “do todo para o todo, como unidade compacta” (FERNANDES, s/d, p.12), a ser apreendida ortograficamente, de “maneira ideográfica” (KARNOPP e PEREIRA, 2015, p.2015), impulsionará o docente na formulação de estratégias visuais, similares às utilizadas no ensino de L2 para estrangeiros.

A Língua Portuguesa, portanto, aprendida por intermédio da escrita, constitui produção e reprodução de sentidos referendados pelo construto social. A língua escrita enquanto imagem encontra-se imersa em situações sociais e culturais que potencializam significados. Desse modo, conduzir o ensino de segunda língua com foco na memorização de vocábulos (prática comum em ensino de L2), por exemplo, é desconsiderar a organização da estrutura frasal como instrumental linguístico comunicativo. O vocabulário é importante, mas caracteriza estratégia de ensino, não atividade fim. Somente o contato recorrente com determinadas palavras em diferentes textos, que evidenciem a língua em uso, permitirá ao aluno captar nuances polissêmicas. A memorização de significados não contempla as múltiplas possibilidades de sentidos que as palavras adquirem nos enunciados produzidos.

Sendo assim, o estudo da língua e do vocabulário ocorre de forma concomitante, em práticas que refletem situações autênticas de comunicação, cujos aspectos linguísticos e culturais equivalentes e diversos das duas línguas sejam ressaltados.

Nesse enfoque, vale pontuar que poucos são os materiais de ensino de português como segunda língua, principalmente os voltados para a comunidade surda. Não há fórmulas prontas, e a lei de Libras entrou em vigor há treze anos, ou seja, tudo ainda é muito incipiente. Cabe aos professores se reinventarem, pois, de acordo do Arroyo, “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições” (2013, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico de lutas e tensões da comunidade surda para vencer a concepção patológica da surdez, a ser corrigida e curada, e as representações de incapacidade dela derivadas, alcançou muitas vitórias, entre elas o direito à educação bilíngue. Contudo, ainda falta esse direito ser uma realidade, de fato.

Os discursos produzidos em torno da cidadania, do respeito às diferenças e à diversidade, dos direitos humanos, da educação para todos em escolas como espaços de convivências plurais são discursos muito positivos, mas vazios na sua concepção prática, principalmente, concernente à comunidade surda. De manei-

ra geral, instauram-se nesses discursos uma cisão, estando os surdos à margem da cultura ouvinte, necessitando serem incluídos na cultura majoritária.

Na materialidade do objeto discursivo da surdez, entre as recomendações existentes sobre a Língua Portuguesa, referenda-se seu ensino como segunda língua (LPL2). Em conformidade com essa perspectiva, o ensino/aprendizagem da L2 aproxima-se da práxis pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE), demandando estratégias diversas das utilizadas no ensino da Língua Portuguesa como língua materna.

No ensino de LE, o farto uso de materiais multimodais vai ao encontro da propositura do ensino de Língua Portuguesa para surdos. No entanto, verifica-se enorme carência de materiais didáticos para o ensino de LP como L2 para surdos. Ademais, classes comuns para surdos e ouvintes dificultam o trabalho, uma vez que a necessidade dos alunos falantes da LP como língua materna difere daqueles que a têm como L2. O ideal seria a divisão dos alunos nas aulas dessa disciplina, assim como ocorre no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), no curso de Pedagogia Bilíngue: em todas as aulas de Língua Portuguesa, as turmas são divididas entre ouvintes e surdos.

Seria extremamente rica, portanto, a organização de oficinas, seminários ou encontros sobre a temática da surdez em escolas inclusivas, que poderiam ser ofertados pela secretaria de educação, associação de surdos ou por outros

órgãos ligados à educação de surdos, a fim de desconstruir estereótipos, como o de que todo surdo é mudo, surdo é deficiente, surdo não tem capacidade para aprender, entre outros; além de explicitar abordagens de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

O desafio de se trabalhar com alunos surdos deve mobilizar o professor a romper com a rigidez de um currículo único, uma vez que não se difere ensino de língua materna de segunda língua. Há muitos artigos sobre Língua Portuguesa para surdos, com abordagens teóricas diversas, mas pouco material didático e os que existem são mais direcionados para o docente. Um número significativo de alunos procura livros para estudar a Língua Portuguesa, mas dificuldades relativas à redação do texto, à metodologia, à falta de recursos visuais, à escassez de exercícios se configuram como algumas barreiras para aqueles que têm como L1, uma língua visuoespacial.

Cabe então a pergunta: como socializar frutíferas práxis pedagógicas? A criatividade docente merece ser divulgada. Livros ou apostilas, se publicadas, poderiam iniciar um movimento de construção de material didático. Os avanços na compreensão da teoria sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos já se revelam suficientes para fundamentar a elaboração de materiais didáticos. Dar destaque ao já produzido em sala de aula, às práticas que deram certo é, com certeza, o início para o fomento de políticas editoriais nessa área.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, E. V. & AZEVEDO, H. J. S. de. *Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

ASPILICUETA, P. Modelo de análise de erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como Segunda Língua. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 9/1, p. 11-42, jun. 2006.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, DF MEC/SECADI. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

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 ago. 2017.

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FERNANDES, S. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba : SEED, 2006.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in Discourses. 2. ed. Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GHADESSY, M. Selection of developmental errors by students with different L1 backgrounds. IRAL, v. 27, n. 1, p. 53-63, feb. 1989. In: ASPILICUETA, P. Modelo de Análise de Erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como Segunda Língua. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 9/1, p. 11-42, jun. 2006.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. P. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.)

Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.

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: 15 ago. 2017.

QUADROS, R. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABOmIAD/texto65-contexto-escolar-surdo-ronice>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SKLIAR, C. *A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SOARES, M. B. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.