

Libras, leitura e escrita: aprendendo a dirigir a própria vida

Libras (Brazilian Sign Language), reading and writing: learning to lead one's own life

Dulce Maria Lopes de Aguiar

Mestra em Letras – Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto, onde desenvolve a pesquisa intitulada “O aprendizado do português escrito por um aluno surdo”. Vice-líder do GEALI: Grupo de Pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua e literatura.

Email: dulce.maria@ifmg.edu.br

Estefânia Cristina da Costa

Mestra em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto, onde desenvolve a pesquisa intitulada “O aprendizado do português escrito por um aluno surdo”. Membro do GEALI: Grupo de Pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua e literatura.

Email: estefaniaccosta@hotmail.com

Recebido em 21 de julho e selecionado em 02 de outubro de 2014

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões preliminares sobre o acompanhamento pedagógico, ainda em andamento, a um aluno surdo, salientando a importância do aprendizado de Libras. Procuramos demonstrar que a língua de sinais, além de facilitar o processo de aprendizagem do português escrito pelo surdo, também se configura como importante para a constituição de um ser de linguagem, para o estabelecimento das bases da estruturação da identidade social, para o fortalecimento da autoestima do surdo e para a apropriação de diferentes situações e contextos, na constituição de seu conhecimento enciclopédico.

Palavras-Chave: Libras. Português escrito. Identidade

ABSTRACT

This article aims to present preliminary reflections on the pedagogical observation, still in progress, of a

deaf student, emphasizing the importance of learning Libras (Brazilian Sign Language). We have attempted to demonstrate that sign language is important at the following aspects: to improve the process of learning of written Portuguese by a deaf student; for the constitution of a language human being; to establish the basis of social identity; to strengthen self-esteem of the deaf student and his/her assimilation of different situations and contexts on the constitution of his encyclopedic knowledge.

Keywords: (Brazilian Sign Language). Written Portuguese. Identity.

INTRODUÇÃO

É por meio da Língua de Sinais, como afirma Longone (2014), que as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade acontecem para o surdo. Tendo a língua de sinais como língua natural, o surdo constitui-se como um ser de linguagem, apreende

a realidade e amplia seu universo de conhecimentos. É por meio dessa língua que terá acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social.

Assim, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ é – ou deveria ser – a primeira língua dos surdos, assim como o português, na forma oral, é a primeira língua para uma grande maioria de indivíduos ouvintes nascidos no Brasil. Em relação à aquisição do português escrito, a Libras possibilita ao surdo o conhecimento de mundo e de língua, com base no qual poderá atribuir sentido ao que lê e escreve. E é com esse lastro que ele se alfabetizará em outra língua – no caso deste estudo, o português escrito – com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas.

Por ser em outra língua, esse processo de alfabetização nem sempre é fácil para o surdo. As dificuldades aumentam mais ainda quando o surdo não tem a possibilidade de inserir-se em práticas de leitura e de escrita. Segundo Guarinello (2012), a dificuldade no processo de aquisição da modalidade escrita do português pelo surdo acontece por diversos fatores, entre os quais: a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa; a falta de uma língua comum entre alunos surdos e seus professores e a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita.

Os três fatores apontados por Guarinello (2012) subsidiam as reflexões – aqui apresentadas – cujo ponto de partida é o acompanhamento pedagógico, realizado por nós e ainda em andamento, a um aluno surdo, a quem chamaremos de João.

No decorrer desse acompanhamento, temos realizado estudos sobre o ensino-aprendizagem do português escrito para surdos, de modo a compreender melhor as relações entre a Libras e o português. A partir desses estudos, planejamos nossas intervenções pedagógicas junto a João, assim como avaliamos os resultados obtidos.

À medida que realizamos nossos estudos e o trabalho de intervenção, tem-se evidenciado a importância de que o aprendizado de Libras pelo surdo se dê o mais cedo possível. Esse dado tem orientado nosso trabalho, uma vez que o aluno a quem atendemos aprendeu Libras tardiamente, como será apresentado mais detalhadamente na sequência deste artigo.

O processo pedagógico instaurado acabou se

estruturando em uma pesquisa participante. Ao mesmo tempo em que procuramos contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de João, por meio de intervenções pedagógicas, realizamos um estudo de caso que nos possa fundamentar tanto no processo de ensino-aprendizagem desse aluno quanto em possíveis acompanhamentos futuros a alunos surdos. Além disso, acreditamos poder contribuir por meio dessa investigação para o debate sobre a questão da inclusão do surdo nas diferentes redes de ensino.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos algumas reflexões a partir dos três aspectos apontados por Guarinello (2012) como dificultadores na aprendizagem do português escrito pelo surdo. Essas reflexões terão como pano de fundo o trabalho de acompanhamento a João. Posteriormente, o processo de intervenção será detalhado, partindo de algumas informações sobre o aluno assistido, seguindo-se a apresentação e a análise de algumas atividades realizadas por ele. Finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

REFLEXÕES PRELIMINARES

No acompanhamento a João, têm-se confirmado como realmente significativos os três fatores apontados por Guarinello (2012) como dificultadores no aprendizado do português escrito pelo surdo: a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa; a falta de linguagem comum entre alunos surdos e seus professores e a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita.

Iniciaremos nossos comentários pela ordem inversa, partindo do terceiro fator: a falta de materiais diversificados de leitura que contribuam para que o aluno surdo construa hipóteses sobre a língua escrita. É importante ressaltar que o contato com diferentes gêneros textuais em diferentes situações comunicativas é de extrema importância tanto para alunos ouvintes quanto para os surdos. Partimos do pressuposto de que o aprendizado da leitura e da escrita deve alicerçar-se em práticas que apontem para as diferentes maneiras e situações de uso efetivo da língua escrita, tornando evidentes as funções sociais dessa para o aprendiz.

Especialmente quando proveniente de comunidades e/ou de famílias em que as práticas da leitura e da escrita não são comuns, é por meio de uma prática de ensino-aprendizagem alicerçada na perspectiva do letramento (aqui entendido como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, com a consequente apropriação da escrita e de suas práticas sociais), que se torna possível ao aprendiz reconhecer para que servem os sinais ou conjunto de

1 Conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

sinais (letras e palavras) que precisa aprender a ler e interpretar.

Mesmo que seja proveniente de famílias letradas, caso o aprendiz seja surdo e não esteja inserido nas práticas de leitura e de escrita realizadas em sua família ou na escola, o fato de ficar à margem pode resultar no não reconhecimento da importância de aprender a ler e a escrever. No atendimento ao aluno João, cuidamos de trabalhar na perspectiva do letramento como se verá na parte referente ao estudo de caso.

Passemos, agora, ao segundo fator apontado por Guarinello (2012): a falta de linguagem comum entre alunos surdos e seus professores. É de grande relevância esse aspecto, uma vez que o recurso à língua de sinais possibilita uma interação mais efetiva e rica no processo de intervenção pedagógica com o aluno surdo. Além disso, o maior conhecimento de Libras possibilita ao professor/mediador uma análise mais acurada no processo de comparação entre a estrutura dessa língua e a do português escrito, uma vez que apresentam diferenças estruturais sintáticas, morfológicas e fonéticas.

Apesar de termos feito um curso básico de Libras, nossa proficiência nessa língua ainda é muito restrita. Nos acompanhamentos a João, contamos com um intérprete para mediar nossas interações, o que possibilita o nosso trabalho com ele. Além disso, com base no que aprendemos no curso, nas interações entre a intérprete e o aluno e nos estudos que vimos realizando, temos conseguido realizar o paralelo entre as duas línguas, necessário para encaminharmos nossas propostas de trabalho com João. Para essas reflexões metalinguísticas, muito tem contribuído a nossa formação em Letras.

Esse segundo fator discutido já direciona para a importância da Libras nesse processo. Na sequência deste artigo, focalizaremos o primeiro aspecto apontado por Guarinello (2012): a falta de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa. Foi nessa condição que encontramos João ao iniciarmos os trabalhos com ele: aos 18 anos, cursando a 2ª série de um curso técnico integrado, sem dominar com desenvoltura nem uma língua nem outra. Para tratar desse desafio e dos recursos que vimos utilizamos, abrimos uma seção à parte, para expormos algumas de nossas reflexões.

LIBRAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ALUNO SURDO

Como dito anteriormente, no acompanhamento ao aluno João, ainda em processo, chamou-nos especial atenção a necessidade de que o surdo tenha

conhecimento de Libras, de preferência como língua natural, o que nem sempre tem acontecido. Como veremos na seção 2, esse aluno, se encaixa no grupo dos indivíduos surdos em que o processo de ensino/aprendizagem da Libras se iniciou tardiamente.

De acordo com Silva (2008), sem a língua de sinais o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua fica comprometido. Sobre a aquisição da língua de sinais, como uma língua natural, Rodrigues (1993) apud Quadros (1997, p. 80) apresenta uma análise de um ponto de vista biológico, assim sintetizada:

- a) Se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas) então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) Se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível) (LENNEBERG, 1967);
- c) Se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado;
- d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral em vez da língua de sinais.

A partir de análises de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos, Silva (2008) verificou os resultados dessa prática de exclusão. Assim como o aluno assistido por nós, esses sujeitos não tiveram a oportunidade de adquirir uma língua natural quando crianças. Dessa forma, verifica-se que alguns desses alunos apresentam dificuldades tanto no que se refere à aquisição da língua de sinais como na escrita de uma segunda língua, pois não possuem um suporte linguístico efetivo.

Sobre a importância da aquisição da língua de sinais, desde os primeiros anos de vida, Silva (2008, p. 40) afirma que a Libras

possibilita competências comunicativas fundamentais. Através dela surdos podem organizar e expor pensamentos, usar criatividade com todos os tipos de linguagem (poesia, metáforas, piadas, gírias, etc.) Logo, maiores são as

possibilidades do desenvolvimento da faculdade da linguagem dos sujeitos surdos.

E é isso que temos constatado em nosso trabalho: a proficiência em Libras é de suma importância para que o surdo garanta o desenvolvimento da linguagem e consequentemente do pensamento.

Conforme Brasil (1997 apud LOPES, 2010, p. 150):

A Libras, para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e consequente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses; contextualização e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo aluno.

Assim, quanto mais precoce e efetivo for o acesso do surdo à língua de sinais, maiores chances ele terá de apropriar-se da escrita de forma eficaz e consistente, uma vez que ela será o instrumento facilitador que irá auxiliá-lo na interpretação e na produção de palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo função semelhante à que a oralidade cumpre quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte (LOPES, 2010).

Não se pode desconsiderar, porém, o fato de que as relações entre oralidade e escrita não são as mesmas que as existentes entre a Libras e o português escrito. Essa é uma referência à qual o mediador não pode perder de vista para intermediar a transposição de uma estrutura que apresenta grandes diferenças em relação à outra.

Vale ressaltar que, como nosso aprofundamento teórico foi concomitante à nossa prática pedagógica, revelou-se produtivo o fato de não termos um posicionamento pré-definido de defesa ou rejeição às diferentes fases que alicerçaram/alicerçam as propostas para a educação de surdos: primeiramente voltadas para o oralismo², em seguida, à comunicação total³ e, atualmente, em construção, a proposta de educação bilíngue⁴. Tendo nossa proposta de estudo partido inicialmente da necessidade de encontrarmos formas de desenvolver o uso do português escrito por

parte de João, muitas vezes experimentamos práticas para, posteriormente, refletirmos sobre elas à luz dos estudos já desenvolvidos por diferentes autores.

Com relação ao oralismo, não temos, ainda, clareza do quanto o fato de João oralizar contribui para sua escrita. Pela nossa observação, é possível afirmar que ele tem consciência fonológica, uma vez que, em várias ocasiões, oraliza a palavra, tentando assim reconhecer as letras que deve empregar em sua escrita. Isso ocorre na escrita de palavras das quais não automatizou a escrita. Como ele não consegue reproduzir certos fonemas (ou não os reconhece), alguns equívocos acabam aparecendo: “sogoforo” para “semáforo”; “turrismo” para “motorista”; “irfação” para “infração” são alguns exemplos de escritas baseadas na oralização.

As contribuições que a aquisição da Libras pelo sujeito surdo podem acarretar não param por aí. Além de intermediar a aprendizagem do português escrito, a Libras também se configura como meio importante para a constituição do surdo como um ser de linguagem e para o desenvolvimento de sua autoestima como surdo, levando-o a se reconhecer como tal. Contribui, ainda, para a apropriação de diferentes situações e contextos, na constituição de seu conhecimento enciclopédico.

Com relação à identidade surda, Silva (2010, p. 273) expõe:

A Libras (Língua Brasileira de Sinais) surge como um mecanismo de afirmação da identidade surda, identidade anulada e silenciada durante muito tempo, através da prática da oralização imposta pela sociedade (o surdo era ensinado a “falar” através do método da repetição). Por não dominarem a oralidade, eram excluídos e considerados incapazes de desenvolver qualquer atividade além de não poder ser dono de si mesmo.

Lopes (2010), parafraseando Paulo Freire, afirma que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, ou seja, é a interpretação que o indivíduo faz do seu universo sócio-histórico-cultural. Assim,

as palavras e as demais estruturas da Língua Portuguesa somente serão compreendidas e apreendidas pelo surdo se, antes, sua linguagem viabilizar a estruturação do seu conhecimento, as experiências vividas, onde para a maioria deles, a linguagem evolui através da língua de sinais, pois, dificilmente essa leitura de mundo poderá ser realizada através de uma língua oral. Logo, é de suma importância que outra língua, não pautada em aspectos oral-auditivos e sim visuo-espaciais, seja a mediadora desse processo: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (LOPES, 2010, p. 129).

2 O oralismo tem como objetivo precípuo que o surdo assimile a linguagem oral (LIMA, 2006, p. 2).

3 A comunicação total é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma “ponte” para a aquisição da língua oral (LIMA, 2006, p. 2).

4 O bilinguismo é uma proposta de ensino que se propõe a tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escolar: a língua de sinais e a Língua Portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita (LIMA, 2006, p. 2).

A defesa pela proficiência em Libras não exclui a necessidade de que o surdo seja proficiente também no português escrito. Pelo contrário, é fato que o surdo precisa dominar a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para, conforme Quadros (1997, p. 85) “fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte”. Considerando a importância dessa perspectiva, citamos algumas circunstâncias nas quais será exigido do surdo o domínio do português escrito: participação em processos seletivos (como o Enem), acesso a vagas de trabalho, consecução da carteira de motorista (sonho de nosso aluno João!) e, ainda, domínio de diferentes possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento e à cultura local e global.

O aumento da proficiência em Libras e no português escrito pelo surdo, também, parece estar ligado ao reconhecimento de seus deveres e responsabilidades. Pelo menos é isso que a situação em que encontramos João nos tem demonstrado. O aprendizado parcial, lacunado, decorrente dos anos de escolarização em que esteve passivo, à margem, gerou uma acomodação evidenciada em situações nas quais João parece não se reconhecer, também, como sujeito de responsabilidades.

INÍCIO DOS TRABALHOS

Inicialmente, nosso trabalho com alunos surdos foi realizado com um aluno do 2º período de um curso de Licenciatura, a quem chamaremos de Lucas, neste trabalho. A solicitação para um acompanhamento desse aluno se deu em março de 2013, quando uma pedagoga pediu à área de Português do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde trabalhamos, um professor que pudesse dar continuidade ao acompanhamento extraclasse a Lucas, iniciado em 2012. Esse acompanhamento havia sido feito, voluntariamente, por uma professora que desenvolvera seu Mestrado em Educação Especial e se dispôs, na época, a auxiliar Lucas com o português escrito.

O convite foi recebido por nós com muito receio, já que nunca havíamos trabalhado com alunos surdos e sabíamos da necessidade de pesquisar e aprender sobre o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo. Considerando a importância de que as relações em um processo de ensino e aprendizagem sejam baseadas no diálogo, assumimos, conforme aponta Bello (1993), referindo-se às reflexões de Paulo Freire sobre Educação, “uma postura humilde para aprender e ensinar, reconhecendo que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância” (BELLO, 1993, p. 2).

Começamos praticamente do zero, a partir de

materiais disponibilizados, orientações e conversas com uma profissional integrante do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do IFMG (NAPNEE), com as pedagogas responsáveis pelos cursos de graduação e pelos cursos do técnico integrado ao Ensino Médio, respectivamente. Foram substanciais também as contribuições da professora de Libras da instituição, especialmente por ser surda e poder discorrer com propriedade sobre a importância da Libras tanto para a aprendizagem do português escrito como para a construção da identidade surda.

As aulas foram assumidas, inicialmente, por uma de nós. Concomitantemente às aulas, iniciaram-se nossos estudos em busca de aparato teórico sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Logo recebemos outro aluno, João, sujeito do estudo de caso que estamos realizando.

A partir de então, passamos as duas pesquisadoras à realização do trabalho paralelo com os alunos. Embora estivessem em níveis escolares diferentes e, por isso, necessitassem de acompanhamento diversificado, destinávamos uma parte das aulas para que Lucas e João pudessem se socializar, trocando experiências.

Tendo como pressuposto a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, por meio da interação com o outro, era oferecida, especialmente a João, a oportunidade de dialogar com outro surdo, ampliando-se, assim, suas experiências ainda restritas com Libras. Sabe-se que a possibilidade de contato entre surdos – especialmente quando, pelo menos um deles, domina a língua de sinais – apresenta-se como um meio bastante adequado para estabelecer as bases da estruturação da identidade social e do fortalecimento da autoestima (DORZIAT, 1999). E, como veremos mais adiante, um desses alunos, o João, ainda precisava se reconhecer como surdo.

Posteriormente, com a transferência de Lucas para outra escola, foram intensificados os trabalhos com João, passando o aluno a ser acompanhado pelas duas pesquisadoras em horários diferenciados, perfazendo uma carga horária semanal de 3 horas, dedicadas ao acompanhamento paralelo. O aluno continuou assistindo às aulas das disciplinas do Ensino Médio e do curso técnico.

CONHECENDO JOÃO MAIS DE PERTO

O aluno João cursa, atualmente, a 2ª série em um Curso Técnico Integrado do IFMG. Inicialmente, como já referido, passou a receber acompanhamento junto a Lucas, aluno do 2º período em um curso de Licenciatura no mesmo Instituto. A partir de julho de 2013, esse acompanhamento passou a ser

realizado separadamente, momento em que a segunda pesquisadora envolveu-se diretamente no processo.

O trabalho específico com João mostrou-se de extrema importância, uma vez que ele apresentava (e ainda apresenta) várias lacunas no processo de construção/aquisição do português escrito, o que interferia (e ainda interfere) em sua aprendizagem nas várias disciplinas que cursa, uma vez que elas demandam a leitura e a escrita de diferentes textos. Os estudos de Lima (2006) comprovam que esse não é um caso isolado como se pode ver no resultado de suas investigações.

Conforme visto no corpus coletado, os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia, matemática e ciências, pois essas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares (p. 11).

Os dados de Lima, publicados em 2006, assustam, pois, além de comprovarem que esse não é um fato isolado, apontam para o fato de que as lacunas no aprendizado de alunos surdos, mesmo depois de um longo processo de escolarização, permanecem ainda nos dias atuais.

Para melhor compreensão do processo de escolarização de João, apresentam-se, a seguir, alguns dados do seu percurso.

O aluno cursou o ensino fundamental em uma escola da rede estadual. Em 2010, participou da seleção no IFMG. Como não foi aprovado nesse processo seletivo, cursou a 1ª série do Ensino Médio em uma escola estadual. Nessa escola, chegou a ser aprovado para a 2ª série.

Em 2011, conseguiu ser selecionado no IFMG e optou por ingressar nessa escola, repetindo a 1ª série. Quando questionado sobre como conseguiu passar, João afirma que foi “na sorte”. Segundo informado pela pedagoga, João foi o primeiro aluno surdo recebido pela escola. Posteriormente à sua entrada é que a escola recebeu o aluno Lucas na Graduação.

Ao ser contratada uma intérprete para acompanhá-lo nas aulas regulares no curso em que foi aprovado, evidenciou-se o fato de que João conhecia muito pouco de Libras. Além de vocalizar, até aquele momento, o aluno se comunicava com gestos criados junto a sua família. Segundo ele, não teve interesse em aprender Libras por ter vergonha de usá-la. O pequeno contato, que teve anteriormente com essa língua, deu-se em 2010, por meio de uma voluntária (ouvinte), testemunha de Jeová, que ia estudar a Bíblia com ele em casa, em uma proposta de evangelização.

A vergonha sentida por João em aprender e em usar Libras como forma de comunicação não é um caso isolado. Conforme afirma Bernardino (1998, p. 57),

O indivíduo surdo (...) possui certas características que fazem dele uma pessoa diferente, especial e, embora viva no mesmo ambiente que os ouvintes, não parece pertencer ao mundo desses. A sua língua natural, a língua de sinais, na maioria das vezes, não é aceita pelos seus familiares, psicólogos e outros profissionais que lidam com ele e, muitas vezes, nem por ele próprio.

Ocorre ainda hoje essa dificuldade de aceitação do uso da língua de sinais por parte de alguns pais, professores, e até pelo próprio surdo. E, ao se negar a língua do surdo, nega-se o próprio surdo, deixa-se de reconhecê-lo como cidadão de direitos e deveres, digno de respeito à sua identidade.

Foi essa a situação vivenciada por João por um longo período. Sem o conhecimento de Libras, empenhou-se por ingressar no universo dos ouvintes, utilizando-se de oralizações, às vezes indecifráveis, e de sinais construídos em família. Esse distanciamento de uma língua de sinais tende a acarretar na apresentação de poucos recursos simbólicos para fazer perguntas, no atraso no entendimento de perguntas, na dificuldade de reflexão sobre o que está sendo discutido, em um vocabulário reduzido, na inconcretude do pensamento, em dificuldades para ler e escrever e em uma visão limitada de mundo (SACKS, 1998).

Assim estava João no início de nossos trabalhos. Apesar de bem humorado e disposto, o aluno apresentava-se pouco afeito a refletir, a expressar opiniões, apresentando lacunas quanto a conhecimentos prévios de uso comum, considerando-se o nível de um aluno de Ensino Médio. Um exemplo disso era seu desconhecimento de quem foi Tiradentes e das razões pelas quais foi enforcado, conhecimento elementar para o seu nível de escolaridade.

Diante de seu precário conhecimento de Libras, em seu primeiro ano no IFMG, cursando a 1ª série, sua intérprete e uma integrante do NAPNEE iniciaram um ensino sistematizado dessa língua para ele. O aprendizado tardio de Libras configurou-se, e ainda se configura, como uma dificuldade, pois, ao ingressar no Ensino Médio no IFMG, o aluno apresentava muito pouco domínio, também, do português escrito.

É razoável supor que, em seu processo de escolarização anterior ao seu ingresso no IFMG, a aprendizagem de João foi decorrente, em boa parte, do emprego de leitura labial. Como estudou por um bom tempo junto com um irmão um ano mais novo, João pode contar, também, com a ajuda daquele. Com o

emprego dos sinais que tinham em comum, conseguia entender parte do que era proposto pela escola. É triste saber, porém, o quanto é deficiente a aprendizagem por meio da leitura labial. Segundo afirmou Renato Messias Ferreira Calixto, o aprendizado via leitura labial alcança, no máximo, 40% de resultados efetivos.⁵

Como não foi feito um diagnóstico do processo de alfabetização e letramento em que João se encontrava quando ingressou no IFMG, não temos como avaliar o grau de seu desenvolvimento em 2011. Em nossos primeiros contatos com o aluno em 2012, ficamos bastante preocupadas ao nos depararmos com as lacunas em sua aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de saber decodificar as palavras, João não sabia o significado de grande parte delas.

Sempre pautadas na perspectiva do letramento, nossas propostas de intervenção pedagógica contaram sempre com o estudo e análise de diferentes gêneros textuais como charges, notícias, fábulas entre outros. A partir desses materiais, encaminhamos o estudo de alguma questão gramatical, como do verbo, por exemplo.

Desde o início, procuramos explicitar para João as diferenças entre a Libras e o português escrito. No caso do verbo, por exemplo, apontamos as variações expressas no português e como são representadas.

Realizando os nossos estudos paralelamente às propostas de intervenção, íamos aumentando, a cada dia, nossa compreensão sobre as relações entre as duas línguas. Nessa fase inicial, era muito comum o emprego de João do verbo no infinitivo. “Bola jogar” no lugar de “joguei bola”. Hoje, esse tipo de construção vem sendo substituído pelo emprego de variações de tempo e pessoa: “jogaram bola”, por exemplo.

No início do ano de 2013, não definimos nenhuma temática especial para a seleção dos textos a serem trabalhados. Privilegiamos em alguns momentos, charges, títulos e notícias relacionados ao Clube Atlético Mineiro, do qual João é torcedor. Esse time estava na disputa pela Taça Libertadores e a torcida cunhou um bordão muito motivador (“Eu acredito”), que chegou a fazer parte de alguns de nossos encontros.

Mesmo estando mais consciente de suas dificuldades e da necessidade de investir um esforço para superá-las, percebíamos, por parte de João, certa acomodação ainda. Parece que a experiência de aprovação automática vivenciada nas outras escolas ainda estava presente em

seu imaginário, interferindo em uma postura mais ativa nas aulas de acompanhamento paralelo, mediadas por nós.

Nesse sentido é importante apontar para o caráter perverso dessa suposta inclusão, que acaba por mascarar a situação do aluno surdo, recebido por escolas que não dispõem de recursos para acompanhá-los efetivamente. Em vez de contribuir para a construção do sujeito, a escola acaba por assujeitar o aluno surdo em uma situação de marginalidade, à qual ele precisa ceder. Essa marginalização pode gerar no aluno atitudes de indisciplina ou de passividade.

Com relação à passividade gerada nessas experiências como marginalizado, o aluno tem dificultada a sua construção como “interferidor”, condição inerente ao seu poder criador, como tão bem nos apresenta Freire (1967, p. 41):

Na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor.

No intuito de contribuir para que João se assumisse mais como sujeito de sua aprendizagem, procuramos evidenciar a importância da leitura e da escrita. Nesse aspecto, foi importante para ele ter uma melhor noção do que ainda precisava saber, paralelamente à compreensão de que esse “ainda não saber” é decorrente da forma como teve acesso ao português escrito desde os anos iniciais da educação básica. A importância do conhecimento de Libras também tem sido reconhecida por ele, assim como da necessidade de que seja feito um paralelo constante entre a Libras e o português escrito, para que possa avançar em seu processo.

Explicamos-lhe os resultados de algumas de suas escritas, demonstrando que a estrutura usada está relacionada à estrutura da Libras. Dessa forma, pretendemos que ele entenda que não se trata de um “erro”, mas da necessidade de adequação a uma outra língua, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Segundo João, antes de participar desse acompanhamento paralelo, pensava que, com bastante esforço, aprenderia nas aulas do Curso Técnico que está cursando. Hoje, já percebe que os resultados não dependem somente do seu esforço individual. Há muitas lacunas a suprir que demandam seu esforço e participação ativa, mas, também, o apoio de profissionais como pedagogos, professores e as intérpretes.

⁵ Informe repassado em palestra realizada em 23 de julho de 2013, no IFMG/Campus Ouro Preto. Calixto é autor da dissertação *Análise documental das políticas linguísticas acerca da Língua de Sinais Brasileira na primeira década do século XXI: a inscrição do ethos coletivo surdo nos dispositivos legais*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, Brasil. 2013.

Está ficando mais claro para ele, a cada dia, que o desconhecimento do português dificulta muito a sua aprendizagem das disciplinas uma vez que há muitas palavras cujo significado desconhece e não são apenas as que aparecem escritas.

Empenhadas em contribuir para esse investimento consciente de João em seu processo de aprendizagem, merece registro determinado ponto do acompanhamento em que conseguimos motivá-lo de uma forma mais eficaz. A partir de meados de 2013 resolvemos programar nossas aulas tendo como ponto de partida os conhecimentos necessários para a consecução da carteira de habilitação para dirigir.

Essa proposta configurou-se como extremamente positiva no sentido de favorecer, por parte de João, o reconhecimento da importância de saber ler e escrever para ter acesso a determinadas coisas na vida. No caso dele, a tão sonhada carteira de motorista!

Na sequência deste texto, apresentam-se algumas atividades realizadas nas aulas de acompanhamento paralelo (3 horas semanais). Por meio dessas atividades e dos exemplos de escrita do João, tem-se uma referência do domínio que o aluno apresenta atualmente do português na leitura e na escrita.

ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO JOÃO

Atentas à perspectiva do letramento, procuramos textos de diferentes gêneros para realizar nossas atividades com João.

Para o aluno assistido, a conquista da habilitação para dirigir se configurou como um ponto de partida para direcionar, a partir do segundo semestre de 2013, as propostas de ensino/aprendizagem baseadas na carteira de motorista, placas e legislação de trânsito etc. Percebemos o quão motivado ele estava em busca dessa conquista; e para ele foi e estava sendo bastante prazeroso ter aulas cuja temática seja o universo da habilitação.

A seguir, listamos partes de quatro atividades propostas ao aluno bem como pequenas produções textuais elaborados por ele. Temos procurado mostrar a João as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Além disso, antes que o aluno seja convidado a ler ou a escrever, procuramos mobilizar seus conhecimentos prévios para que ele tenha maiores condições de entender o que lê.

A primeira atividade, apresentada aqui, baseou-se no texto a seguir:

A partir de 2014, processo para tirar carteira de habilitação terá simulador

O Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) vai adotar novas medidas no processo para tirar carteira de habilitação, a partir do ano que vem. Uma novidade será a obrigatoriedade de cinco aulas em simuladores. A coordenadora geral de qualificação do fator humano no trânsito do Denatran, Maria Cristina Hoffmann, explica que o objetivo do simulador é diminuir o problema da falta de prática, especialmente de dirigir em estradas e em situações adversas.

“O simulador vem contribuir na formação quando ele coloca situações adversas, que no dia a dia, muitas vezes, o condutor não vai ter. São cinco horas-aula de 30 minutos, e nessas aulas ele vai ter chuva, neblina, fogo na estrada, um pedestre que vai atravessar a via na frente dele e a questão da sinalização”, explicou. “Se durante o processo das aulas ele, por exemplo, aumentar a velocidade virá a anotação de que infringiu uma legislação e qual é o artigo que ele infringiu”, acrescentou.

Conforme Hoffmann, o processo para habilitação de motocicletas, que atualmente tem aulas em um circuito fechado, terá mudanças. “Hoje, ele praticamente tem uma rampa e um oito. Com esse outro circuito, ele vai ter a parte de frenagem, vai ter outras situações que encontraria na vida real”, explicou a coordenadora, garantindo que o Denatran está propondo novas medidas para tornar o exame de motociclistas mais rígido.

Fonte: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/a-partir-de-2014-processo-para-tirar-carteira-de-habilitacao-tera-simulador>>.

Após debatermos sobre o assunto e lermos a notícia, foi perguntado ao aluno: “Por que para Maria Cristina Hoffmann o simulador irá diminuir o problema da falta de prática?”, com o objetivo de resgatar a informação principal do texto.

A resposta dada por João foi: Tendo simulador tem aula prática vai situações ter chuva, fogo estrada, pedestre.

É interessante notar que o aluno conseguiu apreender a informação principal do texto e buscou trazer os exemplos dados pela entrevistada para embasar a sua escrita.

No período elaborado, percebemos tanto estruturas típicas da Libras quanto do português escrito. Com relação à Libras, temos a inversão do que seria a ordem direta do português “vai situações ter” por “vão ter situações”. Embora o aluno não faça a flexão de número do verbo “ir”, ele faz uso da locução verbal, atípica em Libras. Percebemos flexões de alguns verbos (“tendo”, “tem”, “vai”). O aluno também faz uso das vírgulas para separar as enumerações.

Trabalhamos sempre com o João, também, a leitura de imagens. Mostramos a ele duas situações que ilustram motoristas cometendo infrações ao volante. Na primeira, o motorista bebe enquanto dirige. Na segunda, o passageiro do carro joga lixo pela janela.

Após a conversa inicial, em Libras, o aluno escreve: (a) Porque é bebeu muito. Ele vir depois policia parando. Quanto ponto ter multa. (b) Para que joga lixo, papel, etc. Árvore bonita depois joga ruim veio.

Nas duas escritas, observa-se o uso da morfologia e gramática de um falante não proficiente no português, expressando em (a) que o homem bebeu muito, que a polícia o parou e o multou e que ele irá perder pontos na carteira. Em (b), ele deixa uma indagação: para que jogar lixo, papel etc. na rua? As árvores são bonitas, depois que o homem joga lixo nas matas, elas ficam ruins, feias.

Quando necessário, em alguns momentos, diante de uma estrutura que tenhamos dificuldade para interpretar, João expressa em Libras o que pretendeu dizer e a intérprete faz a mediação para nós.

É importante ressaltar, nessas escritas, o uso de operadores argumentativos: “porque”, “depois”, “para que”. Esse dado é importantíssimo, devido à carga semântica desses operadores na orientação argumentativa dos textos. Reconhecê-los e empregá-los não é fácil para o surdo pelo grau de abstração inerente a esses termos e, principalmente, por não fazerem parte da estrutura da Libras.

Trabalhamos também com tirinhas, charges, entre outros gêneros, objetivando levar o aluno a compreender o sentido das mensagens, muitas vezes, implícito. Foi proposta a leitura de uma charge que satiriza a mulher ao volante. Nela, o passageiro alerta a motorista de que ela acaba de passar por várias vagas. No entanto, a mulher diz que aquele espaço seria muito apertado para o carro dela. O humor garante-se pelo fato de que o “espaço apertado” daria para estacionar pelo menos três carros. O aluno entendeu a mensagem implícita, explicando-a, primeiramente, em Libras. Em seguida, escreveu a seguinte frase: A Marcia ele viu muito apertada ter grande.

Muito bom perceber que o aluno entendeu a crítica, de caráter discriminatório, presente na charge: que muitas mulheres não sabem ou têm medo de fazer baliza. Escreveu que a Márcia viu a vaga muito apertada, sendo que essa era grande.

Veja que ele faz o uso adequado do artigo, ponto gramatical discutido com ele em encontros anteriores. No entanto, ao retomar o termo Márcia, o faz com o pronome ele, o que é compreensível, já que em Libras a distinção de gênero é marcada de forma diferente do português. O uso do verbo no passado, concordando com o sujeito também é um avanço (“viu”).

Em outra oportunidade, levamos outra imagem para

que João pudesse identificar as infrações de trânsito contidas nela. Nessa imagem, podemos observar pessoas atravessando fora da faixa de pedestres e um carro passando por ela enquanto o sinal está vermelho para os veículos.

Após as discussões, ele escreveu: Todo pedestres errado carro também errado como semáforo é vermelho pare na faixa de pedestres Vai toma carro apreensão.

O aluno narra tudo o que acontece na imagem. Além disso, incorpora em seu texto alguns itens lexicais que são próprios da temática estudada e que, para ele, até então, eram desconhecidos: “apreensão”, “pedestres”, “faixa de pedestres” – esses dois últimos já com noções de plural.

Em nossos trabalhos com João, temos priorizado o uso da língua pelo aluno. A gramática é estudada não com o objetivo de que ele memorize as regras, mas como ferramenta para que compreenda o funcionamento da língua.

Procuramos também substituir a noção de erro pela de adequação. Estimulamos o aluno, por meio de análises contrastivas, a perceber as diferenças e semelhanças entre a Libras e o português escrito. A meta é esclarecer o conteúdo dos textos e mostrar como o significado será expresso nas duas línguas.

Além de continuar aprendendo Libras, uma vez que ainda não é proficiente, João ainda tem o desafio de aprender o português escrito. Por meio dessas quatro atividades relatadas, podemos perceber em que nível ele está. Aos poucos, ele vem se familiarizando mais com as línguas: a Libras e o português (na sua modalidade escrita). Claro que ainda são necessários muitos avanços, mas é inegável o quanto ele já progrediu desde que começou a aprender Libras, a ter um acompanhamento individualizado em aulas paralelas de Língua Portuguesa e a perceber que aprender essas duas línguas são essenciais para inserir-se na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou ratificar, por meio do relato de um caso, os três fatores apontados por Guarinello (2012), que, segundo a autora, dificultam o processo de aquisição da modalidade escrita pelo surdo.

Vimos que é essencial para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade uma linguagem comum entre alunos surdos e seus professores. O ideal seria que os professores fossem proficientes em Libras, mas, quando isso não é possível, a ajuda de um intérprete e a sensibilidade do professor para entender e auxiliar seu aluno, mostrando-lhe, entre outros aspectos, as diferenças e semelhanças da estrutura da Libras e do português escrito podem contribuir bastante.

Outro fator importante é que seja ofertado ao aluno surdo, assim como ao ouvinte, materiais diversificados

de leitura que contribuam para a construção de hipóteses sobre a língua escrita.

Finalmente, como apontado no decorrer do texto, para que a aprendizagem do português escrito se efetive, é necessário que o aluno saiba Libras para que possa fazer as relações necessárias entre as duas línguas.

Por meio do nosso acompanhamento ao aluno surdo e dos estudos feitos durante todo esse período, constatamos e ratificamos, a cada dia, que a Libras possibilita o desenvolvimento do surdo em todos os seus aspectos: cognitivo, sócio-afetivo-emocional e linguístico. A não utilização dessa língua por João, desde cedo, acabou prejudicando seu desenvolvimento escolar e até o seu estar no mundo.

Com base nos dados e considerações apresentados, evidencia-se a necessidade de que o aluno João continue a receber um acompanhamento especial. A sua competência na escrita aumentará na medida em que a

sua aprendizagem em Libras se aprofundar, uma vez que, anterior à dificuldade escolar relativa à sua aprendizagem do português escrito, existem as consequências de uma aquisição tardia da Libras por parte desse aluno.

À medida que se dá o seu reconhecimento como um cidadão de direitos, João vai-se assumindo mais como sujeito de sua história, um sujeito a quem não cabe a postura acomodada e passiva diante de uma realidade em relação à qual se sentia à margem. Ao se reconhecer como surdo, no bojo do aprendizado de Libras e da valorização dos saberes surdos, passa a assumir mais a responsabilidade pelo seu aprendizado, conscientizando-se do esforço que precisa despender para alcançar o que pretende no momento: sua carteira de habilitação para dirigir.

Trata-se de um grande avanço, pois vemos, nesse processo, não apenas a construção do motorista habilitado, mas a construção de um sujeito capaz de dirigir a própria vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, J. L. de P. Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação. Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Paulo_Freire_e_uma_nova_filosofia_para_a_Educacao.pdf>. Acesso em: 26 fev.2014.

BERNARDINO, E. L. A questão da referência na Libras e no português escrito dos surdos: a lógica do absurdo. In: I SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS. CEALE/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Simone%20Silva.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial: a educação de surdos. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

BRASIL. Constituição (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino dos surdos. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 183-198, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300008>. Acesso em: 11 dez.2013.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUARINELLO, A. C. Alunos surdos e linguagem escrita. Revista Presença Pedagógica, v. 18, n. 105, 2012.

LIMA, M. S. C. Algumas considerações sobre o ensino de

português para surdos na escola inclusiva. Revista Letra Magna, ano 3, n. 5, 2º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2014.

LONGONE, E. O surdo e a língua portuguesa. Disponível em: <http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5519&/o_surdo_e_a_lingua_escrita>. Acesso em: 13 fev.2014.

LOPES, S. T. C. O processo aquisitivo da escrita da língua portuguesa por surdos. Revista ACTA Tecnológica - v. 5, número 2, jul-dez. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/11/10>>. Acesso em: 11 dez.2013.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, S. G. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

SILVA, M. S. Um olhar sobre a identidade surda. In: FÓRUM NACIONAL DE CRÍTICA CULTURAL 2/ Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em: 12 nov.2013.