

### **Resumo**

Não é raro ouvir no discurso de professores ouvintes de alunos surdos que estes não conseguem escrever adequadamente o Português, e quase sempre a limitação auditiva é acusada como a causa de inabilidade de adquirir a língua escrita. Assim, tais discursos transportam, de forma subjacente, a conotação de que o problema está naquele aprendiz, mas nunca nas facetas do processo de ensino. É essencial, portanto, uma observação menos superficial sobre essa questão, sendo que a escrita desses escolares pode revelar outro pleito, o que torna o discurso da incapacidade ultrapassado. Após análise linguística na produção textual de uma aluna surda (pseudônimo Gabriela) em processo de apreensão de língua portuguesa em sala de educação inclusiva, este trabalho pretende refletir sobre as peculiaridades que têm os escolares surdos ao escrever o sistema linguístico já referido, além de refletir sobre a problemática recíproca entre professores e alunos surdos, quando estes se envolvem no processo de escrita, e aqueles, diante da produção final, recebem a incumbência de avaliá-los.

**Palavras-chave:** surdo, libras, escrita, inclusão, avaliação

### **Introdução**

Discutir sobre diferenças étnicas, linguísticas, sociais, físicas etc. é sim muito delicado, a começar pelo uso das terminologias, sendo quase sempre embaraçoso. Tome por exemplo o uso dos seguintes termos genéricos numa tentativa de classificar o grupo daqueles que possuem alguma diferença física e/ou sensorial e/ou psíquica: pessoas excepcionais; portadoras de necessidades especiais; com necessidades educacionais (ou educativas) especiais; com limitação; com deficiência. Esses termos vêm se permutando ao longo dos últimos quarenta anos.

Novaes (2010) traz à tona a mesma problemática do uso das terminologias. O autor inicia sua ponderação sobre a sequência “portador de necessidades especiais”, iniciando sua reflexão sobre a conotação da palavra “portador”, que naquelas condições dar a entender que o sujeito conduz “sua deficiência, assim como porta consigo, por exemplo, objetos pessoais, os quais a pessoa pode deixar de carregar quando bem desejar” (p. 36). Fechando-se nessa concepção de “portador”, é possível sim perceber a inadequação do uso do termo.

Outra questão levantada pelo mesmo autor está para o fato do uso do seguimento “necessidades especiais”, pois seu significado torna-se tão genérico, que abrange não somente o grupo das pessoas que se pretende envolver. Ora, olhando pelo prisma das necessidades especiais, são muitos os que carecem delas, por exemplo, os idosos e as gestantes. Por isso Novaes (2010) opta por usar em seu trabalho a palavra “deficiente”, defendendo que esta retrata somente a realidade daquelas pessoas que se pretende abarcar com o conceito.

Neste trabalho, projetar-se-á na palavra deficiente não uma concepção de letargia, ineficácia, mas um sentido caracterizado àqueles que apresentam diferenças físicas e/ou sensoriais e/ou psíquicas (já salientando que a problemática dos graus ficará à margem da discussão). Sendo assim, deficiência é o termo mais próximo da acepção que se pretende chegar; e mais distante de uma conotação preconceituosa.

Com tudo isso, faz-se necessário ratificar não ser tão simples manter distância das expressões que soam como preconceito, pois como o entendimento é subjetivo, elas têm uma facilidade imensa de burlar a percepção humana.

É muito comum que o ser humano classifique o mundo em que está inserido. Assim, qualquer ser (vivo ou não) entra no rol para ser classificado. Este trabalho de forma alguma faz oposição aos bons arranjos já existentes, todavia, é preciso ressaltar a preocupação quando se busca

estabelecer as bases constituintes dos diferentes grupos sociais, étnicos, linguísticos, religiosos etc., uma vez que as classificações geralmente ganham aspecto vulgar, e nesse sentido algumas pessoas são literalmente tachadas por causa de suas formas de se vestir, suas profissões de fé, as maneiras de usar a língua, as regiões em que residem, suas características físicas, entre outras diferenças. Por aí se rotula o negro, o deficiente, o indígena.

O fato não está em não se aceitar como diferente; pertencente a esta ou àquela cultura, porque isso é autopreconceito; mas em não querer fazer parte dos grupos que em seus sofismas usam as mesmas palavras, porém imersas em acepção que translada a fronteira do paradigma “ser normal” para a sociedade majoritária. Dessa forma, o que parecia aprazível ganha conotação preconceituosa, sendo ríspido àqueles que são classificados.

Verticalizando o discurso (da aceitação ou não) para os sujeitos surdos utentes de língua de sinais, considerados membros de um grupo minoritário, dificilmente se encontra um que queira dissolver sua cultura, ou seja, que não se aceite com suas principais características. Isso pode ser comprovado no clímax de debates sobre erradicação da surdez, em que de um lado se posicionam aqueles que veem a surdez como patologia; do outro o posicionamento daqueles que concebem a surdez como oportunidade para o prosseguimento de uma cultura. Geralmente, aqueles que se posicionam a favor são surdos politizados, defensores de uma cultura construída em torno da língua de sinais pelas diversas gerações através dos séculos; e os que se posicionam contra são ouvintes defensores do ouvintismo/oralismo. Com isso, é possível corroborar que muitos ainda projetam no surdo um alguém que necessita urgentemente ser normalizado para que se obtenha sucesso nos diversos níveis da sociedade.

É importante destacar que o surdo politizado é aquele que se aceita como membro de um grupo minoritário; que participa de associações de surdos; produz poemas, contos e piadas em sinais; aquele que deseja difundir sua cultura, ao contrário de erradicá-la; aquele que luta para que sua língua seja oficializada em seu país, estado ou cidade, e exige o direito de ser escolarizado através de seu próprio sistema linguístico, uma vez que é sua língua natural e ferramenta simbólica mais importante.

Ora, com tudo isso, o surdo politizado não encontra razão para desvanecer todo o progresso do artefato histórico-cultural edificado em torno de sua língua, mas o que o incomoda é o desdém (algumas vezes dissimulado, outras vezes manifesto sem nenhuma apreensão aos danos que pode causar) dos partícipes que julgam ser hegemônica sua cultura. Isso, provavelmente, ainda seja o receio de muitos (não somente dos surdos) quando se fala em inclusão escolar, pois trocar uma sala ou escola em que todos seus pares os acolhem com respeito por um ambiente que genericamente não é co-participante de seus anseios e particularidades, pode significar em ser “o estranho no ninho”. Por isso, a escola também deve olhar pelo prisma do acolhimento, pois se se entende que as boas relações também contribuem para o sucesso escolar do sujeito, e se se entende que o ambiente educacional também tem o caráter de formar uma cidadania democrática, percebe-se então não ser possível falar de inclusão sem antes falar de acolhimento e conscientização.

### **Mudanças, adaptações e flexibilidade**

Foi com base no pensamento de normalização do surdo (“curá-lo”) que muitas unidades de ensino firmaram a compreensão de que era o sujeito o necessitado de modificação para adaptar-se ao todo, e não o contrário; uma visão equivocada e arquitetada em um paradigma patológico que persistiu mais fortemente por cem anos (1880 – 1980) a partir das decisões estabelecidas no Congresso de Milão. Os resultados da experiência essencialmente oralista comprovaram o insucesso da prática. Desde então, várias outras filosofias educacionais a alunos surdos surgiram com o desígnio de garantir melhores resultados.

Por falar em mudanças, atualmente a educação brasileira encontra-se numa fase de transição, em que as políticas de educação iniciam uma nova ideologia que norteia o sistema escolar a abrir para as pessoas com deficiência os espaços de todos, e por direito sempre foram, mas que permaneceram elitizados por séculos. Nesse sentido, Beyer (2010) lembra que não muito tempo atrás a educação tinha uma formatação bem diferente da proposta atual. Basicamente era projetada da seguinte forma: a escola especial era para os deficientes, e a escola regular

para os “ditos normais” (p. 11).

Com a finalidade de tornar o ambiente educacional mais acessível, as políticas de educação vêm expandindo oportunidades e propondo mudanças em sua estrutura. Essa preocupação mais acentuada tem início a partir dos anos 1990, através de encontros internacionais como Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Como reflexo das transformações ocorridas no cenário educacional mundial, o Brasil torna público a Política Nacional de Educação Especial (1994), documento oficial publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Desde então, as universidades e escolas passaram por diversas alterações para que o ensino e a própria escola sejam mais acessíveis. Assim, várias mudanças já ocorreram (e ainda ocorrem) no espaço físico, mas o sistema de ensino-aprendizagem como um todo, incluindo o próprio currículo, também precisa aderir a essas modificações. Mudanças não devem ser entendidas como práticas de eliminar conteúdos, porém torná-los acessíveis e flexíveis.

Garcia (2009) realizou uma pesquisa que teve como “objetivo expor a presença e a importância do conceito ‘flexibilidade curricular’ nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais” (p. 11). Para tanto, foram analisados alguns documentos do cenário nacional e internacional publicados entre os anos de 1994 a 2005, dentre os quais fazem parte do corpus: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994); Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997); PCNs: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (SEESP/SEF, 1998); Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001); Temário Aberto Sobre Educação Inclusiva (UNESCO, 2004) e Documento subsidiário à política de inclusão (MEC, 2005). Em suma, o trabalho evidenciou que aqueles documentos que não fazem referências claras trazem ideias aproximadas de flexibilidade curricular.

A proposta de flexibilidade se distancia e muito da ideia patológica; daquela que concebe o aluno com deficiência como ínfimo e digno de compaixão – no sentido mais chulo do termo. Ao invés disso, a flexibilidade projeta um novo olhar sobre os educandos; considera suas potencialidades ao contrário de reputar o lado frágil, lado esse algumas vezes pouco versado por causa de sua limitação, outras vezes compelido e limitado pela sociedade majoritária.

É através da flexibilidade que a educação inclusiva começa a ter sentido àqueles que estão incluídos. Assim, as políticas educacionais já acenam que sem flexibilidade o processo de inclusão torna-se desonesto. Como exemplo, cita-se a realidade do aluno surdo aprendiz de Português escrito. Tal sujeito só tem contato direto com essa língua nos momentos de sistematização que se resumem em média a cinquenta minutos diários em cinco dias por semana, muito pouco tempo análogo ao aluno ouvinte brasileiro que é exposto à língua portuguesa, naturalmente, desde os primeiros minutos de vida (e ainda assim demonstra grandes dificuldades na apreensão da leitura e escrita). Se o professor avaliar essas duas realidades pelo mesmo paradigma, a avaliação tornar-se-á injusta.

Vygotsky (1984) já sinalizava que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 94). Em relação à língua portuguesa, é notório e inquestionável que o aluno ouvinte constrói uma história prévia bem mais abrangente (afinal de contas é sua língua materna) do que o aluno surdo. Com isso, no processo de sistematização da escrita, aquele sujeito tem muito mais hipóteses a sua disposição do que este.

Além do pouco contato que o surdo tem com o Português, há ainda as estratégias ineficazes que permeiam o ensino. Assim, são deflagradas nos sujeitos aprendizes apenas poucas hipóteses (e precárias) de como funciona o sistema linguístico oral-auditivo na modalidade escrita.

Com a forma peculiar que o surdo possui para conceber o Português, faz-se essencial matizar o ensino dessa língua. No entanto, é provável que muitas escolas ainda não estejam oferecendo aos escolares a sistematização do Português obedecendo às potencialidades

desses educandos. Por isso ratifica-se aqui que pelo decurso que a antecipa a avaliação classificatória de certo modo torna-se desonesta, pois geralmente os critérios seguem um paradigma que visa a instituir, embora de forma subjacente, a homogeneidade no desempenho entre os educandos. E assim os atos antecipam a indefinição, i.e., avalia-se o que ainda está em processo, desconsiderando que cada aluno tem seu tempo e especificidades de desenvolvimento. E nesse sentido, de forma equivocada, o conceito de aprendizagem equânime é ensartado no conceito de inclusão; confundindo-se a finalidade deste último.

Também se costuma acreditar que a presença do tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sala de aula é suficiente para o sucesso escolar do aluno surdo. Apesar de exercer um papel importantíssimo na escolarização desses sujeitos, é preciso lembrar que aquele profissional não é o salvador da pátria, portanto não transferir para ele tal responsabilidade.

Com esse discurso não se pretende negar a contribuição que o tradutor/intérprete deve desempenhar no ambiente escolar, mas, acima de tudo, é preciso compreendê-lo como meio pelo qual o educando terá acesso aos conteúdos; e uma das principais peças da engrenagem para que a máquina da inclusão de surdos funcione, mas não peça de eficiência plena.

### **Desenvolvimento**

Este trabalho apoiou-se em uma abordagem multifacetada de procedimentos que envolveram entrevistas com a aluna desta pesquisa, observações em sala de educação inclusiva e investigação de produção textual (texto realizado pela escolar surda). Com isso, a referência metodológica enquadra-se no estudo de caso, que busca apresentar uma análise qualitativa. Por conseguinte, sugere-se repensar as práticas de ensino e avaliação diante das particularidades reveladas pela escrita dos surdos aprendizes de uma língua oral-auditiva.

Para suporte teórico, após uma observação linguística, busca-se trazer à tona os pressupostos e idealizações importantes apresentadas por Vygotsky (1984) que contribuem para o entendimento da aprendizagem no campo educacional. Como suporte à averiguação da estrutura linguística, foi concebida a teoria de Interlíngua (IL) postulada por Selinker (1972).

A fim de analisar a produção textual de Gabriela, precisou-se fazer um paralelo entre o texto e a conversão deste à língua de sinais. Então, nessa fase, houve a necessidade de filmar uma profissional intérprete/tradutora vertendo a produção escrita para a Libras. A sinalização teve o real sentido já previamente construído (em língua de sinais) pela autora do texto – Gabriela – que serviu de elemento norteador para garantir que o produto final sinalizado atingisse o mesmo valor de verdade do produto final escrito. Esse procedimento foi a forma encontrada para que os possíveis dados latentes no texto, mas presentes na aspiração da aluna durante a escrita, não permanecessem subjacentes durante o processo de tradução.

Para transferir a este trabalho os dados da produção sinalizada, a pesquisa viu-se diante de dois sistemas: (i) o sistema de notação por glosas; e aquele conhecido na literatura como (ii) SignWriting (SW), traduzido para o Português como Escrita de Língua de Sinais (ELS) ou simplesmente escrita de sinais.

Como seu próprio nome já sugere, (ii) é a escrita própria das línguas de sinais, por transmitir as realidades linguísticas visual-espaciais. Apesar de ser o mais difundido, o SW ainda não é oficialmente reconhecido como sistema de escrita da Libras. Independente disto, o SW não será utilizado neste artigo porque sua complexidade repele a margem do aproveitamento analítico do corpus aqueles que desconhecem o sistema, pois para se compreender a escrita de sinais é preciso que se tenha uma sistematização bem delongada.

Já (i), por utilizar palavras da língua portuguesa com letras garrafais (em caixa alta), sinais diacríticos e notas explicativas, torna o processo de compreensão dos dados mais acessível àqueles que não possuem afinidade com as implicações sociolinguísticas dos surdos. Apesar dessa prerrogativa, é justo destacar que o sistema de notação em glosas possui limitações quando este se propõe a utilizar palavras de uma língua de modalidade oral-auditiva para delinear a realidade fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática das línguas de

modalidade visual-espacial. Entretanto, ratifica-se que (i) é o output mais acessível à maior quantidade de interessados nas análises de uma Língua de Sinais (LS), provavelmente seja por isso que ele ainda é o sistema mais utilizado por pesquisadores (cf. Ferreira Britto 1984; Felipe 1988, 1998; Quadros e Karnopp 2004; Quadros e Pizzio 2007; Leite 2008; McCleary e Viotti 2007), que o adapta as suas realidades. Como anotador linguístico, este trabalho utilizou um software de transcrição de áudio e vídeo chamado Eudico Linguistic Annotator (ELAN), pelo “fato de ter sido projetado para viabilizar uma transcrição mais eficiente das LSs” (LEITE, 2008 p. 142).

### **O sistema de notação**

Faz-se apropriado algumas elucidações em relação ao sistema de notação utilizado neste trabalho, uma vez que ele é adaptado para a realidade em estudo. Assim os dados transcritos configuram-se:

- a. Uma palavra da língua portuguesa com todas as letras maiúsculas é utilizada para representar um único sinal em Libras. Exemplos: TATUAGEM, RAIVA, VER;
- b. A junção de duas ou mais palavras ligadas por hífen indica que o enunciador utilizou apenas um sinal, no entanto, no caso específico, este conota uma sequência linguística. Exemplos: FAZER-TATUAGEM-BRAÇO = alguém quer fazer uma tatuagem no braço; TER-NÃO = não possuir;
- c. A entrada “sub” significa espaço sub-rogado (LIDDELL, 2000). Este é o tipo de espaço que traz à superfície uma entidade mental, desta vez incorporada pelo próprio sinalizante, e é nessas condições que o enunciador sai da posição de narrador e assume o papel da personagem;
- d. A marcação das pessoas do discurso incorporadas ao verbo (sem que se use os sinais de apontamento) é indicada com números e letras subscritos. Exemplo: 1sDIZER2s ([Eu] disse para [você]); 1sDIZER3s ([Eu] disse para [ele/ela]); 2sDIZER3p ([Tu] disseste para [eles/elas]); 3sDIZER1s ([Ele/Ela] disse para [mim]), em que os numerais indicam 1ª, 2ª e 3ª terceira pessoas, e o “s” e o “p” significam singular e plural, respectivamente;
- e. Para a neutralidade da marcação de gênero utiliza-se o diacrítico “@”. Exemplos: AMIG@ (amigo/a); EI@ (ele/a); NAMORAD@ (namorado/a);
- f. O caractere \* marcará uma sentença agramatical ou sem sentido para os falantes nativos da língua. Exemplo: Eles são menina \*;
- g. Os símbolos “< >” incluirão uma sentença com Marcações Não Manuais (MNM) como movimento de cabeça, franzir de sobrancelhas, expressão facial de pergunta etc.;
- h. A sequência “sn” representa uma sentença interrogativa, através de MNMs, que tem como objetivo uma resposta “sim” ou “não” (QUADROS & KARNOPP, 2004).

### **Algumas questões sobre o ambiente linguístico**

As discussões já estabelecidas no campo da Teoria da Aprendizagem indicam que o sujeito evidenciará descompasso acentuado durante o período de escolarização se este não tiver oportunidade de desenvolver um sistema linguístico, o que comprometerá seu sucesso escolar. Assim, a defasagem do aluno surdo tornar-se-á maior quando este não possuir um sistema linguístico natural (a língua de sinais). Esse mesmo problema é transferido àqueles com atraso de linguagem, melhor dizendo, àqueles que estão no processo de aprendizagem/aquisição de um sistema linguístico após o período crítico, conceito este proposto por Lennenberg (1967). A proposição é que é neste período crítico (aproximadamente de dois anos até a puberdade) que a criança recebe mais facilmente as sensações externas, no caso específico, relativas à linguagem. Por isso, a importância de expor a criança ao ambiente linguístico natural desde seus primeiros dias de vida.

São várias as teorias que tentam explicar como o ser humano adquire/aprende linguagem, teorias que não cabe aqui explicitar, mas tão somente enumerar: algumas dizem que a criança aprende a linguagem porque imitam os adultos; outras dizem que imitar não é o suficiente, mas a contribuição que os adultos dão na correção sim; há ainda aquelas que corroboram ser a linguagem inata ao ser humano. Apesar de tudo, por mais que as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento linguístico se distanciem em suas hipóteses e idealizações, há um momento em que estas convergem: para adquirir uma língua a criança precisa ser exposta a um

ambiente linguístico apropriado.

Retornando aos escolares surdos, o que é mais comumente desesperador aos educadores é a defasagem apresentada por esses alunos na leitura e na escrita de uma Língua Não Materna (LNM). Este é o sistema linguístico, que mesmo sendo próprio de seus pais, não chega de forma natural à criança. Essa discrepância tem relação estreita não com o sujeito em si, mas com diversos fatores externos. É exatamente aqui onde começa a problemática da maioria desses alunos, pois é muito comum criança surda nascer em lar ouvinte.

O problema para a criança surda de modo algum está relacionado com o fato de ser filha de ouvintes, mas com o fardo que se verte sobre suas atividades psicológicas e sociais se o ambiente não for linguisticamente natural para ela, pois é preciso entender que sua condição diferenciada de percepção linguística exige uma língua que envolva o campo visual-espacial, e não oral-auditivo. Estima-se que cerca de 90% a 95% dos surdos nascem em lar ouvinte, com a realidade de seus familiares não usarem língua de sinais (ANATER, 2009). Dessa forma o problema é externo mesmo, e não interno/cognitivo.

### **A língua portuguesa escrita por aprendizes surdos: onde está o sentido?**

Ao escrever, falar ou sinalizar, o utente de qualquer língua envolve-se basicamente com duas habilidades mentais associadas à linguagem: a habilidade de selecionar os signos linguísticos e a de combiná-los segundo as normas vigentes na comunicação de seu grupo social (FERREIRA, 2007: 326). Qualquer violação nas normas da língua estabelecidas pela realidade sócio-histórica implicará em mudanças de percepção por parte dos enunciatários. Essas transgressões são mais comuns naqueles que estão aprendendo uma LNM, que evidenciam diversos “erros”, i.e., constroem unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas supondo ser próprias à língua em aprendizagem, todavia, são originárias de outra(s) fonte(s), geralmente de sua língua materna (sistema linguístico adquirido naturalmente). Entretanto, essas “falhas” podem ser indícios (estratégias do aprendiz) de como o sujeito está construindo o novo sistema linguístico.

Selinker (1972) faz referência a essa estrutura linguística intermediária, que jaz entre a Língua Materna (LM) e a língua estudada pelo aprendiz, chamando-a de Interlíngua (IL). Dito de outra forma, na tentativa de construção de sentidos da LNM em aprendizagem (por exemplo, o português escrito por alunos surdos em fase de apropriação) o sujeito tende a transferir elementos que são próprios da(s) língua(s) que já lhe pertence(m). Com isso, o produto final de uma escrita pode ser resultado de interferências morfológicas, sintáticas e semânticas, consequência do constante contato mental, no aprendiz, entre os sistemas linguísticos envolvidos.

Apesar das peculiaridades, é possível perceber que a IL é volátil, e cada sujeito apresenta a sua, ao passo que não é estanque até mesmo em um único aprendiz. Entretanto, não é estanque até o momento em que se fossilizam alguns dos elementos linguísticos e/ou regras particulares da IL. Essa fossilização acontece quando o sujeito torna permanente na LNM algumas particularidades da LM. Nesse sentido Larry Selinker salienta que em média apenas 5% dos aprendizes de LNM desenvolvem a mesma gramática mental dos nativos, e que a fossilização é própria da LNM (SELINKER, 1972 apud PERCEGONA, 2005).

### **A interlíngua do surdo aprendiz de Português**

Diante da concepção de IL, propõe-se analisar a escrita de Gabriela, e procurar por tais indícios. O recorte abaixo é parte do corpus colhido no campo empírico em que se estabeleceu a pesquisa, a saber, em uma sala de educação inclusiva da Escola de Ensino Fundamental Doutor Carlos Gouvêa, unidade de ensino da Rede Estadual do Ceará, na cidade de Iguatu. O excerto trata-se de uma pequena parte do texto produzido por Gabriela, uma de três escolares surdas do 7º ano fundamental.

Fig. 1 – Fragmento da produção de Gabriela.

Assim, à primeira vista, um usuário nativo de Português dificilmente conseguiria abstrair significado do fragmento acima. Por isso, para compreender o porquê Gabriela escreveu inicialmente “Ele amigo tatuagem dizer não”, é preciso fazer uma análise da sentença equivalente na estrutura sintática de sua LM. Então, recorreu-se ao vídeo em que há o enunciado em Libras. Para acessar os dados da coleta e transferi-los para este trabalho, precisou-se recorrer ao corpus em glosa transcrito pelo ELAN. Os recortes da produção sinalizada podem ser vistos a seguir.

EL@ AMIG@ subsn 1sDIZER3s NÃO

Conforme observado no enunciado, Gabriela começou seu discurso focando o acontecimento, por isso a produção ganha características de narração, muito comum em língua de sinais. Como narradora, estabelece no espaço a esquerda de sua posição uma personagem, usando o sinal de apontamento EL@ acompanhado do sinal AMIG@. O encadeamento da sentença “subsn 1sDIZER3s NÃO” é extremamente rico em seus recursos estilístico-sintáticos, como podem ser vistos resumidamente a seguir: (i) retoma o referente materializando-o com o recurso do espaço sub-rogado, promovendo assim uma coesão anafórica; (ii) ao passo que usa o sub-rogado, nessas condições, traz subjacente a personagem-narradora a sua direita; (iii) ainda nessa mesma sentença introduz uma evocação interrogativa, usando para isso as MNMs, como sobrancelhas franzidas, leve inclinação do corpo e movimentação da cabeça; (iv) utiliza o verbo indicador (LIDDELL, 2003) “DIZER”, conhecido também como verbo direcional (QUADROS & KARNOPP, 2004), em que uma de suas principais características é estabelecer mais de um ponto de articulação através do movimento, geralmente traz subjacentes argumentos de pronome subjetivo.

Ainda com relação ao verbo indicador do exemplo específico, no campo sintático “DIZER” não pode ser concebido como meramente um sinal, mas toda uma sentença, pois quando este é executado traz consigo um argumento externo (“EU”) implícito no ponto de articulação inicial; e dois argumentos internos: um implícito no ponto de articulação final (EL@) e o outro (NÃO) explícito ao término da sentença. É importante destacar também que a enunciativa tem a sua disposição o recurso de explicitação dos argumentos de pronome subjetivo, já implícito no verbo DIZER, conforme pode ser visto abaixo.

EL@ AMIG@ subsn EU 1sDIZER3s EL@ NÃO\*

Contudo, esta não é a preferência mais recorrente em utentes nativos de Libras, ao passo que quando é utilizada torna-se uma composição no mínimo incomum; até mesmo concebida por alguns como agramatical. Tudo indica que esse tipo de estrutura originou-se em usuários do Português Brasileiro (PB) em processo de aprendizagem da Libras, momento este em que o aprendiz transfere da LM as particularidades não presentes na língua em estudo, portanto, são também constituintes da IL. É o tipo de estrutura mais conhecida como Português Sinalizado. Isso ocorre porque no PB tem-se a possibilidade de explicitar, concomitantemente com os verbos, os argumentos de base pronominal, conforme observado em: Eu disse não a ele.

Feita essa análise, já é possível sugerir a pretensão de Gabriela ao iniciar sua escrita, como pode ser vista neste enunciado: “Um amigo perguntou-me: – Faça uma tatuagem? Eu disse a ele que não.”

A outra sequência do fragmento textual de Gabriela também segue pela mesma base estrutural de sua LM. Em “Ele porque doença alergia não consegue ele inistência de amigos não Bom.” a aluna surda explicita o referente com o sinal de apontamento, trazendo o pronome EL@ para a sentença, e segue com seu raciocínio semântico. O vocábulo “inistência” (que seria insistência) traz um desacerto, algo genericamente previsível no processo de apreensão da escrita, até mesmo em ouvintes. Apesar dessa falha, ela entende que nessas circunstâncias o termo deve

ser regido de preposição, e como este elemento linguístico (de) não é característico das línguas de sinais, ela o usa, indicando que esse é um dos momentos mais evidentes de distanciamento de sua LM.

A aluna também demonstra compreender o processo de translineação, através da palavra “consegue”, o mesmo não acontece com a pontuação, pela qual comprova não possuir muita afinidade com as prescrições. Sua IL também confirma que aprender a escrever não se restringe a converter unidades sonoras em gráficas. É possível chegar a essa conclusão tanto observando o todo construído como atentando para itens lexicais com regras de acentuação gráfica; é o caso da acertada acentuação do vocábulo “inistência”, pelo qual se pressupõe que o escritor precisa ter noção de prosódia, entretanto, como Gabriela possui perda auditiva bilateral profunda, demonstra que sua habilidade de acentuar graficamente o vocábulo provém de outra fonte.

Checando a sinalização é possível compreender a pretensão da aluna ao construir a sequência acima analisada, como pode ser vista a seguir: “Porque poderia contrair alguma doença, alergia. Por causa da insistência de outros amigos (o que não foi nada bom) não consegui convencê-lo”.

Sousa (2008) realizou um estudo de caso com nove surdos; entre eles alguns já haviam concluído o ensino médio, outros ainda cursavam. A pesquisa teve como escopo a análise do aprendizado da escrita dos surdos em uma terceira língua, no caso específico o Inglês, através de um mini-curso realizado pela própria pesquisadora. Sousa (ibidem) reflete sobre as três realidades linguísticas imbuídas nos sujeitos pesquisados: a Libras, o Português e o Inglês – consideradas primeira, segunda e terceira língua, respectivamente. Ela salienta que “a escrita de surdos em uma língua oral se assemelha à escrita de qualquer usuário de uma segunda língua/língua estrangeira” (p. 212).

Segue abaixo uma sequência produzida por um dos sujeitos da pesquisa de Sousa (op. cit., p. 222):

“Like of the comic strips. Quero aprende and stud of the english a comunic and ler.”

Na concepção da pesquisadora, a produção acima tanto apresenta mudança de código como transferências, neste caso, de duas línguas: a língua portuguesa e a Libras. Entre várias transferências cita-se a que acontece logo no início do enunciado, quando é omitido o sujeito da oração. Sabe-se que a omissão do sujeito no início da sentença ocorre em PB e na Libras, mas não no Inglês padrão. Outra intervenção em destaque está no uso do vocábulo “comunic”, em que a aprendiz utiliza o morfema “-ic” (característico de adjetivos) em um verbo, ao passo que o usa em uma estrutura morfológica do vocábulo “comunicar” da língua portuguesa (SOUSA, 2008: 220), mais uma vez evidenciando transferências do Português, sua segunda língua. Também não é preciso fazer esforço para perceber que na frase há mudança de código, i.e., a substituição de sequências que deveriam ser da língua-alvo por palavras que pertencem à outra língua, no caso específico a mudança de código acontece em “Quero aprende” e “ler”.

Diante do que foi elucidado até aqui já não é inédito afirmar que Gabriela evidencia fortes influências da Libras em todo o arcabouço da produção, em uma tentativa de construir sentido na escrita do Português, não abandonando bases de significação em sua LM. Assim a estrutura escrita torna-se muito similar à estrutura em sinais, não que esta surja a reboque daquela, mas o contrário, ou seja, como as atividades psíquicas relacionadas à linguagem não possuem familiaridades com a constituição da língua portuguesa, exceto com o que já lhe foi oferecido, Gabriela traz à superfície quase que 100% da sintaxe de sua língua nativa. Dito de outra forma, a aprendiz mostra ter capacidade de selecionar os signos linguísticos do Português em seu léxico mental, mas não demonstra ter capacidade de combiná-los segundo regras da língua a qual os signos pertencem. Como não possui esta última habilidade, ela os insere em uma estrutura sintática própria de sua língua materna, a Libras. É com essas características que a IL de Gabriela surge à superfície.

Ainda observando como se comporta a IL em questão, é possível pensar na hipótese do trajeto que Gabriela cursou para se apropriar da língua portuguesa: provavelmente, as estratégias de

ensino ofereceram maior eficiência à aprendizagem dos itens lexicais (das composições morfológicas mesmo) do que à sintaxe de colocação, de regência e de concordância.

Em uma parte da entrevista Gabriela expôs que nos anos iniciais de sua escolarização (em salas de educação especial e ensino comum sem presença de intérprete) o professor costumava apresentar a “língua portuguesa” através de palavras seguidas de imagem e sinal da Libras. Sendo assim, a maior parte do ensino para Gabriela baseou-se no método similar ao da palavração. Nesse sentido o léxico mental de Gabriela ampliou-se de acordo com o que lhe foi ofertado: imagem = item lexical = sinal. Por isso a impossibilidade de ouvir que o educando surdo possui não deve ter aceção de incompetência para adquirir conteúdos de Português, antes é preciso refletir se não são os métodos pouco eficazes e ultrapassados de ensino que sempre protelam a aprendizagem plena desses escolares.

Mesmo assim não é justo transferir a alguns professores todo o insucesso escolar do aluno surdo, pois este pode trazer um contexto sócio-histórico repleto de privações que contribuíram para acentuadas defasagens. O contrário poderia ter acontecido, ou seja, se mesmo em idade pré-escolar essa criança tivesse tido oportunidade de ser inserida em um contexto familiar extremamente propício a sua aprendizagem, com histórias infantis diversificadas (com e sem ilustrações) que instigassem seu desenvolvimento cognitivo, além de participações nos diálogos familiares, seu desempenho provavelmente seria bem melhor. No caso de Gabriela, isso só passou a acontecer quando sua presença foi promovida no ambiente educacional ao qual a aluna está incluída, uma vez que a aluna passou a ser escolarizada através de sua língua, com a presença de intérprete e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da convivência com seus pares.

### **Novos espaços, novas visões, novas possibilidades**

Voltando ao texto da aluna desta pesquisa, diante das evidências, ainda é possível dizer que a aprendiz produziu um texto extremamente coerente e coeso diante do que lhe foi oferecido na trajetória de sua aprendizagem. Nesse sentido, qualquer educador que avalie negativamente a produção desta aluna estará negando suas potencialidades. Cabe, portanto, uma pergunta: se o sistema não ofereceu a sistematização plena do Português à aluna surda, por que a avaliação classificatória insiste em cobrar de escolares com as mesmas realidades de Gabriela o que não lhes foram proporcionados no decurso que antecede os instrumentais avaliativos?

Aqui não se pretende ir à contramão da aplicação de instrumentos avaliativos, mas é essencial refletir sobre a prática que estabelece um único paradigma para avaliar o aluno surdo e o aluno ouvinte. É preciso incluir também flexibilidade na avaliação. Por isso, merece consideração aquele processo que compreende o educando de acordo com o que lhe foi ofertado em consonância com seu próprio desenvolvimento e realidade linguística; não através de preceitos unívocos instrumentalizados, pondo em xeque as particularidades do aprendizado através de um protótipo que coteja os escolares, pois como lembra Beyer (2010) “crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média que definem os alunos como bons, médios ou fracos.” (p. 30).

Sobre a exploração das potencialidades dos alunos, vários educadores recorrem a um importante conceito estabelecido por Vygotsky (1984), a saber, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A respeito desta questão, Vygotsky determina pelo menos dois níveis do desenvolvimento: o real e o potencial. Este está relacionado ao fato de a criança só conseguir resolver problemas com o auxílio de alguém mais experiente, quer seja um adulto ou mesmo outra criança. Já o nível de desenvolvimento real é a manifestação do que a criança consegue resolver sem auxílio de outrem. Portanto, a ZDP é a distância entre o nível real e o potencia.

Em realidades como a de Gabriela, a ZDP é a região a ser explorada pelos professores, principalmente os de Português, pois como as atividades psíquicas relacionadas à leitura e à escrita exigem que o sujeito tenha uma língua internalizada (ou no mínimo que esteja em processo de internalização), o aluno surdo nesse decurso precisa de mediadores mais experientes em tal sistema linguístico; mediadores que explorem a ZDP através de várias

estratégias, a fim de que o desenvolvimento dessa área provoque a apreensão da LNM em sua modalidade gráfica.

Através do nível real na superfície da produção de Gabriela é possível checar o nível submerso, lugar este mais necessitado de mediação, porém pouco explorado, uma vez que os educadores de salas inclusivas deparam-se com várias outras realidades. Mas, atualmente, para suprir essa carência, as escolas inclusivas têm a possibilidade de acionar outro espaço. Proposição do MEC, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o espaço reservado ao AEE, e é através desta ação que a política de inclusão pretende desenvolver estratégias que visem ao desenvolvimento das regiões potenciais dos alunos com deficiência; aquelas áreas que, por um motivo ou por outro, são pouco exploradas em salas de aula. Assim, o AEE é “organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.” (MEC/SEESP, 2006, p. 15).

Gabriela começou a frequentar a SRM de sua própria unidade de ensino (campo empírico deste trabalho) em 2009, e desde então ela recebe AEE em contraturno duas horas por semana. O ensino é mediado por um professor bilíngue que desenvolve o trabalho em consonância com os professores de educação inclusiva, sendo mais um mediador do conhecimento. Assim, para os que aderem as implicações de Vygotsky, o AEE surge como importante meio pelo qual o educador pode explorar a ZDP de alunos surdos, e de forma mais acentuada contextualizar a sintaxe da LNM através de várias nuances, inserindo-a em textos que também vislumbrem a cultura do aprendiz.

O fato é que a comunidade escolar começa a perceber que inclusão de surdos vai muito além de inserir um tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, pois se não houver toda uma reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem, mudanças e flexibilidade o sucesso do surdo em adquirir a língua portuguesa na modalidade escrita sempre ficará inalcançável.

### **Conclusão**

Este trabalho não teve a pretensão de trazer soluções para a complexidade que envolve a escolarização de surdos, mas acarretar reflexões sobre práticas de ensino e de avaliação em que alunos surdos e seus educadores estão envolvidos. Além disso, através do que está no âmago deste trabalho, é possível extrair que um dos maiores desafios da proposta de educação inclusiva de surdos é tornar bilíngue este aluno. Para que isso aconteça, acredita-se que todo o sistema educacional deva adquirir novas posições em relação à escolarização desses escolares, como, por exemplo, trabalhar suas potencialidades e desenvolver estratégias que explorem os vários recursos linguísticos, não somente os itens lexicais da LNM.

Ainda que seja sempre polêmico debater sobre avaliação, é possível perceber que diante de tantas peculiaridades apresentadas pelo ensino tradicional e pelos surdos aprendizes de Português, torna-se injusto seguir o paradigma da comparação entre os alunos. Identificar se houve e onde está o progresso alcançado pelo educando surdo é o mais essencial. É nesse sentido que a flexibilidade se constrói; não é ato de suprimir conteúdos curriculares, pois todos têm seu grau de importância, mas considerar individualmente as potencialidades cognitivas emergentes no educando.

Ainda que incipiente – através da análise linguística feita neste trabalho – é possível sugerir que algumas produções textuais de escolares surdos aprendizes de Português trazem à superfície apenas a ponta do iceberg. Sendo assim, fica difícil encontrar bases significativas na superfície, uma vez que estão submersas. Acredita-se que outro importante desafio da escola é trazer ao primeiro plano o que está em profundidade.

### **Referências**

- ANATER, G. I. P. As marcações não-manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal. Dissertação de Mestrado: UFSC, 2009.
- BEYER, H. G. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento

educacional especializado. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FELIPE, T. A. A Relação Sintático-Semântica dos Verbos e seus Argumentos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Volume I. Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, mimeo, 1998.

LEITE, T. A. A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2008.

LENNENBERG, E. H. Biological foundations of language. New York: John Wiley, 1967.

LIDDELL, S. K. Grammar, gesture and meaning in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada. In H. Salles (Org.). Bilingüismo dos surdos: questões lingüísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007. p. 73-96.

NOVAES, E. C. Surdos: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, L. (1972) Interlanguage. In: IRAL Vol.10 No. 3 pp 209-231.

SOUSA, A. N. de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE). In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. (Orgs.). Estudos Surdos IV. Arara Azul, 2008. pp. 208-241.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

EMERSON CRISTIAN PEREIRA DOS SANTOS é graduando, no polo da Universidade Federal do Ceará – UFC, do curso de Bacharelado em Letras – LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem Curso de formação em interpretação promovido pela FENEIS-CE em 2004, com pró-LIBRAS 2008. É professor bilíngue de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e produtor de material didático-pedagógico para alunos surdos.  
E-mail: [cristian\\_ecps@hotmail.com](mailto:cristian_ecps@hotmail.com)