

## REGULARIDADES DISCURSIVAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DE CAMPO GRANDE

Elaine de Moraes Santos<sup>1</sup>  
Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos<sup>2</sup>

**RESUMO:** O reconhecimento da Libras como a língua materna dos surdos é uma política linguístico-discursiva contemporânea que tem feito aflorar o embate de duas Formações Discursivas (FDs) distintas acerca da educação de surdos: uma em favor da inclusão desses sujeitos no ensino regular e uma que defende que essa formação deve ocorrer em escolas ou salas específicas, que tomem o bilinguismo como metodologia. Embora divergentes, ambas as posições denunciam que o trabalho com o Português na escola básica tradicional ainda tende ao monolinguismo, ao focar em abordagens gramaticais que estigmatizam as produções textuais do aluno surdo. Diante das condições de possibilidade desse binarismo e sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de língua francesa, no diálogo com estudos que investigam a surdez, este trabalho procura contribuir com as reflexões sobre essa temática de tamanha relevância no contexto brasileiro, tomando por objetivo geral discutir as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, a partir da análise dos ditos de professores surdos que atuam no ensino de LIBRAS para ouvintes. Para tanto, acionamos o método arqueogenealógico de Foucault no estabelecimento das regularidades discursivas que marcam nosso arquivo de entrevistas. Nosso exercício analítico permitiu observar o cruzamento de formações identitárias e ideológicas na experiência educacional vivenciada pelos surdos durante toda a sua história, as quais são responsáveis pela criação de um efeito de rejeição à Língua Portuguesa e, conseqüentemente, responsáveis pelas dificuldades que eles apresentam no aprendizado dessa língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez. Regularidades discursivas. Português como segunda língua.

**ABSTRACT:** Acknowledgement of Libras as the mother language of people with deafness is a contemporary linguistic-discursive policy which triggers discussions on two different Discursive Formations (DFs) on the education of deaf people. One favors the inclusion of these subjects in regular teaching, whereas the other defends the point of view that such formation should take place in special classes with bilingualism as a method. The two divergent positions denounce that teaching Portuguese in the traditional basic school tends towards monolingualism since it focuses on grammatical approaches that stigmatizes the textual production of the student with deafness. In the wake of the conditions of possibilities of the binary scheme and under the theoretical presuppositions of French Discourse Analysis, within the dialogue with studies on deafness, current paper is a contribution towards a theme of such importance within the Brazilian context. Its main aim is to discuss the relationships between deaf people and their acquisition and/or learning

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, docente de Linguística e Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Surdez e Discursividades (político) midiáticas (SuDiC) CNPq-UFMS.

<sup>2</sup> Mestra em Estudos de Linguagens pela UFMS, Especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa pela Universidade Leonardo da Vinci - UNIASSELVI/Libera Limes - e professora de Português/Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS).

process in learning Portuguese as a second language through the analysis of the remarks of deaf teachers' who work in the teaching of LIBRAS for hearing people. Foucault's archeogenological method is employed in the establishment of discursive regularities that mark our interview archive. Analytic exercise reveals the crossing of identity and ideological formations in educational experience by deaf people throughout their history. Indeed, they are responsible for the establishment of a rejection attitude to the Portuguese Language and, consequently, responsible for difficulties that they forwards in the learning of the language.

**KEYWORDS:** Deafness. Discursive regularities. Portuguese as a second language.

### Considerações iniciais

*Sobre ter facilidade ou dificuldade em Língua Portuguesa. Bom, eu sei os verbos e também conheço alguns sinais de substantivos, por exemplo, sinais como o verbo AMAR, CASA, mas os adjetivos eu tenho dificuldade porque a língua portuguesa não é fácil, é complexa, muito pesada, é difícil, eu estudo, mas, às vezes, não adianta. (Trecho da entrevista concedida por um dos sujeitos da pesquisa, o qual é identificado pelas iniciais E. M.).*

O sujeito que discursiviza na epígrafe, com que iniciamos este texto, faz ecoar a regularidade (FOUCAULT, 2010a) da relação que muitos brasileiros ainda mantêm com a língua portuguesa: a de inatingibilidade. Como se vê, tomando uma sequência de orações assindéticas, o entrevistado E. M. promove em seu dito uma caracterização do português com predicativos da ordem do complexo e do impossível estudar. Embora seja expressa por um surdo adulto, a respeito de um idioma que é de materialidade oral-auditiva, essa fala ainda traduz a dificuldade que ouvintes e surdos frequentemente vivenciam no uso ou na aprendizagem dessa língua, sobretudo quando se pensa nas “práticas discursivas” (FOUCAULT, 2010a) que são desenvolvidas dentro da escola.

No bojo dessa concepção corrente quanto à suposta dificuldade da língua portuguesa, está a reprodução de um mito que o linguista Marcos Bagno vem combatendo desde 1999, ao publicar a primeira de mais de cinquenta edições da obra *Preconceito Linguístico*. Nela, entre outros pressupostos, o autor explica que a perpetuação desse mito é oriunda de uma cultura de ensino de línguas ainda baseada na norma lusitana, em propostas orientadas estritamente para a “codificação tradicional da língua, isto é, a gramática normativa” (BAGNO, 2015, p. 63, grifos do autor).

Reflexões acerca do quão nociva é a manutenção de uma abordagem normativista no trabalho com a língua portuguesa já são desenvolvidas nos últimos anos por autores como Faraco (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2011). No cerne dessa problemática, nosso foco recai sobre a forma como uma espécie de pedagogia da norma afeta diretamente sujeitos cujo idioma materno – a Libras – é uma língua gestovisual, ou seja, que requer um trabalho com o português como segunda língua (doravante L2), a partir de metodologias reflexivas que lhes permitam a leitura constante e o desenvolvimento da escrita de textos variados, em práticas contextualizadas de interação que respeitem, sobretudo, a sua diversidade cultural e linguística.

Na verdade, apesar de que, com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tanto a Libras quanto o português sejam as línguas oficiais do Brasil, o trabalho escolar com a linguagem tem, de um lado, mantido uma metodologia focada na repetição de vocabulário ou no reconhecimento de estruturas gramaticais isoladas da língua portuguesa – sem se preocupar com a aprendizagem real – e, de outro, tem se configurado como uma prática de exclusão da comunidade surda, principalmente na estigmatização recorrente das produções escritas desses alunos e da não valorização de sua língua de sinais.

No rol das “condições de possibilidade” (FOUCAULT, 2010b) desse cenário e sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, no diálogo com estudos que investigam a surdez, este trabalho toma por objetivo geral discutir as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, a partir da análise dos ditos de professores surdos, que ensinam Libras em Campo Grande (MS) a alunos ouvintes. Para tanto, acionamos o método arqueogenealógico de Foucault (2010a) no estabelecimento das regularidades discursivas que marcam nosso arquivo de entrevistas.

No cumprimento de tal propósito, nosso percurso neste texto se organiza em três partes. Primeiramente, focalizamos a existência de duas Formações Discursivas (FDs) acerca da educação de surdos e da forma como o português deve ser ensinado no contexto da surdez. Na sequência, discutimos as especificidades do trabalho com a aquisição da

escrita por crianças surdas e, por fim, estabelecemos as regularidades nos *ditos e escritos*<sup>3</sup> dos professores entrevistados, focalizando como eles superaram parte de suas dificuldades com o português e como o utilizam para ensinar a língua de sinais a sujeitos ouvintes.

## 1 O confronto de FDs e o ensino de surdos

Pensar o ensino de surdos é se empreender na historicidade de uma “arriscada ordem de discursos” (FOUCAULT, 2010b, p. 7) sobre a (a)normalidade e sobre uma ideia de patologia/deficiência que se fez recorrente em várias partes do mundo. No conjunto de empreendimentos seculares destinados à “disciplinalização” (FOUCAULT, 2009) do surdo, um conjunto variado de práticas coercitivas (enclausuramento, oralização forçada, cirurgias corretivas, etc) procurou desumanizar a imagem desses sujeitos. Com a atribuição de um status linguístico de língua natural à língua de sinais americana, entretanto, depois da década de 60, o estudo de Stokoe (1978) impulsionou uma mudança na concepção de língua existente e, a partir dela, a surdez foi ressignificada como uma diferença linguístico-cultural (GESSER, 2012; DALLAN, 2013; QUADROS & KARNOPP, 2004).

É na descontinuidade da história, entendida como uma “multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem uns nos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 293), que essa mudança de paradigma possibilitou o reconhecimento do surdo enquanto um indivíduo/corpo dotado de identidades e culturas, bem como favoreceu a implementação de políticas linguísticas destinadas tanto à promoção dos direitos abnegados da comunidade surda desde os tempos remotos, quanto à valorização de seu sistema linguístico e de sua diversificada produção artístico-cultural:

[...] conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo

---

<sup>3</sup> Uso da expressão que nomeia uma coleção, publicada pela Editora Forense Universitária, de textos, entrevistas e conferências de Michel Foucault.

como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a anormalidade em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (SANTANA, 2007, p. 33).

No Brasil, as implementações mais significativas datam do início do século XXI e surgem em um complexo jogo de relações de força, orientadas, de um lado, pelas demandas oriundas dos propósitos inclusivos de acordos internacionais realizados pelo país e, de outro, pelo trabalho incansável de pesquisadores e representações dos movimentos sociais na busca pela garantia do atendimento às necessidades das pessoas surdas. Dentre as políticas linguísticas de maior relevância nesse contexto, estão a promulgação da Lei 10.436/02 e a publicação do Decreto 5.626/05 - documentos que reconheceram a Libras como a língua materna da comunidade surda e fundamentaram as medidas necessárias à formação e à capacitação de docentes e tradutores/intérpretes. Além disso, com esse reconhecimento da língua de sinais, o surdo passa a gozar “legalmente do direito de instrução em sua primeira língua (a libras) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como a segunda língua” (NOGUEIRA, 2012, p. 242).

Para Skliar (2015, p. 8), entretanto, embora sejam legítimas as contribuições que geraram mudanças, elas não podem ser lidas como suficientes, já que limitações de projetos políticos, de direitos linguísticos e dificuldades na reorganização/reconstrução pedagógicas “ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente”.

Mesmo relevantes, tais conquistas não minimizaram o conflito existente entre dois discursos antagônicos, oriundos da irrupção histórica de FDs distintas no que tange ao ensino e à aprendizagem de crianças surdas. Para Foucault (2010a), a noção de FD permite distinguir o que é um discurso, localizando os objetos do saber em seu acontecimento:

Uma formação discursiva não desempenha o papel de uma figura que pára o tempo e o enregela por décadas ou séculos; ela determina uma regularidade própria a processos temporais; coloca princípios de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outra série de acontecimentos, de transformações, de mutações e de processos. Não há uma forma temporal, mas um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2010a, p. 83).

No contexto de nossa pesquisa, como primeira FD, defendida por autores como Lopes (2015), Skliar (2015) e Slomski (2012), advoga-se em favor de que o surdo tenha direito à formação em escolas específicas bilíngues. Nessa proposta, para que o aluno tenha a aquisição efetiva de sua língua materna em condições de desenvolver a L2, ele deve ter contato com adultos surdos e usar a língua de sinais em todas as interações realizadas nos espaços escolares. No interior dessa visão, a escola regular é denunciada como um ambiente calcado em uma ideologia monolíngue que compara o desempenho da escrita de surdos com a escrita de ouvintes, de forma a estigmatizar a primeira.

A segunda FD, por sua vez, como perspectiva da Educação Inclusiva adotada pela PNEE – Política Nacional de Educação Especial – defende a presença/a inclusão dos surdos na escola regular. Entre as críticas inerentes aos pressupostos de autores que se inserem nessa FD, podemos destacar Bueno (2012). Para ele, a defesa de escolas específicas configura uma prática separatista que contribui para o aumento das diferenças e impede as trocas culturais entre surdos e ouvintes.

Embora o conflito entre as duas visões seja latente e movimente a produção de calorosos debates no cenário científico ou pedagógico nacional, o que as práticas discursivas de ambas as FDs coadunam é adoção de metodologias de ensino que permitam aos aprendizes da L2 a escrita e a reescrita de textos variados em propostas reflexivas que primem pela interação em situações reais de comunicação. A nosso ver, então, independentemente do local adotado para formação da criança surda, está a necessidade de que as situações de ensino e aprendizagem das duas línguas representem, de fato, experiências de aproveitamento pleno do potencial discursivo desse alunado, sobretudo no que diz respeito à aquisição da escrita do português.

## **2 Surdez e a aquisição da escrita do português**

Ao esboçar os aspectos que dizem respeito ao processo de leitura na L2 por sujeitos surdos, Silva (2015) destaca o papel da compreensão textual que surge na articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e seus recursos de ordem cognitiva. De acordo com a autora, “o processo de leitura ocorre quando o surdo é capaz de lançar hipóteses e processar

os elementos que compõem o texto. E, para tanto, é imprescindível uma base consistente de L1” (p. 62).

Nessa direção, a pesquisadora ressalta a emergência de mais estudos que focalizem as dificuldades no desenvolvimento da compreensão leitora do surdo em L2 quando há atrasos na aquisição da primeira língua pela criança. A percepção dessa relação e tais consequências podem, então, “contribuir na construção de políticas linguísticas e educacionais significativas para o desenvolvimento humano e social das pessoas surdas e também nas discussões acerca da existência de um período mais sensível ao aprendizado de línguas” (SILVA, 2015, p. 62).

Esse alerta emitido por Silva (2015) é extremamente pertinente porque considera a existência de diferentes necessidades entre estudantes que têm sido incorporados como pertencentes ao grupo dos surdos, já que, por motivações distintas, que vão desde privações históricas até as decisões que são tomadas no âmbito das famílias, a criança pode chegar à escola com um *déficit* linguístico que é comum nas situações em que há a ausência de um contexto apropriado à aquisição de sua língua materna.

karnopp (2015) também ratifica a importância do processo de compreensão da temática ou dos recursos discursivos que constituem cada gênero textual em estudo como condição essencial ao desenvolvimento da leitura por alunos surdos e, conseqüentemente, ao aprimoramento de suas práticas de produção textual. Para a autora, quando o trabalho com a escrita ocorre de forma desvinculada à leitura e em atividades descontextualizadas de redação, o produto gerado pelos alunos apresenta rendimento insatisfatório, e isso contribui para sua estigmatização, ou seja, sem que se considere o contexto que atua como fator preponderante na obtenção desse resultado.

Na esteira desse pensamento, vários pesquisadores têm destacado a relevância da Libras como uma questão de aquisição de linguagem, e não apenas de aprendizagem de uma língua. Isso significa que o domínio de um sistema linguístico natural é a base necessária para que o surdo interaja com textos diversos, construindo sentidos aos conteúdos lidos tanto quanto aprendendo sobre como são direcionadas as intenções comunicativas de um produtor de textos, levando-se em conta às exigências e possibilidades que são fruto de cada gênero discursivo. Conforme Nogueira (2012, p. 253),



para o surdo dotado de competência comunicativa em Libras, “o processo de construção de sentido de mundo será realizado pela natureza linguística em práticas sociais, tal qual ocorre com um ouvinte e a sua língua oral”.

Na outra ponta das consequências de uma metodologia equivocada de trabalho com o texto, encontramos, com Botelho (2012), a forma como os alunos começam a se sentir inaptos à aprendizagem da língua portuguesa, alimentando uma visão errônea de que suas dificuldades são frutos apenas da falta de vocabulário na L2. A fim de evitar a perpetuação dessa imagem, a autora destaca o quanto o processo avaliativo precisa centrar-se em uma prática que condiga com a forma como o estudante surdo teve acesso e fez uso da leitura e da escrita durante as aulas de português.

Nogueira (2012) também enfatiza a corrente ideia desses aprendizes de que haja um sentido mais lexicalizado, no qual a leitura é vista pelo surdo enquanto a soma dos significados de um conjunto de palavras isoladas. Para ela, as abordagens pedagógicas que insistem na decodificação de palavra por palavra configuram um dos fatores que determinam a elaboração de uma escrita em que não se identificam a coerência das ideias e/ou a progressão das informações. Dessa maneira, a pesquisadora ressalta que cabe ao professor observar como o aluno surdo concebe o texto, como ele mobiliza seu sistema linguístico e como produz significados em suas experiências visuais.

A contribuição de Honora (2014), ao percurso que desenvolvemos neste texto, igualmente se faz oportuna, uma vez que sua discussão pensa a relação entre a aquisição da escrita e a interpretação pela língua de sinais como etapa de grande impacto no processo de produção de sentidos pelo sujeito surdo. Para ela, a relação entre palavras da língua portuguesa e sinais da libras deve ser constante, passando da leitura da escrita para a narração em Libras como etapas preliminares à produção da versão final de um texto em português.

O que a nossa revisão teórica tem favorecido entendermos até aqui é que a leitura e a produção de textos pelo aluno surdo, em L2, devem ocorrer de forma concomitante e devem criar um ambiente propício à sua inserção enquanto usuário de recursos diversos para produzir e compreender práticas comunicativas escritas. Nesse processo, ainda, Gesueli (2015) e Nogueira (2012) destacam o papel que é desenvolvido pelos gêneros



discursivos que se organizam estritamente pela linguagem não verbal ou que a tem como parte constitutiva. Com o caráter imagético de tais textos, de acordo com as autoras, é possível a preparação do aluno para o entendimento e a habilidade de construir a tessitura textual:

Como a proposta de ensino do português escrito se volta para a prática discursiva, o texto precisa ser explorado como um todo [...] a partir da mesma imagem, podem ser abordados o tema, o título e, então, iniciar a produção escrita do aluno com um pequeno resumo, utilizando as pistas visuais e os seus significados para o significado do discurso. O texto imagístico também pode contribuir para a construção de conceitos sobre as funções e disposições dos elementos que compõem o sistema da língua portuguesa (NOGUEIRA, 2012, p. 255).

De posse dessas concepções em torno do processo de aquisição da escrita pelo surdo, podemos observar como se faz fundamental a adoção de novas formas de tratar o texto no trabalho com L2, bem como a seleção de novos modos de avaliar o processo de aprendizagem dos indivíduos que possuem uma diferença linguístico-discursiva. A mudança no paradigma ainda recorrente no país é, portanto, a matéria-prima para o extermínio do mito de que o português é difícil e é um instrumento poderoso para a substituição do caráter estigmatizante de seu uso por surdos brasileiros.

### **3 A aquisição da escrita por surdos de Campo Grande**

De posse das concepções teóricas que norteiam as reflexões exploradas até aqui, a presente seção se destina a focalizar os discursos empreendidos por sujeitos surdos que foram entrevistados sobre os impactos da aquisição da escrita no português em sua formação escolar. As entrevistas semiestruturadas foram filmadas na língua de sinais e tiveram as respostas traduzidas e transcritas para a língua portuguesa por uma das autoras, que atua como tradutora/intérprete.

Para recortar o resultado obtido no questionário composto por 10 perguntas, compreendemos o *corpus* coletado como um “arquivo” discursivo, o qual é concebido por Foucault (2010, p. 147-148), enquanto um “sistema que rege o acontecimento dos

enunciados como acontecimentos regulares [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”. Como modo de entrada no arquivo constituído, delineamos regularidades inerentes aos acontecimentos discursivizados nas respostas dos professores surdos que contribuíram com nosso estudo. Nessa direção, tomamos como regular a especificidade que é constitutiva de todo e qualquer enunciado, isto é, “[...] o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

Assim, em conformidade à nossa filiação teórico-metodológica, adotamos para a análise a sigla SE, seguida de uma sequência numérica, em referência às Sequências Enunciativas que remontam às proposições foucaultianas acerca das noções de enunciado e de função enunciativa. Para a primeira pergunta que selecionamos “A que fatores você atribui essa facilidade ou dificuldade com a língua portuguesa?”, apresentamos duas respostas, SE1 e SE2, indicando os sujeitos entrevistados por meio das iniciais<sup>45</sup>:

SE1: [...] *Eu sinto que a escola não me influenciou positivamente, eles me deixavam de lado, só ensinavam as palavras básicas, não tinha uma preocupação com o texto. A escola é responsável por não me influenciar nesse sentido. Minha família também não me ajudou, não havia uma preocupação. Agora eu sinto que é diferente a aquisição da língua portuguesa e como faz falta para entender um texto; por isso, por conta do que ocorreu no passado, por eu não ter sido influenciada pela escola e pela família, em nada! Quando eu quis aprender melhor o português, já tinha passado o tempo para aquisição* (G. P. R., grifos nossos).

SE2: Tudo começou no passado quando sofri influência dos métodos usados na época. Usavam fones de ouvido, mas como eu sou surdo eu não entendia nada. [...] Eu pedia desculpas para o professor porque eu lia os textos enormes dos livros de língua portuguesa e não entendia, eu passava sufoco. Eu não entendia as palavras, eu só conhecia algumas palavras como CASA, FAMÍLIA, AMIGO, FAZENDA, etc., no entanto nada tão profundo. *Na realidade, minha história no passado me causou traumas, eu não entendia nada de português* (E. M., grifos nossos).

---

<sup>4</sup> O *corpus* utilizado para análise neste texto é um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado de VASCONCELLOS, Ayla Lizandra Campos (2016), a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UFMS), sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra.

<sup>5</sup> As entrevistas foram realizadas em Libras e traduzidas pela própria pesquisadora Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos, que atua como Tradutora/Intérprete de Libras em Campo Grande-MS.

Em SE1, a questão apontada pelo sujeito que aqui enuncia consiste na ordem da culpa. Segundo ele, os culpados por sua dificuldade na aquisição da língua portuguesa foram, em primeiro lugar, a escola e, em segundo, a própria família. Como se vê, seu discurso-resposta o isenta de qualquer culpabilidade em sua aquisição da escrita e estabelece uma nova representação de si, colocando-se como não responsável por qualquer fracasso nesse processo.

Adotando, além disso, expressões temporais que relacionam os acontecimentos no passado com as consequências no presente, esse sujeito enunciador situa que o fato ocorrido no passado acarretou em uma aquisição linguística prejudicada, pois, de acordo com ele, quando buscou aprender o português como L2, já não se encontrava no tempo ideal para esse processo. Essa “influência” à qual o surdo se refere seria o uso de uma metodologia adequada às necessidades dele e que proporcionaria uma aquisição mais eficaz.

A abordagem pedagógica mais adequada, segundo pesquisas da área que são defendidas pela comunidade surda, como já ressaltamos neste texto, é a que se baseia no ensino da língua materna, a Libras, em primeiro lugar, para então ensinar o português, esta última com uma metodologia de ensino de segunda língua (QUADROS, 2011). No entanto, o que ocorre ainda hoje, inclusive com a surda que proferiu esse discurso, é que várias crianças têm acesso tardio à língua de sinais, ou seja, após o estágio de múltiplas combinações, onde elas já estariam produzindo sentenças. Essa fase ocorre entre 3 e 4 anos, especificamente em idade escolar. Iniciando a aquisição da linguagem de forma tardia e após o período crítico de aquisição, o surdo apresenta, conseqüentemente, um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico – o que leva a possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem, como pudemos constatar na SE1.

Antes de prosseguir com a análise do nosso arquivo de pesquisa, enfatizamos, primeiramente, que a experiência educacional vivenciada pelos surdos durante toda a sua história gerou neles um sentimento negativo e, na maioria dos casos, dificuldade e/ou trauma com relação ao aprendizado da língua portuguesa. Por este motivo, ressaltamos a relevância da SE2, que focaliza como o sistema educacional exerce um papel fundamental na aceitação e aprendizagem da língua portuguesa como L2.

Assim como na sequência apresentada na epígrafe deste texto, em SE2, verificamos o mesmo sentimento de incapacidade e negação com relação à aquisição da língua portuguesa, o qual desponta como uma regularidade na concepção dos sujeitos surdos entrevistados, como podemos ver, sobretudo quando isso é intensificado na explicitação de representações que os surdos fazem do português e na adesão às formações discursivas que remetem à dificuldade e à impotência deles quando deparados com essa língua.

No bojo dessa história a que o sujeito entrevistado se refere, encontramos, pois, a referência a um tipo de metodologia que foi aplicado durante muitos anos na educação de surdos - o movimento educacional conhecido como Comunicação Total. Também se fazem presentes as memórias discursivas construídas pelo surdo durante seu trajeto educacional, a partir de experiências positivas ou negativas com a língua. Observe-se, na segunda sequência, em especial, o relato do surdo a respeito da experiência com a prática da oralização no convívio familiar e com métodos de ensino tradicionais, bem como a relação estabelecida por ele com a aprendizagem da língua portuguesa.

Para a segunda questão - “Como você se sente (ou qual o seu sentimento) em relação à língua portuguesa?” – apresentamos duas respostas, as SE3 e SE4:

SE3: [...] *Eu sentia* que perdia tempo, tinha muitas *barreiras*... De verdade *eu sentia muito estresse e nervoso com relação à língua portuguesa*. Eu pensava que, se não tivesse ninguém pra me ajudar e eu fosse o único surdo e não entendesse a língua portuguesa, não conseguiria me comunicar, seria muito sofrimento pra mim. *Um sentimento muito ruim*; eu tenho *muitos problemas com relação à língua portuguesa*, pois *o domínio* dessa língua não é *PERFEITO* pra mim. O ouvinte não entendia o que eu falava, *não conseguia se comunicar comigo*, entender a minha escrita. Eles falavam que era muito ruim e perguntavam: *Por que o surdo escreve desse jeito? Está errado! Eu sofri muito com relação à língua portuguesa no passado. Tive muita dificuldade*, de verdade. [...] (R.P.M., grifos nossos).

SE4: Sim, *eu tenho trauma com relação à língua portuguesa*, porque no passado, quando eu era criança, parecia que existia dentro de mim *um sentimento muito ruim com relação a essa língua* porque ela era *muito pesada, muito difícil e eu não entendia nada*. Muito *complexo*, pois a língua portuguesa tem vários significados. *Não entendia nada, por isso, porque eu sou surdo. O intérprete não me auxiliava em nada, a família também, muito menos, nenhuma ajuda* [...].(J. R.P.M., grifos nossos).

Assim como na sequência 1, em SE3 e SE4, percebemos o mesmo sentimento de incapacidade e negação com relação à aquisição da língua portuguesa, o qual desponta como uma regularidade na concepção dos sujeitos surdos entrevistados. No bojo dessa “história” a que o sujeito se refere, encontramos, pois, a referência ao uso de metodologias incompatíveis com a necessidade educacional dos surdos e que contribuíram para que eles criassem esses sentimentos e traumas com relação ao seu processo de aquisição da L2.

Na quarta sequência, ressurgiu a imagem do surdo que se autodenomina incapaz de aprender a língua portuguesa pelo fato de ele ser surdo, como já vimos na SE1; aqui, porém, o sujeito toma outro caminho, enfatizando que ele *não entendia nada* justamente por ser surdo. Esse discurso é recorrente entre esses indivíduos e já consiste em uma marca discursiva de tais sujeitos que, quase sempre, alegam não entender nada ou não conseguirem aprender o português dada a sua diferença linguística.

Na SE3, percebemos, ainda, que, por conta de possuir uma estrutura sintática diferente em suas produções, o surdo sofre discriminação de sua escrita pelo ouvinte: “Eles falavam que era muito ruim e perguntavam: *‘Por que o surdo escreve desse jeito? Está errado!’*”. A experiência vivenciada por esse sujeito, como se nota, reforçou o sentimento de inferioridade e impotência que ele já alimentava, e isso decorre principalmente da estigmatização de sua escrita.

Ainda com relação ao domínio da língua portuguesa pelo surdo, a SE3 apresenta as aflições do enunciador ao falar sobre as experiências e sentimentos que ele nutre com relação à escrita do português. Nesse caminho, o sujeito que construiu esse enunciado apresenta sua experiência com o ouvinte quando este não consegue entender a sua escrita e o discrimina por isso.

Como terceira e última questão que focalizamos nesta análise, está o enunciado “Quando você teve o primeiro contato com a língua portuguesa e como se deu o processo de ensino aprendizagem dessa língua na sua vida escolar?”. Para esta pergunta, selecionamos apenas a resposta que transcrevemos a seguir como SE5:

SE5: Eu aprendi pela primeira vez a língua portuguesa na escola, a minha família não me auxiliou em nada e nem me ensinou. Dentro do convívio familiar eu utilizava apenas a oralização. Já na escola eu usava a língua

portuguesa escrita. Eu comecei aprendendo o básico até chegar num nível avançado. Iniciei na pré-escola onde havia só um “treino” e depois começaram de verdade na 1ª série, continuando nas outras séries do Ensino Fundamental. (W.A.S., grifos nossos).

Na SE5 e nos casos anteriores, notamos um consenso sobre a diferença do surdo, tanto linguística quanto cultural, visto que ele possui e se designa como um indivíduo que faz uso de uma língua visual-espacial, diferente da língua que precisa adquirir, que é, em contrapartida, oral-auditiva. Também entendemos, pelas experiências educacionais descritas nas sequências, que o bilinguismo, mesmo sendo uma proposta recente que exige cuidados, tais como a existência de profissionais qualificados, o envolvimento de outras instituições, a participação ativa do surdo, entre outras questões, é uma metodologia viável para ensinar a língua portuguesa como L2 para o surdo.

A fim de concluir nossa reflexão, chamamos atenção para um fato ainda preocupante no contexto brasileiro: a falta de preparo de muitos docentes que atuam com esse alunado, tanto no mapeamento das diferenças e dificuldades na aquisição dessa língua pelos surdos quanto na aplicação de estratégias que amenizem essa ocorrência constante em sala de aula. É fundamental percebermos, então, que essas ocorrências causam uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, especialmente daqueles incluídos em uma sala de aula regular. Em todas essas sequências, portanto, vemos que o professor de língua portuguesa se apropria de uma metodologia que atende às necessidades exclusivas dos ouvintes, e não dos surdos.

Essa realidade marca uma atitude apenas aparente de inclusão do surdo nos sistemas de ensino, já que, na prática, isso pode representar sua exclusão não só no processo educativo, como nas esferas social, política e econômica. Os discursos apresentados também fazem transparecer a representação da língua portuguesa como mecanismo de controle da sociedade majoritária ouvinte, sobre a minoria surda, que é cobrada a aprender o português para ser concebido como um verdadeiro cidadão em sociedade.

Como visto, apesar de tratarmos de sujeitos distintos, com históricos educacionais e experiências diferentes, há regularidades em seus ditos no que se referem à ideia de que a escola não influenciou positivamente na aquisição da escrita da língua portuguesa. É

preciso ter claro, por fim, que os contextos de aprendizado do português se dão de formas diferentes para alunos surdos e ouvintes. Apesar de “decodificarem” a língua portuguesa, os surdos apresentam muita dificuldade na leitura e na compreensão dos textos. Isso ocorre por conta de práticas escolares a que foram submetidos, como as que foram enunciadas pelos surdos na regularidade das sequências explicitadas, as quais não davam valor à leitura, mas sim à prática da fala.

### **Considerações finais**

Na ordem discursiva da resignificação da surdez no Brasil e no mundo, ainda residem mitos e estigmas acerca do potencial linguístico dos sujeitos surdos e da forma como se relacionam com a linguagem.

Pensar a manutenção desse panorama e articulá-lo às políticas linguísticas contemporâneas nos permitem observar o conflito de dois discursos, ancorados em FDs distintas, que se posicionam sobre educação de surdos: uma em prol da escolarização em instituições específicas bilíngues, e outra que orienta a inclusão do surdo em salas regulares.

No ponto de convergência de tais concepções, está a forma como a aquisição do português como L2 é situada enquanto um terreno fecundo para adoção de estratégias pedagógicas voltadas à abordagem da leitura e da escrita em produções contextualizadas e pautadas no processo comunicativo real do surdo com o texto e com outros interlocutores.

Ao dar voz aos professores surdos que ensinam Libras a alunos ouvintes de Campo Grande, tivemos acesso às consequências de uma formação em que os indivíduos dotados de uma diferença linguístico-discursiva são submetidos a metodologias não apropriadas às suas necessidades. O que o nosso exercício analítico permitiu observar, no cruzamento de formações identitárias e ideológicas da experiência educacional vivenciada pelos surdos entrevistados, é criação de um efeito de rejeição à língua portuguesa que, conseqüentemente, é responsável pelas dificuldades que tais brasileiros apresentam no aprendizado e no uso da L2.



## Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. – 56 ed. revista e ampliada - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. – 4 ed. – 1ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: março/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: mar. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez e multiculturalismo: considerações críticas. In: **Inclusão escolar e social**: novos contextos novos aportes / organizadores Lúcia de Araújo Ramos Martins, Glaucia Nascimento da Luz Pires, José Pires. – Natal, RN: EDUFRN, 2012, p. 99-112.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópio** (UNISINOS), São Leopoldo (RS), v. 04, n.01, 2006, p. 15-26.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**. / Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Elisa Monteiro. – 2 ed. -. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 260-281. (Ditos e Escritos; II).

GESSER, Audrei. **O ouvinte a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 173-186.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. – São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 153-171.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. – 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 103-119.

NOGUEIRA, Ana Ziner. O ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: **Práticas de ensino de português / organizadoras Roza Palomanes e Angela Marina Bravin**. – São Paulo: Contexto, 2012, p. 241-262.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua português como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, Tiago. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. /Tiago Ribeiro, Aline Gomes da Silva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. – 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 1998.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Lintok Press, [1960]1978.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5<sup>aa</sup> ed. - São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.