

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Maria do Socorro Correia Lima

O que me tranqüiliza é que tudo o que existe, existe com uma precisão absoluta. O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete não transborda nem uma fração de milímetro além do tamanho de uma cabeça de alfinete. Tudo o que existe é de uma grande exatidão. Pena é que a maior parte do que existe com essa exatidão nos é tecnicamente invisível. O bom é que a verdade chega a nós como um sentido secreto das coisas. Nós terminamos adivinhando, confusos, a perfeição. (Clarice Lispector)

RESUMO: O presente trabalho surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar para analisar o ensino de português para alunos surdos que tem sido implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Foram utilizados como recursos metodológicos os seguintes: observações em salas de aula (regular e de apoio); registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes e o instrutor surdo. Procuo, nesta pesquisa, tecer algumas reflexões sobre a aquisição do português como segunda língua para surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos Surdos; Português; Segunda Língua.

ABSTRACT: The central theme of this study emerged from my interest in verifying the acquisition of Portuguese of deaf people that is being introduced in inclusive schools. Methodological resources used were: Classroom observation (regular and support); video tapes including activities developed by deaf students with their hearing teachers and deaf instructor. In this research I intend to discuss about of the acquisition of Portuguese as second language for deaf students.

KEY WORDS: Deaf Students; Portuguese ; Seconde Language.

Introdução

O presente trabalho visa analisar, ainda que sucintamente, o ensino de português para surdos que está sendo implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Para tal, discuto inicialmente as tensões e os impasses instaurados na educação de surdos para, a seguir, problematizar sobre a aquisição do português como segunda língua.

Ao se fazer uma espécie de recapitulação acerca da educação de surdos, constata-se duas fases¹ distintas que podem ser traçadas e uma terceira fase, a contemporânea, que se encontra em processo de construção.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não-ouvintes.

A segunda fase introduz a idéia da comunicação total. Esta 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. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

A educação oralista e a comunicação total constituem, sem dúvida, grande parte da trajetória histórica da educação de surdos em todo o mundo. Embora seja argumentado que essas abordagens educacionais estejam extintas nos recintos escolares, ainda hoje essas abordagens continuam sendo postas em prática, no contexto escolar. Retomarei essa questão, posteriormente, quando for discutir cada abordagem separadamente.

A terceira fase, em construção, é constituída pela chamada educação bilíngüe. O bilingüismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

Feita essa breve apresentação, façamos uma incursão pela problemática do ensino de língua portuguesa – L2 – para surdos, com o intuito de mostrar alguns pontos e contrapontos.

¹ Embora ressalte que houve três abordagens distintas na história da educação de surdos, gostaria de salientar que essa divisão é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) ao longo da história, por vezes, amalgamadas. Havia, no século XIX, ao mesmo tempo, discussões sobre o Oralismo na Alemanha e sobre o Gestualismo na França. Somente os debates é que aconteciam em espaços diferentes.

A inclusão do surdo nas escolas públicas

Os debates instaurados entre os que são favoráveis e contrários ao movimento de inclusão, principalmente, no que respeita à educação dos surdos parecem estar mais exasperados do que nas outras esferas da chamada educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente tecidos, e, portanto, merecedores de atenção por parte daqueles que estão envolvidos com sua educação e integração na sociedade contemporânea.

Uma parcela considerável que advoga a favor da desejável integração, muitas vezes, ancora-se em argumentações oficiais e oficiosas, construídas ao longo da história, de que ela propiciará o desenvolvimento e o acesso à linguagem oral, forma de expressão comum utilizada por um grande contingente da população e que, outras formas de expressão seriam, pois, impeditivas para o estabelecimento de interações sociais com os ouvintes.

A velha tendência *nova* de querer que o surdo se aproxime dos movimentos discursivos dominantes, ou seja, da linguagem oral, reaparece sutilmente nos argumentos propostos pelos documentos oficiais que são voltados para a legitimação das práticas pedagógicas desses alunos nas escolas qualificadas como inclusivas.

A título de exemplificação, apontarei, aqui, as sugestões apresentadas para o acesso ao currículo pelo aluno surdo, segundo as adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala...; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual de sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala...; posicionamento do aluno de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (p.46-7).

Quando colocamos à margem o plano da abstração e fixamos os pés no chão, o que freqüentemente observamos? Geralmente, um contingente considerável de surdos (com raras

exceções), que não dominam a linguagem oral, que não acessam outra forma de expressão e que, portanto, têm visíveis dificuldades em estabelecer interações sociais com os ditos *normais* e, sobretudo, ouvintes.

É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar "adaptações" curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola regular, sugestões de recursos que visam encaminhar a educação do aluno surdo, de forma velada, ao Neo-Oralismo.

O neo-oralismo é um termo que foi cunhado por Skliar (1998). Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista. Ou seja: levar o surdo à aquisição da fala e proibir, veementemente, o uso da língua de sinais, na escola.

Ao sugerir medidas como *treinamento de fala, leitura orofacial, treinamento auditivo* para os surdos, que estão fisicamente presentes nas escolas regulares espalhadas pelo país, o documento que preconiza a adaptação curricular para esses sujeitos, investe-se, ao mesmo tempo, de vontade e de poder. Ao oferecer serviços de *atendimento, de recuperação, de normalização* que possam ser usufruídos pelos alunos surdos contribui para que o desejo de vê-los semelhantes aos ditos *normais* ouvintes possa ser garantido ao longo do trabalho da terapia de fala, ou de outros apetrechos fornecidos pela instituição educacional, voltados para este fim.

Um outro problema que pode ser identificado nos argumentos defendidos pelas propostas curriculares diz respeito à leitura orofacial. O fato de sugerir que o surdo seja alocado em sala de aula de modo que lhe seja possível acompanhar os movimentos orofaciais do professor e de seus colegas gera uma situação constrangedora, principalmente, quando se associa o acompanhamento de tais movimentos como uma estratégia de aprendizagem, ou ainda, como um instrumento de superação da própria surdez. Em geral, não só os professores, mas também os pais e familiares envolvidos com o surdo acreditam, ingenuamente, que ele apenas necessita *ler* os lábios das pessoas para, automaticamente, compreender a língua falada.

As falas dos professores e de outros pode ser interpretada como um desconhecimento acerca da surdez. O surdo, mesmo que desenvolva uma boa proficiência em leitura labial, não conseguirá captar, de forma cabal, palavra por palavra. A questão, neste contexto, não se pode restringir somente na decodificação dos atos de fala. Ainda sobre essa concepção equivocada da parte dos profissionais que atuam com surdos, Souza & Góes apontam (1999, p.173):

Algumas pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler seus lábios... Outras acreditam que se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo se resumirá numa decodificação perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão).

Nessa linha de raciocínio, uma questão relevante para o ensino de línguas (neste estudo, o português como segunda língua) é o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, pois a maneira como se vislumbra a natureza fundamental da língua modifica em muito o como se alicerça o trabalho com a língua em termos de ensino.

Nos documentos oficiais, a linguagem é concebida como um instrumento de *comunicação*, ou ainda, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vislumbrada como um código, ou seja, como um aglomerado de signos que se juntam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, pois, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, congregando, pelo menos dois sujeitos, é necessário que o código seja usado de forma semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetue.

Os efeitos dessa visão de língua e linguagem no ensino de línguas para surdos (porém, veladas nas entranhas dos ditos oficiais) trazem conseqüências desastrosas para as práticas pedagógicas desses alunos, pois não relevam os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e das regras que constituem a língua, ou seja, afastam o sujeito falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.

De uma concepção de língua e linguagem vai depender toda a perspectiva do ensino de línguas a ser adotado no âmbito educacional. A visão de língua que permeia o ensino tanto da língua de sinais quanto do português – L2 - é aquela que se ancora na concepção da língua como um código.

Essa concepção de língua e linguagem (como código) é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas aos surdos em sala de aula, quando seus professores (de língua de sinais e de língua portuguesa) associam o ensino de línguas ao aprendizado de um vocabulário. Para os professores

(ouvinte e surdo), aprender língua de sinais e português é simplesmente dominar itens lexicais, ou ainda, ter acesso a um grande contingente de palavras.

Penso, portanto, que para se afastar de uma concepção de língua que se esgota no código lingüístico, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos; vista como uma atividade cognitiva pela qual se pode expressar sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; visualizada como uma atividade social através da qual se pode interagir com outros seres sociais e que apresenta características essencialmente dialógicas.

Discutidos alguns problemas subjacentes à inclusão escolar dos surdos, sobretudo, no que concerne aos efeitos da concepção de linguagem e de língua adotados pelo sistema escolar para o ensino de línguas aos surdos, retomo, então, os movimentos discursivos que impulsionam e legitimam a instauração dessa política educacional na sala de aula.

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas na escola. Por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes.

A escola, assim como o Panóptico de Bentham (1748-1832) discutido por Foucault (1975/1999, p.169), passa então a ser “*um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles*”. A escola poderá constituir-se, pois, em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de comando (sala de aula), o professor pode vigiar todos os alunos, também poderá julgá-los constantemente, modificá-los em seu comportamento e impor-lhes métodos considerados melhores.

Nas palavras de Foucault (1975/1999, p.169), o Panóptico funciona como:

Uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça... é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização

hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Essa visão equivocada da realidade (educação igual para todos), gerada no seio das discussões voltadas para a educação dos surdos, não releva que a escola regular possui objetivos e práticas pedagógicas que objetivam acolher funções sociais determinadas, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, a preparação do aluno para exercer uma profissão na sociedade, tudo à luz da premissa de que todos os alunos são iguais e detentores das mesmas habilidades e capacidades.

Assim o tempo passa, uma parcela considerável desses alunos que foram envolvidos neste *novelo para todos* é excluída do cenário educacional. Uns desistem do regime de excludência configurado no próprio sistema de ensino. Outros permanecem por longos anos, *incluídos*, no excludente contexto da escola inclusiva.

A integração do surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode ser circunscrita como uma mera integração física e funcional. Ou seja, há uma redução da distância física entre os sujeitos (surdos e ouvintes), pois são agrupados no mesmo espaço escolar. Existe, também, uma diminuição da distância funcional entre os dois grupos, o que significa - no caso do movimento de inclusão - que todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola.

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

Metodologia

Para a configuração desta pesquisa, optei por uma análise à luz dos princípios que norteiam a etnografia. Tal procedimento de investigação, contrariamente às abordagens quantitativas, não exige a definição *a priori* de “um modelo teórico acabado”, porém não elimina a fundamentação teórica. Isto significa que, a composição dos pressupostos teóricos viabiliza a fusão da vertente empírica com a arquitetura teórica.

Os dados apresentados, no presente trabalho, foram coletados em dois momentos distintos: na primeira escola, a coleta foi iniciada no segundo semestre de 2000, durante o período de 18/08/00 à 30/11/00. Já na segunda escola, teve início em junho e se estendeu até dezembro de 2001.

As escolas² focalizadas trabalham com a proposta de inclusão em sala de aula. Isto significa que a inclusão, conforme argumentada pela Declaração de Salamanca (1994) propõe não só o agrupamento de um universo multifacetado de sujeitos, procedentes das mais diversificadas condições pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também defende a necessidade de mudanças estruturais no contexto escolar que aí está para receber esses alunos (surdos, cegos, superdotados, hidrocefálicos, dentre outros).

Para a coleta do *corpus* escolhi como recurso direcionador, o registro realizado através de gravação em vídeo-tape de momentos e situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. As sessões de observação/filmagens em vídeo-tape foram feitas duas vezes por semana, com duração de aproximadamente três horas, sendo realizadas tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental).

Na busca de uma forma mais adequada de descrever as interações observadas selecionei alguns “recortes”, coletados, em uma sala de aula de apoio, para circunscrever os episódios que servirão de “sinalizações” ou “marcas” na constituição dos sentidos que passarei a enfocar.

² Por questão de ética profissional, os nomes da escola e dos sujeitos foram substituídos.

Cenas de português na sala de aula

A análise dos dados, nesta pesquisa, é elaborada a partir da reconstituição dos “recortes” enfocados através dos registros realizados em vídeo tape e diário de notas de campo.

Privilegiei, na escolha dos recortes, as interlocuções que se fizeram presentes, na prática escolar, entre os alunos surdos, alunos ouvintes, instrutor surdo e professores ouvintes. Tal escolha foi adotada, sobretudo, por permitir visualizar as instâncias de interação/interlocuções, nas quais, esses sujeitos assumiram papéis de locutor/interlocutor.

A pesquisa de cunho etnográfico propicia ter em mãos um número significativo de dados, e o que este estudo pretende fazer é trazê-los aqui, concomitantemente com uma problematização da visão do *corpus* observado *versus* visão dos argumentos defendidos pelos autores que discutem a educação para surdos no espaço escolar.

Chegando às salas de aula, deparei-me com os sujeitos desta pesquisa: surdos profundos, filhos de pais ouvintes e procedentes da classe baixa. Sujeitos com diferentes histórias e distintos trajetos escolares configurando a heterogeneidade que, aliás, é um traço característico do espaço destinado à aprendizagem.

Como esta pesquisa se insere em uma abordagem sócio-interacionista, levo em consideração, nesta análise, não somente a emergência e uso de gestos, itens lexicais da língua de sinais, tentativas de vocalizações, superposições entre os sinais a fala, mas também as situações em que eles adquiriram significados.

O uso do português em sala de aula

Apesar de alguns poucos alunos surdos estarem cursando uma determinada série sem defasagem de idade, quando comparados a outros surdos, não implicava que esses poucos alunos estivessem acompanhando os conteúdos curriculares das séries. Parece-me que, mais do que o mérito de estar cursando a série, havia a “aprovação automática”, pois os alunos, no geral, não tinham ainda adquirido a língua de sinais e o português. Tinham, sim, contato com alguns itens

lexicais da língua de sinais e com algumas palavras da língua portuguesa. A título de ilustração, vejamos um trecho de um texto escrito, a partir da leitura do livro *No tempo das missões*³:

*No tempo das missões macaco eu não brincar bebe macaco na árvore.
Homem tem animais leão, macacos dois, sapo, no casa menino gritou
observou árvore macaco.
Índios tem pau fazer árvore ou mão pau fazer casas.
Índios não animais para menino.
Os índios tem carne bife fogo morte leão.
Os homens tem não casas ou homem um casa.
Índios não para leão.
(Francisco, 17 anos, 6ª série).*

Note-se que o texto produzido pelo aluno surdo não obedece a estrutura gramatical do português. O que se observa é o agrupamento de algumas palavras (léxico) da língua portuguesa, as quais, supostamente eram conhecidas por ele. No entanto, um leitor que não conhece previamente o texto base que originou a produção escrita do aluno, dificilmente poderá fazer sentido dos enunciados.

Outra questão que chama a atenção diz respeito aos comentários de algumas professoras ouvintes em relação aos problemas ortográficos apresentados por alguns alunos surdos.

É pelo menos curioso que alguém que apesar de não ouvir e não ter problemas na esfera visual chame a atenção da professora por apresentar dificuldades ortográficas. A ortografia depende mais de memória visual do que de audição. Alunos ouvintes ditos normais, de idades semelhantes e cursando a mesma série, também apresentam problemas similares de ortografia. O “problema” de ortografia não é algo exclusivo do aluno surdo. Meninos de rua, paráliticos cerebrais, autistas, limítrofes, e outros apresentam, em algum momento da escolarização, problemas ortográficos. Ou seja, a maioria das crianças apresenta.

³ A seguir, trecho do texto que serviu de base para a produção do aluno: “- *Os macacos... – gritou aflito Maracanã, enquanto corria de um lado para outro batendo dois pedaços de pau. Precisava afugentar aqueles bichos da roça. O grito de alerta fez com que Guaraciava, sua tia, fosse em socorro do milho. Tinha de impedir que eles comessem as espigas. – Lá no fundo ainda tem muitos – gritou Maracanã outra vez... Sem demora, uma espécie de procissão, composta de mulheres e crianças, fazendo algazarra, foi para o limite entre a plantação e a capoeira. Depois de muito barulho e correria, os animais finalmente fugiram. Falantes e animadas, as crianças voltaram para a aldeia comemorando a vitória sobre os macacos. Ao chegarem à casa comunal, Candirã chamou Maracanã. – Você vem comigo? – perguntou. Ele ia buscar taquara para fazer flechas. Os homens estavam se preparando para uma longa e demorada caçada”.*

Observe-se, também, que todas as observações (de todas as professoras que as fazem) dizem respeito à leitura/interpretação/escrita – nunca a outros conteúdos escolares de outras disciplinas. 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 estas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares.

Essas dificuldades, de acordo com as professoras ouvintes (salas de aula regular e de apoio), estão relacionadas com o léxico. O que significa dizer que, para elas, a dificuldade do surdo incide no fato de ele não “conhecer” ou “saber” determinada palavra. Embora as professoras não tenham explicitado se essas dificuldades para com o léxico referem-se ao português ou aos sinais, parece-me, que elas estavam se referindo ao fato de o aluno surdo não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa.

Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então, na visão dessas professoras, para conhecer ou aprender tal língua, basta apenas que o aluno “decore” um número x de palavras, ou ainda, traga consigo um dicionário, para que seja capaz de falar, ler, entender e pensar nesta língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastava o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico de uma dada língua para conhecê-la.

O aluno surdo não conhece ou sabe uma determinada palavra porque ele não adquiriu ainda a língua (no caso, o português). Porém, igual reflexão pode ser feita para a língua de sinais. Se o aluno não tem/teve contato com os sinais e, sobretudo, se tal contato é feito por meio de sinais isolados (como mostram as aulas dadas pelo instrutor surdo na escola), então, não se pode dizer também que a criança ou adolescente tenha adquirido essa língua.

Já o texto escrito abaixo foi escrito por uma aluna surda da segunda escola observada:

*Os índios procuro os animais cutia mas não podia passa rua direita ia a um cutia depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava. Depois para a roça e todos os homens gritava ficou bravo. Depois chegou as crianças do índios, e pediu o índio falou que pode com junto com a mãe e pai ou tio. Outro coisa um homem gritou os animais fugiu Maracanã pegou a folha de árvore.
O passarinho em os filhotes também.
Depois que os passários*

*Estou ouvindo
De abelhas.
Um que o minho no de uma árvore.
(Jussara, 15 anos, 6ª série)*

Esse texto foi produzido a partir da leitura do livro *No tempo das missões*. Note-se que o texto escrito pela aluna não obedece a estrutura gramatical da língua portuguesa. De fato, o léxico utilizado para produzir a escrita do texto é do português. Porém, alguém que não acompanhou a escritura deste texto, ou não tem conhecimento da leitura que o originou, dificilmente poderá fazer sentido de seus enunciados. Há, de fato, o esforço da aluna de agrupar algumas palavras, provavelmente por ela conhecidas, mas isso não significa que o texto escrito pela aluna possa ser reconhecido como uma variedade da modalidade escrita do português.

Embora haja a utilização de operadores narrativos (“depois”) que mostram certo domínio na marcação de eventos em uma linha temporal (“depois o índio foi taquaral e depois cutia não achava.”), o texto de Jussara apresenta apenas a estrutura mínima da narrativa, pois a aluna parece que ainda não internalizou o uso de elementos típicos do esquema narrativo. Jussara ainda não percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos. Não existe exploração dos principais elementos da narrativa e, sim, uma “descrição”⁴ de algumas gravuras presente no livro (*No tempo das missões*).

Cabe-me também esclarecer que o trabalho com ambas as línguas (sinais e português) não ocorre de forma conjunta. Há, conforme observei, a superposição das duas línguas nas falas dos professores e, até mesmo, na fala de alguns alunos surdos oralizados. Não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português. Suponho que os alunos não sabem distinguir que estão sendo expostos aos sinais e ao português (duas línguas diferentes). Devem acreditar que se trata de uma só língua. Daí, talvez a superposição que ocorre freqüentemente quando eles fazem uso de alguns itens lexicais da língua de sinais e da língua portuguesa.

“Conhecer” ou “aprender” o português como segunda língua é saber um número x de palavras. O que significa que quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno, mais ele será

⁴ Não me foi possível reconstituir o trecho lido pela aluna. O fato de a aluna não conseguir organizar o texto, ao menos minimamente, impossibilitou-me de identificá-lo. A imagem que ela faz da escrita prejudica o entendimento de sua história, pois há uso de certos termos que não são interpretáveis.

considerado proficiente na língua. A língua é vista como um dicionário. Como exemplo, vejamos algumas frases produzidas por Clara, a partir da consulta ao dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas pela aluna:

*Algazarra – Uma menina está gritando com todo bairro.
Capoeira – Meus tios e meus amigos foi pescar para comer peixe. Os homem cortaram o mato perto do rio.
Taquara – O índio trabalha flechas e bom matar os animais para fazer casa, loja roupa etc.
Colibi – O menino tava olhando passarinho voando.
Plêiades – Uma noite tem uma Estela tem brilhando.
Cutia – O animal come carne e os índio puxa o flexa o animal morre.
(Clara, 13 anos, 6ª série).*

Os enunciados, acima apresentados, parecem reproduzir o modelo escolar de frases, muitas vezes sugerido pelas cartilhas. Em geral, as sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem a estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico. Não é possível afirmar nem que se trata de uma variedade escrita (desprestigiada) da língua portuguesa.

Palavras finais

Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez.

Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacional e lingüística do surdo. Manifestações a respeito da inclusão do surdo na escola comum, da manutenção da escola especial, do acesso a duas línguas

(sinais e português), do reconhecimento da surdez como diferença figuram como metas pretendidas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. [Original de 1975].
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- Mott, M.L. & LEÃO, J. *No tempo das missões*. São Paulo: Scipione, 1997. (Crianças na História).
- Skliar, C.B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C.B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998.
- Souza, M.R. & Góes, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: Skliar, C.B. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V.1. Porto Alegre: Mediação, p.163-187, 1999.