

# VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

## A UNIÃO NA DIVERSIDADE

Escola Superior de Educação de Santarém

Departamento de Línguas e Literaturas

### SIMPÓSIO 23

#### **Educação Bilíngue de Surdos: Desafios para a Formação de Professores**

Rúbem da Silva SOARES

USP - Faculdade de Educação – Educação Especial – [rsoares@usp.br](mailto:rsoares@usp.br) – São Paulo, Brasil

#### **Resumo**

Este trabalho é um recorte da nossa pesquisa de mestrado (Soares, 2013), defendido em abril de 2013, orientada pela Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nele discutimos a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Problematicamos quais os principais desafios na formação inicial de professores para o ensino básico, que poderão ter alunos surdos em contexto de educação bilíngue, onde o português deve ser segunda língua (L2). Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise e interpretação de dados obtidos por meio de fontes como a legislação, a literatura da área da surdez/Libras e produções da Linguística Aplicada que discutem bilinguismo, educação bilíngue, português como L2 e formação de professores para o ensino bilíngue. Os resultados apontaram quatro desafios: 1. Formular diretrizes para a formação inicial; 2. Investir na construção de ações que trabalhem eventuais crenças do professor sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. 3. Pensar instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo, como aponta Grannier (2007); e 4. Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, possibilitando a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Não localizamos ações abrangentes promovidas por IES, para formar professores de português L2, para alunos surdos na educação bilíngue. Neste texto, analisamos o segundo desafio.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; Surdos; Formação de professores

## INTRODUÇÃO

A literatura especializada é pródiga em publicações sobre a educação de surdos. Diversos trabalhos travam um debate em torno das questões linguísticas relativas à surdez e à educação dessa população. Zajac (2011) afirma que nos últimos anos, tem aumentado o interesse na análise das produções textuais de surdos por diferentes áreas, como, Educação, Linguística, Linguística Aplicada, Fonoaudiologia e Psicologia.

Revisando a história da educação de surdos, lembrada por Sánchez, 1990; Lacerda, 1998, dentre outros, sabe-se que a primeira caracterização de uma língua de sinais (LS) usada entre professores ouvintes e alunos surdos se concretizou na proposta de um religioso francês, o abade Charles-Michel de L'Epée (1712-1789), que criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1768. Ali colocou em prática o seu método, conhecido como Sinais Metódicos. Tal prática durou até 1880 quando, no II Congresso Internacional de Milão, foi banido o uso da língua de sinais na educação de surdos. Essa proibição perdurou por quase um século, flexibilizando-se em meados da década de 1970, com as práticas que ficaram conhecidas como Comunicação Total. Paralelamente a essas práticas, começou-se a pensar em uma perspectiva de educação bilíngue de surdos, ideia impulsionada a partir dos estudos de Stokoe (1978).

A linguista brasileira Lucinda Ferreira (2003a), ainda na segunda metade dos anos 1970, desponta como pioneira nas pesquisas da língua de sinais dos centros urbanos brasileiros, atualmente, denominada Língua de Sinais Brasileira (ou Língua Brasileira de Sinais – Libras – como grafa a legislação da área). A linguista propõem uma mudança radical na educação dos surdos no Brasil, a começar pela sistematização da gramática da Libras. Ela defende ser essa a língua materna (LM ou L1) dos surdos; propondo que a língua portuguesa deve ser ensinada aos surdos na perspectiva de segunda língua (L2), ao contrário do que acontecia (e ainda acontece) na escolarização desses alunos (Ferreira, 2003a).

Entretanto, para se efetivar um programa eficiente de educação e, aqui especificamente, de educação bilíngue de surdos, uma das condições básicas é a formação inicial dos professores. Cientes disso, empreendemos esta pesquisa, em

nível de mestrado, defendido em abril de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). O nosso objetivo foi discutir a formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, em Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue, onde a língua portuguesa-por-escrito (PPE)<sup>1</sup>, precisaria ocupar o espaço de L2.

Nosso estudo foi desenvolvido por meio da análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa do tipo bibliográfica, que tem como finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito [...] sobre determinado assunto" (Marconi, Lakatos, 2005, p. 57-58). Para seu desenvolvimento, toma-se como base os materiais já produzidos, sobretudo livros e artigos científicos. Desse modo, a base desta pesquisa foi o estudo de livros, artigos especializados, dissertações e teses, inclusive em dados digitais.

Utilizamos o método proposto por Gil (2007), que classifica a leitura do material da pesquisa bibliográfica em quatro etapas: 1) leitura exploratória, pesquisando o material; 2) leitura seletiva, verificando o que era relevante à pesquisa; 3) leitura analítica, sintetizando as principais ideias de cada texto, com apontamentos e fichamentos do tipo "resumo ou de conteúdo" (Marconi, Lakatos, 2005); e 4) leitura interpretativa, fazendo algumas reflexões e críticas ao material analisado, momento em que aparece a nossa voz.

Em todas as bases de dados, realizamos as pesquisas por assunto, fazendo diversas combinações sobre o tema, priorizando trabalhos mais recentes, embora, na fundamentação teórica, compareçam autores cujas publicações foram divulgadas há mais de duas décadas.

Ao discutir o contexto mais amplo da educação especial, que atende alunos na classe comum, Vitaliano, Brochado e Machado (2011, p. 3560) afirmam que "[...] os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda não estão propiciando formação adequada. Aliás, muitos ainda não possuem disciplinas que abordem tal questão [...]". Podemos entender que tal afirmação demonstra a

---

<sup>1</sup> Preferimos adotar aqui as expressões "português-por-escrito" ou "língua portuguesa-por-escrito" como segunda língua (PPE-L2), introduzidas por Grannier (2007), por entender que estas definem melhor a situação dos surdos em relação ao ensino e aprendizagem do português.

necessidade de criação de licenciaturas específicas e cursos de especialização na área.

Sobre a formação inicial de professores para o ensino de PPE-L2, não encontramos produções robustas na literatura consultada, o que torna oportuno e relevante o recorte feito neste trabalho. Para nossa discussão, além de pesquisadores da área da surdez, traremos também autores que problematizam o bilinguismo, a educação bilíngue e a escola bilíngue no contexto das línguas orais, conforme orienta Ferreira (2003a). A literatura dessa área disponibiliza maior número produções, mesmo ainda sendo raras, sobre o tema formação inicial de professores de PL2 e de língua estrangeira (LE). Estamos atentos, contudo, para as diferenças linguísticas entre uma língua oral-auditiva e uma visuoespacial, o que requer as devidas precauções para se evitar discussões simplistas, comparações diretas e inconsistentes.

Sabemos que estudar o fenômeno da aquisição de línguas pelos surdos requer muita cautela, a fim de não cairmos em conclusões reducionistas. Alguns autores, como Behares (1997), Behares e Peluso (1997) Behares (1997), Behares e Peluso (1997) e Quadros (2004), entendem que o modelo de bilinguismo que mais beneficiaria os surdos seria o aditivo e a bilinguagem bicultural.

Skliar (1999) enxerga uma ambiguidade no sentido do termo bilinguismo na educação de surdos. Para ele, na maioria das vezes, o que se pretende é priorizar o ensino da língua oficial a esses alunos, para que eles a dominem, relegando a língua de sinais a um segundo plano. Esse autor denomina tal procedimento de “ouvintismo”, entendendo que se está criando um falso bilinguismo. Considerando os autores apresentados, poderíamos entender que a situação descrita por Carlos Skliar estaria muito próxima de um bilinguismo subtrativo, o que não beneficiaria os surdos. Skliar (1999) e Souza (1998) refutam a tese de que bilinguismo para os surdos seja apenas uma situação linguística, envolvendo duas línguas. Souza (1998, p. 104) afirma que as práticas do bilinguismo de surdos “[...] ocultam um conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente díspares”. Nesse diapasão, também alertam Cárnio, Couto, Lichtig (2000):

De fato, bilinguismo não é só a aquisição de duas línguas, sendo a Língua de Sinais e a outra a Língua Portuguesa oral e/ou escrita. É uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional. Não

se resume apenas à aquisição de duas línguas. (Cárnio, Couto, Lichtig, 2000, p. 46)

Como pontuam as autoras, a situação de bilinguismo para esses indivíduos envolve questões muito mais aprofundadas, o que leva a um tensionamento contínuo entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação, que trataremos mais adiante. Ressaltamos o fato de que todos os autores consultados se alinham ao pressuposto socioantropológico da surdez, entendendo que o surdo é um ser bilíngue e multicultural, posição com a qual comungamos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na última seção do trabalho apresentei os resultados, respondendo à questão central a que me propus. Para tanto, com base nos autores que compareceram nas discussões que empreendi, identifiquei quatro desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue.

O primeiro desafio que apresentei foi: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. O segundo desafio que apontei foi: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. O terceiro foi: Pensar sobre instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Por fim, trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras, foi o quarto desafio que apontei. Por questão de espaço, aqui apresento a discussão apenas do segundo desafio apontado no meu trabalho.

Retomando, o segundo desafio que apontei foi investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Atualmente, parece bastante comum

os cursos de formação de professores darem ênfase à preparação técnica, reservando pouco ou nenhum espaço em seu currículo para estimular o formando a refletir sobre suas crenças, nas quais, segundo Alvarez (2007), também se deveria dar mais enfoque. Para a autora, isso é preocupante já que as crenças, geralmente, respaldam a prática do professor em sala, assim como o papel que se auto-atribui e que ele atribui aos seus alunos. Na formação do professor de línguas, não basta apenas lhe ensinar as mais modernas abordagens, metodologias, técnicas e estratégias de ensino, pois ao chegar à sala de aula, ele vai agir de acordo com o que acredita efetivamente, que são as suas crenças. Dessa forma, Alvarez (2007) assegura que,

[...] no processo ensino-aprendizagem de línguas, as crenças são elementos constituintes da cultura de aprender ou de ensinar que se refere ao conhecimento implícito ou explícito do indivíduo (professor ou aluno), determinado por seus pressupostos, idéias, mitos e crenças sobre como aprender ou ensinar uma língua. (ALVAREZ, 2007, p. 198)

A Psicologia, na abordagem cognitiva, traz diversos estudos sobre o tema, dentre os quais destacamos os de Bandura (1986), Beck (1997), Caballo (2003), Pajares (2002), Rangé e Fenster (2004). Conforme esses autores, as crenças distorcidas podem se perpetuar baseadas em várias tendências disfuncionais de raciocínio do indivíduo. Uma das tendências comuns no indivíduo é a de atentar de forma seletiva para as informações que confirmam suas crenças e ignorar ou distorcer os dados que poderiam questioná-las, modificá-las ou até refutá-las. Rangé e Fenster (2004) também discutem as crenças irracionais, termo muito familiar na abordagem psicológica cognitivista. Para eles, as crenças irracionais estão ligadas a interpretações ou crenças ilógicas, com pouca ou nenhuma sustentação empírica, mas que interferem na obtenção das metas estabelecidas pelo indivíduo para si ou para o outro. Entretanto, o fato de serem irracionais não significa que não exista um raciocínio sobre o evento que as dispara. Sem dúvida, existe um raciocínio, porém, ele é errôneo, levando a conclusões também errôneas.

Para o nosso trabalho, a definição de crença que nos parece mais apropriada é apresentada por Alvarez (2007). Para ela, o conceito

[...] constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que têm o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são constituídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude,

motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Alvarez (2007) acredita que, para atender às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, as crenças podem ser modificadas ao longo do tempo, desde que ele se convença que tal modificação lhe trará benefícios. A autora afirma que a prática cotidiana dos professores, nas quais expressam suas ações e comportamentos, é o espaço onde aparecem as suas crenças representadas por convicções dos assuntos que estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, influenciando diretamente as atitudes dos alunos como uma profecia que se cumpre por si mesma. Contudo, afirma Alvarez (2007) que nesse processo junto com o professor também está envolvido o aluno, formando agentes ativos

[...] cujos pensamentos, percepções, planos, influenciam e determinam suas condutas. Ambos tomam decisões, refletem, emitem juízos, têm crenças, valores e atitudes, o que justifica que, em situações iguais e em contextos semelhantes possam ser tomadas decisões distintas. (ALVAREZ, 2007, p. 200).

No caso específico dos professores para a educação bilíngue de surdos, as crenças também podem ter um papel fundamental, sobretudo no que toca aos processos de ensino e aprendizagem de PPE-L2. Nesse processo, parte dos problemas pode estar associada às crenças dos seus professores a respeito desse sujeito, de sua língua e de sua capacidade de aprendizagem.

No aspecto da aprendizagem, conforme Ferreira (2003a), uma das crenças é de que uma pessoa surda, não apresentando nenhum problema relacionado à visão, não deveria possuir dificuldade alguma em compreender ou produzir um texto escrito. Entretanto, segundo essa autora, nas instituições educacionais brasileiras, é fácil constatar que a dificuldade dos alunos surdos na aquisição da escrita é enorme, sendo a língua portuguesa a disciplina mais temida pela maioria deles. Essa autora afirma que a capacidade visual não é condição *sine qua non* para o acesso ao texto escrito. Não fosse assim, os falantes orais da língua portuguesa compreenderiam perfeitamente o finlandês, cujo sistema fonológico é bastante similar ao do português. Evidente que não é o caso. O nativo da língua portuguesa pode ler um texto em finlandês com pronúncia correta, porém, não dominando

essa língua, não entenderá o significado de nenhuma de suas palavras, conclui a autora.

Um de nossos trabalhos anteriores, (Soares, 2009), realizado com professores da rede pública estadual paulista, indicou algumas das crenças desses profissionais sobre o aluno surdo. Muitos professores acreditavam que esse aluno tinha dificuldade de aprendizagem, era lento e copista. Sobre a língua utilizada pelos surdos (a Libras), afirmaram que é um sistema de códigos como o Braille e tem como função ajudar na fala oral, o que é um equívoco. Ao contrário, a Libras não tem essa finalidade precípua. Aliás, tal pensamento era uma das bases da Comunicação Total, filha primogênita do Oralismo.

Esses professores acreditavam, também, que a Libras era uma língua pobre, que não tinha os elementos gramaticais do português como os conectivos, flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como flexões verbais de modo, tempo e pessoa (ao estabelecerem, nas frases e textos, a concordância verbal e nominal). Assim, pensavam eles, o aluno jamais poderia ter acesso aos conteúdos escolares apenas por meio dessa língua. A propósito, em vários países, as línguas de sinais sofrem com mitos e concepções inadequadas que lhes são atribuídas. Quadros e Karnopp (2004) discutem tais mitos, que relacionamos a seguir:

1. A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. Esta ideia já foi refutada neste trabalho, com base em autores como Ferreira (1995), Sacks (2002), Sánchez (1990) e Stokoe (1960).
2. Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. Com exceção do Canadá – conforme já registramos neste trabalho – que utiliza a mesma língua de sinais dos Estados Unidos (a ASL), elas são distintas em cada país. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 33), “pesquisas realizadas com surdos de 17 países demonstram que as línguas de sinais de diferentes países em geral não são entendidas por surdos estrangeiros.” E mesmo dentro do próprio país, é possível encontrar variações linguísticas da língua de sinais nacional, semelhante ao que ocorre nas línguas orais, como já discutimos aqui.
3. Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria,



subordinado e inferior às línguas orais. Essa tese também já foi rebatida por diversos autores do campo (Behares, 1993; Ferreira, 1993, 1995; 2003; Sánchez, 1990; Skliar, 1997), dentre outros.

4. A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. Esse argumento é muito semelhante ao anterior e, da mesma forma, facilmente rebatido pelos autores citados no parágrafo anterior e, principalmente com as considerações de Ferreira (1995), discutidas mais longamente na nossa dissertação. Desse modo, Quadros e Karnopp (2004, p. 35) asseveram que o “empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolinguística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial, na educação”.

5. As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 36) esse pensamento é antigo e surgiu quando se acreditava que a linguagem “estava associada à capacidade do ser humano de ‘falar’”, o que também se configura em um mito. Atribui-se a Santo Agostinho (354-430 d.C.) a ideia de que o surdo não podia crer, pois a fé somente seria obtida ao ouvir o Sermão, a palavra falada, como o fazem os ouvintes. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que, à época, a Igreja Católica ensinava aos surdos a fala oral, para que fosse possível confessarem seus pecados, sob pena de estarem condenados à perdição no fogo do inferno.

6. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. Esse argumento foi rebatido por meio das pesquisas de Hickok, Bellugi e Klima (2004). Nesse trabalho, os autores concluíram que a língua de sinais, em termos neuropsicológicos, no âmbito da linguagem, processa-se no cérebro de modo análogo às línguas orais.

É importante que o professor tenha conhecimentos da (e sobre) língua de sinais, já que esta cumpre o papel de L1 para os surdos. Nesse sentido, tanto Ferreira (1995; 2003) quanto Grannier (2012)<sup>2</sup> sustentam que, não tendo o surdo

---

<sup>2</sup> GRANNIER, D. M. Curso de extensão “Ensino de português como segunda língua no contexto da educação bilíngue”, de 21/05/2012 a 02/07/2012. Universidade de Brasília. **O professor de**

adquirido anteriormente a LS, será inútil submetê-lo ao aprendizado de PPE-L2. Considerar a aquisição da LS como condição *sine qua non* para que o surdo adquira uma segunda língua – no nosso caso, o PPE-L2 – parece ser um entendimento pacífico de boa parte dos autores do campo (Capovilla, 2001<sup>a</sup> et al; Ferreira, 1995; 2003; Quadros, 1997; Souza 1998, dentre outros).

Tais autores também concordam ser a LS a língua materna natural dos surdos. Assim, a imersão da criança surda o mais breve possível na LS pode facilitar o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, asseguram tais autores. A exposição da criança surda a esse contexto linguístico favorável é fundamental para o seu desenvolvimento, já que isso “[...] lhe possibilitará, mais tarde, a fazer uso da Língua de Sinais como metalinguagem para a aquisição das habilidades de leitura e escrita alfabética e, se assim o desejar, também da oralização.” (Capovilla, 2001b, p. 1.540). Notamos que esse autor entende que a precedência da aquisição da LS facilitaria até mesmo a eventual oralização do surdo. Contudo, essa tese não encontra eco nos demais trabalhos que consultamos na literatura. Pelo contrário, Lacerda e Mantelatto (2000, p. 38) entendem que a oralização e audibilização, geralmente, reduzem a linguagem do surdo “à sua produção articulatória, privando-o de um desenvolvimento pleno”.

Ou seja, seria bem mais produtivo expor o surdo, ainda em idade precoce, à LS. Nesse entendimento, alguns autores – como Ferreira (1995; 2003) e Quadros (1997) – salientam que a criança surda, filha de pais ouvintes, que ainda não teve acesso à Libras, deve ser submetida, *a priori*, em contextos de aquisição dessa língua. Tal contexto, ainda que seja na escola, deveria contar, preferencialmente, com surdos adultos, usuários da Libras, sendo dispensado o processo formal de aprendizagem. Esta se daria da mesma forma que a aquisição natural de qualquer L1. Isto porque, por se tratar de uma língua, a LS pode ser adquirida pela criança surda “[...] sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’ [...], asseguram Lacerda e Mantelatto (2000, p. 38).

Assim, o processo se daria pela interação, como ocorre com as crianças ouvintes na aquisição da fala oral. Aqui, é bom notarmos que as políticas públicas

brasileiras sobre a educação de surdos também trazem essa preocupação. Isso porque, o item II, § 1º, art. 14 do Decreto 5626/2005 dispõe que o ensino da Libras e do português na modalidade escrita serão ofertados aos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil. Da mesma forma, defendendo o direito da criança surda de crescer bilíngue, Grosjean (2012)<sup>3</sup> pontifica que a ela deve ser permitida a aquisição de duas línguas: a de sinais (como L1) e a dos ouvintes de seu país (como L2). Seja no caso da Libras, seja no de PPE-L2, cabe indagar qual o perfil do professor que assumirá tamanho desafio?

Continuando sobre o ensino e aprendizagem de PPE-L2 para os surdos, um dos grandes entraves nesse processo advém de outra crença, recorrente entre os professores participantes de nossa pesquisa citada anteriormente. Eles acreditavam que o aluno surdo tinha dificuldades para aprender (ou não aprendia) o português porque não ouvia, já que ele era deficiente auditivo, fato lembrado por Soares (2009). Portanto, acreditavam eles que seria praticamente impossível ter sucesso no processo de alfabetização ou de letramento desse aluno. Nesse aspecto, podemos pressupor que a crença do professor na possibilidade de alfabetização ou de letramento de qualquer aluno estaria baseada no “método fônico”<sup>4</sup>. Em relação a essas crenças, aquele nosso trabalho (SOARES, 2009) corrobora o de outros autores do campo – Lacerda, 1996; Souza, R., 1996 e 1998a; Pereira, 2003, Furlan; Toyoda, 2011 – que discutem as práticas do professor que atua na educação de surdos. Tais crenças equivocadas, por parte dos professores, podem contribuir para o fraco resultado obtido por muitos desses alunos na aprendizagem do português-por-escrito.

Desse modo, é imprescindível pensar a introdução do aluno surdo à leitura e escrita da língua portuguesa, descartando que esse acesso se dê pelo som das letras. Nesse aspecto, Ferreira (2003) entende que o problema que se coloca a respeito do surdo é da seguinte ordem: pelo fato de não ouvir, ele não adquire o

---

<sup>3</sup> GROSJEAN, François. Curso de extensão “Ensino de português como segunda língua no contexto da educação bilíngue”, de 21/05/2012 a 02/07/2012. Universidade de Brasília. *O direito da criança surda de crescer bilíngüe*. Manuscrito, 04 p. Conferência original ministrada na University of Neuchâtel, Switzerland. Traduzida por Sergio Lulkin. Disponível em: <[http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/file.php/54/GROSJEAN\\_Direito\\_da\\_crianca\\_surda\\_de\\_crescer\\_bilingue.pdf](http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/file.php/54/GROSJEAN_Direito_da_crianca_surda_de_crescer_bilingue.pdf)>. Acesso em: 15 jun.2012. ..

<sup>4</sup> O Método fônico — defendido por alguns autores como Capovilla (2001, Vols 1-2), na alfabetização de ouvintes — enfatiza a necessidade de ensinar a pessoa a associar grafemas (letras) a fonemas (sons). Esse autor considera excessivamente remota a possibilidade da alfabetização fora do fonocentrismo.

português falado de forma espontânea pela interação com seus interlocutores no ambiente familiar e social, como acontece com as pessoas ouvintes. Assim, seu desempenho nessa modalidade do português é, em geral, extremamente precário.

Segundo Ferreira (2003a), as metodologias de ensino e aprendizagem da escrita do português no Brasil priorizam, na maioria dos casos, o aspecto sonoro<sup>5</sup> da língua para ensinar as letras do alfabeto gráfico e as palavras que, geralmente, são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado. Dessa forma, continua a autora, o desempenho do aprendiz surdo na língua escrita, que poderia ser excelente, também acaba sendo precário ou quase nulo. Nesse sentido, corrobora Zajac (2011), quando, baseada em trabalho de Pommier<sup>6</sup> (1993), indica que não há correspondência direta entre escrita e fala, ou seja, o visual (escrito) e o oral (falado) não são duas formalizações correspondentes da literalidade. Além disso, ressalta essa autora, se a letra fosse apenas um signo escrito correspondente a um som, então qualquer indivíduo que já tivesse a habilidade da fala oral deveria, ato contínuo, saber escrever. Tal não acontece, já que a distância entre a capacidade de fala oral e a atitude de escrita mostra que a adequação do som ao signo é resultado de um processo complexo e assimétrico.

Ferreira (2003a) ainda adverte que, embora nada impeça que o professor pronuncie os textos escritos que apresenta a seus alunos,

[...] a forma fônica do texto vai ser dificilmente captada pelo surdo e pode mesmo, se for a única via, provocar falta de motivação devido ao esforço que ele [o surdo] terá que investir na sua decifração e aos problemas de apreensão de um significado distinto daquele veiculado pelo texto. (Ferreira, 2003a, p. 13)

Continuando, Ferreira (2003a) esclarece que a fala dos surdos não é oral e, sim, na modalidade espacial-visual da LS utilizada por eles. Assim, a fala sinalizada deles – como a oral, nos ouvintes – tem um papel fundamental nesse processo de aquisição, principalmente, no que diz respeito à veiculação das estruturas linguístico-cognitivas do conhecimento e da experiência necessárias à produção e compreensão textual. Enfatizando esse aspecto da fala em detrimento dos segmentos fônicos, Ferreira (2003a) afirma que é perfeitamente possível substituí-la pela Libras, que, na realidade, nada mais é do que a “fala” dos surdos brasileiros.

---

<sup>5</sup> Voltaremos a esse assunto ainda neste capítulo quando abordarmos o método fônico, no quinto desafio.

<sup>6</sup> Pommier, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris. Press Universitaires de France: 1993.

Fala que, nesse caso, deve ser entendida como uma modalidade oposta à escrita e não à língua. A autora afirma, ainda, que experiências têm demonstrado que os leitores, muitas vezes, aprendem o significado e a forma das palavras utilizando estratégias de adivinhação e de seu registro fotográfico, sem, necessariamente, vocalizá-las.

Ainda referindo-se ao aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo, Ferreira (2003a) entende que o excessivo foco na relação letra-som pode acarretar alguns problemas no processo de ensino e aprendizagem, tais como:

- a) perda de muito tempo neste processo, retardando a aquisição das estruturas mais completas dotadas de significado;
- b) não compreensão pelo surdo dos exercícios que se utilizam do mesmo som, recorrentemente, em várias expressões do texto (como, por exemplo: *o rato roeu a roupa do rei de Roma*), e conseqüente incompreensão dos objetivos da escrita, vendo-a apenas como um exercício mecânico;
- c) apresentação ao surdo de uma concepção de leitura e escrita equivocada por ignorar que o processo envolve muito mais do que a interpretação e produção de palavras soltas, do mesmo tipo de estrutura sentencial com significados descontextualizados e, muitas vezes, desinteressantes, da justaposição das sentenças sem elementos de coesão e mesmo sem coerência ou relevância. (Ferreira, 2003, p. 15).

Assim, Ferreira (2003a) conclui que, para que os complexos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo ocorra, o contato direto com o texto escrito é possível e não apenas apresentação de vocábulos isolados. Contudo, havendo a intermediação da fala em Libras, esse processo será muito mais eficientemente desenvolvido. Portanto, aqui é importante que o futuro professor saiba a importância da precedência da aquisição da LS pelo aluno surdo, já que ela é um dos pré-requisitos fundamentais para o aprendizado de PPE-L2.

Tal insistência do professor pela fala oral do aluno surdo, na maioria das situações, também não se mostra eficiente. Primeiro, como enumera Sacks (2002), porque grande parte dos surdos não tem resto auditivo e não faz leitura labial (não são surdos oralizados). Segundo, porque, mesmo no caso dos surdos oralizados, geralmente há uma perda superior a 50% do conteúdo da mensagem oral do emissor para esse receptor surdo. Desse modo, conforme ressalta Zajac (2011) é de suma importância o professor compreender que não há dependência nem subordinação entre a aprendizagem da escrita em relação à fala oral ou vice-versa.

Segundo Pajares (1992), parece bastante comum os cursos de formação de professores darem ênfase à preparação técnica, reservando pouco ou nenhum espaço em seu currículo para estimular o formando a refletir sobre suas crenças. Já que elas, geralmente, respaldam a prática do professor em sala, assim como o papel que atribui a si mesmo e aos seus alunos, Alvarez (2007) sugere que elas deveriam ser objeto de destaque na sua formação inicial. Assim, seria também uma oportunidade para colocar o futuro professor diante de algumas questões de sua subjetividade. Até porque, conforme lembra a autora, os professores são sujeitos de uma ação que aprenderam ao longo da vida na sua história como alunos e dentro da própria academia quando de sua formação.

Outro fator complicador na educação do aluno surdo (assim como do ouvinte) é a tendência à padronização e homogeneização das práticas pedagógicas na escola. Não é raro que essa instituição adote modelos teórico-metodológicos calcados numa visão linear e estática dos processos de ensino e aprendizagem, tomando-se como referência um determinado padrão de aluno. Quando isso ocorre, a escola pode ter dificuldade em lidar com a diversidade, com a singularidade do aluno. Assim, talvez o professor entre na sala de aula com a crença de encontrar o aluno ideal, no padrão definido pelos parâmetros da sociedade, geralmente, calcado numa visão elitista e excludente. Mas, será que podemos observar o sujeito como representativo de todos os demais? Certamente, não.

Como assevera Patto (1991), devemos olhar os alunos enquanto sujeitos, distintos uns dos outros, cada um com suas histórias, seus valores, crenças, ritmos, comportamentos, origem socioeconômica, experiências e vivências pessoais. Portanto, cada aluno tem as suas potencialidades, pois são sujeitos que diferem entre si também quanto à capacidade para aprender. Desse modo, concorda Schwartzman (2003) com Major e Walsh (1990), que nem a surdez nem outro tipo de deficiência são, *a priori*, fatores prejudiciais à aprendizagem, desde que lhes sejam ofertadas condições favoráveis, conforme as necessidades individuais desses alunos .

Além disso, o professor deve ser alertado de que, se as condições oferecidas ao aluno forem insuficientes para o seu aprendizado, ele não se beneficiará socialmente da educação. Desse modo, tem-se como resultado o fracasso não

somente do aluno, mas, ao mesmo tempo, da educação, como defende Patto (1991). Soares (2009) observa que o aluno surdo, invariavelmente, tem sido vítima desse fracasso, alimentado também pelas crenças equivocadas de parte dos professores em relação a ele. Possivelmente, tais atitudes venham contribuir para a transformação desse aluno em mais um analfabeto funcional, que receberá o estigma e/ou a caridade da sociedade, conforme salienta Zajac (2000). Portanto, as crenças também são grandes desafios a serem ultrapassados na formação do professor para a educação bilíngue de surdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No trabalho de mestrado que deu origem a este texto, procuramos responder à questão central a que nos propusemos: quais os principais desafios na formação inicial de professores para o ensino básico, que poderão ter alunos surdos em contexto de educação bilíngue, onde o português deve ser L2. Para tanto, com base nos autores que ali compareceram, identificamos quatro desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores para a educação básica, onde deverão atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue.

O primeiro desafio que apresentei foi: A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos. Aqui focalizamos, sobretudo, o perfil cuja formação precisa contar com conhecimentos abrangentes sobre o ensino de PPE-L2, dentre outros aspectos.

O segundo desafio apontado: Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno. Aqui apontamos algumas crenças irracionais e mitos que podem interferir na relação do professor com o aluno surdo e sua língua. São diversas as crenças do professor. Uma delas é que a aprendizagem da leitura e escrita é dependente da pauta sonora e, como sabemos, esta não é acessível ao surdo. Neste texto, essa questão foi analisada mais detidamente. Pensar sobre instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o

aluno surdo, foi o terceiro desafio identificado. No trabalho original, refletimos um pouco sobre a precedência da aquisição da LS como um dos pré-requisitos fundamentais ao aprendizado de PPE-L2.

Finalmente, o quarto desafio identificado: trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. Nesse aspecto, discutimos os preconceitos e estereótipos que a LS pode sofrer e que precisam ser enfrentados na formação inicial de professores.

No epílogo dessas discussões, precisamos reconhecer que, evidentemente, existem vários outros desafios que não abordamos em nossa dissertação e nem aqui, em função da limitação deste trabalho. Os que discutimos foram os que pudemos fundamentar na literatura consultada. Propositadamente, procuramos fugir de algumas armadilhas. Por exemplo, citando apenas duas delas: identidade surda e cultura surda. Discutir a primeira seria tentador, já que poderíamos trazer as contribuições da psicologia, área de formação do autor deste trabalho. Discutir a segunda – a “cultura surda” – seria bem mais complexo, visto que a questão não é pacífica fora do campo da surdez (não sendo, também, unanimidade entre os autores da área). Contudo, tanto a identidade, quanto a cultura surda merecem reflexão muito mais aprofundada do que o espaço da nossa dissertação ou deste trabalho nos permitiria. Daí a principal razão porque não enfrentamos tais temas, mesmo considerando-os importantes desafios na relação professor ouvinte-aluno surdo.

Sendo assim, o nosso desejo é que as discussões empreendidas em nosso trabalho original e o recorte que apresentamos aqui possam ser uma fagulha que levante uma grande chama de desejo do leitor para continuar refletindo sobre os surdos, a Libras e a educação desses sujeitos. Sabemos que há uma longa jornada pela frente, há um campo fértil a ser desbravado. Não tivemos aqui a preocupação de discutir propostas metodológicas – o como fazer – dado que não era este o objetivo deste trabalho. Sabemos que é possível construir metodologias e materiais didáticos, pensar em como ensinar o aluno surdo. Porém, pensamos que a questão metodológica e de materiais não passam, exclusivamente, pela área da Educação. Isso porque, até o momento ela não deu conta de oferecer ao surdo um ensino e aprendizagem significativos de PPE-L2. E, quanto aos materiais didáticos,



seria eficiente seguir os modelos que já se tem produzido para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)? Não teria que se pensar materiais didáticos diferentes, já que se trata de ensino de PPE-L2 e não de PLE? Por essas e por outras razões é que entendemos que a Linguística Aplicada pode contribuir em muito com as questões da educação de surdos.

Embora este trabalho tenha abordado a formação inicial, ações de formação devem perpassar toda a trajetória profissional dos professores. Ou seja, a formação deve ser um processo contínuo, composto por várias fases visando ao aprimoramento profissional, inclusive a formação em serviço.

Mesmo que na legislação esteja prevista a criação de cursos específicos pra formar professores de PPE-L2, na literatura pesquisada não localizamos informações sobre ações do MEC para que as Instituições de Ensino Superior cumpram essa previsão legal. Nesse sentido, quais ações o MEC deveria empreender para levar essas Instituições a criarem cursos de licenciaturas que formem professores, para a educação bilíngue, competentes no ensino de português-por-escrito (PPE-L2) para alunos surdos desde a educação infantil?

Em conclusão, reconhecemos que as questões sobre a formação de professores para o ensino de PPE-L2 não se esgotam nessa singela discussão que oferecemos à comunidade acadêmica. Aliás, jamais tivemos a pretensão de esgotar quaisquer questões do campo. Ao contrário, levantamos diversos problemas ao longo da nossa dissertação, os quais podem ser parte de um conjunto de ideias para, eventualmente, provocar novas discussões sobre o tema.

#### **Referências bibliográficas:**

**Alvarez, M. L. O. (2007). *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol*. In: \_\_\_\_; SILVA, Kleber A. da. (Orgs). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília/Campinas: UnB, Finatec/Pontes. p. 191-231.**

**Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought & action –a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.**

**Beck, J. S. (1997). *Terapia cognitiva – teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.**

Caballo, V. E. (2003). *Tratamento Cognitivo-Comportamental dos Transtornos Psicológicos*. São Paulo: Santos Editora.

Behares, L. E. (1997). *Aquisição de Linguagem e Interações Mãe-Ouvinte - criança surda*. Cadernos de Estudos Linguísticos, 33, IEL/Unicamp.

\_\_\_\_; Peluso, L. A. (1997). *Língua Materna dos Surdos*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: Ines.

Brasil (2005). *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Capovilla et al (2001). *A escrita visual direta de sinais Sign Writing e seu lugar na educação da criança surda*. In: \_\_\_\_.; Raphael, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vols I-2, São Paulo: Edusp,, p. 1491-1496.

Cárnio, M. S.; Couto, M. I. V.; Lichtig, I. (2000). *Linguagem e surdez*. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs). *Fonoaudiologia, Surdez e Abordagem Bilíngüe*. São Paulo: Plexus.

Chado, P. C. A. (2008). *Política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Ferreira, L. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora

\_\_\_\_. (1995). *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_. (2003a). *Aquisição de Português Escrito por Surdos*. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo: Mimeo.

\_\_\_\_. (2003b). *Legislação e a língua brasileira de sinais*. São Paulo: Ferreira & Bergonci.

Furlan, L. A.; Toyoda, C. Y.( 2011) *Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada*. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X - p. 2445-2455.

GIL, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Grannier, D. M. (2007). *A jornada linguística do surdo: da creche à universidade*. In: Kleiman A. B.; Cavalcanti, M. C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras. p. 199-216.

Hickok, G.; Berllugi, U.; Klima, E. S.(2004). *A língua de sinais no cérebro*. Rev. Scientific American. Brasil: Edição Especial, n.04, p. 50 - 57.

Lacerda, C. B. F. de. (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 46, p. 68-80. Recuperado em 10 agosto 2015 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

\_\_\_\_; Mantelatto, S. A.C. (2000). *As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica*. In: \_\_\_\_; Nakamura, H.; Lima, M. C. (Orgs.). *Fonoaudiologia surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, p. 23-43.

Major, S. e Was, M.A. (1990). *Crianças com Dificuldades de Aprendizado - Jogos e Atividades*. São Paulo: Manole.

Marconi, M.; Lakato, E. M. A. (2005). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Recuperado em 03 janeiro 2011 de <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.

Patto, M. H. S. (1991). *Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T.A.QUEIROZ.

Quadros, R. M. de. (2004). *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Especial*. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. BRASÍLIA: MEC/SEESP.

Rangé, B.; Fenster, D. (2004). *Terapia racional emotivo-comportamental*. In P. Knapp (Ed.) (2004). *Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica*. Porto Alegre: Artmed.

Sá, N. R. L. de. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.

\_\_\_\_; Karnopp L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

Sacks, O. W. (2002). *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago.

Sánchez, G.C.M (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Carácas: Ceprosord.

Schwartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Dow*. São Paulo: Mnemon.

Skliar, C. (1999). *A localização política da educação bilíngue para surdos*. In: \_\_\_\_\_. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, v.1, p. 7-14

\_\_\_\_. (Org.) (1997) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, v. 1.

\_\_\_\_\_; Quadros, R. M. (1996) *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*. In: Estilos da Clínica/Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 1, n. 1. SP: USP-IP.

Soares, R. S. (2009). *A diversidade na escola: o aluno surdo, na concepção do professor*. Anais do 3º Simpósio sobre Bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania na América Latina. PUC/SP. Cad. de Resumos Bilinglatam (ISBN 978-85-99267-38-7), p. 69.

\_\_\_\_\_. (2013). *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores* (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo.

Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

Stokoe, W. (1978). *Sign language structure*. Silver Spring: Listok Press.

Vitaliano, C. R.; Brochado, S. M. D.; Machado, A. (2011). *Análises dos currículos dos cursos de pedagogia das Universidades Públicas do Estado do Paraná, em relação à formação para inclusão*. VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina/PR. ISSN 2175-960X, p. 2361-2372.

Zajac, S. (2000). *Os surdos e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos: um estudo de caso*. 2000. 115f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

\_\_\_\_\_. (2011). *O ensino de língua portuguesa para surdos: novos olhares, novas perspectivas* (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Documento a enviar para

- Email(s) do(s) coordenador(es) do Simpósio

Sueli Fernandes | Universidade Federal do Paraná | [suelif@globo.com](mailto:suelif@globo.com)

Kelly Priscilla Lóddo Cezar | Universidade Federal do Paraná | [kellyloddo@gmail.com](mailto:kellyloddo@gmail.com)



[www.visimelp.e.se.ipsantarem.pt](http://www.visimelp.e.se.ipsantarem.pt)

Escola Superior  
de Educação  
[IPSantarem]

The logo for Escola Superior de Educação [IPSantarem] consists of the text 'Escola Superior de Educação' above '[IPSantarem]' in a sans-serif font. To the right is a stylized graphic element resembling a wave or a 'J' shape, colored in shades of green and blue.