
“PARA ALÉM DO SOM!”: ASPECTOS BILÍNGUES/BICULTURAIS E SUAS RESSONÂNCIAS NO PENSAR METODOLÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS

“BEYOND SOUND!”: BILINGUAL/BICULTURAL ASPECTS AND THEIR RESONANCES IN METHODOLOGICAL THINKING FOR THE TEACHING OF WRITTEN PORTUGUESE FOR THE DEAF

Marcel de Assis Roque¹
Gabriel Silva Xavier Nascimento²

RESUMO

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita encontra duros desafios na educação de surdos. Isso, em parte, deve-se à necessidade de implementação de metodologias que contemplem o canal visual e possibilitem adquirir a língua escrita, partindo do conhecimento e do desenvolvimento prévio da língua de sinais, o que caracterizaria a língua portuguesa como sua língua adicional. Tendo em vista as questões culturais intrínsecas às línguas, objetivamos, ao longo deste trabalho, questionar algumas verdades consolidadas acerca da aquisição da língua escrita para surdos no imperativo da inclusão, refletindo sobre outros caminhos possíveis de serem estabelecidos ao assumir uma perspectiva bilíngue e bicultural. Os dados produzidos por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico permitem-nos traçar um curso histórico nas discussões sobre o ensino de Português para surdos, tomando os dispositivos legais e o currículo básico como pontos de partida para dialogar com autores que discutem os ideais relacionadas ao bilinguismo, à cultura e à identidade surda e, por fim, que discutem processos de aquisição da linguagem. Acreditamos que essas reflexões podem contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos surdos nas aulas de Língua Portuguesa em turmas regulares, mesmo aquelas que contam com a presença de um tradutor e intérprete, no intuito de investigar as relações de fronteira entre a língua oral e a de sinais.

Palavras-chave: Surdez. Língua portuguesa. Bilinguismo. Cultura.

ABSTRACT

The learning of the written Portuguese faces tough challenges in the education of deaf people. This is partly due to the need to implement methodologies that contemplate the visual channel and enable to acquire the written language starting from the knowledge and prior development of the sign language, which would characterize Portuguese as additional language. In view of the cultural issues intrinsic to languages, we aim throughout this work to put in abeyance some consolidated truths about the acquisition of the written language for the deaf in the imperative of inclusion, reflecting on other possible ways of being established by taking a bilingual and bicultural perspective. The data produced through a qualitative research of bibliographic nature allow us to chart a historical course in the discussions on the teaching of Portuguese for deaf people taking the legal devices and the basic curriculum as starting points for dialogue with authors who discuss the notions ideas relating bilingualism, culture and deaf identity and ultimately processes of language acquisition. We believe that these reflections can contribute to a better understanding about the difficulties faced by deaf people in Portuguese language classes in regular classes, even those with the presence of a translator and interpreter, in order to undermine relations between the oral and sign languages.

Keywords: Deafness. Portuguese. Bilingualism. Culture.

1 Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Mestre em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

2 Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Doutorando em Educação Especial, Mestre em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

Considerando os 18 anos de reconhecimento legal da língua brasileira de sinais pela lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) e os dispositivos legais que emergiram a partir dela e situam os surdos no imperativo da inclusão, é possível ter um vislumbre sobre as práticas educacionais empregadas nesse contexto e os seus desdobramentos sobre os surdos.

Para além do reconhecimento legal da libras, as perspectivas que assomam sobre ela no contexto social nem sempre se alinham com as propostas de políticas linguísticas almejadas pelos surdos, isto é, aquelas em que se consideram as especificidades deles e o seu modo de se relacionar por meio de uma língua visual. Não se podem negar, no entanto, os benefícios das políticas de inclusão para os surdos. É no contato com as diferenças que as reflexões e problematizações se materializam.

Todavia, o processo de inclusão de surdos em turmas regulares tem revelado alguns entraves que extrapolam a questão da diferença e impactam de modo significativo a aprendizagem deles nesses contextos. A exemplo disso, estão as diversas produções e os depoimentos que narram as dificuldades dos surdos em lidar com as produções escritas.

Parte disso se deve ao modo como são expostos à língua de sinais e à língua portuguesa. Considerando que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, as dificuldades iniciais se apresentam logo no âmbito familiar. É nele que se molda uma percepção de surdez.

Os ouvintes adquirem naturalmente a língua oral pelo contato entre os pares, perpassando as etapas compreendidas nos processos de aquisição de linguagem. Por outro lado, a ausência da percepção do som parcial ou integral limita que os surdos percorram esse mesmo caminho. Por sua vez, não ouvir e não reproduzir a língua oral como se espera acaba por alicerçar a noção da surdez como falha biológica, aspecto impeditivo, sem que se considerem outras possibilidades

relacionais e de constituição linguística.

Em se tratando dos surdos, a literatura evidencia que o canal de aprendizagem principal se dá pela visualidade (SACKS, 1989), logo, quanto antes expostos a uma língua de sinais, melhores seriam o desempenho comunicativo e a capacidade de aprendizagem de outras línguas, incluindo a oral na modalidade escrita e, facultativamente, na modalidade falada.

No entanto, boa parte dos surdos tem acesso à libras de modo tardio, nos anos iniciais de escolarização, quando entram em contato com outros surdos ou professores usuários da língua de sinais. Por usuários, é preciso considerar também que o número de profissionais da educação fluentes na libras representa uma parcela mínima de uma totalidade.

Assim, se ocorre o impedimento desde cedo da aprendizagem da língua que lhes é natural, é evidente que as implicações sobre a aquisição da língua oral serão drásticas. A dificuldade que algumas crianças surdas apresentam no contexto educacional nem sempre está relacionada à surdez, e sim às condições de privação linguística e de acesso às informações básicas.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere, buscando compreender com mais clareza de que forma uma aprendizagem bilíngue e bicultural poderia contribuir para a formação dos surdos.

Ser surdo situa o sujeito em uma situação extraordinária na qual se apresentam diferentes possibilidades linguísticas. “A surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (SACKS, 1989, p. 101). É dentre essas possibilidades linguísticas diversas que situamos nossa investigação, considerando a surdez como potência de constituição linguística e cultural.

Por esse caminho, as discussões aqui apresentadas estão organizadas em dois eixos: no primeiro, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as problematizações acerca dos processos de aquisição de língua materna e de língua adicional pelos surdos, partindo

de dispositivos legais e de produções da área; e, no segundo, baseamo-nos na organização curricular para sugerirmos possibilidades de pensar o ensino da língua portuguesa.

2. DESENVOLVIMENTO

O nosso sistema de organização social pauta-se no som e este se reflete na organização da escola e nas práticas que nela tomam forma. Nesse contexto, o surdo, como minoria linguística, sofre prejuízos na aquisição da língua oral.

Conforme aponta Nascimento (2020), ainda no processo de alfabetização e letramento, somos expostos a cantigas de roda, músicas, práticas de escrita partindo de entonação, encenação com a língua, separação silábica orientada por palmas e grande incentivo na produção em língua portuguesa.

Em contrapartida, ainda que os surdos sejam inseridos nas salas de alfabetização e letramento, tais práticas de organização sonora permanecem. Em alguns casos, ocorre a presença de um tradutor e intérprete de libras cujo trabalho divide-se entre os aspectos da tradução e a prática docente. Nesse cenário, já é possível problematizar algumas questões.

Se o acesso à língua de sinais ocorre, na maioria dos casos, de forma tardia, a presença de um tradutor e intérprete nas salas de alfabetização e letramento perde muito sentido. Mesmo que esse profissional seja proficiente no uso da língua de sinais, o surdo ainda não o é, o que força o tradutor e intérprete a se deslocar para a função de docente, tendo a responsabilidade de ensinar uma língua, tarefa que não lhe compete.

Além disso, ressoa também a ausência de uma formação específica para que os professores repensem suas práticas, sendo capacitados criticamente para ressignificar a sala de aula com foco em um ambiente multilíngue.

Essas dificuldades em termos de formação para repensar a sala de aula também não são recentes. Desde a publicação do decreto 5.625/05 (BRASIL, 2005), por

exemplo, a libras passa a compor de forma obrigatória a grade curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia e se torna optativa para os demais cursos.

Não se pode reduzir o aspecto positivo desta imposição legal, já que são justamente os professores que irão, em algum ponto, lidar diretamente com os surdos no contexto educacional. Todavia, assumir a libras como língua natural implica reconhecer a sua complexidade, suas diferenças modais, os aspectos linguísticos e culturais atrelados a ela e o tempo de aprendizagem para se comunicar, assim como ocorre com as línguas orais.

Em se tratando das línguas orais, o tempo dispensado para aquisição de fluência depende de fatores que extrapolam a questão linguística, como a camada social, a frequência de contato e exposição, a metodologia, entre outros. Ainda assim, pensando nas possíveis contribuições para organização e sistematização de cursos de línguas, entidades como a *Language Testing International* (LTI) ¹sugerem tempos mínimos de exposição necessários para o desenvolvimento de competências linguísticas em diferentes etapas.

A escala temporal sugerida pela LTI se baseia nas métricas de Judith E. Liskin-Gasparro (1982), que estabelecem, por exemplo, o tempo mínimo de 240 horas de estudo distribuídas em 8 semanas para aquisição de um nível de baixo a meio intermediário (*intermediate low-mid*) para línguas como o português, o francês e o sueco. E o mínimo de 480 horas, na mesma escala, para línguas como o grego, o finlandês e o japonês.

A métrica diferente apontada pelos autores considera as especificidades de cada língua. Os autores não trazem dados relativos diretamente às línguas sinalizadas, contudo, ao assumirmos a libras como língua natural, é possível implicá-la em categorias semelhantes, considerando suas especificidades lexicais,

¹ Mais informações sobre métricas, escalas de proficiência e as divisões de línguas por grupos podem ser acessadas no site da LTI pelo link: <https://www.languagetesting.com/how-long-does-it-take>.

Figura 1 - Modelo de Canale e Swain sobre competência comunicativa.

Competência linguística	Competência sociolinguística	Competência discursiva	Competência estratégica
Conhecimento formal da língua alvo. Conhecimento gramatical: inclui o conhecimento morfofossintático e lexical, permite que o aluno faça juízos de gramaticalidade e agramaticalidade (adequação).	Adequação. Corresponde ao conhecimento das regras socioculturais do universo da língua alvo: polidez, tratamento, adequação, convenções, preconceitos, atitudes, status, idade, gênero etc.	Coesão de formas e coerência de sentido. Conhecimento da língua para compreender e articular textos orais e escritos para além da sentença. Distingue e produz diferentes tipos textuais: carta, poema, descrição, mensagens breves, ensaios, discurso lúdico (piada) etc.	Presença de fluxos de comunicação. Conhecimento que permite solucionar (ou “driblar”) os problemas da comunicação cara a cara, ou compensar algumas carências ou desconhecimento de algum elemento da língua. Implica o uso de recursos verbais e não verbais, palavras-chave, paráfrases etc.

Fonte: González (2016), In: Português para Falantes de Outras Línguas.

gramaticais e semânticas orientadas pela visualidade (QUADROS, 2004).

Desse modo, ainda que o decreto 5.625/05 regulamente a inserção da Libras nos currículos de cursos superiores, a carga horária destinada à disciplina varia entre 40 e 80 horas, assim como outros componentes curriculares. Vale notar, ainda, que os professores de libras que atuam nos cursos de graduação dividem-se sobre como a libras pode ser trabalhada, de forma que alguns assumem perspectivas mais teóricas sobre educação de surdos; outros, perspectivas mais comunicativas para o uso da libras; e outros, ainda, tencionam uma mescla entre teoria e prática. A despeito do posicionamento, é evidente que nenhum professor sairá fluente da disciplina Libras ofertada na graduação se a exposição que tiver à língua de sinais estiver reduzida exclusivamente ao conteúdo e ao momento da disciplina.

Pensar a aprendizagem da língua requer considerar as competências que se pretende desenvolver nesse processo. Partiremos do modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) para dar continuidade às discussões sobre a aquisição de língua portuguesa escrita para surdos. Ressaltamos que este modelo não representa toda a dimensão possível de análise, uma vez que os modelos ouvintistas estão imbricados na organização curricular e metodológica do ensino de língua portuguesa

para surdos.

2.1 A competência linguística

Na dimensão da competência linguística, é possível abarcar dois sentidos possíveis. No primeiro, de forma macro, considera-se que a surdez não constitui um impedimento para a aquisição da língua escrita, tanto na modalidade escrita quanto na oral. No segundo, tem-se a ideia de que o conhecimento gramatical centraliza os esforços de estruturação formal da língua.

Vale ressaltar que tal conhecimento gramatical não precede a percepção inicial de mundo e a interação que assoma das propriedades da linguagem. “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (SACKS, 1989, p. 45).

O fato de o sujeito surdo ser exposto tanto à libras quanto à língua portuguesa tardiamente não representa, necessariamente, a inaptidão para o domínio da competência linguística, porém, isso pode resultar em maior dificuldade de compreensão; o alcance às informações é marcado por limitações e aspectos idiossincráticos.

Nesse sentido, refletir sobre essa dimensão na organização curricular conduziria a algumas questões mais básicas. Por exemplo,

se considerarmos que um determinado aluno surdo não é capaz de elaborar e compreender enunciados simples na língua portuguesa escrita, análises de cunho gramatical perdem seu sentido quando propostas em uma sala de aula inclusiva na qual este aluno está inserido, visto que naturalmente exigirão dele reflexões que extrapolam seu domínio da língua.

Pondera-se que, de modo informal, os demais alunos ouvintes já se comunicam diretamente em português e encontram nos exercícios e exposição do professor em aula a possibilidade de se aproximar de um padrão formal da língua. Não se trata aqui de recriar enunciados, mas de adequá-los à norma. Por outro lado, se os enunciados produzidos pelos surdos são ainda falhos ou inexistentes, a análise linguística resultaria em uma tarefa complexa demais.

2.2 A competência sociolinguística

A respeito da competência sociolinguística, as complicações podem adquirir uma tendência ainda mais acentuada. Espera-se que, ao longo das aulas de língua portuguesa, o surdo seja capaz de refinar a comunicação nesta língua, compreendendo seus aspectos culturais e gramaticais. No entanto, é possível, no cenário inclusivo brasileiro, que uma sala inclusiva conte com a presença de apenas um aluno surdo. Dessa forma, ele é também o único que não compartilha da língua oral com os colegas. Levando isso em conta, parece cruel esperar que ele se aproprie de formas de comunicação e de expressão cultural cujos sentidos são desconexos em uma perspectiva visual.

Ao tentar produzir enunciados oralmente com os colegas, o surdo encontrará barreiras em formular as frases, de forma semelhante ao que acontece com estrangeiros no Brasil. Aliás, a metáfora de estrangeiro em seu próprio país parece adequada para definir um sujeito cercado por uma língua e uma cultura que não lhe são habituais.

Isso é refletido por diferentes

comportamentos em sala de aula. Por exemplo, arrastar uma carteira de lugar pode ser uma rotina comum para todos, no entanto, no caso de uma carteira barulhenta, o som produzido nesse processo é incômodo aos ouvintes presentes, mas passa despercebido pelos surdos.

Da mesma forma, os alertas sonoros para os intervalos e para o momento do lanche nas escolas moldam, em certo ponto, o comportamento dos alunos: ao ouvirem o primeiro sinal, por exemplo, eles sabem que podem guardar os materiais e ir para o recreio. Ao ouvirem o segundo sinal, eles sabem que a rotina diária em sala terminou. Esses hábitos e comportamentos precisam ser mediados para os surdos, que ou são avisados sobre isso ou assumem um comportamento mimetizado, isto é, se os colegas estão guardando o material, produz-se a hipótese de que ele deva guardar também, ainda que incerto sobre o motivo disso.

Outra questão pode ser ilustrada pelas atividades culturais desenvolvidas na escola, como teatro, exibição de filmes, cantorias de hino nacional ou local. Aqui a presença de um tradutor ressignifica o efeito dessas produções. As questões de linguagem, como rimas, gírias e piadas, encontram limitações para absorção em língua portuguesa, pois as estratégias de tradução valem-se de recursos visuais que nem sempre se alinham com a produção sonora.

2.3 A competência discursiva

Como parte dos processos de aprendizagem, espera-se que os alunos sejam capazes de produzir diferentes textos na língua oral, ora de forma escrita, com registros no caderno e redação de diferentes gêneros, ora em apresentações.

Em ambos os casos, a relação de dependência para com o tradutor e intérprete fica exposta. Por exemplo, ao tentar escrever uma carta, ainda que simples, a ausência de repertório lexical em língua portuguesa torna a tarefa de escrita um processo trabalhoso.

Sobre isso, Pereira e Oliveira (2015, p. 103) explicam:

Um fato muitas vezes apontado em trabalhos que tratam da escrita de indivíduos surdos é que, na maioria dos casos, nas produções escritas dos mesmos, as ideias se apresentam confusas, dificultando a sua compreensão pelo leitor. As dificuldades de lidar com os aspectos relacionados à gramática da língua escrita, como a morfologia e a sintaxe, comprometem muitas vezes a compreensão das ideias por parte do interlocutor. Outras vezes, mesmo que não observem alterações significativas no uso da gramática, os textos parecem pobres, sem coesão entre as ideias, sem criatividade.

Os problemas apresentados pelas pesquisadoras inscrevem-se em todas as competências comunicativas, não somente na discursiva. Tais questões, inclusive, esbarram em discussões mais complexas, como a questão da autoria nas produções escritas dos surdos.

Isso porque a relação de dependência para com o tradutor – que irá soletrar as palavras ou orientar quanto à produção textual – e a retomada do professor em explicar inúmeras vezes e acompanhar o passo a passo da escrita podem restringir o processo criativo de registro – o que também tem uma relação direta com o modo como as línguas são tratadas nesses contextos. Os ouvintes são estimulados desde sempre a produzir enunciados, desde o ambiente familiar, em conversa com os pais; ao passo que pouco se demandam dos surdos produções diretamente em língua de sinais.

Todas essas questões afetam a aquisição da língua. Exige-se que os surdos produzam, sem que se ofereçam as ferramentas e as estratégias para isso. Ao mesmo tempo, a inaptidão deles em produzir conforme se espera atravessa os processos de avaliação, reforça a ideia de deficiência atrelada à surdez e conduz formas outras de percebê-los enquanto alunos.

2.4 A competência estratégica

A competência estratégica mostra-se a mais problemática, pois seu domínio demanda

que todas as demais sejam cumpridas. Para os surdos, as estratégias de negociação e de discussão na língua portuguesa resumem-se a palavras soltas, mímicas, apontamentos e sinais combinados.

Em um contexto em que os ouvintes não dominam a língua de sinais e o surdo não domina a língua portuguesa, as barreiras comunicativas são acentuadas, provocando a emergência de formas alternativas de comunicação que possibilitem alguma interação.

Ao apresentarmos as competências linguísticas e suas problemáticas na inclusão de surdos, abrimos caminho para compreender a dimensão curricular, no caso do ensino da língua escrita, com vistas a identificar possíveis influências do currículo no processo que situa o surdo enquanto estrangeiro no contexto inclusivo.

3. ASPECTOS CURRICULARES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Seguindo com as discussões, os aspectos básicos atrelados às competências linguísticas servem de base estrutural para organização daquilo que se pretende ensinar nas escolas enquanto língua, em outras palavras, aquilo que se pretende tomar como conteúdo dentro do componente curricular Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, esses aspectos denunciam a perspectiva adotada sobre a língua e delimitam as estratégias para seu ensino.

É preciso considerar, ainda, que todo o processo de organização didática e metodológica não se dá em um vácuo, mas sim está ancorado em diretrizes e parâmetros curriculares que apresentam nuances e variantes temporais.

Para Krug (2001, p. 56):

O currículo surge, então, como uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro às atividades escolares.

Em relação ao conceito de currículo e às diferentes vertentes teóricas que o colocam em discussão, são vários os autores que se debruçaram sobre esse tema, tais como Moreira e Silva (1994), Silva (1995), Sacristán (2000), Libâneo (2004) e Saviani (2007). As discussões sobre a questão foram essenciais para o processo de estruturação do currículo escolar brasileiro.

No entanto, para o escopo deste trabalho, não tencionamos nos aprofundar nas discussões sobre essas diferentes concepções. Assim, atentamo-nos à concepção clássica de currículo conforme Sacristán, ou seja, “um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino” (2000, p.14), uma vez que nossas discussões e perspectivas sobre o currículo moderno se alinham com essa concepção. No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa enquanto campo disciplinar, é no currículo que se delimitam as competências linguísticas que irão nortear a aprendizagem formal da língua.

Ocorre que, no contexto inclusivo,

esse currículo acaba sendo único e orientado para o trabalho linguístico com alunos que já se comunicam em língua portuguesa e que são pautados por orientações sonoras, já recorrentes dos processos de alfabetização e letramento.

Para ilustrar essa questão, trazemos a seguir um recorte de composição curricular empregada no estado de Minas Gerais, como proposta para o sexto ano fundamental em língua portuguesa e língua inglesa. Ressaltamos que, naturalmente, essas proposições sofrem alterações diversas de acordo com os estados federativos, no entanto, este exemplo específico nos é suficiente para compreender a dimensão da análise propositiva no que diz respeito à perspectiva de língua materna (língua portuguesa) e de língua adicional (língua inglesa), lá referida como língua estrangeira moderna.

Logo de início, é possível considerar o volume de informações que se espera de um aluno do 6º ano, nesta etapa do currículo. A distinção entre o português e o inglês se dá justamente pela localização desta última enquanto língua adicional. O primeiro eixo

Figura 2 - Componentes Curriculares - Língua Portuguesa x Língua Inglesa.

Língua Portuguesa		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	
<p>1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores. Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte. Contexto histórico. Pacto de recepção do texto. Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero. Situações sociais de uso do texto/gênero. Variedades linguísticas: relações com a situação comunicativa, o contexto de época, o suporte e as situações sociais de 	<p>1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.</p> <p>1.2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros</p> <p>1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.</p> <p>1.4. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes.</p> <p>1.5. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros.</p> <p>1.6. [...] Segue até 1.16.</p>	<p>1. Compreensão das Condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes</p>	<p>1.1. Identificar (fazendo uso de <i>skimming</i>) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sociocomunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).</p> <p>1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo, etc.) e os recursos linguísticos (saliências gráficas) utilizadas pelo autor.</p> <p>1.3. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.</p>

Fonte: Superintendência Regional de ensino de Minas Gerais, divisão de ações pedagógicas.

Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>.

de ambos os currículos tenciona trabalhar aspectos relativos ao contexto de produção e à compreensão de textos escritos. No entanto, enquanto na língua portuguesa as sub-competências se estendem de 1.1 a 1.16, na língua inglesa, elas se dividem de 1.1 a 1.3, focando em aspectos mais pontuais de compreensão e reconhecimento de informações. Ainda que as cargas horárias para ambos os componentes curriculares sejam diferentes, a sistematização e o aprofundamento das sub-competências denotam uma distinção clara entre as metodologias e as percepções para o ensino de uma língua materna e de uma língua estrangeira.

Ao pensarmos a presença de alunos surdos em uma das salas regulares do sexto ano, a proposta curricular permaneceria a mesma. Porém, enquanto os ouvintes teriam que lidar com o português como língua materna e com o inglês como língua adicional, os surdos se veriam frente ao desafio de lidar com a língua portuguesa, a libras, e o inglês.

Aqui, não delimitamos a ordem de língua materna e adicional por considerarmos que as discussões sobre o que é língua materna demandariam ainda mais investigações para sumarizar diferentes concepções.

Em algumas perspectivas, por exemplo, a ideia de língua materna está associada à língua natural. Em outras, a língua materna passa a ser problematizada como aquela por meio da qual se dão as primeiras relações (SACKS, 1989; QUADROS, 2004; SPINASSE, 2006).

Ainda assim, na melhor das hipóteses, a língua inglesa seria localizada como terceira língua para os surdos, e para surdos e ouvintes a metodologia empregada seria a mesma, ou seja, a de ensino de língua adicional, salvo em relação às nuances da oralidade que adquirem menos importância para os surdos.

Os pressupostos de língua adicional circundam justamente o foco na comunicação e na produção na língua em que assomam as competências linguísticas. Nesse sentido, ainda que não sejam renegadas, as preocupações sobre os aspectos gramaticais da língua ocupam um papel secundário.

Enquanto, na língua materna, busca-se reconhecer a estrutura dos textos, compreendê-los de forma contrastiva, reconhecer classificações e funções de palavras e as funções da linguagem; na língua adicional, busca-se empregar cumprimentos, comunicar-se com clareza, fazer uso de pronomes.

Para além do som proposto em ambos os currículos, seria necessário pensar um currículo outro segundo o qual aspectos culturais estivessem evidenciados de modo também contrastante. Trabalhar em ambientes multilíngues implica no reconhecimento e no respeito às diferentes línguas em sua naturalidade e potencialidade produtiva.

A inclusão de surdos em salas regulares com alunos ouvintes, pelo menos nas aulas de língua portuguesa, é inviabilizada, a princípio, não somente pelas percepções sobre a surdez, mas também pela organização curricular. Essa compreensão parte da perspectiva da surdez enquanto diferença que possibilita a emergência de novas língua e cultura pelas quais e a partir das quais os sujeitos surdos irão se constituir.

Para que seja possível pensar a aquisição da língua portuguesa escrita com eficiência, é preciso trazer a libras para a centralidade das discussões e evidenciar as relações bilíngues e biculturais que permeiam as relações entre surdos e ouvintes enquanto grupos diferentes.

4. VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES BILÍNGUES/ BICULTURAIS EM EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Partindo dessas relações bilíngues/biculturais, o uso de expressões idiomáticas mostra-se uma estratégia potente para pensar relações contrastivas e pensar na complexidade de trabalhar a língua portuguesa simultaneamente com surdos e ouvintes. Aquilo que se percebe enquanto produção de sentido na língua oral demandaria novas significações pela língua de sinais, que não necessariamente teriam uma relação direta

com a produção geral, ainda que retornem à produção de sentido.

Esse mesmo princípio aplica-se, por exemplo, na produção de humor nas línguas. A comicidade tem forte apelo cultural, de modo que uma piada efetiva em língua portuguesa pode não alcançar o mesmo efeito em outro país.

Pensando nessa relação de modo mais próximo, as produções em libras são independentes e se relacionam à forma como os surdos percebem o mundo e interagem com ele. Além disso, por ser uma língua natural, a língua de sinais apresenta elementos estruturais absolutamente independentes da língua portuguesa.

Sabendo disso, quando se espera que os surdos leiam e compreendam os sentidos contextuais produzidos nas expressões idiomáticas (competência sociolinguística), entendam a composição estrutural do material escrito (competência linguística), sejam capazes de replicá-las, produzi-las (competência discursiva) e realizar deduções para compreensão (competência estratégica), todas as competências devem ser ativadas simultaneamente, mediadas e ressignificadas pela língua de sinais.

Esse movimento se situaria no campo da interculturalidade, entendida por Santos (2004, p. 122) como “a esfera que diz respeito ao processo de interação social entre falantes, leitores e textos de diferentes culturas”. Esta definição é pertinente ao lidarmos com salas inclusivas que contam com a presença de alunos surdos, uma vez que este contexto coloca em contato usuários de diferentes línguas e com diferentes culturas.

A perspectiva intercultural tenciona promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana.

Pensando em ilustrar a relação

intercultural que emerge no contato entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, poderíamos, por exemplo, considerar o caráter metafórico inerente às línguas, tanto orais quanto sinalizadas. Albres (2006) aponta que, na língua de sinais, as metáforas se organizam de forma diferente, isto é, são orientadas pela norma visual de iconicidade. Caso contrário, incorrer-se-ia no risco de produzir sentidos literais desviantes do que se espera na competência sociolinguística, já que essa ressignificação precisa levar em conta o contexto em que o signo está empregado e quem faz seu uso.

O quadro abaixo ilustra dois exemplos de expressões idiomáticas a partir de uma seleção feita por Albres (2016). A autora realiza um levantamento apresentando 243 expressões idiomáticas para discutir o seu processo de ressignificação na libras, perpassando os aspectos linguísticos e culturais que possibilitam a produção de sentido em ambas as línguas. Dentre as possibilidades apresentadas, é possível que algumas expressões encontrem produções de sentido equivalente, ao passo que outras se distanciem dessa equivalência em diversos aspectos. Os exemplos utilizados servirão para ilustrar essa complexidade, considerando o contexto a que os surdos estão expostos tanto nas produções orais quanto nas escritas.

Iniciando pela primeira expressão (“amolar”), a produção de sentido ocorre de modo semelhante nas duas línguas e encontra, na produção do sinal, um peso semântico visual ainda mais potente na libras. Enquanto, na língua portuguesa, a expressão “amolar” remete a um ato incômodo de afiar uma lâmina, em função do som produzido e da sensação percebida pelo corpo, na libras, o sinal referente a “algo ou alguém chato/a; situação aborrecedora” retoma visualmente o ato de amolar a faca, de forma icônica.

No segundo exemplo, a expressão “coroa”, que, na língua portuguesa, constitui uma forma jocosa de se referir às pessoas mais velhas, não encontra o mesmo sentido na língua de sinais. Do ponto de vista da etimologia, tanto o sinal de “coroa” quanto a

Figura 3 - Exemplos de expressões idiomáticas.

CATEGORIA	EXEMPLO
<p>1) Expressões compartilhadas nas duas línguas com significado equivalente:</p> <p style="text-align: center; font-size: 2em;">121</p>	 <p>/AMOLAR/ : aborrecer, importunar</p>
<p>2) Expressões compartilhadas nas duas línguas com significados diferentes</p> <p style="text-align: center; font-size: 2em;">26</p>	 <p>/COROA/</p> <p>LP: mulher velha LS: pessoa entendida no assunto</p> <p>Existe uma correspondência perfeita de idéias, mas não nas formas usadas para representar essas idéias</p>

Fonte: Albres (2006, p. 4)

palavra em português retomam o sentido de “ornamento real”, mas, enquanto no português essa expressão assume um duplo sentido, na libras acaba tendo sentido literal.

Outras expressões idiomáticas como “chutar o balde”, “entrar pelo cano”, “pendurar as chuteiras”, entre outras, incorrem no risco de serem compreendidas também em sua literalidade. Os surdos estão expostos a essas expressões diariamente, assim cabe ao professor estar ciente dessas especificidades para (re)pensar estratégias e organizações curriculares que permitam realizar uma ponte entre as duas culturas e línguas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas evidenciam a problemática e a complexidade de pensar o ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. Ao assumirmos a surdez como uma diferença potencial por

meio da qual novas possibilidades linguísticas e culturais podem emergir, questionamos a presença desses sujeitos nas aulas de língua portuguesa de forma simultânea aos ouvintes.

Para os ouvintes, os mecanismos relacionados à produção na língua oral são acionados naturalmente, desde o convívio familiar, de modo que o papel do currículo na escola se direciona aos aspectos formais de produção, leitura e compreensão da língua. No entanto, para os surdos, a exposição tardia à língua de sinais ou a privação dela os situam na condição de estrangeiros em relação à língua portuguesa e aos aspectos culturais atrelados a ela, já que as interações, quando ocorrem, precisam ser mediadas pelos tradutores e intérpretes e professores bilíngues, isso em um cenário ideal em que os próprios surdos são usuários da língua de sinais.

O modelo de competências comunicativas apresentado nos possibilita

visualizar o que se espera em termos de um aprendiz de língua, ao mesmo tempo em que denota a fronteira que separa claramente os aspectos linguísticos e culturais dos surdos e dos ouvintes.

Ilustrar essa fronteira pensando a produção de sentido por meio de expressões idiomáticas, por sua vez, evidencia a complexidade de pensar um ensino bilíngue e bicultural, considerando os aspectos imbricados na formação de professores, nos processos de aquisição de linguagem e nas políticas públicas que situam os surdos no imperativo da inclusão.

Essas reflexões poderão, de forma seminal, contribuir para o pensar metodológico e a organização curricular do ensino de língua portuguesa para surdos, assumindo uma posição mais flexível e aberta às relações de comunicação e interação.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Tenha "OLHO CARO"**: a interpretação de expressões idiomáticas da Língua de Sinais Brasileira. Campo Grande – MS: EPILMS, 17 e 18 de novembro, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied linguistics**, v.1, n.1, 1980, p. 01-47.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GONZÁLES, Leonardo H. O aluno e o professor participantes de uma experiência de inovação curricular: um reporte etnográfico. In: Rubéns Lacerda de Sá e Rita de Cassia Augusto (Orgs.). **Português para falantes de outras línguas**, v.2. Pontes, 2016. pp 53-70.
- KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LISKIN-GASPARRO, Judith. **ETS Oral Proficiency Testing Manual**. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1982.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NASCIMENTO, Gabriel S. **Das (impossibilidades) teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos**. Revista Iniciação e Formação Docente, UFTM, 2020.
- PEREIRA, M. C. C.; OLIVEIRA, C. L. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Edleise M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>. Acesso em: 16 jun 2020.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes,

1995. pp 190-207.

SPINASSÉ, Karen P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. In: **Revista Contingentia**, v. 1, nov., 2006, pp 01-10.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS. **Divisão de ações pedagógicas. Currículo Básico Comum - CBC e propostas curriculares.** Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/curriculo-basico-comum-cbc-e-propostas-curriculares/>. Acesso em: 16 jun 2020.