

# 1

## Introdução

A educação de alunos surdos no Brasil é um tema bastante discutido nos dias atuais. Ao longo dos anos, variadas correntes são aplicadas ao ensino dessas pessoas. No início, acreditava-se ser a oralização o melhor método. Neste momento, torna-se importante salientar que existe no campo grande confusão entre os termos oralização e oralismo. O primeiro refere-se ao método propriamente dito, pois é o processo pelo qual se ensina o surdo a falar a língua oral, enquanto o segundo representa uma ideologia, uma filosofia educacional que entende que somente o português deve ser ensinado ao surdo. Devido à confusão mencionada, no entanto, a consulta aos materiais existentes requer atenção especial. Opta-se, portanto, pelo esclarecimento da diferença entre os termos e a manutenção das nomenclaturas utilizadas pelos autores. Segundo Souza (1998 apud MACHADO: 41), por exemplo, no oralismo, o aluno surdo é encarado como deficiente auditivo e

sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a ‘aquisição normal da linguagem’, determina intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por ‘restituir a fala’ a esse tipo de ‘enfermo’

Em outras palavras, no oralismo, assume-se que o aluno surdo deve se comunicar como o ouvinte e, portanto, deve dominar a língua oral através da leitura labial. Em *Linguagem e letramento: ideologias e práticas pedagógicas* (BOTELHO, 2005), encontram-se, no entanto, relatos de alunos surdos que confirmam trajetórias escolares oralistas angustiantes. Na maioria das vezes, esse aluno não acompanha a matéria dada por não dominar a língua oral e, por conseguinte, cria-se o preconceito (Ibidem: 24). Para Paula Botelho, existem dois estados de ânimo no preconceito, o desfavorável e o favorável. O primeiro “inclui sentimentos de desprezo ou desagrado, medo e evitamento do contato, assim como várias formas de conduta hostil, como falar mal, praticar algum tipo de discriminação ou atacar com violência” (Ibidem: 24). O segundo, também chamado preconceito de amor, “representa um esforço para isentar o outro das dificuldades através do enaltecimento de suas qualidades” (Ibidem: 36) e mostra o “encobrimento das dificuldades” (Ibidem: 36). Apresenta como exemplo o caso da

mãe de uma surda chamada Denise (nome fictício), cujos bilhetes são sempre claros e sua brevidade justifica-se pela preguiça (Ibidem: 37). Percebe-se, assim, a negação da mãe em relação às dificuldades de aprendizagem da filha.

Com o passar dos anos, percebe-se, por conseguinte, que o oralismo não é a melhor forma de ensino para alunos surdos. Nele, o indivíduo acumula o atraso escolar, notas ruins e o preconceito (Ibidem: 24). Surgem, então, variadas correntes para o ensino de alunos surdos. Dentre estas, cita-se a Comunicação Total que se torna opção antagônica ao oralismo. Este tipo de comunicação faz várias proposições, dentre elas, a prática bimodal, “utilização concomitante de língua oral e de sinais da língua de sinais” (Ibidem: 121). Esta prática é erroneamente tomada como “o somatório de língua oral e de língua de sinais” (Ibidem: 121). Na verdade, a Libras acaba por ser modificada para atender a traduções literais do português. Desta forma, não se utiliza a língua de sinais, mas o português sinalizado. Por exemplo, a sentença “Vou para casa” em Libras é algo como “IR – CASA”. Em português sinalizado, o “para” é realmente sinalizado. Sendo assim, aquilo que se chama de língua de sinais é, na verdade, o português sinalizado que não se constitui como língua primeira dos surdos. Em seguida, surge a corrente intitulada bilinguismo, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito ocupam papéis distintos. A primeira funciona como língua materna do surdo enquanto a segunda tem o papel de segunda língua. De acordo com o segundo volume de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*,

a língua de sinais deverá sempre ser contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue” (SALLES ET AL, 2004, vol. 2: 21).

Este tipo de ensino é encontrado primordialmente em escolas especiais, como, por exemplo, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nele, a língua de sinais é de fato o instrumento de ensino e o português é estudado na modalidade escrita sempre com o suporte da Libras.

Assim como os ouvintes estrangeiros que aprendem português, os surdos acabam por criar uma *interlíngua* (SALLES ET AL, 2004, vol. 1: 121) com características específicas. Esta se caracteriza por vocabulário reduzido; ausência

de preposições; artigos, como em “Eu tomo banho e coloco roupa” (Ibidem: 120), texto de um ouvinte estrangeiro; pronomes relativos, dentre outras (Ibidem: 121). A partir desta constatação, observa-se a necessidade de material apropriado que considere as especificidades deste tipo de ensino. Assim como existem manuais de ensino de português para estrangeiros, acredita-se na proposta da criação de materiais de português como segunda língua para surdos (PL2S).

Nos dias atuais, os materiais de PL2S caracterizam-se pelo tratamento de questões importantes, como, por exemplo, a surdez, o ensino bilíngue, as diferentes correntes emergentes no ensino a surdos, a inclusão do aluno surdo em escolas regulares, a identidade, as comunidades surdas, dentre outras. Em relação às questões linguísticas propriamente ditas, encontram-se propostas de trabalhos realizados por professores nas mais variadas regiões do Brasil. Estas propostas são, na verdade, relatos de experiência que podem e devem ser adaptados a outros contextos. Como exemplos de materiais que envolvem a surdez, citam-se a série *Estudos Surdos* (MACHADO, 2006), organizada por Ronice Quadros; os dois volumes de *Ensino de português para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES ET AL, 2004); *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos* (SILVA, 2004); *Contagem e recontagem do conto Chapeuzinho Vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através de mediação em terapia fonoaudiológica* (FERREIRA, 2008); *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos* (AMORIM, 2004); e *Ideias para ensinar português a alunos surdos* (QUADROS&SCHMIEDT, 2006). Destes, nenhum apresenta propostas em relação ao pronome relativo, apontado como ausente na produção da *interlíngua* dos alunos surdos (SALLES ET AL, 2004, vol. 2: 121). Propõe-se aqui, então, um trabalho específico para pronomes relativos.

## 1.1 Justificativa

O presente tema justifica-se por preencher uma lacuna nos estudos sobre surdez. Na literatura existente, não se encontram propostas direcionadas ao uso do pronome relativo “que”. Além disso, não existem materiais específicos que

trabalhem o uso do mesmo na escrita acadêmica, fator crucial para a capacitação do aluno surdo em sua formação superior.

De acordo com Celso Cunha e Lindley Cintra (2001: 345), o pronome relativo pode desenvolver determinadas funções sintáticas como, por exemplo, predicativo ou adjunto adnominal. No presente trabalho, realizam-se, então, duas escolhas importantes. A primeira refere-se à escolha do pronome relativo “que” como foco desta pesquisa. Tal fato fundamenta-se no relato de funcionários do INES acerca da produção escrita dos alunos do ensino superior em suas respectivas monografias. Segundo os funcionários, o pronome relativo “que” é alvo de dúvidas. Além disso, em *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES ET AL, 2004, vol.2: 121), indica-se a ausência de tal pronome como uma característica da *interlíngua* do aluno surdo. A segunda escolha refere-se às funções sintáticas a serem trabalhadas na oficina desenvolvida, melhor detalhada no segundo capítulo no item 2.6, referente à metodologia. Em pesquisa realizada para a disciplina *Aspectos de uma gramática do português como segunda língua*, ministrada pela professora doutora Rosa Marina de Brito Meyer no programa de pós-graduação da PUC-Rio, constata-se que as funções sintáticas do pronome relativo “que” mais utilizadas em trabalhos acadêmicos são as funções de sujeito, objeto direto e adjunto adverbial. Selecionam-se, assim, estas três funções.

Após a escolha do pronome relativo a ser trabalhado e das três funções sintáticas mais produtivas na escrita acadêmica, torna-se importante a criação de exercícios que contemplem a perspectiva bilíngue. Em outras palavras, pensa-se em uma oficina que utilize a Libras como língua primeira e o português escrito como segunda língua. Geralmente, como indicado no segundo capítulo desta dissertação, utilizam-se gramáticas desenvolvidas para falantes nativos na educação de surdos em escolas regulares. Este fato é errôneo, uma vez que gramáticas deste tipo apenas sistematizam regras de uma língua já utilizada por falantes nativos de português. Portanto, é preciso, cada vez mais, pensar em materiais desenvolvidos sob a perspectiva bilíngue para alunos surdos, usuários de português como segunda língua.

## 1.2 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral identificar o progresso ou o não progresso dos graduandos do ensino superior do INES ao longo da oficina. Como objetivos específicos, citam-se:

1. diagnóstico do uso ou não do pronome relativo “que” na escrita de surdos e ouvintes alunos do ensino superior do INES no teste inicial (TDI);
2. conscientização do aluno sobre a necessidade de uso do referido pronome;
3. capacitação para a distinção de uso entre o pronome relativo “que” nas funções de sujeito e objeto direto e o pronome preposicionado “em que” na função de adjunto adverbial;
4. comparação entre a produção inicial, anterior à oficina, e a final, posterior à mesma;
5. confirmação da eficiência dos exercícios aplicados através da análise de dados;
6. possibilidade de uso coerente do pronome relativo “que” na escrita acadêmica dos alunos surdos e ouvintes;
7. comparação entre a produção de surdos e ouvintes;
8. validação da oficina para surdos e ouvintes.

Após o estabelecimento dos objetivos que norteiam o referido trabalho, cabe o levantamento de hipóteses sobre o tema.

## 1.3 Hipóteses

Ao se desenvolver o tema, algumas hipóteses são levantadas para o alcance dos objetivos propostos. São elas:

1. a produção inicial do pronome relativo é nula ou quase nula;
2. as produções de surdos e ouvintes não diferem significativamente em termos da correta aplicação do pronome relativo na escrita acadêmica;
3. a oficina torna-se importante para surdos e ouvintes;
4. a função de adjunto adverbial é a mais problemática;
5. os diferentes níveis de surdez não influenciam de forma determinante a produção dos alunos surdos;

6. os alunos ouvintes transpõem para a escrita o uso de “que” em lugar de “em que” devido a marcas orais.
  7. os alunos surdos apresentam mais dificuldades nos exercícios de produção de textos
- Após o levantamento das hipóteses, segue a organização do trabalho.

#### 1.4 Organização do trabalho

A presente pesquisa é composta por quatro capítulos, a saber, introdução, pressupostos teóricos, análise de dados e conclusão final. Na introdução, o presente capítulo, introduz-se o tema através de algumas considerações sobre surdez, bilinguismo e materiais de português como segunda língua para surdos. Em seguida, delimitam-se os objetivos do trabalho e as hipóteses levantadas.

No segundo capítulo, encontram-se as bases teóricas que fundamentam esta dissertação. Primeiramente, realiza-se uma revisão da literatura sobre o pronome relativo “que”. Esta revisão divide-se em manuais de PL2 para estrangeiros (PL2E) e manuais de PL2 para surdos (PL2S). Dentre os materiais analisados, os destinados a alunos estrangeiros são o *Bem – Vindo!* (PONCE; BURIM&FLORISSI, 2008) e o volume dois do *Avenida Brasil* (LIMA; BERGWEILER& ISHIHARA, 2007); e os destinados a alunos surdos são *Idéias para ensinar português para alunos surdos* de Ronice Muller de Quadros e Magali Schmiedt (2006); os dois volumes de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES ET AL, 2004); *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos* (SILVA, 2004); *Contagem e recontagem do conto Chapeuzinho Vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através de mediação em terapia fonoaudiológica* (FERREIRA, 2008); e *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos* (AMORIM, 2004). Tais séries são escolhidas por se tratar de materiais relevantes em seus respectivos mercados.

Como visto no primeiro item deste capítulo, de acordo com Salles et al (2004, vol. 2: 121), existem relações entre a aprendizagem do português por ouvintes estrangeiros e surdos brasileiros. Estas relações justificam-se pela

característica de língua estrangeira ou segunda língua assumida pela Língua Portuguesa nos referidos casos, respectivamente. Desta forma, acredita-se que a análise de manuais de PL2E torna-se eficiente na comparação com os materiais disponíveis para o ensino de português a surdos. Além disto, como visto no segundo capítulo da presente análise, ressalta-se a necessidade de criação de material específico para alunos surdos, uma vez que os manuais de PL2 existentes para alunos ouvintes estrangeiros são, obviamente, voltados a um público diferenciado.

Após a revisão da literatura, conceitua-se o termo surdez através de variados textos. Citam-se, por exemplo, *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas* (BOTELHO, 2005), *Estudos Surdos I* (MACHADO, 2006), *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos* (QUADROS& KARNOPP, 2004) e *Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos* (FREIRE& FAVORITO, 2007). Em seguida, trata-se de bilinguismo através dos mesmos *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas* (BOTELHO, 2005); *Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos* (FREIRE&FAVORITO, 2007); e da noção de bilinguagem com *Socioninguística no Brasil: uma contribuição dos estudos em/de contato* (BARRETO, 2009). Torna-se, então, necessário considerar o português como segunda língua e como segunda língua para surdos.

Para tratar do PL2, buscam-se Porto (2006), Prado (2001), Meyer (1998) e Doughty& Williams (1998), além de se citarem trabalhos da área como *Pessoal e oficial ao mesmo tempo: espaços limítrofes no ambiente de trabalho na sociedade brasileira e o ensino de português como segunda língua para estrangeiros* (PORTO, 2006), *Os sentidos de FICAR: uma formalização semântico-funcional voltada para o português como língua estrangeira* (REBELO, 1999) e *A recusa a Convites no Comportamento Linguístico do Brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2* (PRADO, 2001). Para considerar o português como segunda língua para surdos, consultam-se os dois volumes de *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (SALLES ET AL, 2004) e *Idéias para ensinar português a alunos surdos* (QUADROS&SCHMIEDT, 2006).

Após a referida análise, busca-se o conceito de pronome relativo apresentado em gramáticas de português para falantes nativos de português e para falantes estrangeiros. As primeiras são *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2010) e *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA&CINTRA, 2001) enquanto as segundas são *Portuguese: an essential Grammar* (HUTCHINSON&LLOYD, 1996) e *Modern Portuguese: a reference Grammar* (PERINI, 2002). Por fim, a metodologia utilizada é apresentada.

No terceiro capítulo, analisam-se os dados da oficina. Para melhor leitura, analisam-se os dados dos alunos surdos e dos ouvintes separadamente em diferentes subtítulos. Dentro de cada subtítulo, dividem-se as atividades do teste diagnóstico inicial (TDI), da oficina (Of) e do teste diagnóstico final (TDF). Em seguida, realizam-se duas conclusões parciais sobre os dados, uma quantitativa e uma qualitativa.

Finalmente, no quarto e último capítulo, apresentam-se as conclusões finais.