

Indo na contramão: dos imperativos discursivos da legislação às práticas sociais para os Letramentos Surdos na Educação Básica

*Against the grain: from the discursive imperatives of legislation to social practices for
Deaf Literacy in Basic Education*

Anna Karyna Torres Cortes*
*Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade do Estado da Bahia
Conceição do Coité, Bahia, Brasil*

Taylane Santos do Nascimento*
*Universidade Estadual de Feira de Santana
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Vitória da Conquista, Bahia, Brasil*

Úrsula Cunha Anecleto*
*Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, Bahia, Brasil*

Resumo: Este artigo objetiva analisar imperativos discursivos enunciados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei 10.436/2002, que regulamenta Libras como Língua de Comunicação, como orientadores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica, a fim de compreender reverberações para práticas de letramento escolar surdo. Para tanto, a problemática parte dos seguintes questionamentos: de que forma os imperativos discursivos enunciados na BNCC e na Lei 10.436/2002 orientam o ensino de LP como segunda língua (L2) na Educação Básica, na medida em que esses documentos se constituem como orientadores de práticas para o letramento escolar do aluno surdo? Nesse sentido, por meio da abordagem qualitativa, este estudo filia-se aos Estudos do Letramento e à Linguística do Discurso - pela problemática representacional - como aporte teórico-metodológico para a realização da análise de enunciados da BNCC e da lei supracitada, documentos que constituem o corpus deste trabalho. Logo, métodos e dispositivos pedagógicos utilizados para ensinar LP na escola para ouvintes e/ou para surdos devem considerar o ensino de L2 na modalidade escrita, a fim de desenvolver práticas de letramento que considerem suas particularidades. No entanto, a discussão é limitada na BNCC, ao passo em que a Lei 10.436/2002 prevê a LP como L2 para esse público, de modo a considerar suas especificidades, a exemplo das metodologias para o ensino de L2, formação de professores, material didático e de apoio.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Letramentos Surdos. BNCC. Lei 10.436/2002.

* Estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professora da Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, Bahia, Brasil. E-mail: karynasan@hotmail.com.

* Estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professora da Secretaria do Estado da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: taylanetsn@gmail.com .

* Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: ucaneleto@uefs.br.

Abstract: This article aims to analyze discursive imperatives enunciated in the Common National Curriculum Base (BNCC) and in Law 10,436/2002, which regulates Libras as a Communication Language, as guides for teaching and learning Portuguese Language (LP) in Basic Education, in order to understand reverberations for deaf school literacy practices. Therefore, the problematic part of the following questions: how the discursive imperatives enunciated in the BNCC and in Law 10,436/2002 guide the teaching of LP as a second language (L2) in Basic Education, as these documents are constituted as guides of practices for the school literacy of deaf students? In this sense, through a qualitative approach, this study is affiliated to Literacy Studies and Discourse Linguistics - due to the representational issue - as a theoretical-methodological contribution to the analysis of BNCC statements and the aforementioned law, documents that constitute the corpus of this work. Therefore, pedagogical methods and devices used to teach LP at school for hearing and/or deaf people should consider the teaching of L2 in the written modality, in order to develop literacy practices that consider its particularities. However, the discussion is limited in the BNCC, while Law 10,436/2002 provides for the LP as L2 for this audience, in order to consider its specificities, such as methodologies for teaching L2, teacher training, didactic material and supportive.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Deaf Literacy; BNCC; Law 10.436/2002.

1 INTRODUÇÃO

Frente ao contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como diretriz normativa para a construção de referenciais curriculares nos municípios baianos, é veemente a necessidade de aprofundar discussões acerca desse documento e seus imperativos discursivos como norteadores para a ação do professor e, em especial, do professor de línguas.

A partir da legislação vigente, há orientações para o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem, na medida em que pautam concepções e direcionamentos como princípios fundadores da escola e, por conseguinte, da docência. Dessa maneira, a existência de uma diretriz para a educação nacional e a caracterização plural de etapas, modalidades e sujeitos pressupõem que sejam contempladas as especificidades para assegurar o direito de aprender a estudantes.

Assim, é importante mencionar o fato de a BNCC possuir um projeto de dizer para a Educação Básica, no qual permeiam concepções que caracterizam o ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento menciona as diferentes linguagens que permeiam as atividades humanas, dentre elas, a linguagem verbal, caracterizada pelo uso oral, escrito e visual-motor. A essa última, o documento refere-se à Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida nacionalmente como meio de expressão e comunicação, quando da promulgação da Lei 10.436/2002.

Isto posto, as leituras do documento mobilizaram nossas reflexões sobre a caracterização do componente curricular Língua Portuguesa no contexto da área de Linguagens, no sentido de perspectivar orientações para o letramento escolar e, de modo mais específico, do letramento escolar surdo. Assim, questionamos: de que forma os imperativos discursivos enunciados na BNCC e na Lei 10.436/2002 orientam o ensino na

área de linguagens na Educação Básica, na medida em que esses documentos se constituem como orientadores de práticas para o letramento escolar do aluno surdo?

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar imperativos discursivos enunciados na BNCC e na Lei 10.436/2002 como orientadores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, a fim de compreender reverberações para práticas de letramento escolar surdo. Assim, por meio da abordagem qualitativa, o estudo filia-se aos Estudos do Letramento e tem como aporte teórico-metodológico a Linguística do Discurso de Charaudeau (1999), pela problemática representacional para a realização das análises.

Dessa maneira, esse artigo está organizado em três seções. Na primeira delas, apresentamos conceitos e categorias que orientam e atravessam o estudo, a saber: língua, cultura, sociedade, discurso e letramentos, pelos quais o conceito de enunciado é atravessado. Na segunda, intitulada Formação de Professores para o Ensino de Linguagens na Educação Básica, discutimos sobre diretrizes e perspectivas para a formação de professores no Brasil, quando problematizamos o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com produção textual para os letramentos escolares de estudantes surdos.

Na última seção, Critérios da Textualidade na produção textual surda no contexto de LP como L2: os letramentos escolares em pauta, abordamos os critérios da textualidade na produção textual surda no contexto do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, quando evidenciamos as reflexões e significações sobre a escrita do estudante surdo. Por fim, apresentamos perspectivas de letramento nos imperativos discursivos da BNCC e da Lei 10.436/2002 para a Educação Básica, na medida em que destacamos reflexões necessárias ao ensino-aprendizagem frente às práticas e à função social da escola.

2 DA RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS LINGUÍSTICO-CULTURAIS E LETRAMENTOS

Mobilizamos as discussões sobre conceitos de língua, cultura, sociedade, discurso, enunciados e letramentos neste estudo quando intentamos apresentar, para além de nossas filiações teóricas, as perspectivas de abordagem desses conceitos atravessados em nossa problemática. Para tanto, compreendemos que a língua é, pois, para além de uma estrutura ou representação do pensamento, uma prática social, por meio da qual os indivíduos interagem, possuem intenções, significam e reverberam formas particulares e subjetivas de compreensão da realidade.

No bojo das reflexões pautadas na relação entre linguagem, ciência e ética, Rajagopalan (2003) lança olhares sobre as diferentes concepções de língua e problematiza, a partir de suas implicações teóricas, questões que possibilitam vislumbrá-la para além de um fenômeno natural. Na perspectiva do autor, a naturalização de seres, as características e os fenômenos impedem que sejam discutidas questões éticas concernentes a tais elementos. A isso, incluímos, portanto, a ideia de desnaturalização dos comportamentos humanos, em que a perspectiva de cultura ganha conotações outras e passa a

consubstanciar debates sobre a "unidade genética" versus as diferenças que demarcam "escolhas culturais", conforme menciona Cuche (1999, p. 10).

Para tanto, compreendemos que a cultura é o que "permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem" (CUCHE, 1999, p. 10). Enquanto um conceito que se relaciona de modo imanente ao ser humano, as práticas sociais de linguagem em diferentes contextos caracterizam-se, pois, como práticas culturais. Dessa forma, língua, cultura e sociedade apresentam uma relação simbiótica, em que grupos sociais interagem entre si, estabelecem relações por meio de ações de linguagem e revelam traços simbólicos, identitários e valorativos.

É importante salientar que, nessa ligação entre língua, cultura e sociedade, Certeau (2005) assevera seu posicionamento crítico sobre as relações de poder e as políticas que se instituem sistemicamente no mundo social, na medida em que exemplifica a sobreposição da escrita sobre as culturas orais. Nesse sentido, as estruturas sociais de poder passam a determinar padrões culturais e o fato de a língua permear a cultura e a sociedade (e assim ser permeada por elas) revela privilégios de grupos sociais em detrimento de outros tantos, cujos elementos da cultura sofrem silenciamentos.

Nessa linha, Fanon (2018) aborda sobre o valor normativo de algumas culturas que são apresentadas de forma unilateral, além do movimento das definições construídas que podem ir da aculturação à cultura de menos valia. Conceituando cultura como as relações entre os homens e a natureza e outros homens, o autor apresenta o exemplo do racismo como elemento cultural. Para tanto, o movimento para essa desconstrução cultural é, primeiramente, feito por processos de destruição referencial, da expropriação, da ridicularização e esvaziamento de significados. Consequentemente, a assunção de um novo conjunto de certezas, de valores que são, como diz o autor, impostos e não propostos. Ora, se a cultura é permeada por valores e elementos, a linguagem passa a representar marcas ideológicas materializadas pela língua, na constituição de discursos.

Nesse sentido, no prefácio à obra *Estética da Criação Verbal*, Todorov (2003, p. 15) afirma ser o discurso "[...] uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas". Embora seja esse um conceito que agrega diferentes sentidos nos usos cotidianos, a noção de discurso à qual nos filiamos está diretamente relacionada a uma perspectiva atravessada pela enunciação, a que Volochínov (2006) refere-se como sendo de "natureza social".

Dessa maneira, o discurso é atravessado por ideologias que se manifestam por meio de signos. Em Charaudeau (1999), o sentido do discurso está indissociavelmente relacionado à enunciação, na medida em que considera os interlocutores e as circunstâncias nas quais um discurso se realiza. O autor propõe uma perspectiva de discurso que considere as situações de trocas sociais particulares nas quais os sentidos se constituem nos *ailleus* (CHARAUDEAU, 1999, p. 30), traduzido como as "circunstâncias de uso", nas quais permeiam as ideologias e correlação de forças para "controle de ideias".

Nesse sentido, se a palavra proferida é a representação do indivíduo, para Orlandi (2012), essa palavra em si de nada representa. Para ter significado, a textualidade se faz necessária e a interpretação desse texto dependerá do discurso. Nessa linha, há a evidência de que os sentidos do discurso são construídos socialmente, na medida em que se

articulam com o "lugar social", abordado por Maingueneau (2000, p. 3) como uma "posição em um campo simbólico". Para tanto, é nesse lugar social que as intenções discursivas de interlocutores caracterizam o discurso por sua natureza dialógica (BAKHTIN, 2003). Assim, partimos da ideia de que o uso da língua em cenários da comunicação verbal caracteriza as diferentes práticas sociais, de natureza ideológica, pelas quais os sentidos construídos quando da interação oportunizam desvelar letramentos.

Assumimos o conceito de letramento em seu aspecto plural (letramentos), por compreendermos sua natureza social, cuja prática ideológica é "envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos" (STREET, 2014, p. 17). Nessa perspectiva, Street (2014) desenvolveu o conceito de letramentos dominantes e letramentos marginalizados para demarcar as lutas de poder em culturas cujas línguas são inferiorizadas em relação à língua colonizadora.

Dada a multiplicidade de práticas sociais permeadas pela linguagem no cotidiano e da materialização destas em "tipos relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2003) de enunciados caracterizadores dos gêneros do discurso, emergem profundos debates acerca desses usos da língua na sociedade e nos diferentes campos da atividade humana, a que Bakhtin (2003) denomina de esferas discursivas.

Os enunciados que se realizam em gêneros textuais e discursivos são caracterizados pela "heterogeneidade constitutiva" (MAINGUENEAU, 2008, p. 31), cuja apreensão de sentidos não é possível por uma via estritamente linguística. Dessa maneira, a partir das relações estabelecidas entre os conceitos de língua, cultura, sociedade, discurso, enunciados e letramentos, posicionamo-nos teoricamente para estabelecer uma ponte entre tais concepções e o interesse deste artigo: problematizar os imperativos discursivos da BNCC e da Lei 10.432/2002 como diretrizes legais para perspectivar o trabalho do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica e, de modo especial, abordar orientações para o letramento escolar surdo, como serão apresentadas nas seções a seguir.

3 ORIENTAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os debates em torno da ação docente têm sido motivados por implicações de diversas naturezas. Com o processo de redemocratização do país e a implementação de documentos legais e orientadores da educação, houve grande preocupação em alinhar as práticas docentes aos pressupostos educacionais vigentes.

A partir disso, os princípios universalistas da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 (LDB) passaram a assegurar aos cidadãos brasileiros o direito de acesso à Educação, na medida em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) eram a referência para o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, o desenho da formação do estudante da Educação Básica em Língua Portuguesa era orientado a partir da noção de que a linguagem é, ao mesmo tempo, uma atividade discursiva e cognitiva, na medida em que

era fundamental melhorar o "grau" de letramento das comunidades onde residem os estudantes.

Para tanto, a perspectiva de letramento apontada nos PCNs traz consigo as marcas de uma perspectiva autônoma (STREET, 2014), na medida em que atribui centralidade aos sistemas sociais grafocêntricos e as práticas de escrita que neles se realizam. Assim, o letramento é reduzido a uma ação interindividual e mecânica de apreensão dos sentidos e significação da escrita, de modo que desconsidera outras tantas práticas sociais pelas quais perpassam a linguagem.

Contudo, ao longo do percurso histórico da educação brasileira desde os PCN aos dias atuais, muitas foram as demandas, as lutas e as conquistas para assegurar o princípio universalista previsto na LDB. Entre as emendas, inclusões e transformações agregadas a essa lei, nos últimos anos, destacamos a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) "como meio legal de comunicação e expressão" (BRASIL, 2002, s/p). Em seu artigo 4º, é prevista a inclusão de Libras na formação docente (em nível médio e superior) e reforça, por meio do parágrafo único, que "a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (BRASIL, 2002, s/p).

Por um lado, enquanto a promulgação dessa Lei abordava a necessidade de inclusão na formação docente, por outro lado, a LDB apresentava a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades educativas "especiais" na rede regular de ensino, em seu artigo 4º, inciso III. No entanto, com a vigência dos PCNs, o fato de apenas incluir as discussões já não se fazia suficiente, em razão das especificidades do ensino de Língua Portuguesa nos contextos de aprendizagem em que circulam estudantes com necessidades específicas - dentre elas, os estudantes surdos -, cuja organização discursiva e textual destes se efetivam com características distintas.

A partir de 2015, com a mobilização dos entes federativos, dos organismos internacionais e da sociedade civil para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenho de uma proposta para a educação brasileira teve como marcos legais os movimentos políticos consolidados na última década, a exemplo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2010. Nesse documento, aborda-se a perspectiva de contextualização dos processos educativos, definida como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade" (BRASIL, 2010, s/p).

Com isso, norteadada pelos princípios da igualdade, equidade e diversidade, a BNCC reconhece, em seu texto, "[...] a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) [...]" (BRASIL, 2018, p. 16). Por essa linha, pauta ainda a Lei 10.436/2002, a qual mencionamos anteriormente, para apontar a necessidade de discussões sobre "particularidades linguísticas da comunidade surda", assim como o uso da Libras nos espaços educativos.

Nesse sentido, as orientações dadas pela BNCC aos docentes reverberam o predomínio das diretrizes para o trabalho de Libras como uma modalidade da linguagem verbal. No entanto, o documento apresenta lacunas quanto às diretrizes do ensino dessa língua - cuja modalidade é visual-motora -, à comunidade surda. Para tanto, em sua materialidade discursiva, revela o fato de não contemplar as particularidades do ensino da Língua Portuguesa às pessoas com essa necessidade específica, a fim de levar em consideração as singularidades linguísticas na formação do estudante, nesse caso, bilíngue.

Por conseguinte, abordaremos a seguir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua, vez que são inúmeros os desafios que vão desde os marcos legais às implicações pedagógicas do saber-fazer docente no cotidiano da sala de aula.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A maneira como as formas de comunicação de surdos foi abordada historicamente traz marcas de estigma que as concebiam como movimentos típicos de uma anomalia, em função da sua característica visual-motora. Segundo Ribeiro, Barbosa e Martins (2019), a maioria dos surdos nascem em família de pais ouvintes, o conceito de língua materna se modifica, pois a primeira língua (L1) de contato é a língua portuguesa. Libras é adquirida tardiamente. Portanto, o conceito de língua natural para o surdo é diferente do de língua materna.

A língua natural será para o surdo Libras, quando ele adquirir em família de pais surdos e sinalizantes. A importância em abordar esses conceitos está em escolher procedimentos metodológicos adequados para o ensino da língua portuguesa nas escolas regulares e/ou das línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol. Segundo Salles et al (2005), quando a língua de sinais é entendida como a língua materna do surdo, ele tem dentro da escola uma forma de ensino mais eficiente, por haver um entendimento de que a Língua Portuguesa é sua segunda língua e será o meio de instrução através do ensino da escrita, com procedimentos pedagógicos e metodológicos voltados para essa especificidade,

Sabemos que o processo de aquisição de uma língua depende de influências externas, tais como espaço social em que estão inseridos e os interlocutores, que precisam ser surdos ou bilíngues, para que possam desenvolver processos metodológicos de forma adequada. Com isso, o estatuto de língua oficial atribuído pela Lei 10.436/2002 à Libras traz, além do sentimento de pertença social, a valorização identitária e cultural para a comunidade surda, o que é apresentado no Art. 1º e parágrafo único:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Além disso, traz, também, uma abordagem bilíngue representada pela Libras como sendo a primeira língua das pessoas surdas e a Língua Portuguesa como segunda língua e obrigatória na modalidade escrita, evidenciado no Art. 4º, parágrafo único: “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, s/p).

A este fato, reforça-se a questão de o ensino e o uso de Língua Portuguesa suscitar reflexões por meio de uma proposta de ensino em apenas uma modalidade, a escrita, dessa língua. A partir de diferentes acepções de língua, compreende-se, neste estudo, a relação dialética entre o psiquismo e a ideologia e, portanto, seu aspecto cognitivo e social. Dessa maneira, isso faz com que se reconheça as relações entre a primeira língua - aprendida pelo surdo para se comunicar dinamicamente, por meio de sinais em Libras -, e a Língua Portuguesa -, a segunda língua, em sua modalidade escrita.

Nessa perspectiva, Santana e Bergamo (2005, p. 567) asseveram o fato de a promulgação da referida Lei não ter apenas repercussões cognitivas e linguísticas, pois

[...] tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a normalidade é a ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem, etc.), a partir do momento em que configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda.

Contudo, entende-se que a Língua Portuguesa para ouvintes será em qualquer modalidade sua língua natural ou materna. Nessa perspectiva, Basso e Oliveira (2012), ao utilizarem as ideias do físico Richard Feynman - ganhador do prêmio Nobel de Física em 1965 - sobre o conhecimento, sua função, sua aquisição e transmissão, possibilita refletir sobre essa categorização. Já que não é possível ensinar a primeira língua (L1), como mostram diversos estudos linguísticos (um deles é o de Possenti (1996)), a criança aprenderá, ao chegar na escola, a modalidade escrita como uma segunda língua (L2).

Historicamente, as práticas do ensino de L1 e L2 eram fragmentárias do ponto de vista da aprendizagem da L2, fato que impactava diretamente no desenvolvimento da escrita. Dessa relação entre L1 e L2, a obrigatoriedade do ensino das línguas em questão foi consolidada por meio do Decreto 5.626/05 e, a partir dele, emergem demandas que requerem, por parte do professor, saberes e necessidades de formação para atendê-las. Ainda em Bonfim, Portela e Andrade (2019), assevera-se o fato de o decreto não evidenciar disposições e providências acerca dessa formação, sobretudo para o professor de Língua Portuguesa. Nessa linha, as autoras apontam que

[...] o Decreto prevê para a educação dos surdos bem mais que uma abordagem bilíngue para ser adotada em ambientes ouvintes. [...] prediz uma proposta de educação especializada denominada de escola e/ou classes bilíngues. Escola para surdos, um espaço que visa às especificidades destes educandos e propicia o fortalecimento da sua cultura, além de

fomentar uma identidade surda independentemente de suas diferenças e complexidades, oferecendo possibilidades de aproximação entre as culturas surdas e ouvintes. Uma escola onde não existem imposições de “normalidades” e nem o ouvintismo (BONFIM; PORTELA; ANDRADE, 2019, p. 233).

Frente a isso, um dos desafios para o professor de Língua Portuguesa é a construção de propostas metodológicas que contemplem essa língua como L2 e não apenas como a língua "nativa" do país, desconsiderando os sujeitos que não a aprendem como L1 na modalidade oral. Para a aprendizagem escrita de estudantes surdos, a particularidade linguística do Português como L2 não é, pois, contemplada na Base Nacional Comum Curricular que, na construção das diretrizes estaduais e nos referenciais municipais, sofrem o silenciamento nos marcos legais e fundamentos que orientam a proposição de práticas docentes.

Nesse sentido, para além de trazer para as pautas de discussão os desafios do ensino de escrita em Língua Portuguesa como L2, perspectivamos a importância que a formação do professor tem nesse processo de transformação das concepções e práticas. Assim, a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação inicial foi um importante passo para a ruptura de paradigmas sobre a "unicidade" linguística da Língua Portuguesa (apenas como L1) e da deflexão de uma perspectiva de ensino que prevê a inclusão, mas que não assegura movimentos de transfiguração da ação docente com vistas a perspectivar o ensino de Português como L2.

Quadros (1997) vai além e justifica que a Língua Portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos, como, por exemplo, em sala de aula, é necessário trabalhar a leitura e a escrita em LP como segunda língua para os surdos. Isto posto, a seção a seguir abordará sobre a produção textual, a partir da percepção do movimento de escrita do estudante surdo frente aos critérios da textualidade, com vistas ao letramento escolar desse sujeito.

5 CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL SURDA NO CONTEXTO DE LP COMO L2: LETRAMENTOS ESCOLARES EM PAUTA

Os discursos que constituem os documentos do movimento surdo marcam o direito linguístico como direito humano fundamental. Porém, entende-se que a escola regular não tem possibilitado o aprendizado das línguas que compõem o sujeito surdo, isto é, Língua Portuguesa e Libras. Podemos perceber forças hegemônicas sendo operadas nos argumentos e nas posições discursivas assumidas por cada um, fazendo com que determinados discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade.

Conforme o Decreto 5.626/05, no capítulo VI, o direito à Educação está garantida no Artigo 22, do Decreto 5626/2005:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, aberta a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docente das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, s/p).

Nas escolas regulares, por exemplo, os instrumentos como os quadros brancos ou negros, utilizados como elementos visuais, nos quais os professores exaustivamente copiam conteúdo, utilizados para o ensino de LP para surdos, uma vez que eles não conseguem ainda atribuir sentido ao que está escrito. Portanto, o aprendizado do Português acontece por meio da visualização da representação gráfica, acompanhada de um processo de ensino-aprendizagem que decodifique, em Libras, as referências culturais. Dessa forma, a aquisição do Português escrito é “necessária para que os surdos, entre outros aspectos, tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que se encontram preservados por meio da escrita” (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2019, p. 2).

Basso e Oliveira (2012, p.21) mostram dados que nos convocam à reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa:

Os índices de desempenho dos alunos brasileiros nos testes internacionais de leitura (no teste do órgão internacional PISA, de 2009 (ainda não há os dados de 2012), que envolveu 66 países, o Brasil está acima de apenas 12 países em leitura; acima de 7 países em matemática; e acima de 11 países em ciência) 9, os resultados do Enem e mais recentemente os resultados do desempenho dos professores em exames como o “provão” realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mostram que há muito a ser feito tanto com relação aos professores de português quanto com os alunos.

Mesmo que sejam trazidos dados sobre ouvintes das escolas regulares, no que se refere à dificuldade relacionada aos letramentos tendo como a língua de interação a língua materna, a realidade do estudante surdo é um tanto mais complexa, já que não há uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem para as línguas de comunicação e de escrita. Assim, o ensino de Libras como L1 possibilita ao surdo a aquisição de conhecimentos, e o aprendizado do Português, leitura e escrita, está incluso nesse processo como L2, ou língua estrangeira, para o surdo. Contudo,

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

A educação está relacionada com a diversidade e a diferença; porém, parte significativa das escolas regulares não está preparada para receber alunos surdos para que ele possa interagir e construir seu conhecimento de forma efetiva, real e, também, autônoma. É preciso uma adequação curricular, adequações metodológicas e de abordagem. Ao abordar essa questão, Ribeiro (2013, p. 21) enfatiza:

A escola, em tese, por intermédio dos professores e alunos, deve favorecer um novo olhar frente à educação como um todo. É possível reconhecer o valor cultural atribuído à educação pela comunidade que ela hospeda. Viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que enriquecem nossas experiências, que amadurecem nossos ideais e nos fazem produtivos.

Podemos perceber que a partir de uma abordagem adequada de ensino da Língua Portuguesa, tem-se um novo cenário na educação de pessoas surdas, fazendo assim uma transformação para que essas pessoas com necessidades específicas alcancem condições educacionais asseguradas pelos imperativos discursivos legais.

De modo mais específico, essa dificuldade está no mover-se dentro do texto. Em entender sua construção argumentativa e ter o domínio linguístico. É importante salientar que esse domínio não está relacionado a entender regras gramaticais, mas como elas se aplicam, como modificam uma ideia e como se constroem em um determinado texto, não em uma única frase. Ratificando essa ideia, da importância do entendimento do texto e não da frase que constitui o texto, Bentes (2001, p. 249) diz que

Em primeiro lugar, consideram que não há uma continuidade entre frase e texto porque há, entre eles, uma diferença de ordem qualitativa e não quantitativa, já que a significação de um texto, segundo Lang (1972), constitui um todo que é diferente da soma das partes.

Essa ideia nos remete a uma outra reflexão que tenciona indiretamente o ensino de LP: a análise da escrita textual pela correção e adequação gramatical das normas padrão. Esse critério restringe o sentido do texto à superfície, à coerência ou não através da sequência sintática das frases e não do todo. É com esse parâmetro que uma grande parte dos professores ainda interagem com o texto escrito por estudantes surdos.

Conforme Bentes (2012), tudo depende da aplicabilidade situacional das sequências enunciadas e da atribuição de sentido pelo receptor. Em adendo, o que ela chama de 'princípio da interpretabilidade', "a coerência de um texto não depende somente de uma correta decodificação dos sentidos presentes no texto, decodificação esta feita por meio da detalhada observação dos elementos linguísticos" (BENTES, 2012, p.260).

O professor de LP não se dá conta que não está ensinando a língua do aluno, nem a sua, muitas vezes, pois a língua das gramáticas tradicionais não é a língua utilizada por eles. Basso e Oliveira (2012, p.24) elencam os problemas que eles consideram mais graves nesse ensino:

- (i) a gramática normativa versa sobre uma língua que não é a nossa - ela não analisa o português brasileiro;
- (ii) a visão de língua perpetuada por esse tipo de gramática não contribui para um entendimento científico da linguagem humana nem para a compreensão de outras ciências;
- (iii) a gramática normativa está embrenhada de preconceitos linguísticos, constituindo-se num manual de bem falar, uma perspectiva claramente não-científica e que justifica e acirra o preconceito linguístico.

Com base nas ideias de Quadros e Schmiedt (2006) discutindo sobre o ensino de Português para surdos, alguns fundamentos para o desenvolvimento de habilidades e capacidades ligadas ao letramento, para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita são apresentadas:

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32-33).

Com isso, é evidente a necessidade de criar uma estrutura para o ensino de LP como L2 para surdos e não apenas inseri-los numa escola regular com a proposta de uma pseudoinclusão – para não usar uma falsa inclusão, uma vez que muitos surdos não têm nem o suporte de um intérprete em sala. Portanto, o surdo deve ser ensinado em uma escola bilíngue, tendo seu processo mediado pela Libras, como L1, uma vez que é por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar olhares sobre as orientações para a docência no teor discursivo da BNCC, percebeu-se que Libras é mencionada também como uma atividade humana e, por

consequente, como forma de interação. Sua abordagem, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, é reafirmada pela competência específica da área de Linguagens, em que a língua supramencionada deve ser utilizada para diferentes finalidades, dentre elas, a partilha de "experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação" (BRASIL, 2018, p. 65).

Assim, metodologia e dispositivos pedagógicos utilizados para ensinar LP na escola para ouvintes e/ou para surdos devem ser construídos de forma a atender o ensino dessa como segunda língua na modalidade escrita. Neste artigo, denominamos de L1 a primeira língua, na medida em que L2 é a segunda língua de aquisição do sujeito. Por essa via, a mediação para a aprendizagem da L2 é dada pela L1, na medida em que apontam críticas a modelos de ensino da escrita de surdos pautados em exercícios orais repetitivos por meio da leitura labial.

A aquisição de uma segunda língua se iguala ao da primeira se todas as condições forem oferecidas e favoráveis, pois o fato de serem desenvolvidas por alguém que já possui habilidades linguísticas e outros pressupostos cognitivos de organização de pensamento, torna mais viável a nova aquisição. Então, percebe-se que se há falta de diálogo entre as necessidades interativas no ensino da LP no contexto escolar da escola regular, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades dos alunos, como uma função social determinada e garantida a todo e qualquer sujeito, seja ele surdo ou não-surdo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSO, R.M.; OLIVEIRA, R.P. de. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. Matraga, Rio de Janeiro, v.19 n.30, jan./jun. 2012.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org.). Introdução à Linguística 1: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

BONFIM, L. F.; PORTELA, C. P. de J.; ANDRADE, D. M. A formação de Língua Portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazer da prática docente. Pensares em Revista, n. 14, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/37735>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/NSVCzXwCvdzjFMwGPZQG8jG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 ago de 2019.

CHARAUDEAU, P. Análise do Discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al. (Org.). Fundamentos e dimensões da análise do discurso. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso, Fale-UFMG, 1999.

CERTEAU, M. A cultura no plural. 4 ed. Campinas: Papius, 2005.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 1999.

FANON F. Racismo e Cultura. Revista Convergência Crítica, Dossiê: Questão ambiental na atualidade, n. 13, 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/convergencycritica/article/view/38512/22083>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LANG, E. Quand une "Grammaire de Texte" est-elle plus adéquate qu'une Grammaire de Phrase? Langages, v 7, p 75-80, 1972. Disponível em:
<https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1972_num_7_26_2086>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MAINGUENEAU, D. Analisando discursos constituintes. Revista do GELNE, v. 2 n. 2, 2000.

MAINGUENEAU, D. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, V. P. Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escola inclusivas. 1ª ed. Curitiba: Prismas, 2013.

RIBEIRO, V. L.; BARBOSA, R. L. L.; MARTINS, S. E. S. O. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. Educação (UFSM), v. 44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35150/html>>. Acesso em: 7 out. 2021.

SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

SANTANA, A.P. ; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, T. Prefácio. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLOCHÍNOV, V. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.