

A educação bilíngue para surdos no DF - ensino de língua portuguesa e o recurso foco-na-forma (FonF)

Renata Antunes¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal fazer uma breve análise de como vem acontecendo a educação bilíngue para alunos surdos no Distrito Federal - DF. O texto inicia-se discorrendo a respeito da história da educação de surdos na referida região com intenção de contextualizar a situação na atualidade. Desenvolve-se tratando das especificidades do ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, apontando as possibilidades de avanços na incorporação dos princípios da Linguística Aplicada ao ensino de segundas línguas. Aborda ainda a formação dos professores de português como segunda língua. Conclui-se com uma concisa defesa da adoção do recurso foco-na-forma para o ensino de língua portuguesa para essa parcela da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Língua Portuguesa como Segunda Língua. Formação de Professor de L2. Foco-na-forma (FonF)

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa (doravante LP) como segunda língua (doravante L2) para surdos tem sido meta no Distrito Federal há cerca de 10 anos. A educação inclusiva trouxe para as escolas do DF uma proposta de ensino-aprendizagem diferente do que, normalmente, é praticado, o que fez com que os professores e os gestores precisassem repensar as suas práticas pedagógicas.

Mesmo longe de estar em condições ideais, pode-se afirmar que a educação de surdos no DF acontece sob uma perspectiva diferente de outros lugares do país. As chamadas escolas polos² e suas especificidades, a Escola Bilíngue, a presença do intérprete na escola que tiver surdos matriculados e as classes especiais são, em certa medida, uma realidade na maioria das regiões administrativas do DF - com exceção da Escola Bilíngue, que ainda é única no DF. Acredita-se que todos esses meios sejam passos importantes rumo à modalidade de educação esperada para os surdos. Porém, esses devem ser questionados e

¹ renataasrezende@gmail.com

² Em outro momento do texto será realizado um relato do que é uma escola polo, uma classe especial e uma escola bilíngue.

repensados a todo o momento, com o ensejo de alcançar o objetivo maior: a educação bilíngue de surdos.

Dessa forma, algumas indagações devem ser realizadas acerca do ensino de LP para esses alunos. Com o passar do tempo, e a partir de vários estudos e discussões científicas, hoje é praticamente consenso que a LP não pode ser considerada como primeira língua³ (doravante L1) de um surdo e sim como L2. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo ainda é bastante novo, o que dá margem a muitos questionamentos por parte da comunidade escolar. Sendo assim, esse trabalho intenciona realizar breve reflexão acerca da educação de surdos no DF, do ensino de LP como L2 e da formação dos professores que trabalham com esse componente curricular, assim como fazer uma breve defesa da adoção do recurso foco-na-forma (FonF) para esse processo de ensino-aprendizagem.

Situação educacional do surdo no Distrito Federal

O foco deste artigo, como já mencionado, está no ensino bilíngue para surdos, mas, para se ter uma ideia mais abrangente sobre esse tema, é importante considerar algumas informações acerca da educação inclusiva e das formas de atendimento dos alunos surdos no sistema de educação do DF (escolas polos, classes especiais e Escola Bilíngue).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) iniciou o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação pública a partir de 2005, com o programa do Governo Federal das Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse ano começou a descentralização da educação inclusiva⁴, isto é, uma porcentagem considerável dos alunos com deficiências saiu dos Centros de Ensino Especial e foi matriculada nas escolas regulares, o que deu início à inclusão educacional.

Com a chegada desses alunos aos Centros de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, a educação pública sofreu várias adaptações. A adequação que mais chama atenção é a Sala de Recursos, local onde os alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual,

³ Neste artigo não se usará Língua Materna, por esse ser um conceito que dificilmente se aplica à situação dos surdos, já que na maioria dos casos os surdos nascem em família de ouvintes e aprendem a Língua de Sinais em contextos diferentes do familiar. Por essa razão, será adota-se o termo Primeira Língua (L1).

⁴ Existe uma discussão sobre o uso do termo “educação especial” ou do termo “educação inclusiva”. Por não ser importante para esse trabalho eles serão usados como sinônimos.

devem receber atendimento especializado. Esse atendimento, que precisa acontecer sempre em turno contrário ao ensino regular, vai de aulas de reforço (apesar de essa não ser oficialmente uma atividade a ser desenvolvida nesse espaço) a exercícios de consciência corporal.

Com a intenção de melhor expor como o processo de inclusão está acontecendo até o momento no DF, julga-se necessário apresentar alguns dados sobre isso. No sítio da SEE-DF⁵ na rede mundial de computadores, há a informação de que, em 2014, a educação especial atendia 14.639 alunos. Entre esses, 8.643 estavam matriculados em classes inclusivas e os demais em classes especiais ou em Centros de Ensino Especial. Para melhor ilustrar essa informação, apresenta-se, a seguir, o quadro do Censo Escolar 2014, no qual é possível observar o número oficial de alunos com deficiência auditiva/surdez⁶.

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA.

CENSO ESCOLAR 2014

Região Administrativa	Visua 1	Auditiva	Física	Intelectual	Transtornos Globais de Desenvolvimento	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades/ Superdotação	TOTAL
Brasília	50	123	96	342	127	15	91	844
Gama	21	90	194	273	66	8	25	677
Taguatinga	32	32	139	384	67	30	27	711
Brazlândia	17	31	41	266	7	34	3	399
Sobradinho	12	47	63	237	26	23	35	443
Planaltina	21	70	113	453	36	48	31	772
Paranoá	13	20	70	180	13	28	1	325
Núcleo Bandeirante	2	31	14	28	8	2	5	90
Ceilândia	58	193	257	866	82	72	55	1.583

⁵ Informação retirada do sítio www.se.df.gov.br

⁶ A SEDF não faz distinção nem para fins quantitativos e nem qualitativos do que é surdez e do que é deficiência auditiva. Qualquer pessoa, com algum problema auditivo, recebe o mesmo tipo de educação, o que de forma alguma é defendido neste texto. Contudo, neste trabalho ao se falar em “surdo” está se referindo às pessoas com uma perda auditiva significativa que comprometeu/compromete a aquisição do português quando criança e não de pessoa com alguma/qualquer perda auditiva.

Guará	8	36	53	91	24	18	19	249
Cruzeiro	4	4	13	34	3	2	13	73
Samambaia	26	42	112	216	23	14	42	475
Santa Maria	21	68	122	199	44	29	4	487
São Sebastião	15	30	58	138	15	18	25	299
Recanto das Emas	21	36	88	200	17	28	3	393
Lago Sul	-	-	7	24	3	-	-	34
Riacho Fundo	1	9	22	47	4	3	-	86
Lago Norte	-	2	6	11	1	-	14	34
Candangolândia	2	3	13	16	4	1	1	40
Águas Claras	-	1	6	23	1	1	2	34
Riacho Fundo II	11	11	26	69	4	9	-	130
Sudoeste/Octogonal	-	-	1	-	-	-	-	1
Varjão	-	-	5	11	-	-	31	47
Park Way	-	-	5	12	2	2	-	21
SCIA	3	9	13	32	1	5	-	63
Sobradinho II	9	4	18	138	7	21	21	218
Jardim Botânico	1	-	1	3	-	1	-	6
Itapoã	1	2	13	36	3	2	-	57
SIA	-	-	-	-	-	-	-	-
Vicente Pires	-	-	1	9	3	1	-	14
Fercal	1	3	3	28	-	3	-	38
TOTAL	350	897	1.573	4.366	591	418	448	8.643

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

A partir desse quadro, pode-se verificar que no Distrito Federal, em 2014, existiam 897 alunos com deficiência auditiva⁷ matriculados em classes comuns. As classes comuns podem estar em qualquer escola ou em uma escola polo.

⁷ Qualquer pessoa, com algum problema auditivo, recebe o mesmo tipo de educação, o que de forma alguma é defendido neste texto.

As escolas polos estão localizadas em muitas Regiões Administrativas do DF. Cada Regional de Ensino, normalmente, tem três dessas escolas: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, onde todos os alunos surdos devem ser matriculados conforme a sua série. Cada uma dessas unidades, já em 2014, contava com: 1) intérpretes de língua de sinais para acompanhar os alunos em todas as aulas com exceção das de LP; 2) sala de recurso que atende somente alunos surdos e que tem professores das três áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos) fluentes na Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), ministrando os diferentes componentes curriculares como reforço escolar em turno contrário; e 3) professores de língua portuguesa como segunda língua que trabalham somente com os alunos surdos.

A maior diferença entre as escolas polos e as outras escolas regulares encontra-se no fato de que, no momento da aula de LP, o aluno surdo deixa a sala regular e se dirige à aula de LP como L2. Contudo, por inúmeras razões, o estudante surdo poderá fazer a escolha por outra unidade de ensino. Ao escolher uma escola que não seja polo, o aprendiz somente terá direito a um intérprete educacional caso haja profissional para exercer essa atividade, perdendo, o estudante, chances de integração social e maior nível de aprendizagem.

Até o presente momento, o intérprete educacional, na SEDF, é um professor de qualquer disciplina que detenha certo conhecimento da Libras (comprovado mediante um teste na própria secretaria) e que fará a interpretação de todas as aulas em língua de sinais, exceto LP. Neste artigo acredita-se que o intérprete de língua de sinais é uma figura importante dentro de uma escola que tenha surdos, porém a atividade desse professor⁸ constitui uma estratégia emergencial para a educação e deveria ser mantida por tempo determinado. Dentro de uma educação verdadeiramente bilíngue o papel do intérprete educacional é, no mínimo, contestável, já que o esperado seria que todas as aulas fossem ministradas em Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras), ressaltando novamente a exceção da LP.

⁸ Na SEDF não existe concurso para “intérprete educacional”, sendo essa posição sempre preenchida por um professor de qualquer disciplina que tenha curso básico e intermediário de Libras e que tenha passado por uma breve entrevista na Coordenação de Educação Inclusiva.

As Classes Especiais para surdos estão em algumas Escolas Classes do DF. Elas são direcionadas exclusivamente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contam com um professor pedagogo que tem conhecimento de Libras e são compostas somente por alunos deficientes auditivos e surdos em número bastante reduzido. Essa composição almeja um ensino diferenciado para os referidos estudantes em fase inicial de letramento. Conforme relata Grannier (2007a), essa, talvez, seja a modalidade de educação de surdos no DF que mais se assemelha com o que se espera de uma educação bilíngue, haja vista o professor de português poder se dedicar integralmente ao ensino de LP. Porém, não há um professor de LP e outro de LS, um único professor exerce as duas funções, o que, segundo a autora, é uma desvantagem para que o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade ocorra como esperado.

Como outra forma de educação bilíngue, tem-se a Escola Bilíngue. A ideia precursora desse tipo de unidade escolar é que todos os profissionais, professores e auxiliares de educação sejam fluentes em Libras. Além disso, os professores deveriam ministrar aulas de seus componentes curriculares em Libras, tendo preferência professores de Libras surdos e professores de LP capacitados para o trabalho com L2. Contudo, a escola Bilíngue de Taguatinga, que é a primeira do tipo no DF, foi inaugurada recentemente e, segundo relatos de alguns profissionais que trabalham nesse espaço, ainda faltam alguns dos quesitos mencionados anteriormente como importantes para uma escola bilíngue, o que é bastante natural para uma unidade que está começando seu trabalho. A partir disso, este artigo se reserva o direito de não analisar essa escola, em respeito à precocidade do momento.

Após o breve relato sobre cada uma das modalidades de ensino para surdos no DF, é preciso mencionar que o intérprete (apesar das devidas ressalvas já realizadas), a sala de recursos e o ensino de LP como L2 constituem progresso na educação de surdos nessa parte do Brasil, pois uma educação que, por muito tempo, apresentou caráter assistencialista passa, com essas ações, a preocupar-se com o saber escolar, proporcionando aos alunos surdos acesso inicial ao mundo letrado que os cerca.

Porém, a SEDF ainda está distante de ter uma educação bilíngue de fato, que contemple as duas línguas alvo – Libras e língua portuguesa como L2. O que se tem hoje, na maioria das Regiões Administrativas do DF, é uma educação emergencial para surdo, na

qual o aprendiz tem muito mais contato com a Libras do que com a LP, fato que pode justificar, juntamente com outros tantos aspectos, o insucesso desses alunos no letramento em LP, como pode ser visto em Botelho (2005) e em Antunes (2012).

Nesse contexto, é notável a diferença de cuidados na seleção dos intérpretes e dos professores de LP como L2. Os primeiros precisam comprovar curso de Libras, nível I e II, e necessitam passar por uma entrevista, mesmo que muito simples, para demonstrar seu conhecimento dessa língua antes de assumir o cargo. Em contrapartida, o segundo precisa de graduação em Letras e de cursos de Libras, o que demonstra que a Língua Brasileira de Sinais está em posição privilegiada na educação de surdos do DF.

É, sem dúvidas, inegável que a Libras é fundamental na vida do surdo, que é de suma importância que ele estude essa língua no ambiente escolar e que as disciplinas sejam ministradas em Libras. Mas o surdo também tem o direito de aprender a LP. Segundo Grosjean (1982), as pessoas bilíngues são as que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu dia a dia. Dessa forma, a única crítica ao modelo atual é que a língua portuguesa está sendo deixada de lado e, se estamos tratando de educação bilíngue, o surdo tem o direito de ter um ensino de qualidade de modo que ele possa efetivamente se tornar bilíngue.

O processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo ainda é bastante novo e, assim, requer reflexões, por parte de professores, gestores, coordenadores de todas as instâncias e pesquisadores, acerca de qual tipo de educação será ou está sendo direcionada para esses alunos. Uma das questões que até hoje faz emergir dúvidas é: que tipo de ensino será realizado com a língua portuguesa para esses alunos? Mesmo que muitos professores já possuam clareza a respeito da importância do ensino de LP como L2 para o aluno surdo, convém que essa questão seja constantemente examinada pelos educadores dedicados a esse público-alvo.

Ensino de português-por-escrito a surdos

Com a chegada de alunos surdos nas escolas regulares, os professores de LP se depararam com questionamentos acerca do ensino dessa língua para os alunos surdos. É válido dizer que, neste artigo, ao se abordar o ensino de LP, o foco está no ensino de português-por-escrito (PPE), como tem usado Grannier (2002).

Esse termo vem sendo empregado pela autora para não haver confusão com o ensino da língua portuguesa para ouvintes que é realizado nas escolas regulares. O português-por-escrito é o português coloquial, a língua que é usada no dia a dia para conversar com o colega ouvinte que mora ao lado de casa, para ir a uma consulta médica, para preencher um formulário de emprego, para conversar com a mãe ouvinte, para responder sobre fatos simples e que são importantes para construção da identidade social. Ou seja, o PPE é diferente da modalidade escrita da língua portuguesa que os ouvintes vão para escola aprender, de caráter formal, com algumas estruturas sintáticas particulares e períodos longos e complexos.

Em toda a educação inclusiva, é bastante comum utilizar a adaptação curricular, que muitas vezes é confundida com a supressão de conteúdos, como a única estratégia de ensino. Porém, nesse caso não se trata de adaptação curricular e sim de substituição do ensino de LP como L1 por LP como L2, respeitando as abordagens e metodologias que circundam essa modalidade de ensino. Essa substituição tem acontecido na teoria e existem tentativas de que ocorra na prática, porém ainda falta muito para ela se concretizar de maneira adequada.

Outra ideia equivocada, que pode ser vista nas escolas polos, é o ato de inserir o surdo em sala de aula de ouvintes com a intenção de que isso possa auxiliar na aquisição de LP, acreditando que, assim, eles estariam 'imersos' em um ambiente onde a língua é falada. Porém, eles não possuem a audição, que é o canal de aprendizado natural de uma língua oral, e por isso não podem ter acesso à língua de forma natural. Assim, a suposta imersão não teria função.

É relevante refletir acerca do processo de aquisição de LP por surdos fazendo um paralelo com a aquisição de L2 de forma geral. No contexto de aquisição de L2, é possível dizer que as questões internas – capacidade para a linguagem, sequência natural e período sensível – sejam inerentes aos surdos, pois a aquisição de qualquer língua, seja L1 ou L2, exige processos internos próprios dos seres humanos. Partindo da análise particular da aquisição da língua escrita como L2 pelas pessoas surdas, supõe-se que esse processo seja também regido por princípios universais, que, portanto, já estão igualmente prontos nos surdos (QUADROS, 1996).

Para Quadros (1996), as questões externas – ambiente, interação (*input*, *output*, *feedback*), idade, interesse/motivação, estratégias de aprendizagem, estilo de aprendizagem e fatores afetivos – são os fatores necessários para a conclusão do processo e independem do surdo, tendo estreita relação com questões que envolvem o processo de ensino/aprendizagem.

No que diz respeito ao ambiente de ensino, é possível dizer que as estruturas físicas das salas de LP como L2 para surdo caracterizam-se como ambientes naturais. Antunes (2012) relata que as salas de aulas de LP para surdos, em grande parte, são bem estruturadas, contêm computadores, televisões, aparelho de DVD, bem como cartazes e livros, referências socioculturais alusivas à LP que caracterizam muito bem um ambiente de ensino de L2.

Quanto ao tipo de interação, Quadros (1996) relata que, para oferecer um *input* qualitativamente eficaz, é necessário que o professor aborde temas em línguas de sinais para ser compreensível e, lembrando que o surdo usa prioritariamente a sua visão, ampliar o tempo das atividades é de extrema necessidade. Portanto, abordar os temas utilizando a L1 do estudante certamente é muito eficaz para o ensino de Libras e para ampliar o conhecimento de mundo do aluno, mas não é uma estratégia apropriada para o ensino de português-por-escrito.

Para tanto, é necessário que se trabalhe a maior fonte de *input* em LP, que são os textos, promovendo uma leitura em etapas. O professor de LP deve utilizar a Libras na hora da leitura somente para esclarecer um ponto ou outro do texto, assim necessita de um tempo bem maior de aula, o que corrobora o proposto por Quadros (1996). Porém, a leitura de textos nas aulas de LP para surdos tem sido realizada utilizando o ‘português sinalizado’, ou seja, traduzindo cada uma das palavras por um sinal em Libras, o que complica a compreensão do aluno, já que estamos falando de línguas com estruturas bastante diferentes. Para tanto, Grannier (2007a, pág. 7) afirma que “na realidade, enquanto o surdo depender do *input* em ‘português sinalizado’, ele não terá pleno acesso à língua portuguesa”.

Ainda a respeito da interação, é fundamental o incentivo às produções escritas (*output*), pois é onde o professor poderá fazer interferências (*feedback*) necessárias no processo de aquisição de L2. Nesse ponto, a questão tempo é primordial. A produção escrita na realidade é a maior fonte de informação que o professor de LP tem sobre o processo de

ensino-aprendizagem do educando. É dela que o docente tirará todas as informações necessárias para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, selecionar aspectos linguísticos a serem priorizados em suas aulas.

Ante à proposta de um ensino mais significativo de LP como L2 para alunos surdos, é necessário reforçar a questão tempo/carga-horária, pois é um ponto que ainda precisa ser amplamente analisado, haja vista a questão não ser compreendida ou não haver reflexão sobre ela por parte da maioria dos profissionais de educação. O processo de ensino-aprendizagem da LP para surdos é complexo e demanda um tempo maior, dessa forma, vale relatar que a quantidade de aulas de LP que um surdo tem na SEDF é a mesma de um ouvinte, sendo necessária modificação curricular que vise ao aumento dessa carga horária. Grannier (2007a) faz sugestões bastante interessantes no que concerne a essa questão, como aulas em turno contrário. Contudo é preciso considerar que isso pressupõe um ensino em tempo integral, algo bastante interessante para uma educação bilíngue para surdos que almeja resultados positivos na aquisição do PPF.

No que se refere à idade (maturacional) do educando, deve haver uma atenção especial para a escolha de temas e textos direcionados a cada estudante, tendo-se em vista suas peculiaridades, pois a escolha errada pode implicar desmotivação.

Algo que ainda é controverso na educação bilíngue e possui ligações com a idade do aluno, é que não se tem um curso de ensino de LP como L2 baseado em níveis, como deve ser o ensino de qualquer L2. No DF, provavelmente em todo o Brasil, o ensino de LP para surdos é ainda baseado na série/ano, ou seja, na etapa de escolarização deles, a qual está intimamente ligada à idade cronológica. Ou seja, o ensino da LP a surdos continua dentro de uma perspectiva de ensino de L1.

Quanto aos estilos e às estratégias de aprendizagem, a proposição é que o docente faça um levantamento das tendências e das preferências de seus alunos para, a partir disso, direcionar o trabalho pedagógico a ser realizado da melhor maneira possível, almejando um processo sem traumas e que proporcione aprendizagem eficaz e prazerosa ao aluno surdo.

No que diz respeito aos fatores afetivos, acredita-se na Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1987), na qual o autor afirma que as variáveis afetivas (motivação, autoconfiança e

ansiedade) têm um papel facilitador na aquisição de uma L2. Como em qualquer processo de ensino/aprendizagem, ao se lidar com crianças e adolescentes, surdos ou não, deve-se manter a atenção nos fatores afetivos, pois esses alunos se encontram em fase de formação de sua autoestima. Com alunos surdos, essa atenção deve ser redobrada, visto que eles já podem estar sofrendo pressão social em decorrência da surdez.

Quanto ao aspecto cultural, o professor de L2 deve servir de exemplo de usuário da língua alvo e da cultura que representa. Dessa forma, acredita-se que o professor de LP tem que ser um especialista nessa língua e também conhecer o trabalho com L2. No caso do trabalho com os surdos, a posição adotada neste artigo é que tanto o professor quanto o aluno fazem parte da mesma sociedade, e que, nessa relação, o docente deve agir como alguém que tem mais experiências culturais⁹ que seus alunos.

Outra corrente na educação de surdos considera que o professor de LP deve ser fluente na língua de sinais - o que é ótimo, já que ser fluente em qualquer língua é enriquecedor, principalmente em uma língua com modalidade diferente da sua L1 -, contudo, aqui será defendido que o professor de LP como L2 para surdos deve ter um bom conhecimento da Libras, porém, o mais importante é que ele tenha excelente nível de conhecimentos da LP e das estratégias e abordagens de ensino de L2.

Todas essas questões a respeito do ensino de LP para surdos motivam reflexões sobre a formação do professor desse componente curricular, pois, sabendo que esse aprendizado é o que propiciará ao surdo a entrada na sociedade letrada que o cerca, faz-se imperioso ressaltar a necessidade da formação do professor de LP.

A formação do professor de língua portuguesa para surdos

Bortoni-Ricardo *et al* (2010, p. 12) afirmam que “todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Os dois pressupostos levantados pelas

⁹ Sabe-se que os termos “cultura surda” e “cultura ouvinte” são bastante utilizados na Educação de Surdos. Por existirem divergências quanto ao conceito de cultura, não será feita essa distinção neste artigo.

autoras são importantes para qualquer processo de ensino-aprendizagem, porém vê-se atualmente no Brasil uma dificuldade de implantação dessas ações no cotidiano escolar.

Ao se falar de professor como agente letrador, é necessário ter em mente o significado de letramento. Sabe-se que são as possibilidades de construção de sentido do termo em questão, mas para este trabalho assume-se a definição proposta por Soares (1998), que afirma

“letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”. (SOARES, 1998, p.36)

Transformar-se em professor como agente letrador perpassa inúmeras questões. Conduzir o aluno ao letramento é, também, proporcionar, por intermédio de atividades de leitura e escrita, mudanças na vida desse indivíduo, oferecendo a ele condições de, ao longo do tempo, se transformar em um cidadão de fato e de direito. Trabalhar nessa perspectiva transformadora é complexo como qualquer modalidade de ensino, seja ela regular ou inclusiva.

Acerca da educação de surdos, ser professor de LP como L2 requer esforço pessoal e também políticas públicas de educação que contemplem uma formação específica. Grannier (2007b, pág. 39) afirma que o mais adequado “é investir na formação de um novo profissional, com uma competência diferenciada do professor de português como L1”.

A formação inicial dos professores de língua portuguesa não oferece subsídios para o trabalho seu com alunos surdos, atividade que demanda metodologias e estratégias diferentes. Se os profissionais graduados em Letras não sabem bem como trabalhar LP como L2, é preciso analisar como os pedagogos estão desempenhando essa função. Como já mencionado, nem mesmo a SEDF exige deles esses conhecimentos.

Para melhor ilustrar esse fato, somente em 2014, a SEDF, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), ofereceu um curso de especialização *lato sensu* voltado para os docentes com total foco no ensino de LP como L2 e ministrado por professores altamente qualificados. Porém, parece que a procura não aconteceu como esperada, tendo muito mais profissionais advindos de outras áreas do que de Letras.

Segundo Grannier (2007b), no ensino de LP como L2 no Brasil para usuários de línguas minoritárias, como é o caso dos surdos e dos índios, existe uma ideia falsa disseminada entre nós de que todas as pessoas que nasceram no Brasil têm o português como L1. Essa ideia influencia negativamente o ensino de L2, pois, se acreditamos que todos os brasileiros têm a LP como L1, não será necessário trabalhar essa língua em uma perspectiva diferenciada. Essa deve ser a razão de haver tão pouca oferta de programas para a formação de docentes de LP que façam a distinção entre ensinar L1 e ensinar L2.

A Universidade de Brasília é uma das únicas no Brasil a ofertar um curso de LP como L2: Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), criado em 1998. Segundo Grannier (2014), desde o início foi necessário pensar qual era o perfil desse profissional, dessa forma a autora afirma que o professor de LP como L2 deve ter sensibilidade para diferentes variáveis e deve ser um especialista em língua portuguesa. Assim, espera-se que ele tenha certas características:

- 1) como especialista, deve conhecer a LP, o processo de aquisição de L2 e as abordagens de ensino-aprendizagem de L2; e
- 2) como profissional, precisa desenvolver habilidades para reconhecer as diversas situações de ensino e os diferentes tipos de aprendizagem que podem existir, elaborar material didático e superar as diferenças.

Além disso, a autora também aborda a necessidade de o profissional de L2 saber sob que abordagem ou que abordagens ele deve calcar o seu trabalho e, também, de o profissional ser usuário competente da L2, tendo em vista que ele servirá de exemplo para os aprendizes.

Sabe-se que o currículo atual da Secretaria de Estado de Educação do DF adota a proposta de LP para surdos dentro da perspectiva de ensino de segunda língua. Dessa forma, o docente que realiza esse trabalho precisa de muita reflexão sobre o seu próprio fazer pedagógico, a fim de que não se torne um reprodutor de ideias e atitudes de pessoas que não conhecem a sua realidade.

As ponderações anteriores foram mencionadas com a intenção de mostrar a importância da discussão da abordagem na formação dos professores de língua, a

necessidade de o professor ter consciência a respeito do seu fazer pedagógico e de refletir sobre qual abordagem suas ações didáticas se encontram. Dessa forma, a seção a seguir traz uma breve reflexão sobre o recurso foco-na-forma (doravante FonF), com a intenção de defendê-la como uma das várias possibilidades para o ensino de LP como L2 para surdos.

FonF e o ensino de LP para surdos

Quando se fala no ensino de línguas, seja primeira ou segunda, um questionamento sempre vem à mente: 'ensinar ou não gramática?' E, no que diz respeito ao ensino para surdos, a indagação é a mesma. Ao longo da história do ensino de L2, duas correntes de abordagens se confrontaram: uma voltada para a análise da língua (ex: Abordagem da Gramática e Tradução - AGT) e outra centrada no uso da língua (ex: abordagem comunicativa).

Contudo, alguns estudos canadenses, como os de Swain (1985) e Swain & Lapkin (1995), mostram que assim como o ensino de L2 direcionado exclusivamente para o significado nas salas de aula comunicativas, o ensino focado na exposição excessiva à análise da língua nas aulas gramaticais não tem obtido êxito no que diz respeito à condução do aluno à competência comunicativa na língua alvo. Spada (1987) e Spada & Fröhlich (1995) relatam que a mistura organizada de forma e significado mostra resultados melhores, levando os aprendizes à competência comunicativa.

Dessa forma, a FonF surge como uma alternativa às abordagens mais puristas já citadas. Segundo Doughty e Williams (1998), a FonF visa desenvolver nos aprendizes a exatidão no uso de algumas estruturas linguísticas, que podem ser trabalhadas de duas formas: a) abordagem reativa - conforme aparecem, os alunos levam as dúvidas, para as aulas; e b) abordagem proativa - em que o professor predetermina os possíveis problemas.

Faz-se necessário relatar que alguns autores afirmam haver certa confusão entre a FonF, a Instrução foco nas formas e a Instrução focada na forma, sendo a segunda puramente estrutural e a última um misto de várias estratégias pedagógicas. Porém, não se pretende trabalhar aqui com essa distinção, o que está se discutindo no presente artigo é a FonF, que

será adaptada para a realidade em que a investigação apresentada está inserida, como Foco na Forma, no Significado e no Uso – FFSU, como postula Grannier (2014).

Em se tratando do ensino português-por-escrito para surdos, ou seja, usuários de uma língua viso-espacial, acredita-se que a FFSU pode ser uma escolha acertada, já que a adoção das abordagens mais gramaticais e da comunicativa poderia trazer vários problemas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Um dos pressupostos da abordagem comunicativa é a utilização da língua alvo em sala de aula na maior parte do tempo ou sempre que possível. Sendo assim, como seria a utilização da LP escrita em uma aula de L2 para surdos? Poder-se-ia pensar que o professor escreveria no quadro e o aluno responderia também no quadro, porém essa dinâmica levaria um tempo demasiadamente grande, o que seria inviabilizado pelas aulas de 50 minutos que temos na rede pública de ensino. Mesmo que esse tempo fosse ampliado, essa não seria uma estratégia apropriada, pois, a longo prazo, pode ser cansativa para os alunos, o que levaria à desmotivação e geraria problemas relacionados ao Filtro Afetivo. Outra opção seria considerar aulas com o uso do computador, em que se usasse um recurso parecido com um *chat*, o que seria excelente se não fossem as condições necessárias para a implantação de uma estrutura com essa natureza. Sendo assim, a língua utilizada na grande parte das aulas de LP como L2 para surdos é a língua de sinais, fato que prejudica exponencialmente a adoção da abordagem comunicativa.

As abordagens mais gramaticais, como é o caso da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), também não parecem ser a melhor opção. Apesar de, ao se falar no ensino da modalidade escrita, lembrar-se imediatamente da gramática, já que essa modalidade é regida por regras supostamente explícitas e conhecidas. Contudo, a AGT é extremamente estrutural, focada na aplicação de regras gramaticais em exercícios estruturais descontextualizados e com poucas possibilidades reais de uso da língua alvo. Essas características afastam-se completamente do ideal/desejável para o ensino de uma L2 para surdos, e também para outros alunos, pois se acredita que os aprendizes necessitam de um ensino contextualizado e pautado em ações de uso real, tendo em vista que essa aprendizagem servirá para eles como a maior forma de inserção social na comunidade ouvinte.

A necessidade de utilização da escrita pelo indivíduo surdo parece ir além da que o ouvinte apresenta, pois o ato de escrever, para o ouvinte, é extremamente necessário em casos como: vestibulares, concursos, comunicação formal, dentre muitas atividades, já que ele pode fazer uso da fala em outras tantas ocasiões. Contudo, para um surdo, além de todas essas funções, a escrita também é necessária para a comunicação com a grande parcela da população que não usa a língua de sinais, indo desde um pedido de informação na rua até uma consulta médica. Ou seja, o surdo precisa utilizar a escrita, e, conseqüentemente, a leitura para fazer parte da comunidade ouvinte.

Dessa forma, acredita-se que, ao ensinar uma língua escrita para alguém¹⁰ que não tem, pelo menos em um primeiro momento, contato com a modalidade oral dessa língua, fica muito difícil não trabalhar pontos estruturais importantes, como: verbo ser e estar, pronomes, ordem dos constituintes, entre outros tantos. Todavia, não se está falando aqui de um trabalho de maneira descontextualizada, baseado em nomenclaturas, de forma prescritiva e sem perspectiva de uso, mas, sim, de um trabalho no qual a forma seja trabalhada dentro de contextos significativos, baseando-se no uso e no significado. Nesse sentido, Celce-Murcia (1992) tece algumas considerações.

Os pontos de ensino são os seguintes: quanto de gramática ensinar, quando apresentar a forma da língua e como corrigir erros gramaticais. Dessa perspectiva, estou convencida ainda de que toda instrução formal deveria ocorrer em contextos significativos (isto é, não deveria focalizar exercícios com frases desconexas e sem sentido), deveria ser baseada em boas descrições de como falantes-nativos usam de fato a estrutura (e não em prescrições infundadas), e deveriam se ater à compreensão e produção de discurso ou texto autêntico (isto é, para além da instrução ao nível da sentença isolada apenas) (Celce-Murcia, 1992, pág. 167)

Assim, um ensino desse tipo, com professores, materiais didáticos e currículo preparados especialmente para o ensino do português-por-escrito é o que falta para a implantação de um efetivo ensino bilíngüe para surdos.

Considerações Finais

¹⁰ Ao se falar de estudantes surdos nesse texto não estamos falando de alfabetizando, e sim de alunos que já passaram dessa etapa educacional.

Esse trabalho se propôs a fazer uma breve contextualização histórica da educação de surdos no Distrito Federal, relatando as garantias legais que esses alunos já possuem, como elas estão sendo aplicadas na prática e qual o seu reflexo na vida dessa parcela da comunidade escolar.

Abordar a dicotomia do ensino de LP como L1 ou como L2 também se faz bastante pertinente, pois essa questão ainda se constitui como dúvida e incerteza dentro das escolas inclusivas, principalmente para os professores de língua portuguesa. Essa dicotomia leva à necessidade de formação adequada para esses professores, pois, a partir dessa formação, o ensino de LP como L2 poderá passar a ser uma certeza.

Depois de ponderar a respeito dessas duas vertentes, abordou-se a formação do professor de LP para surdos como agente letrador. Ao longo do trabalho, as reflexões evidenciaram a urgente necessidade da formação desses profissionais como professores de LP como L2, mas, enquanto isso não é possível, faz-se imperiosa a formação continuada por parte desses profissionais para que eles sejam agentes letradores e para que sua maior ação não seja a de repassar conteúdos. Para que essa formação continuada aconteça de forma qualitativa e transformadora, são necessários esforços tanto por parte dos professores como por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela educação.

Por fim, este trabalho propôs, de forma breve, a adoção da FonF, que aqui adaptou-se para FFSU, para se adequar ao processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 por surdos. A crença de que esse recurso é uma combinação dos aspectos interacionais, da abordagem comunicativa, com os aspectos estruturais, das abordagens mais gramaticais, corrobora a defesa do ponto de vista trazido e discutido ao longo do texto.

Está claro que a discussão iniciada aqui precisa ser aprofundada. Ao mesmo tempo, é importante evitar as armadilhas dos modismos e propor programas de ensino que permitam aos estudantes surdos alcançar êxito no desenvolvimento da desejada competência comunicativa em português-por-escrito e, posteriormente, alcançar satisfatória proficiência na modalidade escrita da língua portuguesa.

Referências

ALMEIDA, F.J.C.P. de. (Org) Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: Almeida F.J.C.P. de. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português / Língua Estrangeira*. Campinas, SP.Ed. Pontes.1997

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de Surdos - Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

CELCE-MURCIA, M. A nonhierarquial relationship between grammar and communication. Part 2. In: J.E. Alatis (Ed.) *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 166-173) Washington , DC: Georgetown University Press, 1992.

DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GRANNIER, Daniele Marcelle . *A jornada linguística do surdo da creche à universidade*. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI M. C. (orgs.), **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 199-216, 2007a

_____ *Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua*. In: *Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4* . USP. 2007b

_____ *O ensino de português como L1 e como L2*. In: SOUZA, S. L. *O ensino de língua portuguesa na contemporeidade em diferentes perspectivas*. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2014.

KARNOPP, L. B. *O ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue*. FORUM DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2., e SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2001, Canoas. Anais...Canoas: ED. ULBRA, 2001

Krashen, Stephen D.(1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

QUADROS, R. M. In. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Estado de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2007 . 2ª ed.

QUADROS, Ronice Muller de. *Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda*. In: III Seminário Internacionais de Linguística, 1996, Porto Alegre. *Anais do III Seminário Internacional de Linguística*. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999. v.1. p. 67-74.

SALLES, H. M. M. L. [et al] *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2007. 139p

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPADA, N. *Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching.* Applied Linguistics, 1987.

SPADA, N. & FRÖHLICH, M. *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT).* Sydney, MacMillan, 1995.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.