

**Maria Alzira Nobre  
Marieta Vianna Hoffmann  
Elisane Maria Rampelotto**

*Português para surdos:  
um caminho  
que não passa pelo ouvido*

**Universidade Federal de Santa Maria  
Rio Grande do Sul**



## ***1. Introdução***

Este artigo relata uma experiência de quase três anos em ensino de língua portuguesa para surdos adolescentes e adultos. O propósito das autoras, mais do que um mero relato de experiência, é debruçar-se sobre o processo de ensino e os resultados da aprendizagem para tentar uma reflexão teórica que favoreça a compreensão do fenômeno em si e aponte caminhos para uma prática educacional mais eficiente. E também - por que não - que provoque nos leitores, além da curiosidade oriunda de interesses solidários, também o desafio intelectual para implodir a inércia educacional de décadas de educação oralista.

Nas páginas que se seguem, apresentaremos a experiência de ensino e os dados resultantes do processo de aprendizagem. Esses dados serão discutidos à luz de pressupostos teóricos pertinentes aos pontos em questão. Por fim, procuraremos extrapolar da experiência diretrizes para o seu redimensionamento.

## ***2. A Experiência***

### ***2.1. Antecedentes***

O Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE) é um órgão ligado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, onde as pessoas surdas (especialmente crianças e adolescentes) recebem atendimento psicopedagógico e complementação

educacional. O CACEE possui assistente social, professores surdos de Língua Brasileira de Sinais (LBS), professores ouvintes de Português, intérpretes e professores especialistas em audiocomunicação.

Uma das características do CACEE é a de servir de campo de trabalho às professoras e acadêmicas do Curso de Educação Especial da UFSM. Estas últimas vão, depois de formadas, preencher os quadros de professores de classe especial no sistema de ensino. Outra peculiaridade do Centro é que funciona em constante interação com a Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM).

No início de 1990, um grupo de filiados à ASSM solicitou à coordenação pedagógica do CACEE a criação de um curso de língua portuguesa. Esse grupo era formado por jovens educados pelo oralismo em escolas de 1ª e 2ª grau da comunidade, bem como do próprio CACEE. A razão apresentada foi que os integrantes do grupo se ressentiam da defasagem lingüística que apresentavam em relação à comunicação em português. O oralismo falhara em sua pretensão de ensiná-los a "falar". Queriam, portanto, aprender e dominar a língua escrita.

Esses jovens, em sua maioria, eram usuários da LBS, usando-a constantemente com outros surdos e alguns professores. Isso porque, na década de 1980, um jovem surdo que então cursava o 2º grau "integrado" em uma escola regular de Santa Maria entrou em contato com a comunidade surda de Porto Alegre e rapidamente aprendeu e dominou a língua de sinais ali usada. Voltando a Santa Maria, tornou-se um divulgador e mestre da língua na comunidade surda local e no próprio CACEE.

Frutos do oralismo, todos esse jovens haviam sido treinados nas clássicas técnicas de articulação de fonemas-palavras-frases através do uso da chave de Fitzgerald. Havia recebido também treinamento auditivo, após avaliação diagnóstica da surdez, e até mesmo indicação de aparelho auditivo.

Semelhantemente aos demais membros da comunidade surda, antes de 1980 esse grupo havia estabelecido entre si um sistema de comunicação por sinais que carecia de organização lingüística; e tampouco conseguia comunicar-se em português com a comunidade ouvinte, senão num nível muito precário.

Em virtude dessa situação, foi criado o Curso de Comunicação em Língua Portuguesa para Surdos Adultos, que começou a funcionar em março de 1990.

## *2.2. Características do Curso*

A classe era composta por cerca de vinte jovens de ambos os sexos, com idade variando de 16 a 30 anos. Todos haviam estudado em classes regulares de ensino integrado. Sua frustração pode ser avaliada por depoimentos como: “a gente sofre nas classes de ouvintes”; “não entendo o que o professor explica”; “os colegas não entendem o que eu falo”, e outros semelhantes. Essa situação causou a evasão escolar de quase todo o grupo.

Apesar de apresentarem níveis distintos de escolaridade (de primeiro a terceiro grau de ensino), o grupo apresentava dificuldades aparentemente semelhantes em termos de capacidade de comunicação oral e escrita e de compreensão da língua escrita.

O curso foi ministrado em aulas semanais por uma professora de Educação Especial, assessorada por um professor surdo de LBS, com nível educacional de terceiro grau; e duas monitoras, acadêmicas de Educação Especial (Habilitação em Deficiência Auditiva - DA). Em meados de 1991, quando as acadêmicas se formaram, foram substituídas por outra professora especialista em DA. Ao introduzir o tema de cada dia, a professora era secundada pelo professor surdo, que elucidava as dúvidas em LBS. As duas bolsistas faziam o registro das interações entre alunos e professores durante a aula e auxiliavam nas tarefas pedagógicas.

Os objetivos iniciais do curso visavam a desenvolver não só os conhecimentos lingüísticos mas também certas habilidades e estratégias cognitivas para otimizar a capacidade de comunicação. Em relação aos conhecimentos lingüísticos, era dada maior ênfase ao significado (conteúdo semântico) do que à forma (elementos sintáticos). Para esse fim, foram usados textos, diálogos, frases e estratégias de ensino como discussão de conceitos e de vocábulos desconhecidos. Toda aula era iniciada com actividade expositiva pelo professor e interpretativa pelo aluno.

Em relação às estratégias cognitivas, procurou-se primeiro desenvolver a interação pensamento-linguagem para facilitar a comunicação de idéias. Também foram privilegiadas a capacidade de planejar ações, organizar logicamente as idéias e fazer abstrações.

A metodologia usada nesta experiência procurou responder a premissas teóricas baseadas em Vygotsky (1962): a função primeira da linguagem é a interação social; a comunicação tem que ser significativa

para ser real; linguagem e pensamento são funções independentes uma da outra que eventualmente se unem numa unidade conceitual significativa, a palavra. Tinha-se presente que, como diz Vigotski (1962, p.6), "na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou outros, apenas um tipo muito primitivo e limitado de comunicação é possível."

### ***3. Da Prática à Teoria e de Volta***

#### ***3.1. A Estratégia Ideativa***

A primeira aula, em março de 1990, foi dedicada à apresentação dos objetivos do curso para os alunos. As noções de pensamento e linguagem e sua interrelação (penso porque falo e falo porque penso) foram explanadas e a explicação transmitida pelo professor surdo para garantir a compreensão. Foi então proposta a seguinte atividade: os alunos deveriam refletir sobre o que tinham captado do assunto da aula, expressar seus pensamentos em LBS, em grupos, e transmitir por escrito o que haviam entendido. Surgiram então manifestações como:

- 1 Eu sei pouco português. (J)
- 2 Porque nós surdos não entendemos bem as frases. (E)
- 3 Eu não entendo as explicações. (M)
- 4 A professora explica português. (R)

Dessas frases, apenas a 4 tenta sintetizar o que havia sido feito no decorrer da aula. Note-se que o fato de toda a conversa ter sido traduzida para LBS indica que a causa da incompreensão expressa em 2 e 3 não deve ser lingüística, mas experiencial, por desconhecimento do assunto. J, um dos alunos com menor domínio lingüístico, mesmo em LBS, manifesta essa dificuldade de saída, quem sabe para se eximir da tarefa.

A atividade seguinte, em que os alunos foram solicitados a fechar os olhos, pensar em alguma coisa e depois escrever o que haviam pensado, produziu as seguintes frases, entre outras:

- 5 A professora explica o curso de português. (C)
- 6 Vai dando como casa para família. (J)
- 7 Eu sou preocupada ladrão. (I)
- 8 Eu tenho cabelo amarelo da loira. (R)

Cada frase foi corrigida com o auxílio do professor surdo, que questionava a intenção do autor quando havia dúvida sobre o significado da frase. A frase 6, por exemplo, transformou-se em "Como vou conseguir uma casa para toda minha família". Nesta altura, descobriu-se que certas palavras não tinham um sinal correspondente na língua de sinais (LS) conhecida pelo grupo, como 'conseguir'. Palavras como essa seriam registradas para estudo posterior.

Na aula seguinte continuaram as explicações sobre conceitos abstratos como 'idéia', 'pensamento estruturado', 'planificação da linguagem'. Tornou-se logo aparente que não apenas os alunos não tinham conhecimentos prévios suficientes para possibilitar a compreensão desses conceitos como, em decorrência, o grupo não conhecia sinais para expressá-los. No esforço para tomar parte na interação e na impossibilidade de penetrar o significado da comunicação, os alunos deixavam-se prender por questões mais objetivas, como flexão e grafia de palavras.

Algumas tentativas ainda foram feitas de tornar mais concreto o sentido de certos conceitos. Por exemplo, para exemplificar o significado de 'planificação', os alunos foram solicitados a planejar seu fim de semana. Cada um deveria expor seus planos para os colegas em LBS e depois escrever no quadro. São exemplos:

9 Sábado a tarde nós vamos ir ao assabléia no hospital universitário.

(R)

10 Amanha eu não haverei trabalhar da fim de semana. (C)

11 Um vida de homem. (J)

Como usualmente, cada frase foi corrigida pela professora. Não foi possível esclarecer o significado de 11. Talvez afortunadamente para J, houve uma pane elétrica e a aula terminou mais cedo. Teria sido interessante, entretanto, entender melhor essa manifestação aparentemente machista de um surdo.

Esta estratégia ideativa tentou tornar explícita a diferença entre 'pensar' e 'falar' ou 'expressar'. Os erros ocorridos ensejavam explicações gramaticais para corrigi-los, explicações pontuais de difícil generalização pelo aluno, embora de fácil consumo imediato. Essa estratégia cedo mostrou duas fraquezas: a dificuldade de o surdo manipular lingüisticamente conceitos sem contrapartida real em sua vivência e o uso da frase como unidade lingüística de comunicação. O fator positivo

foi que o vocabulário, absolutamente novo em muitos casos, forçou os alunos a incorporar em seu léxico vocábulos até então desconhecidos. Palavras como 'mensagem', 'absurdo', 'conseguir', 'anseio', que apareceram em parágrafos extraídos de jornais, foram abundantemente discutidas e explicadas.

### *3.2. A Estratégia Temática*

De junho de 1990 em diante os alunos passaram a ser solicitados a escrever textos relacionados com suas experiências, ainda dentro do objetivo de desenvolver a interação pensamento-linguagem. A ênfase aqui, entretanto, passa a ser a interpretação de mensagens e a auto-expressão. Alguns dos temas explorados foram a Copa do Mundo, o próprio curso e as atividades diárias. Eis algumas dessas produções:

12 Antes ontem, domingo, estava copa de Itália, Brasil jogo, eu acho, Bolita, mas fraco.

Eu achei bom, mas eu conheço quando falta técnico ele é fraco.

Nós vimos na televisão o Collor falando sobre o jogo.

(P)

13 Na Itália, o Brasil AZAR. Argentina ganhou jogar. Nós sentimos emocionados. (J)

14 Acho que mais difícil é interpretação, mas Porque precisa a professora explica a Curso de Português, gramática Professora está boa que explica mas aprende bom todos surdos. (R)

15 O Curso de português primeira vez, para nós, surdos adultos. Nós gostamos mais a gramática mas precisamos aprender a Interpretação. (M,O,P)

Apesar de curtos, os textos acima possuem qualidades de textualidade. Quase todos eles apresentam características de transferência da LS para o português, como 'Brasil jogo', em 12, em vez de 'jogo do Brasil'.

Algumas atividades de produção de textos eram feitas individualmente e outras em pequenos grupos. Foi justamente nas atividades de grupo que surgiu o interesse dos alunos por diálogos. Não apenas a

noção de diálogo, como suas características formais não eram bem compreendidas. Assim, uma das tarefas desta fase foi a de elaborar textos em forma de diálogo, como no exemplo abaixo.

- 16 I    Eu perguntei o volei com amiga.  
M    Eu vou jogar na Vila Militar.  
M    Tua sogra tá bem?  
I    A minha sogra está bem em na Caçapava do Sul.  
I    Tu gosta de muito dele?  
M    Eu gostar muito dele.  
M    Quando vai casar?  
I    Talvez em janeiro.

Vários pontos nesse diálogo merecem comentário. Em primeiro lugar, o fato de que I julga necessário explicitar a força ilocucionária de seu enunciado de abertura, declarando 'eu perguntei', o que ela representa com um ponto de interrogação mais abaixo. Em segundo, a mudança abrupta de assunto jogo —> família e sogra —> namorado, sem que o referente de 'dele' tenha sido introduzido previamente. A estratégia discursiva em LS pode tornar explícito o personagem que é o assunto da última pergunta de I (o namorado de M), mas no português escrito esse mecanismo é diferente.

Durante esta fase continuou a correção de toda e qualquer produção escrita dos alunos. Por isso mesmo, estes começaram a solicitar mais noções de gramática, na tentativa de compreender a estrutura da língua. Talvez também porque, em questões de gramática, os surdos sentem-se mais seguros do que ao lidar com conceitos abstratos.

Quanto à metodologia participativa, um de seus efeitos positivos foi um evidente entusiasmo pela aventura de aprender através das discussões, e até mesmo uma certa competitividade na hora de oferecer palpites e expressar idéias.

### *3.3. A Estratégia Gramatical*

Esta fase iniciou no fim do primeiro semestre de 1990 e continuou até o ano seguinte. Primeiramente, houve uma tentativa de ensino explícito de gramática, através de análise das palavras que apareciam nos textos de jornal e classificação em categorias gramaticais; e da conjugação de alguns tempos verbais, usando os verbos de maior ocorrência. Em

1991, a professora começou a usar a chave de Fitzgerald, o que provou ser mais produtivo que as atividades anteriores, a julgar pelo volume das discussões que propiciou.

É interessante acentuar, sobre esta estratégia de ensino, que o estudo de fatos gramaticais não oferecia maiores dificuldades aos alunos (veja-se os depoimentos em 14 e 15 acima). Não há muitos erros de, por exemplo, concordância verbal na composição desses alunos. Quando um surdo escreve 'Marieta está caminhada' em vez de 'Marieta está caminhando', não é a flexão verbal de pessoa que ele desconhece, mas o aspeto verbal progressivo. Note-se, além disso, que há mais perda de informação em 'a professora entregou a aula' do que em 'a professora dou aula'. Foi justamente essa percepção, de que o ensino precisa suprir ao surdo um cabedal de informações lingüísticas que a mera exposição ao mundo da palavra confere ao aluno ouvinte, que norteou a interação pedagógica neste curso. E que provocou a evolução para uma outra estratégia.

### *3.4. A Estratégia Situacional*

Uma constante, durante o desenrolar do curso, foi a manifestação dos alunos em relação às dificuldades em entender o que liam e em enfrentar com desembaraço situações comuns da vida cotidiana, como fazer compras. Isso ensejou que fossem realizadas atividades de "role-playing", onde os alunos não apenas simulavam as ações típicas dos personagens de dada situação como também descreviam por escrito, em forma de diálogo ou não, a situação criada. As vezes a dramatização de certas situações serviu para elucidar noções que alguns não conseguiam captar, como 'andar em círculos', 'estar caminhando'.

A dramatização foi depois substituída por desenhos, seja em forma de histórias de quadrinho ou de gravuras. A atividade se desenrolava com a interpretação da gravura/historinha em LS, o relato para o resto da turma ou então a elaboração do texto escrito, pelo próprio aluno ou pela professora, no quadro, num tipo de composição socializada. Um exemplo de um desses textos é:

17 O menino assobiar o cachorro venha me abrace de novo,  
assobiar o passarinho tá bem, o gato muro desceu ele  
abrace com carinho, o menino caiu no chão tonto. (M)

Embora haja uma evidente transferência da estrutura da LS para o texto, o desenrolar da ação é compreensível, mostrando que a interpretação da história foi satisfatória.

A partir dos últimos meses de 1991, surge no curso uma tendência interdisciplinar: tópicos tais como formas de governo, organizações religiosas, noções de geografia, tudo isso motivado por eventos e datas cívicas e por notícias de jornais e televisão. A forma de exercício mais usual na exploração desses tópicos é a frase-comentário, após a preleção inicial, ou a frase-aplicação, para exercitar palavras pouco conhecidas.

Em 1992, o envolvimento do grupo em reivindicações sociais traz para a sala de aula a situação do surdo. Surgem discussões sobre bilingüismo, biculturalismo, sobre o tipo de educação que os surdos precisam e preferem. Abaixo estão dois textos cujos autores advogam soluções diferentes para a última questão.

18 Eu acho melhor o Cícero Barreto pronto Escola educ. de especial do surdo, tenho a sala aula agora falta mais interprete a professora.

Preciso fazer agora a aula, demora.

19 Quero construir uma Escola Especial, preciso aprender muito mais com a Língua Sinais junto com os surdos, mas não de ouvintes, eles nunca ajudam e falam muito ligeiros, mas não entendo nada, eu prefiro junto com os surdos também.

#### **4. Conclusão**

Ao avaliar uma experiência de ensino, a primeira providência é verificar se os objetivos foram atingidos, para o que usam-se evidências coletadas previamente, usualmente sob a forma de testes. Este não é o caso do Curso de Comunicação em Língua Portuguesa para Surdos Adultos. Uma análise superficial da produção dos alunos mostra que eles manifestam, nas últimas tarefas, graus diferentes de competência na língua escrita. Mas isso era de esperar, visto que as competências iniciais também eram diversas. Se houve uma evolução para melhor, e acreditamos que sim, ela não pode ser objetivamente demonstrada.

Todavia, há certos aspetos que podem ser avaliados assim mesmo. A inclusão de um professor surdo facilitador, sem dúvida alguma

otimizou a compreensão das aulas para os alunos; para a professora, facilitou a compreensão do que os alunos queriam comunicar; para todos, a aula se tornou um espaço e um tempo estimulantes, de novidades, de liberdade, e de real interação. A falta de sistematização do curso tornou-se assim uma vantagem, antes que um empecilho à aprendizagem.

O princípio de Vygotsky de que “a comunicação tem que ser significativa para ser real” encontrou aqui plena justificação. Por outro lado, em se tratando de indivíduos surdos, o inverso também é verdadeiro: a comunicação tem que ser real para ser significativa. Em outras palavras, quanto mais aproximada da vivência do surdo, tanto mais a experiência, o conhecimento faz sentido para ele. Neste ponto podemos identificar o grande problema no ensino da língua escrita para surdos: como tornar real noções lingüístico-semânticas das quais ele nunca teve experiência? Parece que a resposta é óbvia: é necessário que se lhes propicie essa experiência. E isso pode ser feito de duas maneiras. Primeiro, é preciso prover a criança surda, tão cedo como para a ouvinte, de experiências lingüísticas da língua natural que ela pode aprender, ou seja, a língua de sinais, no nosso caso a Língua Brasileira de Sinais. A aquisição de uma primeira língua facilitará o aprendizado de uma segunda, por mais dissemelhantes que sejam. Segundo, a partir da época de alfabetização, os esforços da educação escolar devem se dirigir a expor a criança abundante e permanentemente à língua escrita, em todos os aspetos. Demasiado tempo tem sido perdido e demasiadas vidas mutiladas no vão esforço de ensinar o surdo a falar.

Por fim, parece-nos necessário que se desenvolvam metodologias de ensino capazes de permitir e estimular generalizações. O aluno precisa perceber, por trás do caso específico, o princípio que atua em outros casos específicos aparentemente dissemelhantes. Aqui abrem-se perspectivas para um fértil intercâmbio entre a prática pedagógica e a pesquisa.

Esta experiência de ensino leva-nos a reivindicar, com mais segurança do que nunca, a presença de um intérprete nas salas de aula do 2º grau e nos cursos superiores. Só então o surdo terá vez e voz.

***Bibliografia***

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, Mass.,  
The M.I.T. Press.