

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO SÁ CABRAL

**A RELAÇÃO ENTRE A COMPETÊNCIA EM LIBRAS (L1) E O
USO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS ESCRITO (L2):
um estudo com Surdos**

Recife
2009

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO SÁ CABRAL

**A RELAÇÃO ENTRE A COMPETÊNCIA EM LIBRAS (L1) E O
USO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS ESCRITO (L2):
um estudo com Surdos**

Monografia apresentada a Faculdade Santa Helena e ao Centro SUVAG de Pernambuco como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Estudos Surdos. Orientado pela Profa. Denise Costa Menezes.

Recife
2009

**A RELAÇÃO ENTRE A COMPETÊNCIA EM LIBRAS (L1) E O
USO DA ESCRITA EM PORTUGUÊS ESCRITO (L2):
um estudo com Surdos**

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO SÁ CABRAL

ORIENTADORA: DENISE COSTA MENEZES

Monografia submetida ao corpo docente do curso de Especialização em Estudos Surdos da Faculdade Santa Helena e ao Centro Suvag de Pernambuco como parte dos requisitos necessários para a conclusão do curso.

Aprovado em ____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Profa. Zélia Maria Luna Freire da Fonte

Profa. Maria Izabel de Melo Monteiro

Dedico este trabalho ao povo surdo, nas pessoas dos meus colegas de trabalho Jadson Cristóvão, Leane, Magda, Ana Lúcia, Carolina e aos meus queridos alunos que deram um sentido útil à minha vida, que é o prazer de aprender o que não está posto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço este trabalho as minhas tão caras conselheiras Liliane Longman e Tereza Campello, pois foram “suficientemente boas” (como definiu Winnicott), para que eu começasse esse curso.

Aos meus Professores e colegas de equipe Arleide Costa, Mônica Valença e Tereza Paula que me fizeram tão feliz nos incontáveis encontros de trabalhos em equipe.

A muito querida colega de jornada, Célia Pedrosa, pela delicadeza que sempre me dispensou nas horas mais difíceis no trabalho do dia a dia durante o curso.

À minha tão especial orientadora Denise Menezes, que teve uma “competência comunicativa” inigualável durante todo o desenvolvimento da monografia.

À minha amiga Ana Elizabete Cavalcante, que se dispôs a ler o meu trabalho, levantando questões sobre um novo olhar, que foram muito importantes para instigar meu pensamento ajudando a trabalhar melhor as questões que aparecem quando resolvemos por as nossas idéias no papel.

Ao meu marido por ter compreendido as minhas ausências, e aos meus dois filhos, Júlia e Pedro, que cada um, ao seu modo, me ajudou a não ter mais pânico diante dessa “estrovenga” de nome computador que criou novamente no Brasil, uma mais nova categoria de analfabetos na contemporaneidade.

“Só sei que nada sei”
Sócrates

SUMÁRIO

	Página
Introdução	10
Capítulo 1: Concepções teóricas sobre competência lingüística.....	13
Capítulo 2: Semelhança entre as línguas de sinais e línguas escritas: a recepção das informações por via sensorial visual.....	20
Capítulo 3: Aspectos metodológicos.....	22
Capítulo 4: Os critérios da análise.....	25
Capítulo 5: Algumas reflexões sobre os achados.....	28
Capítulo 6: Conclusões e considerações finais.....	41
Referencias Bibliográficas	44
Apêndices	

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

TDD: *Telecommunication Device for the Deaf (Dispositivo de Comunicação para Surdos)*

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo fazer uma descrição sobre a população Surda do Recife que estuda na rede pública do Estado, no Centro SUVAG de Pernambuco e nas Universidades, fazendo uma reflexão sobre a competência lingüística em L1 (LIBRAS) e o uso da escrita em L2 (Português). O estudo é baseado em autores como Piaget, Vigotsky, Chomsky e Hymes por serem autores de referência em aquisição lingüística e autores como Skliar e Sánchez que mudaram a visão de medicalização do Surdo para a visão sociocultural e educacional. As informações foram coletadas através de entrevistas, realizadas com alunos Surdos. Os resultados foram bastante sugestivos que os fatores sociais e culturais, levantados por Vigotsky e Hymes, são cruciais para o desenvolvimento dos Surdos, desde que expostos de maneira maciça à língua de sinais com seus pares. Quanto maior for o tempo de exposição às duas línguas, melhor será o desempenho do aluno Surdo tanto na competência lingüística, quanto no gosto e uso da leitura. A maior variedade e qualidade na exposição às línguas acarretarão melhor competência e desempenho no processo de desenvolvimento. A preocupação com o aprendizado da Libras o mais precocemente possível (como L1) é uma temática constante, pois acredita-se que a problemática, ainda, existente na educação de Surdos se deve ao acesso, tardio, à referida língua. Essa pesquisa serviu para ratificar a importância da Libras para o Surdo o mais precocemente possível, não só para ter acesso ao português escrito, mas principalmente para se fortalecerem como um grupo cultural que poderá ser bastante útil para a humanidade.

Palavras-Chaves: competência lingüística, Libras, escrita.

ABSTRACT

This study has as its goal to make a description about Recife's deaf students population attending public schools of the State, in the SUVAG Center of Pernambuco, and also at the Universities, proposing to make a reflection about their linguistic competence in L1 (LIBRAS) and in the use of writing in L2 (Portuguese). This study is based in authors like Piaget, Vigotsky, Chomsky and Hymes which are authors of reference in the subject. Concepts from other authors were also consulted, such as Skliar and Sanchez who greatly contributed to change the old view of using medication to deaf people on to a sociocultural and educational view. Information were collected through interviewing deaf students. Quite suggestive results showed that those cultural and social factors raised by Vigotsky and Hymes are crucial for the development of deaf students once they have been exposed in a massive way to the language of signals with their peers. The more they are exposed to both languages the better the performance of the deaf student in the linguistic reading competence and in the appreciation of reading as well. A greater variety of quality under the exposure to the languages will bring out a better competence and performance to the development process. The concern with the learning of LIBRAS as earlier as possible (as L1) is a constant worry thematic because it is believed that the still existent problem of educating deaf people is due to the late access to the language. This research helped to stress the importance of teaching LIBRAS to deaf children as earlier as it can be, not only to enable him to have access to the written language but also and most important to strength themselves as a cultural group useful to mankind.

Key words: language, sign language, writing

Introdução

Este trabalho é uma tentativa, de refletir e compartilhar idéias e experiências com interlocutores sobre questões que nos afligem quando estamos trabalhando diretamente com pessoas Surdas¹. Questões estas, que nos habituamos a descrever dentro de perspectivas teóricas, nas quais acreditamos, todavia, em uma prática responsável, onde professor e aluno se põem à prova, nos damos conta do quanto não sabemos do outro, e do quanto precisamos do outro para nos desconstruir mutuamente. Ao refletir sobre tais questões, não podemos fugir do contexto histórico, pois ele é fruto de muitas lutas ao longo dos anos.

Os Surdos criaram as suas línguas e já tiveram oportunidade de mostrar ao mundo o quanto puderam se desenvolver através do seu uso. No entanto, historicamente, não se afirmaram como sujeitos culturalmente visuais.

Como a maioria da população Surda é filha de pais ouvintes, fica difícil a comunhão cultural intrafamiliar. A maioria desses pais, com a anuência da comunidade médica, opta pelo caminho do uso de recursos tecnológicos, como próteses auditivas e implante coclear, na esperança de transformá-los em sujeitos culturalmente auditivos. Muitas vezes, essa resolução do implante coclear, não leva em consideração vários fatores como idade, resquícios auditivos, sem falar que a resolução, não pode ser tomada pela criança e sim pelos seus pais que, no futuro, poderá acarretar muitos problemas aos filhos, caso não tenha êxito.

Após a Revolução Cultural² (HOBBSAWM, 2007) novas teorias surgiram, as concepções de sujeito mudaram, a concepção de língua mudou e começam a surgir novos conceitos, como: *competência lingüística, primeira língua, língua gestual-visual, cultura surda, sujeito visual, bilingüismo* etc. Lemos e aceitamos as justificativas teóricas. Mas o que será isto na prática? Como o surdo pode ser competente lingüisticamente, se ele nasce, em sua maioria, em um ambiente não propício a esse desenvolvimento natural?

Uma experiência, em uma escola para Surdos no Recife, faz surgir indagações e reflexões: depois de muitos anos de trabalho com Surdos, aparece na instituição, pela primeira vez, um aluno Surdo filho de pais Surdos. Naquele momento, se discutia o porquê dos Surdos dessa instituição não terem facilidade em

¹ Neste estudo, aos termos 'Surdo' ou 'Surda' (com S maiúsculo) é atribuído sentido sociocultural

² Conceito utilizado por Hobsbawm para definir os movimentos culturais que surgiram a partir de 1960.

responder perguntas em sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O aluno que chegara bem mais moço, jamais deixou de fazê-lo e com tamanha propriedade. Essa experiência mostrou o que representava para o Surdo *ter acesso a uma língua desde o berço*, ou seja, o que era chegar a uma escola como todas as crianças de cultura ouvinte chegam: com competência lingüística. Na cultura Surda, infelizmente, esse cenário é bem raro.

Com base em conceitos e pressupostos teóricos apresentados por autores importantes da literatura que realizaram pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, competência lingüística, desenvolvimento sócio-cultural e competência comunicativa, foram determinados, neste estudo, alguns requisitos para o reconhecimento da competência lingüística do sujeito Surdo. A intenção foi relacionar a competência lingüística na primeira língua (no caso dos Surdos brasileiros, a Libras e a relação com o *gosto e uso* da leitura e escrita da segunda língua, no caso, o português escrito).

Quadros (1997) pondera que nas poucas escolas bilíngües existentes no Brasil que usam a Libras, infelizmente, as dificuldades no português escrito ainda persistem. A autora coloca que a L1 é condição básica para o aprendizado da L2, no entanto, o domínio em L1 não parece garantir o sucesso em L2. Baseada em Rodrigues (1993), levanta algumas reflexões sobre as condições de aquisição da língua de sinais sobre a ótica biológica que são no mínimo preocupantes para os surdos filhos de pais ouvintes. O autor chega às seguintes conclusões: se as línguas de sinais se organizam no lado esquerdo de cérebro, assim como as línguas auditivas elas são naturais aos surdos; por serem naturais (concorda com Lenneberg - 1967), tem um período de melhor aquisição chamado de *período crítico*; por último, se aos Surdos continuam sendo impostas as línguas orais, eles perdem o privilégio da não existência da competição entre os estímulos auditivos e visuais.

Dessa forma, o objetivo desse estudo foi descrever, através de dados coletados em comunidades escolares da cidade do Recife, o que se pode levantar sobre a competência lingüística dos alunos Surdos que estão cursando o ensino fundamental II, o ensino médio e o universitário, dentro das condições que lhe foram oferecidas para o desenvolvimento desta competência. Especificamente, objetivou-se verificar se existe ou não uma relação entre competência lingüística em L1 (primeira língua) e gosto ou uso do português escrito.

Pretende-se, também, levantar questões que sejam do interesse da comunidade Surda e de gestores de políticas públicas que trabalham em prol da comunidade, e, finalmente, dos professores que trabalham com Surdos. Essas questões serão discutidas à luz de autores como SKLIAR, 1999 e SANCHEZ, 1990, por terem sido pioneiros na América Latina na defesa das línguas de sinais para Surdo como primeira língua e a língua escrita do seu país como segunda língua. O que une estes dois autores é a quebra do paradigma da visão clínica da surdez para o reconhecimento da diferença cultural. A maneira como se olha o Surdo faz toda diferença quando se pensa em uma educação para essa comunidade que luta politicamente para ser considerado como sujeito visual.

Capítulo 1: Concepções teóricas sobre *Competência Lingüística*

A maioria dos Surdos é filho de pais ouvintes e sua condição, a não ser em raras exceções, é ser um forasteiro dentro da sua própria família. O filho surdo e a família ouvinte têm formas diferentes de apreender o mundo. O surdo apreende o mundo de forma visual e a família ouvinte apreende o mundo de forma auditiva. Portanto, a *qualidade* de pensar o mundo do surdo é visual e a *qualidade* de pensar o mundo da família ouvinte é auditiva. O termo *qualidade* é usado no presente estudo, no sentido em que colocou Piaget quando definiu a diferença qualitativa entre o pensamento da criança e do adulto (PIAGET, 1973).

Existem explicações biológicas para se considerar o surdo como sujeito visual. Através de pesquisas realizadas por Neville, (1985, 1990 *Apud* RODRIGUES, 1993) experimentos demonstram que existem no córtex visual e acústico primários, colunas distintas, uma ao lado da outra que recebem estímulos dentro de um mecanismo de competição. Ao lado destas colunas, no entanto, existem regiões cerebrais colaterais que recebem indistintamente estímulos visuais e acústicos. Na falta sensorial acústica que é o caso dos surdos, essa competição inexistente e estas vias são utilizadas somente por estímulos visuais. Acredita-se que a falta de competição seja, para os Surdos, uma vantagem em relação à visão periférica que é bem mais difícil de ser observada em ouvintes pela existência da competição entre os dois estímulos sensoriais.

Se o Surdo aprende a língua de sinais desde o berço, este campo periférico poderá ser mais estimulado. Porém, filhos ouvintes de pais Surdos que têm como língua materna a língua de sinais não desenvolvem igualmente aos Surdos essa capacidade de visão periférica, dado à existência da competição entre as vias neuronais acústicas e visuais.

A língua de sinais, portanto, não é responsável pela acuidade da visão periférica nos Surdos e sim pela falta de competição dos estímulos neuronais visuais que, para os Surdos, não sofrem interferência dos estímulos acústicos. Entretanto, a falta da língua de sinais limitará um maior desenvolvimento da visão periférica e seu desenvolvimento cerebral ficará prejudicado. Diante de tais descobertas pode-se

concluir que a língua de sinais é a língua natural dos Surdos e que existe um período crítico para a sua aquisição.

Os Surdos reconhecem a língua de sinais como sua língua de competência e a língua escrita, do seu país de origem, a sua segunda língua. É bem verdade que historicamente toda problemática do Surdo está ligada a sua maneira singular de se constituir como um sujeito visual e não auditivo, como a grande maioria. Em condições naturais, qualquer criança adquire a língua através da convivência com a sua família, porém, como mencionado, a maioria dos Surdos nasce em um ambiente atípico, pois sua família é ouvinte. (SACKS, 2000).

Dentro desta condição iremos estudar diferentes noções sobre *competência lingüística* e a relação entre competência lingüística em L1 (no caso de Surdos brasileiros, a Libras) e o uso da leitura em L2 (no caso de Surdos brasileiros: o português).

1.1 Competência Lingüística em L1

O conceito de *competência* tem raízes epistemológicas diferentes e até mesmo opostas. No entanto, suas diversas origens têm algo em comum que é a reação ao positivismo (BERSTEIN, 2003). Com base em algumas perspectivas teóricas sobre o assunto, serão abordadas algumas reflexões sobre o Surdo e sua situação lingüística.

Começaremos por apresentar noções teóricas sobre o assunto com base em *Piaget*, apesar do mesmo não ter falado especificamente em competência lingüística e sim, em competência cognitiva. Nesse texto iremos apresentar os dois conceitos como interdependentes, pois se acredita que ambos são pré-requisitos fundamentais para o aprendizado de uma língua escrita. Antes as habilidades perceptivas do sujeito eram o foco preponderante como ferramenta para o aprendizado da mesma (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986).

Posteriormente, falaremos de *Vigotsky*, dado ao fato do mesmo ter criado uma teoria de base social, onde a linguagem assume um papel relevante no desenvolvimento e, também, por ter trazido a discussão educacional do campo da *competência* para o campo do *desempenho* (BERSTEIN, 2003). Passaremos por *Chomsky* que verdadeiramente introduziu o conceito de competência lingüística e que, mais tarde, foi importante para mostrar que a “estrutura profunda” da gramática

das línguas é inata e específica aos seres humanos, portanto, presente nos Surdos quando expostos às línguas de sinais (SACKS, 2000).

Por último, falaremos de Dell *Hymes* que aborda a teoria da competência comunicativa dentro de uma perspectiva sociolingüística. Ou seja, como os fatores físicos, ambientais, psicológicos, fisiológicos e sociais interagem na competência e no desempenho lingüístico do sujeito dentro de sua comunidade.

1.2 Abordagens Teóricas sobre Competência Lingüística

Após as descobertas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, elas deixaram de ser vistas como um adulto em miniatura (como já falara Rousseau) e começaram a ser cientificamente observados como tendo uma forma própria de ver o mundo. Diferente de Rousseau, Piaget argumenta que a diferença entre a forma de ver o mundo das crianças e dos adultos, passou a ser qualitativa e não quantitativa (VIGOTSKY, 1987). Inicialmente Piaget não coloca a linguagem como propulsora do pensamento, contudo como um fator influente, associado à socialização. Para o autor, é através da linguagem que os sujeitos constroem a sua memória, podem pensar nos objetos sem a sua presença e antecipar os seus desejos, mesmo sem necessariamente poder realizá-los. É através da linguagem que a criança inibe a sua ação e resolve seus conflitos através do entendimento. É a linguagem que promove a socialização do indivíduo e o compartilhamento das suas idéias. Todo esse mergulho é feito com o uso da palavra (PIAGET, 1973).

Nessas circunstâncias, nos perguntamos como fica a situação do Surdo que não nasce em um ambiente propício para ter um desenvolvimento natural. Quando se pensa numa criança Surda com base nas idéias de Piaget, percebe-se que esse desenvolvimento natural só seria possível se ele nascesse em uma família de Surdos. Caso contrário, seria necessária a criação de um ambiente bilíngüe.

A família ouvinte ao ter um filho Surdo precisaria incluir em seu seio familiar um Surdo adulto para poder compartilhar, sem qualquer perda, do desenvolvimento natural do mesmo. No entanto, sabe-se que, na realidade, esse contexto não faz parte historicamente da vida da maioria dos Surdos. Ainda hoje, a maioria das famílias dos mesmos, após a constatação da surdez do filho, segue a trilha clínica indicada pelos médicos, que a rotulam de enfermidade e não de um modelo cultural cujo encaminhamento é uma educação bilíngüe e bi-cultural. (LANE, 1992).

Não é que as pessoas que não adquiram uma língua, desde a tenra infância, não desenvolvam o pensamento. Porém, seguindo o raciocínio desenvolvido por Piaget, sem uma língua, a mente fica limitada ao presente. Com isso ele quer dizer que a rica experiência que poderia ser criada para sempre, sem vácuos ou lacunas, fica prejudicada. A única chance que qualquer criança tem de criar sua própria linguagem, de tomar as rédeas, juntamente com sua família, da construção do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é através de uma língua compartilhada por todos que os rodeiam (PIAGET, 1973).

Outra visão que acrescenta ao desenvolvimento do sujeito, a influência do meio sociocultural é oferecida por Vigotsky que é mais rígido quanto à inter-relação entre o pensamento e a linguagem. Inicialmente ele discorda de Piaget sobre a importância da fala egocêntrica. Para Piaget o seu aparecimento representa apenas uma característica do pensamento infantil que é egocêntrico. Para Vigotsky a fala egocêntrica já é uma forma de organização e de planejamento do pensamento na resolução de problemas, além de ser uma forma de liberar tensões. Para ele, “a fala egocêntrica é um estágio entre a fala oral e a fala interior” (VIGOTSKY, 1987, p.16).

Um ensaio importante na obra de Vigotsky intitulado “Defectologia” aborda a questão da surdez não pela *falta*, mas pela *diferença* qualitativa de desenvolvimento. Defendia a língua de sinais como um instrumento cultural construído por eles e para eles. O referido autor defendia a exploração da via visual como o meio mais simples para que os Surdos tivessem um desenvolvimento pleno e único que, ao mesmo tempo, contemplaria a sua diferença e sua singularidade (SACKS, 2000).

A teoria de Stern sobre o desenvolvimento da linguagem é mencionada na obra de Vigotsky como pioneira em destacar a grande descoberta da criança: o fato que cada coisa tem um nome. Nessa fase parece que a criança descobriu a função simbólica das palavras. Antes ela só repete as palavras que os adultos lhe ensinam. Quando começam a perguntar o que é isso elas começam a significar o mundo e isso faz a grande diferença. (STERN, apud VIGOTSKY, 1987). Alguns autores discordam desta posição de Stern e concluem que por muito tempo as palavras são como propriedade dos objetos mais do que a sua simbolização (VIGOTSKY, 1987).

Finalmente, Vigotsky acredita que mesmo na idade escolar, as crianças, inicialmente, possuem um domínio externo dos signos para, depois, conhecerem os significados funcionais dos mesmos. O que ele deixa bem claro é que de uma forma

ou de outra, pensamento e linguagem se encontram. Se de forma definitiva ou não, se mais cedo ou mais tarde, não se pode afirmar. Mas o que o autor afirma é que a linguagem exerce influência no desenvolvimento do pensamento, pelos instrumentos linguísticos do mesmo e pelas experiências culturais. O pensamento verbal possui estruturas e leis tão específicas que não pode ser inato, ele só pode ser construído pelas relações histórico-culturais (VIGOTSKY, 1987).

Como podemos ver, as duas teorias Piaget e Vigotsky se assemelham pela visão de continuidade ao desenvolvimento. A diferença é que nos modelos de competência o que é visível para o educador é o *presente*. O futuro é invisível para o educando. Isto quer dizer que para o conceito de competência de Piaget o educador não pode influir na competência do educando para melhorar o seu desempenho. Enquanto que nos modelos de desempenho o futuro é visível para o educador, mesmo que o passado seja invisível para o educando. Vigotsky introduz aqui o conceito da ZPD (zona do desenvolvimento proximal), que está a meio caminho entre a competência e o desempenho, ou melhor, o educador pode influir na competência para melhorar o desempenho do educando. Existe sempre um algo que o educando consegue fazer sozinho, porém também um algo que o mesmo pode fazer com a ajuda do educador.

Mais uma vez, me reporto à condição da maioria dos Surdos filhos de pais ouvintes que não têm a chance de um encaminhamento correto, quando descoberta a sua surdez, e perdem as oportunidades de comunicação. Isso acontece exatamente quando a língua começa a influenciar no desenvolvimento do pensamento, no planejamento do mesmo. Essas crianças não passam pela fase da fala egocêntrica que é fundamental no alívio de tensões. Não é tão difícil, ainda hoje, o rótulo de que os Surdos são agressivos e emocionalmente descompensados.

Enquanto Piaget e Vigotsky falam de competência cognitiva, Noam Chomsky fez pesquisas importantes na área da competência lingüística. Descobriu uma estrutura profunda na gramática das línguas. Para o autor, a *habilidade lingüística* é inata aos seres humanos, porém sua manifestação só se concretiza pelo uso efetivo da língua, ou seja, pela convivência com seus pares. Nessa época, onde houve uma mudança de paradigma no processo de aquisição das línguas pelos humanos, não foi foco de interesse de Chomsky estudar a gramática da língua de sinais americana já descrita por Stokoe. (SACKS, 2000). Inclusive, denominou de

“substituto da língua [...], por exemplo, a língua gestual dos surdos”. (CHOMSKY, 1966 apud. SACKS, 2000). Esta declaração não só desconhece as línguas de sinais como verdadeiras línguas, como as rebaixam a uma categoria inferior. Atualmente, com o reconhecimento das línguas de sinais, como línguas verdadeiras, as crianças Surdas frente a essas línguas vão acionar esse dispositivo da gramática universal, pois é inerente aos seres humanos. (QUADROS, 1997).

Para Chomsky, o conceito de *competência lingüística* se refere ao conhecimento tácito da estrutura lingüística da língua a qual o sujeito está exposto e o conceito de *desempenho é usado* como seu uso imperfeito. Portanto, o desempenho estaria influenciado por fatores físicos, psicológicos e sociais. (OLIVEIRA, 2007).

Nos anos setenta começaram a surgir as primeiras pesquisas sobre a análise do discurso (AD) nos gêneros literários e, portanto, o conhecimento que Chomsky nos trouxe já não dava mais conta. Surge então, Dell Hymes como reação ao estruturalismo de Chomsky por não concordar com o modo como seus conceitos foram pedagogicamente utilizados no ensino formal das línguas naturais, e, também, por esta teoria não se adequar, segundo ele, ao ensino de línguas estrangeiras. A proposta de estudos lingüísticos dentro da visão de Hymes não abre mão dos seus contextos de uso, ou melhor, onde a comunicação de um grupo se realiza. (HYMES, 1971 apud DUQUE, 2004).

Dell Hymes critica a formulação de desempenho de Chomsky como representação imperfeita da língua e propõe que a competência não diz respeito somente ao domínio gramatical. A competência comunicativa defendida pelo autor, leva em conta os aspectos semânticos e pragmáticos, ou seja, a habilidade de usar a língua em contextos adequados. Para Hymes, o conhecimento passa a ser uma parte da competência. Ao que Chomsky chama de gramaticalidade, Hymes denomina de “possibilidade formal”. Inclui ao conceito de competência o que chama de exeqüibilidade ou, em outras palavras, a adequação contextual e aceitabilidade de ocorrência. A comunicação deve conter elementos que os façam compreensíveis. A competência na comunicação engloba também o conhecimento dos contextos adequados de uso (OLIVEIRA, 2007).

Recentes estudos feitos na Nicarágua, oportunidade inédita do acompanhamento do nascimento de uma língua de sinais, em uma comunidade de Surdos, vêm esclarecer a noção de “competência comunicativa” trazida por Dell

Hymes. Foi possível observar que as regularidades de uma língua não são adquiridas conscientemente pelos aprendizes na convivência com os adultos. Para que a língua de sinais Nicaragüense se tornasse uma verdadeira língua foi preciso passar por três gerações de uso para que essas regularidades sobrevivessem fazendo parte da mesma. O encontro de gerações de todas as faixas etárias foi fazendo as suas modificações, de modo que a última geração de aprendizes desenvolvia-se mais do que seus predecessores (SENGHAS, 2003).

Essa foi uma experiência única, pelo fato de poder ter sido acompanhada por lingüistas dentro de uma visão interacionista. As línguas maduras já passaram por essa filtragem e mesmo assim os sujeitos não a adquirem de forma passiva (como já falara Piaget). Quanto mais diversificados forem os espaços de convivência entre faixas etárias em ambientes diferenciados como família, escola, palestras, ambientes universitários e espaços de lazer, maiores serão as oportunidades de uso dessa língua como melhores, também, serão os conhecimentos nos seus variados contextos de uso (no caso, a competência comunicativa defendida por Hymes). Olhando por este prisma, não pode haver competência lingüística se não houver oportunidade de se desenvolver uma competência comunicativa.

Outro exemplo importante que, também, reforça o conceito de competência comunicativa foi o surgimento da Universidade de Gallaudet, experiência rica até hoje registrada na história dos Surdos. Isso por ser uma instituição bi-centenária e seus alunos terem convivido ininterruptamente por todos os percalços e situações possíveis em contextos de uso de uma língua desde o seu nascimento. A universidade resistiu à ditadura oralista até os dias de hoje, sem deixar de mencionar a grande revolução de março de 1988. (SACKS, 2000). Foi criada em 1864, autorizada e aprovada pelo Congresso Americano como *Columbia Institution for the Deaf and the Blind*, em Washington.

Capítulo 2: Semelhança entre as línguas de sinais e línguas escritas: a recepção das informações por via sensorial visual

O que aproxima as línguas de sinais das línguas escritas é o aspecto visual, portanto, a língua escrita, do país de origem do Surdo, poderá ser acessível sem nenhuma barreira sensorial, porém, como segunda língua. Mesmo com esse ponto positivo, não se pode negar que o sentimento de inferioridade, de fracasso e posterior abandono à escola tenha sido uma constante na vida dos Surdos. Sabe-se que essa problemática não é inerente ao Surdo, mas a todas as minorias linguísticas.

Deve-se explicitar que o Surdo tem direito à educação de qualidade, tendo como L1, a Libras e L2, a língua escrita do seu país. Quando a língua de sinais foi utilizada sem proibições nas escolas de Surdos e para Surdos, há séculos passados, falava-se destes como cidadãos pertencentes a uma sociedade com igualdade de condições para o trabalho. Após a ditadura do oralismo, a condição do Surdo mudou e até hoje essa situação se estabelece à exceção de alguns poucos sobreviventes. O que será que está ocorrendo na educação dos Surdos, em tempos onde a Libras foi oficializada e o português considerado segunda língua?

Segundo Foucambert (1994), a língua escrita para o Surdo deve ser explorada exclusivamente pela via visual, e quanto maior for o conhecimento de mundo que o leitor tiver em sua L1, melhor será o seu desempenho na L2. Para compreensão da leitura, 80% vêm do conhecimento de mundo que o leitor tenha sobre o assunto, 20% são das características visuais que o texto oferece. Com isto, o autor quer dizer que para se aprender uma língua escrita não se necessita da audição.

Portanto, será através de L1 que o Surdo irá compreender que letras, palavras, frases e sentenças têm significado dentro de uma determinada estrutura. (QUADROS, 1997).

Sobre o processo de aprendizagem, a posição teórica que se defende como mais apropriada para o desenvolvimento do Surdo, é a visão sócio-interacionista defendida por Vigotsky, (1987) que aborda o conhecimento como um processo de construção vivido pelas partes envolvidas, ou seja, aluno e professor. A visão behaviorista contraria a visão de aprendizagem, como um todo (visão vigente). Não

se pode aceitar o aprendizado como estabelecido, pois é caçada, de antemão, a oportunidade do desafio ao inesperado que é próprio do processo criativo. Quanto à perspectiva cognitivista, se faz a restrição, porque transfere a responsabilidade da aprendizagem ao aluno e retira totalmente a participação do professor no processo de construção do conhecimento. Na visão sócio-interacionista, o mais importante é sempre existir um ponto ótimo real e potencial no aluno onde acontece o desenvolvimento, além de ter, a perspectiva de processo, no caso, infundável.

Na prática pedagógica o texto de uso no contexto escolar, primeiramente, deve ser o mais social possível. De preferência o que está circulando na mídia, pois despertará um maior interesse do Surdo. A leitura deve ultrapassar as paredes da sala de aula e ser significativa para a vida prática do aluno. Os textos não devem ser simplificados, pois limitará as variadas circunstâncias de uso das palavras e as possibilidades de uso das estruturas dentro dos limites gramaticais (FOUCAMBERT, 1994).

Em relação à escrita, o professor deve estimular o que os Surdos já utilizam na relação com seus interlocutores, que é o uso do telefone TDD (*Telecommunications Device for the Deaf*), fax e a internet. À medida que a demanda seja por funções sociais e institucionais, o professor vai estimulando o seu uso sempre na perspectiva da escrita e reescrita. Não esquecer, jamais, que o português para Surdos é segunda língua, para eles o aprendizado da L2 não é fácil, mas por sua característica visual, também não é impossível.

Os capítulos a seguir apresentam aspectos metodológicos do estudo, assim como reflexões e discussões partidas dos resultados encontrados nas análises realizadas.

Capítulo 3: Aspectos Metodológicos

O curso de *Especialização em Estudos Surdos*, coordenado pelo Centro SUVAG de Pernambuco em parceria com a Faculdade Santa Helena e subsidiado financeiramente pela Secretária Estadual de Educação, teve início em fevereiro de 2008 com duração prevista de dezoito meses. O curso foi pensado como um momento de reflexão e de produção de conhecimentos sobre Libras, identidades, histórias e pedagogias Surdas.

As disciplinas oferecidas no curso conduziram os alunos a uma reflexão interdisciplinar, no entanto, um pequeno número de pesquisas e de informações atualizadas sobre a Comunidade Surda no Estado de Pernambuco e a escassa bibliografia sobre o tema, dificultava a elaboração das monografias. Para superar este impasse, elaborou-se um projeto de pesquisa intitulado *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade* em uma perspectiva de **construção coletiva** com a participação direta de **professores e alunos** do curso de pós-graduação em Estudos Surdos.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, apreender a realidade educacional, social, política, cultural e econômica dos Surdos, sobretudo daqueles que freqüentam a rede pública de ensino. As informações coletadas servirão de base para um conhecimento e uma reflexão coletiva e de fonte primária para estudos posteriores.

O caráter inquisitivo e pedagógico da investigação permitiu um novo modelo de orientação de monografias, que articulou a pesquisa coletiva com o fazer monográfico individual. O objetivo foi, não apenas preencher as lacunas do conhecimento sobre os sujeitos Surdos, mas também contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para este grupo cultural.

Para cada grupo populacional investigado, foi elaborado um questionário envolvendo os aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos da vida do Surdo. No total, foram três questionários categorizados de acordo com o entrevistado, a saber: pais de Surdos, professores de Surdos e alunos Surdos.

Os questionários foram aplicados por todos os alunos do curso. Foi feito um levantamento de informações que serviu de base para a formação do perfil do Surdo e também como fonte para as monografias individuais.

De acordo com a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Ministério da Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos como participantes deve ser avaliada por um comitê de ética em pesquisa, geralmente vinculado a instituições autorizadas. Seguindo a resolução, o projeto de pesquisa (*Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*) foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco que foi aprovado sob o número de protocolo 319/2008.

A aplicação dos questionários foi realizada em grupos de duas pessoas. As duplas de professores ouvintes fizeram a aplicação do questionário aos pais e aos professores de Surdos, fora do seu ambiente de trabalho. Os professores Surdos aplicaram o questionário aos alunos e professores Surdos e professores ouvintes falantes de Libras aplicaram o questionário aos alunos Surdos universitários. A escolha dos entrevistados foi feita anteriormente por um professor coordenador que fez através de sorteio a seleção. O critério era sortear alunos do ensino fundamental II, ensino médio e universitários que fossem Surdos e não tivessem outro comprometimento mental ou emocional. Os pais selecionados não foram os mesmos pais dos alunos. As entrevistas eram marcadas com antecedência e no momento da marcação o coordenador falava sobre a importância da participação do entrevistado. Mesmo assim, antes de começar, um dos pares que iria ser o entrevistador lia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde o entrevistado poderia desistir ou concordar com o mesmo. Após a assinatura do termo, a entrevista começava e, com a anuência do entrevistado, o outro par ia fazendo anotações sobre as possíveis reações ou comentários feitos pelo entrevistado e também do entrevistando. Cada par teve a oportunidade de exercer as duas posições de participante e de co-participante nas entrevistas.

A coleta de dados foi realizada em locais de encontros sociais de Surdos, tais como: Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE), escolas da rede estadual de ensino, e o Centro SUVAG de Pernambuco (instituição de referência sobre educação de Surdos em Recife).

Após a coleta, os dados foram apurados e distribuídos em tabelas organizadas também de acordo com a população investigada. Professores e alunos também participaram dessa etapa. Diversas planilhas foram elaboradas e ficaram disponíveis para consulta dos alunos, que começaram, em seguida, a escrever suas monografias individuais sob orientação de professores.

Dentro dessa dinâmica, o presente estudo, intitulado A relação entre competência lingüística em L1 e o uso da escrita em L2: um estudo com surdos, foi desenvolvido como monografia, realizada com enfoque investigatório para descrever a existência ou não de uma relação entre a competência linguística em L1 e uso social da leitura e da escrita como L2. Para isso, foram analisados dados coletados do questionário que foi aplicado aos alunos Surdos do ensino fundamental II, ensino médio e universitários. As perguntas utilizadas para essa análise, assim como as respostas adquiridas e as reflexões levantadas, serão apresentadas no próximo capítulo.

Capítulo 4: Os critérios de análise

Duffy (*Apud* QUADROS, 1987), após reflexões derivadas de várias pesquisas, menciona que crianças Surdas filhas de pais Surdos, que têm como primeira língua a língua dos sinais, têm um melhor desempenho escolar no aprendizado da segunda língua (língua escrita). Com base nesse pressuposto, se pensou em pesquisar uma possível relação entre *competência lingüística* em L1 (Libras) e o uso (ou gosto) social da leitura e da escrita em L2 (português).

Para isso, foram determinados critérios que pudessem servir como referencial de ambos os aspectos em análises: a competência lingüística em L1 e o uso (gosto) da leitura em português. Após a definição desses critérios, foi feita uma correlação entre eles e algumas reflexões interessantes surgiram.

Os critérios de competência lingüística foram elaborados de acordo com os autores de referência na área, como Piaget, Vigotsky, Chomsky e Hymes. O primeiro critério escolhido foi a **idade em que o Surdo começou a usar a LIBRAS**. Em relação a esse critério, a população investigada variou entre 0 (zero) e 12 (doze) anos, caracterizando o *período crítico* para o aprendizado de uma língua por marcar o final da infância (PIAGET, 1973).

O segundo critério foi caracterizado pela **primeira língua de aquisição**, se Libras ou português. As respostas a essa pergunta ficaram um pouco confusas pelo fato de não sabermos se os alunos respondiam a primeira língua que tiveram contato ou que fizeram uso. Resolvemos, então, considerar a idade em que relataram ter começado a usar Libras e, todos os alunos selecionados, responderam que isto aconteceu entre 0 (zero) e 12 (doze) anos (idades variadas), a exceção de um que não lembrava a idade.

O terceiro critério foi **com quem o entrevistado havia aprendido a Libras**, se com Surdos ou ouvintes. Pela idade e local de aquisição, todos tinham convivido com pares Surdos, por não haver ainda o sistema de inclusão. Eles estudavam em classes especiais de Surdos com professor ouvinte. Sabemos que o ambiente escolar, mesmo nessas condições não ideais, é lugar de vivência e uso de língua.

O quarto critério foi se o Surdo **sonhava em Libras**. Consideramos um critério importante pelo depoimento de pessoas bilíngües que mencionam o

fato de sonharem na língua estrangeira quando estão inseridas nesse contexto e já possuem um bom desempenho na mesma.

O quinto critério está ligado à **autopercepção na fluência em Libras**. Esse critério é bastante subjetivo, porém, muito significativo para aquele que está usando determinada língua como o único meio de comunicação.

O sexto critério estabelecido, diz respeito à competência lingüística em L1, que está ligado à recepção do input lingüístico, ou seja, se o Surdo entrevistado **compreende o que o professor explica em sala de aula**. Esse critério foi escolhido pelo fato de se considerar a língua formal da sala de aula de gênero diferente da língua em situações informais.

O sétimo critério ligou-se **ao uso social e político da língua**. Para se analisar esse aspecto, perguntou-se aos Surdos suas motivações em freqüentar uma instituição sócio-política da cidade: a Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE). Em outras palavras, perguntou-se o que ele busca fazer na ASSPE: se vai só para diversão ou para conversar, se vai para conhecer novos amigos ou se vai para participar de programações culturais. A distinção entre os objetivos que levam o Surdo a freqüentar a ASSPE podem nos ajudar a inferir sobre a sua competência comunicativa, pois o fato de ir só para se divertir é completamente diferente de ir para conhecer novos amigos ou participar de programas culturais. Os dois últimos critérios lhes oferecem uma maior oportunidade de estar em contato com a língua em ambientes e pessoas diferentes e a conseqüência disso é uma maior oportunidade de desenvolver uma competência comunicativa resultando em uma melhor competência lingüística.

Como explicado anteriormente, cada critério relacionado à competência na Libras foi analisado em relação a outros critérios relacionados ao uso e gosto da leitura e da escrita. Esses critérios serão explicados a seguir.

O primeiro critério para se analisar o uso e gosto da leitura e escrita no português, foi saber se o Surdo entrevistado **gosta de ler**. Esse critério foi escolhido pelo fato de considerarmos a leitura um importante exercício para desenvolver o conhecimento, principalmente o conhecimento da cultura na qual ele está inserido.

O segundo, terceiro e quarto critérios estão ligados ao uso da leitura em diversos veículos de comunicação: **revistas, jornais, e cinema**. Esses

veículos foram escolhidos por terem maior circulação na sociedade e poderem levar os Surdos a uma maior participação na comunidade como cidadãos, reivindicando seus direitos e cumprindo seus deveres. **O cinema** por ser um veículo mais diferenciado, pois o Surdo tem que fazer duas leituras ao mesmo tempo (a leitura da imagem e da legenda), exige uma maior habilidade na leitura, já que a legenda demanda uma leitura mais rápida quando comparada a um jornal ou revista.

O quinto e o sexto critérios se relacionam ao **auto-conceito como leitor e escritor em português**. Foi requisitado que o entrevistado categorizasse seu nível de leitura e escrita, tendo como opções: *muito bem, bem, mais ou menos, ruim, muito ruim, não sabe ler (ou escrever)*. Não sabemos qual o critério que o entrevistado usou para responder essa pergunta, pois nos parece, que na escola ainda não se definiu muito bem essa questão, ou seja, não se sabe se os entrevistados têm clareza sobre o que significa ler e escrever.

Ainda é bastante confuso, até para os professores, o conceito de alfabetização como uma boa decodificação ou como um processo de letramento que busca leitura com compreensão. Se para qualquer pessoa não é fácil, para o Surdo, que tem o conhecimento de mundo em outra língua, fica bem mais difícil. O escrever também, às vezes, é confundido com o grafar, embora na realidade o processo de escrita exija um trabalho diferenciado, próprio e particular. Sabemos de antemão que a maioria das escolas não faz essa distinção. Para escrever precisa-se de uma série de informações, de modo que se fazendo um confronto entre elas, se possa chegar a algumas perguntas, muito mais do que respostas.

O sétimo critério está ligado ao hábito do mais novo instrumento de comunicação e pesquisa que é o **uso do computador**. O interesse foi observar se os Surdos o usam apenas para comunicação informal (conversas em chats ou sites de relacionamento), se usam o computador para pesquisa ou, ainda, se não têm acesso a esse instrumento tecnológico tão utilizado pelos mesmos.

O capítulo a seguir irá apresentar as respostas oferecidas pelos entrevistados com algumas reflexões.

Capítulo 5: Algumas reflexões sobre os achados

Dos 36 (trinta e seis) Surdos selecionados, um não lembrava a idade que aprendeu a Libras. Portanto não houve possibilidade de enquadrá-lo em qualquer das faixas etárias estabelecidas para o estudo. Consideramos, então, 35 (trinta e cinco) Surdos que se distribuem com relação à idade que aprenderam a Libras, da seguinte forma: 3 sujeitos de 0 a 3 anos (8,6%); de 3 a 6 anos, 8 (22,9%); de 6 a 9 anos, 6 (17,1%) e de 9 a 12 anos, 18 (51,4%).

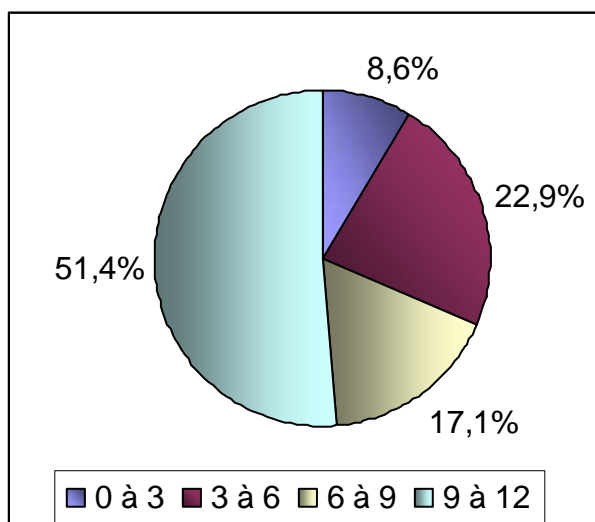


Gráfico 1. Idade de contato inicial com a Libras.

O percentual expressivamente maior se encontra na faixa etária de 9 a 12 anos. Isto demonstra que os alunos Surdos estão aprendendo a Libras muito tardiamente, considerando que se trata da L1. O dado é preocupante, pois o acesso tardio a uma língua (e provavelmente muitos deles não aprenderam com nativos), não nos dá a certeza que tenha sido adquirida naturalmente, e pode, pela maturidade cerebral, não ter sido transferida para o lado esquerdo do cérebro. (RODRIGUS, 1993). Esta preocupação está no fato da Libras ser a língua de competência dos surdos. Nessa idade, não se sabe como estará à elasticidade do cérebro para se definir a lateralidade. Não se pode negar que até a idade de 12 (doze) anos não seja possível adquirir uma segunda língua como um nativo, mas, no caso dos Surdos, estamos tratando de primeira língua. A experiência nos mostra a grande diferença entre os alunos Surdos que chegam à escola com 3 (três) ou 4 (quatro) anos e os que chegam com 7 (sete) ou 9 (nove) anos. Queremos dizer com isto, que as

línguas gestuais não são mais fáceis para os Surdos quando adquiridas mais tarde. Quem sabe os insucessos e atrasos em relação aos ouvintes da mesma idade, na escola, não estejam ligados a esse acesso tardio? Se o Surdo precisa da L1 (Libras) para poder ter acesso a L2 (português) na modalidade escrita, quanto tempo não se terá perdido?

A existência tácita de uma gramática para as línguas nos seres humanos, colocada por Chomsky, só acontece na convivência com os seus pares e a situação do Surdo, como já nos reportamos, é ímpar. Não esperamos que a natureza seja condescendente pelo fato da condição diferente dos alunos Surdos. A falta de gramaticalidade diz respeito ao conhecimento natural dos limites da língua e o quanto o usuário pode ser criativo dentro destes limites. A falta desta habilidade pode limitar o seu input de apreensão, acarretando, quem sabe, uma menor facilidade de se comunicar com qualquer sujeito Surdo e, principalmente, com as variantes lingüísticas existentes. Portanto, o desempenho lingüístico poderá ser limitado, como também a compreensão da existência de gramaticalidade na segunda língua.

A visão periférica que é desenvolvida pelos Surdos que têm acesso a LIBRAS mais precocemente e que os caracteriza como sujeitos visuais, pode também sofrer prejuízos com o atraso tardio da aquisição da Libras (NEVILLE,1985). Tal fato pode acarretar ao Surdo uma dificuldade de apreender as sutilezas da gramática que podem ser adquiridas de maneira criativa (PIAGET, 1973). Todo conhecimento que a criança Surda poderia ter só pela convivência com os seus pares fica talvez comprometido. A mesma dificuldade que os Surdos oralizados referem na comunicação com um grupo de ouvintes é encontrada nos Surdos que aprendem a Libras tardiamente quando vão se comunicar com um grupo de Surdos. Quem sabe essa dificuldade não sugere uma limitação na visão periférica?

A oportunidade de usar a fala egocêntrica descrita por Piaget (1973) e que Vigotsky (1987) coloca como importante para a organização do pensamento e para reduzir tensões, não pode ser desprezada, é fundamental para qualquer ser humano dono de uma língua. A falta de tudo isto poderá comprometer a competência comunicativa como descrita por Hymes, (1971). Resumindo, a Libras para o Surdo, adquirida tardiamente, pode não funcionar como língua de competência. Quem sabe, seria só de subsistência.

Quando se indagou sobre o fato de sonhar em Libras, dos 35 (trinta e cinco) selecionados, 5 (14,3%) responderam que não sonhavam em Libras e 30 (85,7%) responderam que sonhavam em Libras. Pode-se inferir, com essa informação, que a maioria dos entrevistados tem certo domínio de Libras, no entanto não assegura que possa ser usada em todas as suas peculiaridades.

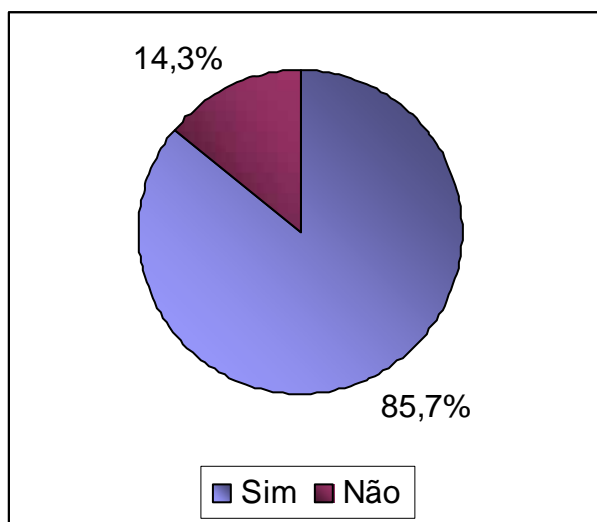


Gráfico 2. Sonhar em Libras

Quando indagados sobre o que acham de sua fluência em Libras, de 35 (trinta e cinco) selecionados, 30 (85,7%) responderam que se consideram fluentes, e 5 (14,3%) responderam mais ou menos. Esse dado é animador. Quem sabe, que mesmo tardiamente, um mergulho maciço nessa língua, não possa ser importante para o desenvolvimento do Surdo, mesmo no limite da faixa etária. Não podemos, também, deixar de registrar que esse auto conceito de fluência não esteja equivocado. Não se perguntou a esses sujeitos como eles se sentem diante de uma grande concentração de Surdos ou como eles se sentem nos lugares onde se pratica uma língua mais formal, ou seja, onde se adquire informações que possam alargar a sua visão de mundo.

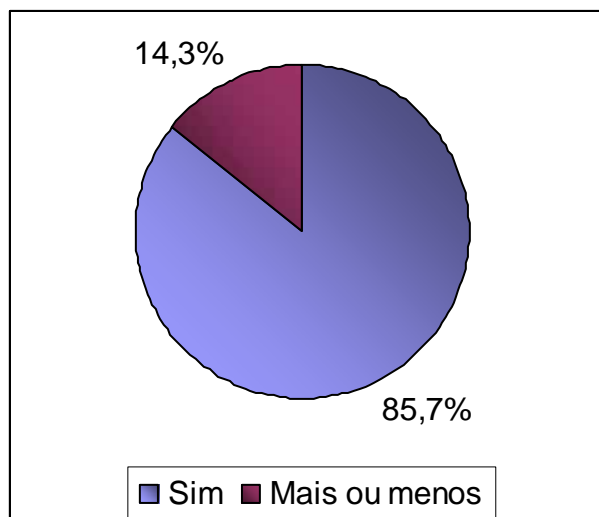


Gráfico 3. Fluência em Libras

Na pergunta sobre a compreensão do que o professor explica em aula, dos 35 (trinta e cinco) selecionados, um não respondeu. Pela incerteza da resposta deste que não opinou, consideramos 34 (trinta e quatro) alunos para a descrição dos resultados. Dos 34, 22 (64,7%) responderam sim; 9 (26,5%) responderam não; 2 (5,9%) responderam mais ou menos e 1 (2,9%) respondeu depende.

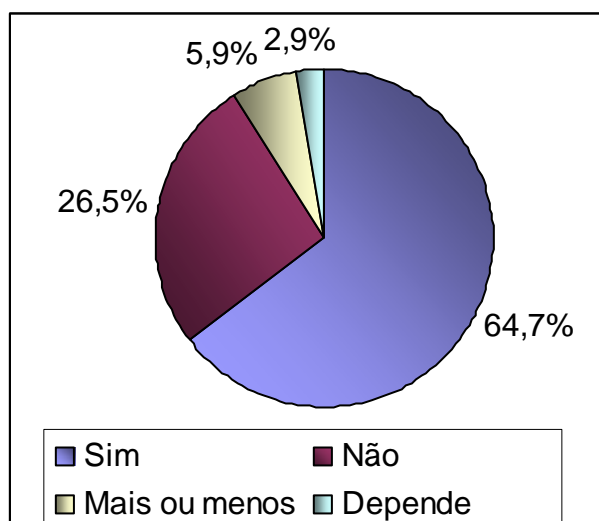


Gráfico 4. Compreensão do que o professor explica

Analisando esses dados por escola que os entrevistados frequentam, somente a escola para Surdos, (onde todos os alunos são Surdos e os

professores ou são Surdos ou ouvintes falantes de Libras), faz uma correspondência de 100% entre sonhar em Libras, se achar fluente em Libras e compreender o que o professor explica. Pode-se supor que uma maciça convivência com nativos de várias idades, como adultos professores, adolescentes e crianças pode ser crucial para uma aquisição de língua mesmo que tardiamente. Avaliando a idade de contato com a Libras dos alunos dessa escola, podemos observar que de 6 (seis) entrevistados 3 (50%) estavam na faixa de 9 (nove) a 12 (doze) anos e mesmo assim fizeram a correspondência entre os três critérios. Dentre os 27 (vinte e sete) alunos das escolas classificadas como inclusivas (Surdos e ouvintes estão juntos em sala de aula com professor ouvinte e intérprete, de ensino fundamental, médio e superior), 15 (55,6%) estão no ensino fundamental II, 8 (29,6%) no ensino médio e 4 (14,8%) no ensino superior.

Quanto à correlação, dos 27 (vinte e sete) entrevistados, 12 (44,4%) não apresentaram correlação entre os três critérios. Apenas 15 (55,6%) disseram sonhar em Libras, se achar fluente e entender a explicação do professor. Destes 15, 9 (60%) são oriundos do ensino médio e superior e 6 (40%) são do ensino fundamental II. Podemos levantar a hipótese que os alunos que estudam em escolas para Surdos e os que têm maior tempo de escolaridade nas escolas inclusivas também fazem uma maior correlação entre os três critérios. Observamos também que dos 4 (quatro) alunos que estão no ensino superior (100%) tiveram acesso a Libras entre 3 (três) e 9 (nove) anos. Desses, 3 (75%) fizeram a correlação entre os três critérios; um deixou de responder algumas respostas significativas para o nosso estudo, e não se pode saber por quê. Mesmo assim, podemos levantar a hipótese que o fator idade pode ter sido fundamental para esses alunos estarem cursando o ensino universitário.

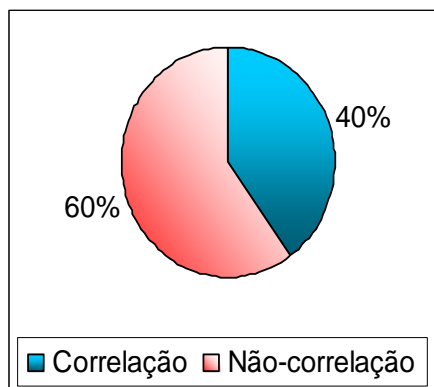


Gráfico 5: Ensino fundamental II

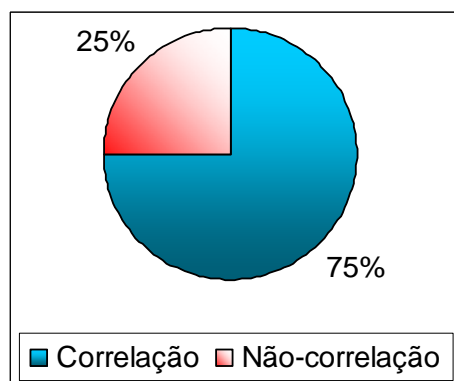


Gráfico 6: Ensino médio e superior

No critério de freqüência à ASSPE, dos 35 (trinta e cinco) selecionados 16 (45,7%) responderam que não freqüentam; 2 (5,7%) responderam que freqüentam apenas para diversão e 17 (48,6%) afirmam que vão para diversão e para usar a Libras. Quando somamos os que não vão à ASSPE com os que vão apenas para diversão, temos um total de 18 (51,4%). De 23 (vinte e três) alunos do ensino fundamental 11(47,8%) não freqüentam a ASSPE e 12 (52,1%) freqüentam; de 8 (oito) do ensino médio 4 (50%) freqüentam e 4 (50%) não freqüentam; de 4 (quatro) do ensino universitário, 3 (75%) freqüentam. Esses dados sugerem que o tempo de escolaridade influencia na procura do ambiente onde a língua de uso tem um referencial mais diversificado, podendo modificar muito o desempenho comunicativo dos surdos e, conseqüentemente, o seu desempenho lingüístico.

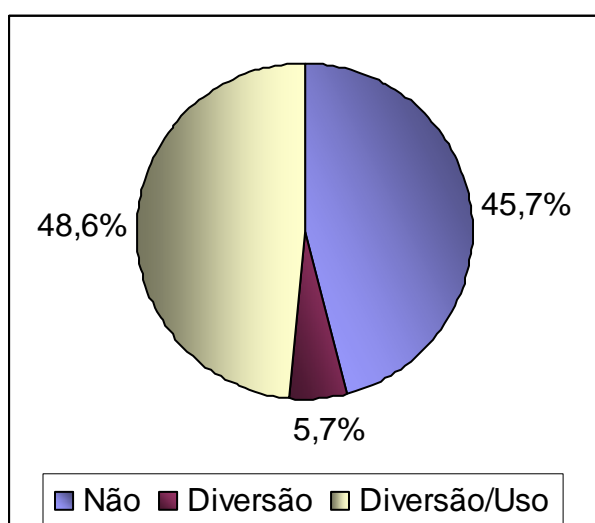


Gráfico 7. Freqüência à ASSPE

Percebe-se então, que pouco mais da metade da população investigada não menciona a preocupação com o uso da Libras em associações sociais onde acontecem interações formais e informais, além de discussões mais elaboradas e criativas sobre aspectos socioculturais. Este dado é preocupante, porque é nas associações que os Surdos têm maior oportunidade de desenvolver a competência comunicativa descrita por Hymes e que poderia ser um instrumento de desenvolvimento da competência lingüística.

Analisando pelo tempo de escolaridade, observamos que no ensino médio, de um total de 8 (oito), 4 (50%) alunos, se apercebe da importância da ASSPE e no nível universitário de 4 (quatro) alunos 3 (75%), ou seja, o nível de escolaridade aumenta a busca dos alunos Surdos à ASSPE.

Mudando o enfoque de análise, um dado interessante foi a grande quantidade de alunos que afirmaram gostar de ler. Dos 35 pesquisados, 31 (88,6%) responderam que gostam de ler, 3 (8,6%) responderam mais ou menos e somente 1 (2,8%) responderam que não.

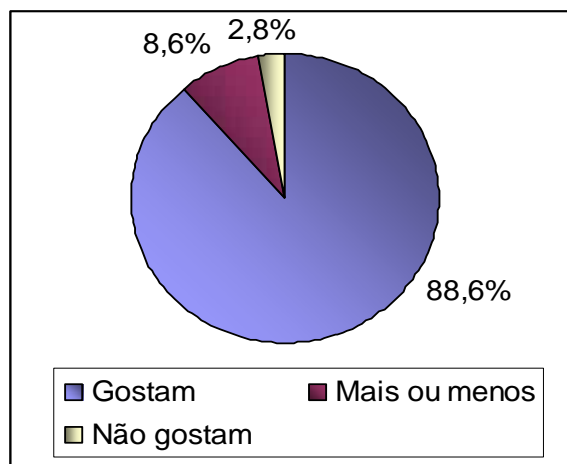


Gráfico 8. Gosto pela leitura

É um resultado surpreendente porque diversos autores da literatura vigente (QUADROS, 1997; SKLIAR,1999; FREIRE,1999; SÁNCHEZ,1999), sobre o assunto documentam a preocupação com o ensino da segunda língua, que ainda continua sendo um problema. As escolas existentes hoje para Surdos, assim como o próprio processo de inclusão, não oferecem aos Surdos um ambiente propício para a aquisição da L1 e muito menos estão sabendo lidar com o português escrito como L2 (QUADROS,1997). Por que será que os

alunos nessas condições que lhes são oferecidas respondem que gostam de ler? Será por vergonha? Será que é o mesmo movimento encontrado nos ouvintes que, ainda hoje analfabetos, fazem de tudo para esconder?

Diante dessa contradição, surgem outras perguntas: será que a questão é pedagógica ou didática no ensino do português como segunda língua? Será que os Surdos gostam mais de ler que os ouvintes? A grande preocupação das escolas dos ouvintes não é a falta de interesse pela leitura? De qualquer forma, o resultado encontrado no presente estudo é animador. Se nessa amostragem a grande maioria diz que gosta de ler, o caminho mostra-se propício para o desenvolvimento de um melhor desempenho no aprendizado do português escrito. Se a primeira hipótese é a verdadeira, ou seja, afirmam gostar de ler apenas por vergonha de admitir que não gostam, precisamos coletar dados mais sugestivos sobre a realidade das escolas do Recife.

Na tentativa de se verificar o uso que os Surdos fazem de diferentes formas de textos sociais, perguntou-se a frequência com que usavam revistas, jornais e cinema.

De 35 (trinta e cinco) participantes, 20 (57,1%) afirmaram que lêem revistas regularmente; 7 (20%) sujeitos responderam que lêem pouco e mais ou menos e 8 (22,8%) responderam que não lêem. Percebe-se que um total de 26 (74,3%) sujeitos fazem um uso relativamente freqüente desse veículo de informação (ao juntarmos os que lêem regularmente com os que responderam mais ou menos) e 9 (25,7%) lêem pouco ou não lêem.

Sobre a leitura de jornal, de 35 (trinta e cinco) entrevistados, 1 não respondeu. Foram considerados, portanto, 34 (trinta e quatro) participantes. Destes, 7 (20,6%) responderam que sim, diariamente; 8 (23,5%) responderam que não lêem e 19 (55,9%) responderam mais ou menos, aos domingos ou às vezes. Os que responderam positivamente somam 26 (76,5%). Do outro lado, os que não fazem uso somam 8 (23,5%). Esses dados mostram que boa parte da população de surdos investigada tem acesso à leitura de revistas e jornais.

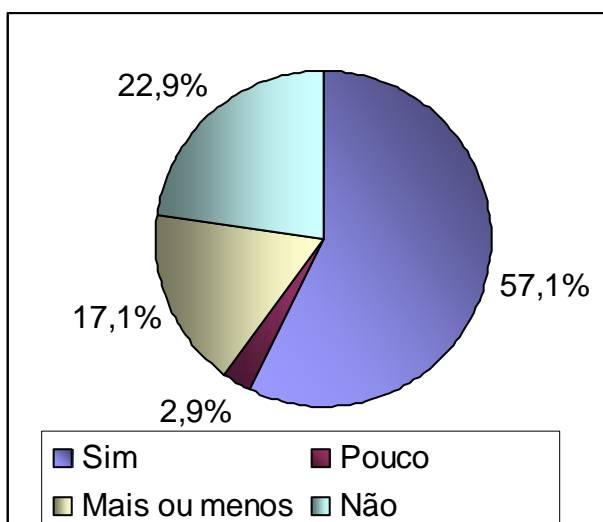


Gráfico 9. Leitura de revista semanal

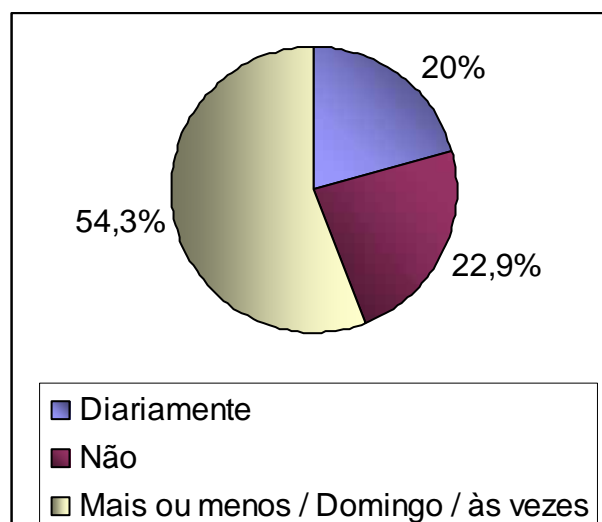


Gráfico 10. Leitura de jornal

Em relação ao cinema (leitura de legendas) dos 35 (trinta e cinco) selecionados 12 (34,3%) responderam que vão sempre, 20 (57,1%) responderam que vão pouco e 3 (8,6 %) responderam que nunca vão.

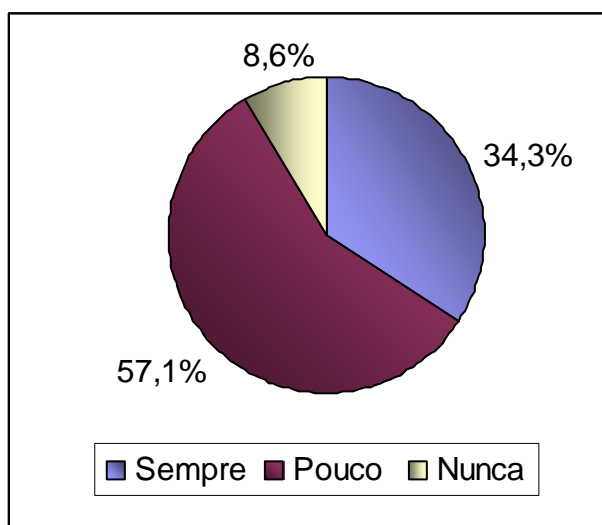


Gráfico 11. Frequência ao cinema

Esse resultado mostra que uma pequena parte da população surda vai ao cinema com frequência. Como a maioria dos estudantes é de escola pública, podemos perguntar se não será por problemas financeiros, pois cinema é uma diversão cara em Recife. Ou será que o cinema com legenda não atrai os Surdos pela dificuldade em leitura? A legenda exige uma leitura proficiente, pois é rápida.

Na pergunta sobre a auto-avaliação em leitura, dos 35 alunos questionados, 1 não respondeu. Dos 34 restantes, 11 (32,3%) responderam que lêem bem e 23 (67,7%) responderam que lêem mais ou menos.

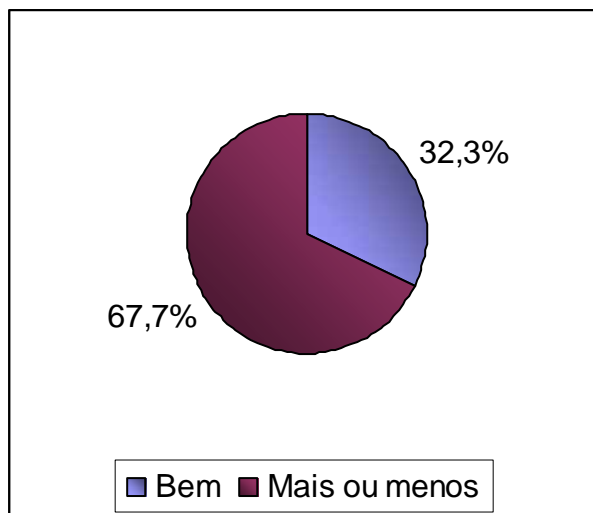


Gráfico 12. Autoavaliação em leitura

Dos 26 alunos que estudam em escolas inclusivas, 10 (38,5%) responderam que lêem bem e 16 (61,5%) responderam que lêem mais ou menos. De 6 (seis) alunos que estudam em escola de surdos, todos responderam que lêem mais ou menos. Dos 2 (dois) alunos que estudam em escola bilíngüe (são escolas só de Surdos porém, tem professores ouvintes com intérprete) 1 respondeu mais ou menos e 1 respondeu muito bem.

Dos 23 alunos que estão no ensino fundamental, 18 disseram que lêem mais ou menos (78,2%) e somente 5 (21,8%) lêem bem. Já no ensino médio e superior, de 11 estudantes, 7 lêem bem (63,6%) e apenas 4 (36,4) lêem mais ou menos. Observa-se, portanto, que o percentual de alunos que relatam ler bem cresce com o tempo de escolaridade, e o percentual dos que lêem mais ou menos diminui com o aumento do tempo de escolaridade. Esta observação concorda com a correlação em competência lingüística de L1 (previamente apresentada), na qual a maioria dos estudantes do ensino fundamental não faz correlação (75%), no ensino médio, de 8 (oito) 6 (75%) dos alunos fazem correlação e os universitários de 4 (quatro) alunos 1 não respondeu e 3 (75%) fazem a correlação. Observa-se, através desses dados, que o tempo de escolaridade estabelece uma correlação entre os itens, sonhar em Libras, se

achar competente na mesma e entender o que o professor explica em sala de aula. Dados que demonstram certa competência lingüística. Observa-se, também, que o tempo de escolaridade promove melhor autoconceito de bom leitor, porém, não se pode afirmar, todavia apenas sugerir, que esses dados possam estabelecer uma correlação entre si.

A auto-avaliação no desempenho da produção escrita apresentou os seguintes resultados: dos 35 (trinta e cinco) alunos pesquisados, um não respondeu. Foram contabilizados apenas 34 (trinta e quatro) alunos. Apenas um (2,9%) respondeu que escrevia muito ruim, 20 (58,9%) responderam mais ou menos e 13 (38,2%), responderam que escreviam bem.

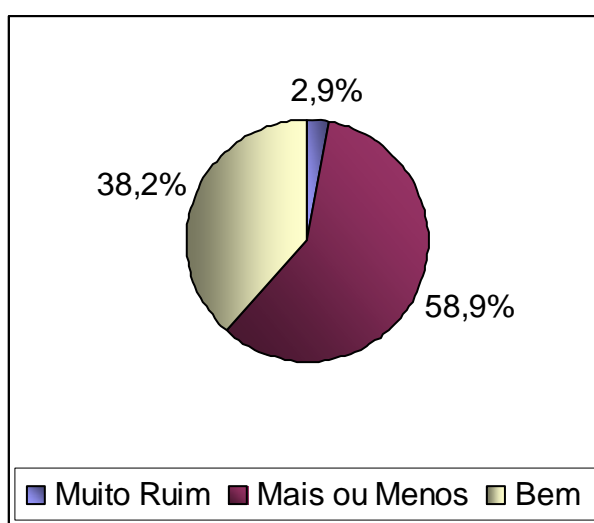


Gráfico 13. Autoavaliação em escrita

Este resultado (maior índice de respostas na categoria mais ou menos) é esperado, porém o índice foi um pouco mais alto do que a auto-avaliação em leitura. Dos que responderam que escrevem bem o índice também foi um pouco mais alto do que em relação à leitura.

Comparando os alunos do ensino fundamental II de escolas inclusivas somam 15 (quinze) alunos, onde 5 (33,3%) acham que escrevem bem, 8 (53,3%) acham que escrevem mais ou menos, 1 (6,7%) não respondeu e 1 (6,7%) respondeu muito ruim. Nas escolas para Surdos e bilíngüe, somam um total de 8 (oito) onde 6 (75%) acham que escrevem mais ou menos e 2 (25%) acham que escrevem bem. Os alunos do ensino universitário de 4 (quatro), 1 (25%) não respondeu e 3 (75%) respondeu que escrevia mais ou menos. Os alunos do ensino médio da escola inclusiva de 8 (oito), 4 (50%) acham que

escrevem mais ou menos e 4 (50%) acham que escrevem bem. Esses dados sugerem que os alunos de escolas para surdo e bilíngüe e os alunos universitários são mais exigentes em relação à auto-avaliação de escritores. O índice no ensino médio esteve equilibrado. Embora, o índice dos alunos da escola inclusiva do ensino fundamental tenha sido maior na categoria de escritores mais ou menos, o percentual dos que se acham que escrevem bem é consideravelmente maior, comparando por tipo de escola e por tempo de escolaridade. Pode-se perguntar por que os alunos das escolas inclusivas apresentam um percentual tão mais expressivo, comparativamente na categoria que escrevem bem? Será que estes alunos têm, realmente, noção do que é a escrita? Será que eles têm a devida noção do quanto é difícil para o Surdo o aprendizado da segunda língua? As perguntas são cabíveis porque o índice dos alunos de escola para Surdos, de escola bilíngüe e universitária é expressivamente maior na categoria mais ou menos. Até mesmo os alunos do ensino médio são equivalentes entre a autopercepção de escrever bem e mais ou menos. Comparando com a autopercepção de leitores, as respostas são bem mais compatíveis com a experiência. Existe uma coerência bem maior na categoria de avaliação de leitores, até porque há uma melhora nos índices quando os alunos têm mais tempo de escolaridade.

Em relação ao uso do computador observamos que dos 35 (trinta e cinco) entrevistados somente 4 (11,4%) responderam que não usam o computador. Um total de 23 (65,7%) alunos responderam que usam para comunicação e pesquisa e 8 (22,9%) responderam que usam só para comunicação. Este dado ratifica as pesquisas que colocam o uso do computador como um ótimo instrumento de comunicação e de pesquisa para os Surdos, pois se juntar os alunos que usam para se comunicar com os que usam para se comunicar e pesquisar, o número sobe para 31 (88,6%).

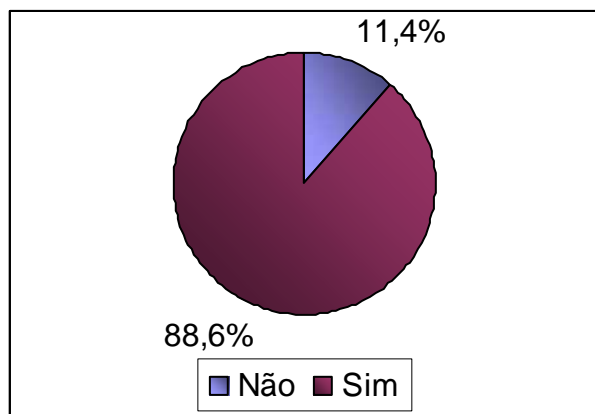


Gráfico 14. Uso do computador

As discussões apresentadas nesse capítulo nos levam a algumas conclusões e considerações. Vejamos no capítulo a seguir.

Capítulo 6: Considerações Finais

O objetivo do presente trabalho foi estudar uma possível relação entre competência lingüística em L1 (Libras) e o uso da leitura e escrita em L2 (português escrito). Partiu-se da hipótese de que a competência lingüística em L1 (Libras) favorecesse o uso e o gosto pela leitura e escrita em L2 (português, no caso dos Surdos brasileiros).

Inicialmente, pela condição do Surdo de nascer em grande maioria, em família de pais ouvintes, parecia difícil observar tal relação, principalmente pelas condições educacionais precárias. Com os resultados da pesquisa, mesmo não podendo comprovar tal relação, foi possível sugerir que o tempo de escolaridade e o tipo de educação são fatores importantes e cruciais para que possa fazer tal correlação.

Com todas as ressalvas feitas pelos autores que serviram de base teórica na elaboração desse trabalho, acredita-se que é possível o Surdo conseguir desenvolver certo amadurecimento lingüístico. O tempo de estimulação em um ambiente propício ao desenvolvimento de uma L1 pode tornar possível o acesso a L2 como segunda língua.

Tal fato, no entanto, não anula a nossa preocupação com o desempenho lingüístico do Surdo que tenha acesso, o mais precocemente possível, com seus pares adultos, adolescentes e crianças. Eles podem responder bem aquém do que se observou no presente trabalho. Uma pesquisa para observar o desempenho em Libras, inclusive o uso sistemático da sua gramática poderia funcionar como um importante indicador de desenvolvimento que pudesse sensibilizar as famílias e principalmente mudar o rumo que as políticas públicas estão tomando.

Os dados mais relevantes foram o tempo de escolaridade e o tipo de intervenção educacional, para se constatar uma melhoria tanto na competência em L1, (sonhar em Libras, se achar competente na mesma e entender o que o professor explica em sala de aula) como no acesso à L2. Parece um dado óbvio, todavia é bastante viável pensar que se melhorarem as condições de acesso às duas línguas através da educação, pode-se diminuir o tempo de escolaridade para um melhor desempenho em um período mais curto.

Os dados sugerem que a qualidade de exposição à Libras em tempo hábil e na convivência com seus pares, fez com que esses Surdos desenvolvessem mais cedo uma autoconsciência do seu desempenho na leitura e escrita da L2. Observou-se, ainda, que o acesso mais cedo à L1 pode facilitar a chegada do surdo ao nível superior. Esses dois dados são indicadores que quanto mais cedo for o acesso à L1 e quanto melhor for o ambiente lingüístico que o Surdo está inserido, melhor será o seu desempenho.

É fato, que a maioria pesquisada teve contato com a Libras na faixa etária de 9 (nove) a 12 (doze) anos. Pode ser tardio, por se tratar de primeira língua, porém analisando dentro do ponto de vista de Vigotsky e Hymes que têm uma visão de desempenho muito influenciado pelo meio ambiente, pode-se observar que a qualidade do meio ambiente lingüístico pode superar, pelo menos, em parte a defasagem dos Surdos ao acesso a L2 em relação aos nativos. Isso não impede que se continue lutando para que os Surdos possam ter acesso à Libras em faixas etárias bem anteriores ao que se encontrou no presente estudo.

Voltando aos dados da pesquisa, os Surdos afirmam que gostam de ler e estão usando dois veículos de comunicação, como jornal e revista, com regularidade. É um resultado expressivo para que a escola avance mais em termos de acesso a variados gêneros, inclusive textos que possam dá ao mesmo um maior acesso à cultura que ele está inserido e que não pode conhecer, senão, através do texto escrito.

Observou-se que o tempo de escolaridade foi um fator importante no auto-reconhecimento de serem bons leitores, dado ao fato de que o Surdo não adquire uma técnica de leitura, mas um amadurecimento no seu letramento, que se dá em um processo contínuo.

O resultado mais controverso foi em relação ao auto-reconhecimento de serem bons escritores. No entanto, o fator ambiente e tempo favoreceram respostas mais condizentes com a realidade. Um estudo através de testes sobre o nível real de escrita em que os surdos se encontram, poderia esclarecer melhor a questão.

É preciso enfatizar a importância do fator biológico, ou seja, o período crítico para o acesso a uma língua de competência que, para o Surdo, é a Libras. Dentro de tais condições o mesmo poderá se desenvolver de forma

plena e natural, e a consequência será um melhor desempenho no português escrito, como segunda língua. Não é suficiente, mas sem competência lingüística, não se pode pensar em ter acesso a uma língua escrita.

Essa pesquisa serviu para ratificar a importância da Libras para o Surdo o mais precocemente possível, não só para ter acesso ao português escrito, mas principalmente para se fortalecerem como um grupo cultural que poderá ser bastante útil para a humanidade.

Referencias Bibliográficas

BERSTEIN, B. **Pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização.** Tradução Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockes Macedo. Int. de Edc. Da Univ. de Londres. Caderno de pesquisa nº 120 p.75 a 110 nov. 2003. <http://scielo.br/pdf/n/20/a06n/20.pdf> dia 25/05/09 10:30

DUQUE, P. H.. **A competência comunicativa: um novo paradigma para a análise do discurso.** Revista da Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Volta Redonda/ RJ, v. 4, p. 80-87, 2004

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Miryam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986

FREIRE, A. M. F. **Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos.** In SKLIAR, C.(org.) Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, Mediação. 1999

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artmed. 1994

LANE, H. **A máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada.** Tradução Cristina Reis, Lisboa. 1992

OLIVEIRA, L.M. **O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras;** Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez; 2007

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro. Forense – Universitária Ltda. 1967

QUADROS, R. **Educação de Surdos. A aquisição de linguagem.** Porto Alegre, Artes médicas. 1997

RODRIGUES, N. Organização neural da linguagem. In **Língua de sinais e educação do surdo.** Eds. Moura, M. C.; LODI, a. C. e PEREIRA, M. C. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. SBNp. São Paulo. 1993

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras. 2000

SÁNCHEZ, M. C. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas, Impresión Ceprosord. 1990

_____, M. C. **La Lengua Escrita: Ese Esquivo Objeto de La Pedagogia para Surdos y Oyentes.** In SKLIAR, C. (org.) Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre. Mediação. 1999

SENGHAS, A. **Intergenerational influence and ontogenetic development in the emergence of spatial grammar in Nicaraguan Sign Language.** *Cognitive Development* 18 (2003) 511-531. 2003

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos. Processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre, Mediação. 1999

VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo. 1987

APENDICE A

Perguntas sobre competência lingüística em Libras

Retiradas do questionário para estudantes surdos da pesquisa *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*.

06 - Você usa LIBRAS ?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

08 - Escolaridade?

- a) Analfabeto ()
 b) Fundamental II () concluído () não concluído () cursando ()
 c) Médio () concluído () não concluído () cursando ()
 d) Profissionalizante () concluído () não concluído () cursando ()
 e) Universitário () concluído () não concluído () cursando ()
 00 NR ()

28- Qual a primeira língua que você aprendeu:

- a) LIBRAS () b) Português () 00 NR ()

29 – Qual idade você começou a usar LIBRAS?

_____ anos

30 – Quem ensinou LIBRAS a você?

(Você pode marcar X em mais de 02 respostas)

- a) Pai ()
 b) Mãe ()
 c) Irmão/irmã ()
 d) Outro parente ()
 e) Amigos surdos ()
 d) Professor surdo ()
 e) Professor ouvinte ()
 f) Outra pessoa ()
 g) Outras () Quais? _____
 99 NS ()
 00 NR ()

36 - Você sonha em LIBRAS?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

59 – Você estuda em classe que tem:

- a) professor que usa LIBRAS e português escrito (classe bilíngüe) ()
 b) professor ouvinte e intérprete (classe inclusiva) ()
 d) professor ouvinte sem intérprete (classe inclusiva) ()
 00 NR ()

60 – Você é fluente em LIBRAS?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

70 – Você compreende o que o professor explica na aula?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

108 - Você vai ASSPE?

- a) Pouco ()
 b) Às vezes ()

- c) Muito ()
- d) Não freqüenta ()
- 00 NR ()

109 - O que você mais gosta de fazer na ASSPE?

(Você pode marcar X em mais de 02 respostas)

- a) Conversar com os surdos ()
- b) Participar das festas ()
- c) Conhecer novos surdos ()
- d) Namorar com surdos ()
- e) Outra () Qual? _____

APÊNDICE B

Perguntas sobre gosto ou uso pela leitura

Retiradas do questionário para estudantes surdos da pesquisa *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*.

17 – Você gosta de ler?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

18 – Você lê revista semanal?

- a) Sim () b) Não () 00 NR ()

19 – Você lê jornal?

- a) Diariamente ()
- b) Às vezes ()
- c) Aos domingos ()
- 00 NR ()

20 – Você vai ao cinema?

- a) Nunca ()
- b) Pouco ()
- c) Sempre ()
- 99 NS ()
- 00 NR ()

61 – Quanto tempo você está na escola?

- a) _____
- 99 NS ()
- 00 NR ()

78 – Você lê português?

- a) Muito bem ()
- b) Bem ()
- c) Mais ou menos ()
- d) Ruim ()
- e) Muito ruim ()
- f) Não sabe ler ()
- 00 NR ()

79 – Você escreve em português?

- a) Muito bem ()
- b) Bem ()
- c) Mais ou menos ()
- d) Ruim ()
- e) Muito ruim ()
- f) Não sabe escrever ()
- 00 NR ()

103 - Você usa o computador para:

(Você pode marcar X em mais de 02 respostas)

- a) comunicar-se com outros surdos ()
- b) comunicar-se com amigos e parentes ()
- c) pesquisar para trabalhos escolares ()
- d) pesquisar para conhecer mais sobre a vida do surdo ()
- e) fazer amizades ()
- f) outro () qual? _____
- g) todas as respostas ()
- 00 NR ()

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Liliane Longman

INSTITUIÇÃO: Centro SUVAG de Pernambuco/ ASSPE

Esse termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *Figurações Culturais: Surdos na Contemporaneidade*. Se decidir participar, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta instituição. No caso de você decidir não participar mais deste estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou o pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação para dar o seu consentimento livre e esclarecido.

Objetivo

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer com maior profundidade a situação educacional, social, econômica, cultural e política dos surdos, analisando as suas múltiplas *experiências* e apreender as suas *expectativas de vida e de trabalho*.

Procedimentos da Pesquisa

Se concordar em fazer parte desta pesquisa, sua participação será responder a um questionário e/ou uma entrevista, aplicado(a) pelos pesquisadores, por ocasião agendada por você. O questionário contém perguntas diretas e objetivas sobre dados de identificação e aspectos socioculturais relacionados a surdos.

Riscos e desconfortos

Ao responder as perguntas, você poderá ter desconforto pelo tempo que gastará, ou sentir algum tipo de constrangimento pelo conteúdo da pergunta. Caso isso aconteça, avise ao entrevistador que irá imediatamente interromper o procedimento.

Benefícios

As informações coletadas poderão ser importantes para o maior conhecimento da educação de surdos e uso da língua e sinais. Isso trará benefícios para a comunidade de surdos que você faz parte.

Custos / Reembolso

Você não terá nenhum gasto e não será cobrada pela sua participação no estudo. Além disso, não receberá nenhum pagamento pela sua participação.

Caráter confidencial dos registros

Algumas informações obtidas a partir da participação nesse estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais (em segredo), porém quando o material do seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa, sua identidade será preservada, ou seja, você não será identificado(a) de forma alguma.

Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone da pesquisadora e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Liliane Longman : 34453965/ 32272052

Declaração de consentimento

Li, ou alguém leu para mim, as informações deste documento antes de assinar esse termo de consentimento. Declaro que tive tempo suficiente para entender as informações acima. Declaro também que toda linguagem utilizada na descrição desse estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi resposta para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar desse estudo.

Assinatura do participante

Local e data

NOME EM LETRA DE FORMA

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Tenho bastante clareza que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador

Local e data