

A LINGUÍSTICA EM DIÁLOGO

**VOLUME
COMEMORATIVO
DOS 40 ANOS
DO CENTRO
DE LINGUÍSTICA
DA UNIVERSIDADE
DO PORTO**

COMISSÃO ORGANIZADORA

João Veloso

Joana Guimarães

Purificação Silvano

Rui Sousa-Silva

40

anos



TÍTULO	A Linguística em diálogo Volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto
COORDENAÇÃO	João Veloso Joana Guimarães Purificação Silvano Rui Sousa-Silva
EDITOR	Centro de Linguística da Universidade do Porto
ANO DE EDIÇÃO	2018
CONCEÇÃO GRÁFICA	Invulgar - Artes Gráficas, S.A.
TIRAGEM	200 exemplares
ISBN	978-989-54104-3-9
DEPÓSITO LEGAL	443246/18

A publicação deste volume contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do financiamento atribuído ao Centro de Linguística da Universidade do Porto ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016 - Ref^a UID/LIN/0022/2016.

PORTUGUÊS PARA DEFICIENTE AUDITIVO: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DA OBRA DE MARLENE DE OLIVEIRA GOTTI

Vanessa Gomes Teixeira
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com
Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO. Ao analisarmos a historiografia da educação de surdos, podemos constatar que no decorrer dos anos houve a implementação de diversos métodos voltados para o ensino de Português para essa comunidade no Brasil, como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Esses métodos, por sua vez, assentavam em diferentes concepções acerca de quem é o sujeito surdo, de o que é a surdez, de como são as línguas de sinais e seus papéis no processo de ensino aprendizagem do surdo e de como o Português deveria ser ensinado para esse aluno. Levando em conta essas questões, o presente artigo, a partir do arcabouço teórico da Historiografia Linguística, busca analisar um tratado voltado para o ensino de Português para a comunidade surda, intitulado “Português para deficiente auditivo”, elaborado em 1992 por Marlene de Oliveira Gotti. Nesse contexto, o trabalho é organizado da seguinte forma: inicialmente, faço uma revisão de literatura nas áreas de Historiografia Linguística e da História do Ensino de Português para surdos; depois, descrevo como foi feita a análise e quais os critérios adotados; por fim, analiso a obra de Gotti (1992).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos, português para surdos, surdez, comunidade surda, historiografia linguística.

ABSTRACT. When we analyze the historiography of the education of deaf people, we can see that in the course of the years we have implemented several methods aimed at teaching Portuguese to this community in Brazil, such as Oralism, Total Communication and Bilingualism. These methods, in turn, had different conceptions

about who the deaf individual is, what deafness is, what are sign languages and which are their roles in the learning process of the deaf and how Portuguese should be taught for this student. Taking into account these questions, this article, based on the theoretical framework of Linguistic Historiography, seeks to analyze a book about Portuguese teaching for the deaf community entitled “Português para deficiente auditivo” and elaborated in 1992 by Marlene de Oliveira Gotti. In this context, the work is organized in three parts: First, I review the literature in the areas of Linguistic Historiography and History of Portuguese Teaching for the Deaf. Then I describe how the analysis was done and what criteria were adopted. Finally, I analyze the work of Gotti (1992).

KEYWORDS: Education for deaf people, Portuguese for deaf people, deafness, deaf community, linguistic historiography.

1 – Enquadramento teórico

1.1 – A Historiografia Linguística

A pesquisa em questão é norteada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística. Esse campo interessa-se pelas diferentes formas de constituição do saber metalinguístico ao longo da história. Segundo Law (2003), percebemos a História a partir de sua relação com o presente e, ao mesmo tempo, esse presente relaciona-se com uma série de possíveis futuros. Isso mostra que estamos sempre em transição, da mesma forma que toda era passada também fez parte de um processo de transição e mudança conduzido para o tempo atual. Nessa perspectiva, a Historiografia Linguística é uma disciplina que investiga as ideias que havia sobre a língua antigamente: o historiógrafo, ao estudar textos e analisar fatos históricos, busca entender o motivo de as pessoas apresentarem determinado ponto de vista em uma época específica e as consequências disso.

Para realizar uma análise historiográfica, é necessário estudar a história intelectual do período, ou seja, os contextos (científico, filosófico, gramaticográfico, pedagógico, político, religioso, editorial, histórico, social, etc.) nos quais a obra se insere. Quanto maior o conhecimento que pudermos adquirir a respeito do momento no qual o texto foi escrito, melhor, pois isso ajuda a perceber como era o pensamento da época e quais visões

de mundo e do próprio ser humano existiam: o que as pessoas pensavam sobre a língua é aproximadamente relacionado com o que elas pensavam acerca do mundo e de si próprias. Isso porque, como explica Law (2003), a língua reflete a natureza do Homem e abrange, desde sua base física no trato vocal ou nas ondas sonoras até sua vida na interação humana e seu potencial no conhecimento despertado do invisível e do não dito, a diversidade característica do ser humano. Consequentemente, visões sobre a linguagem são um guia para visões sobre o Homem e o estudo das ideias linguísticas a partir da perspectiva histórica permite-nos descobrir como o ser humano era compreendido em qualquer época.

O estudo historiográfico também parte de modelos de descrição e interpretação da história que resultam em possibilidades diferentes de organização da pesquisa. Além disso, leva em conta fatores internos e externos em sua análise. Em relação à pesquisa em questão, analisei o tratado didático de Gotti (1992) levando em conta o clima de opinião da época, conceito que será discutido a seguir.

1.1.1 – Clima de Opinião

Koerner (2014) explica que as ideias linguísticas se desenvolvem em um contexto socioeconômico e político no qual circulavam outras correntes intelectuais. Por vezes, a influência da situação socioeconômica, e mesmo política, deve igualmente ser tida em conta. Logo, em uma análise historiográfica é necessário o estabelecimento do “clima de opinião” geral do período em questão, ou seja, o pensamento, a ideologia, o contexto cultural e social da época.

No presente estudo, faço uma breve revisão da História do ensino de Português para surdos no Brasil no século XX, com o objetivo de contextualizar o período em que se insere a obra analisada e tentar compreender o pensamento intelectual da década de 90.

1.2 – História do ensino de Português para surdos no Brasil

A história do ensino de Português para surdos é um processo que se relaciona diretamente com a língua de sinais. Fernandes (2007) explica

que, à luz de narrativas sobre a Antiguidade Clássica, sempre houve surdos na sociedade, mas a dispersão dos mesmos impossibilitava a criação de um grupo social e de uma comunidade linguística. Levando em conta que, até meados do século XVI, os surdos eram considerados ineducáveis, muitas vezes eles eram isolados socialmente e não tinham acesso à escolarização.

O fortalecimento desse grupo só ocorreu no século XVIII, com a fundação das primeiras instituições assistenciais voltadas para surdos na Europa, pois o convívio entre eles em internatos possibilitou a ampliação e sistematização de sinais em regras e o aparecimento da primeira língua de sinais do mundo, a Língua de Sinais Francesa (“Langue des Signes Française” - LSF). Assim como qualquer língua humana natural, as línguas de sinais surgiram a partir das necessidades de comunicação de um grupo social, no caso, os surdos.

No caso do Brasil, foi a partir de 1855 que começa a se pensar em metodologias voltadas para o ensino de surdos. A mando do imperador Dom Pedro II, o professor surdo Eduardo Huet veio para o Rio de Janeiro com o intuito de abrir uma instituição voltada para a comunidade surda. Assim, em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, que mais tarde passaria a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Foi nela que surgiu, a partir dos sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil e com influência da Língua de Sinais Francesa, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No entanto, apesar de serem línguas naturais de aquisição espontânea por surdos, as línguas de sinais foram proibidas durante muito tempo. Em 1880, realizou-se o Congresso de Milão e, por se acreditar que estas línguas prejudicavam o processo de aprendizagem do indivíduo surdo, um grupo de educadores ouvintes excluiu-as do seu processo educacional e designou o Oralismo como método de ensino. Dessa forma, com objetivo de incentivar o uso da língua oral, foi proibida qualquer outra forma de comunicação no contexto escolar, não só o uso de línguas de sinais como também de gestos.

O Oralismo não teve resultados satisfatórios, pois, como explica Lacerda (1998), a maior parte dos surdos apresentou grande dificuldade em desenvolver a aquisição da fala e, mesmo quando eles conseguiam

algum sucesso, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte. Além disso, a implementação desse método gerou várias implicações linguísticas, psicológicas, sociais e políticas no ensino voltado para surdos. Entretanto, mesmo com a exclusão das línguas de sinais do ensino formal, elas não deixaram de ser usadas, pois, paradoxalmente, a proibição fortaleceu a comunidade surda. Gesser (2009) comenta:

O agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes do mesmo grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda (Gesser, 2009: 26).

Devido ao fracasso do Oralismo, surge, na década de 60, a filosofia da Comunicação Total, que defendia a utilização da língua de sinais, do alfabeto digital, da amplificação sonora, da fonoarticulação, da leitura labial, da leitura e da escrita da língua oral no desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, como explica Lacerda (1998), estudos realizados apontavam que, apesar de haver melhora no processo escolar dos surdos se compararmos esse método ao Oralismo, eles ainda apresentavam dificuldades na comunicação fora do contexto escolar e na produção de linguagem ao expressar sentimentos e ideias.

Paralelamente ao desenvolvimento da Comunicação Total, a partir da década de 50, surgiram alguns estudos sobre Língua de Sinais Americana (ASL), tendo destaque a descrição feita por Willian Stokoe, publicada em 1965. Segundo Veloso & Maia Filho (2009), essa pesquisa representou uma revolução na área de ensino para surdos, pois Stokoe (1965), ao comparar um grupo de crianças surdas que aprendiam uma língua de sinais como língua materna e um grupo de crianças que não a aprendiam, concluiu que essa língua não prejudicava, e sim ajudava o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças, já que elas compreendiam o mundo a sua volta e adquiriam uma identidade.

Além dessas pesquisas, também começaram a ser feitos estudos voltados para o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Por serem filhas de surdos, essas crianças tinham contato

com línguas de sinais em condições semelhantes às de crianças ouvintes quando aprendem uma língua oral-auditiva. Segundo Quadros (2004), essas pesquisas apresentaram resultados semelhantes, pois:

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. O fato de o processo ser concretizado através de línguas espaço-visuais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exigiu uma mudança nas formas como esse processo vinha sendo tratado na educação de surdos (Quadros, 2004: 3).

No caso do Brasil, a pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais começa a ser desenvolvida na década de 1980, com Ferreira Brito (1986) e seu grupo, e estudos sobre a aquisição dessa língua nos anos 1990, com Karnopp (1994) e Quadros (1995). A partir dessas investigações e com a influência de pesquisas na área do Bilinguismo, surge uma nova visão sobre a Língua de Sinais, que permitirá que essa língua tenha seu status linguístico reconhecido.

Dessa forma, após anos de luta da comunidade surda, em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais teve seu status linguístico reconhecido, quando entrou em vigor a Lei nº 10.436, que prevê a LIBRAS como meio de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Segundo o artigo 1º, parágrafo único, da Lei nº 10.436/2002:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei n. 10.436, 2002).

O Decreto nº 5.626, aprovado em 22 de dezembro de 2005, também representa uma grande conquista na área, pois, além de regulamentar a lei nº 10.436, prevê medidas de inclusão importantes para a comunidade surda e garante aos surdos o direito a intérpretes em espaços públicos e privados.

Por fim, a partir dessas pesquisas e com o fortalecimento da

comunidade surda e de seu engajamento político, diversas reivindicações começaram a ser feitas, o que permitiu mudanças no cenário mundial. A partir da década de 90, começa a se pensar no Bilinguismo, metodologia de ensino que defende que o surdo deve adquirir uma língua de sinais, considerada sua língua natural, como materna (L1) e a modalidade escrita da língua oficial de seu país como segunda (L2). Segundo Skiliar, Massone & Veinberg (1995):

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de aprender em sua língua, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (Skliar, Massone & Veinberg, 1995: 16).

O documento que propõe a educação bilíngue para surdos no Brasil é a Política Nacional de Inclusão de 2007 – a qual é inspirada na Declaração de Salamanca. Tal documento prevê a aprendizagem da LIBRAS como primeira língua e do Português, na modalidade escrita, como segunda língua por surdos. Com essa proposta, constata-se que é necessário mudar o processo educacional dos alunos surdos e verificamos a preocupação de o campo educacional em adaptar metodologias de ensino e materiais didáticos para que suas especificidades sejam levadas em conta e para que eles possam ser incluídos no cotidiano escolar. Ramos (2013) comenta:

A partir de 2005 as ações políticas públicas vêm se direcionando para a utilização da LIBRAS “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração e a execução de projetos para garantir ao alunado surdo materiais didáticos com acessibilidade em sua Língua Brasileira de Sinais. (Ramos, 2013: 1)

Após essa breve revisão da História do ensino do Português para surdos no Brasil no século XX, descrevo, no tópico 2, como foi feita a análise, elencando os critérios adotados e quais elementos analisados.

2 – A análise: critérios

Levando em conta o arcabouço teórico da Historiografia Linguística, segui as sugestões de Gurgel (2008), que apresenta como base as ideias de Altman (2004). Altman (2004) explica que o historiógrafo, com o objetivo de interpretar fenômenos relevantes do período estudado, parte da rede de relações existente entre os agentes, das questões linguísticas e dos dados levantados sobre a história intelectual do período. Para construir essa rede de relações, o historiógrafo tem como auxílio modelos interpretativos e parâmetros de análise, que contemplam a dimensão externa e interna do material. Nesse sentido, analisei o tratado didático em questão com base também nos seguintes critérios:

HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA
(1) a influência do clima de opinião - dos contextos histórico, político, social e pedagógico - e de outros tipos na elaboração do MD em questão e até que ponto esse era adequado para aquele contexto pedagógico;
(2) percepção do Português para surdos: <ul style="list-style-type: none"> (a) concepção de língua; (b) concepção de línguas de sinais; (c) concepção de ensino da língua; (d) concepção do Português e seu ensino; (e) concepção da surdez; (f) concepções de sujeito surdo; (g) concepção do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

TABELA 1 – Critérios específicos de análise

Por fim, saliento que a presente análise não levou em conta a biodata da autora devido à escassez de dados biográficos existentes sobre Marlene de Oliveira Gotti. Entre as poucas informações encontradas, tive contato com duas entrevistas em que era dito que ela já foi coordenadora técnica do MEC/SEESP e consultora PNUD (Programa das Nações Unidas). As entrevistas também não foram utilizadas no intuito de compreender o pensamento de Gotti acerca da educação de surdos, pois não foi possível identificar até que ponto sua fala representava sua opinião sobre a temática ou a voz das instituições das quais ela fazia parte.

3 – Análise da obra “Português para deficiente auditivo”

O livro “Português para deficiente auditivo” de Marlene de Oliveira Gotti foi publicado em 1992 e teve uma 2ª edição em 1996. A obra trata-se de um registro do que foi realizado em aulas de linguagem no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL-LP), escola conveniada com a Fundação Educacional do Distrito Federal. Essas aulas tinham como objetivo ensinar, por meio do diálogo, o Português oral e fornecer ao surdo o instrumento que o tornasse capaz de dialogar, favorecendo a formação de sua identidade e o contato com a sociedade majoritariamente ouvinte. Gotti (1992) também comenta que sua pesquisa busca preencher lacunas existentes nas diversas instituições formadoras de profissionais na área de educação de surdos, colaborando, inclusive, com professores que trabalham com essa comunidade.

3.1 – O clima de opinião do período e a percepção do Português para surdos

Levando em conta o clima de opinião do período e a influência dos contextos - histórico, político, social e pedagógico -, analiso neste tópico as concepções presentes na obra acerca da língua, das línguas de sinais, do ensino de língua, do Português e seu ensino, da surdez, do sujeito surdo e de seu processo de ensino-aprendizagem.

3.1.1 – Concepções de língua, das línguas de sinais, de ensino de língua e do Português e seu ensino

Gotti (1992) em seu tratado defende que, devido ao fato de o Português ser a língua oficial do Brasil e ser falado pela maioria dos falantes do país, esse idioma deve ser ensinado à comunidade surda através do Oralismo. A autora comenta que o surdo pode e deve falar, pois “o conversar favorece a formação de sua identidade além de integrá-lo no mundo dos ouvintes” (p. 87). Para alcançar esse objetivo, é necessário que a comunidade surda aprenda a linguagem funcional, ou seja, “utilize o instrumento que o torne capaz de conversar, favorecendo a formação de sua identidade precisa e o

contato com outra pessoa” (Gotti, 1992: 15). Segundo a autora:

E mais ainda, se por socialização entende-se o ter alcançado a capacidade de interagir, de usar os recursos do grupo em que se vive, precisa-se dar muito cedo ao surdo a linguagem falada, sem a qual ele nunca conseguirá se abrir às exigências de uma sociedade falante. Estes fatores interferem no crescimento do pensamento e na adequada estruturação da personalidade. (Gotti, 1992: 15)

Nesse contexto, a pesquisadora define a língua de sinais como “sistema de símbolos convencionais, expressos com movimentos visíveis das mãos e dos braços” (Gotti, 1992: 14). Ela parece não reconhecer a língua de sinais como língua, pois a compara com gestos e mímicas e a caracteriza como uma “linguagem limitada e parcial”, porque não é compreensível a todos. Uma possível explicação para essa visão seria o contexto daquele período: na década de 90, a LIBRAS ainda não era reconhecida como língua e, com isso, era considerada uma linguagem primária e limitada utilizada pelos surdos, semelhante à mímica.

Já em relação à sua concepção de ensino de língua, a investigadora defende que, no desenvolvimento da oralização, a dramatização deve ser utilizada na escola para treinar a conversação do aluno e alfabetizá-lo, pois essa estratégia pode desenvolver a fluência e desinibir o estudante, já que, por meio do diálogo, ele descobre o significado das palavras e principalmente dos verbos. Como explica Gotti (1992), “A linguagem aprende-se escutando, falando e observando. Na falta do canal acústico, o deficiente auditivo aprende observando, dramatizando e falando” (p. 21). Ademais, a autora justifica a importância do trabalho com a dramatização comentando que “as coisas, os seres, os objetos estão ligados às ações. Das ações concretizadas, dramatizadas surge a compreensão lógica; a compreensão faz surgir o pensamento, e a denominação dos sentimentos e sensações faz surgir a linguagem” (p. 21).

A pesquisadora também propõe que sejam trabalhadas a estrutura frasal - que enriquece e amplia as construções do aluno -, a interpretação - que favorece o seu entendimento - e a redação, que vai dar-lhe oportunidades de escrever com mais facilidade, pois os passos da escrita são detalhadamente ensinados.

3.1.2 – Concepções da surdez, do sujeito surdo e de seu processo de ensino-aprendizagem

Gotti (1992) define a surdez como uma ineficiência parcial ou total do órgão da audição. De acordo com a autora, essa deficiência traz uma desvantagem para o surdo, pois é “o resultado de um déficit ou uma inabilidade que pode limitar e até impedir seu desenvolvimento completo, pois há uma discordância entre suas capacidades individuais, as expectativas do indivíduo e aquelas do ambiente em que ele vive” (Gotti, 1992: 13).

Nesse sentido, o surdo é visto como um deficiente, que, segundo a investigadora, pode ser caracterizado como:

[...] portador de uma falha sensorial que influi sobre a sua percepção, sobre os contatos sociais, e por isso sua organização interna é “diferente”, uma vez que sua personalidade se forma sobre quatro canais sensoriais e não cinco, e com o agravante – o canal que lhe falta desenvolve um papel primário superior aos outros. (GOTTI, 1992: 13)

A pesquisadora também explica que outra característica que o sujeito surdo pode apresentar é a agressividade, ocasionada devido ao seu isolamento por causa da surdez:

Toda sociedade é fundamentada sobre a comunicação verbal, por isso a vivência de um deficiente auditivo é antes de tudo de isolamento, de não realização, de frustração que provoca a agressão. Nele, então, a agressividade é um sinal de vitalidade, é a resposta de uma pessoa viva às limitações que se opõem à sua realização como ser humano (Gotti, 1992: 14).

Estudos posteriores, realizado no séc. XXI, vão comprovar que a agressividade do surdo não ocorre devido à falta de acesso ao Português oral, e sim por causa da ausência de qualquer língua, inclusive a de sinais. Logo, como não desenvolve sua linguagem nem seu pensamento, a agressividade torna-se a única forma de esse sujeito interagir com o mundo que o cerca, tendo como base apenas seus instintos.

Além disso, a autora, ao explicar as diferenças entre o processo de

ensino-aprendizagem dos ouvintes e dos surdos, cria a dicotomia “criança normal” x “deficiente auditivo”, o que nos permite concluir que, nessa perspectiva, o surdo também poderia ser considerado como anormal devido à sua especificidade.

Logo, nota-se que Gotti (1992) apresenta em sua obra uma visão medicalizada da surdez, definindo-a apenas como uma deficiência e não como um *modus vivendi* diferente, que faz com que o surdo apreenda o mundo a partir do visual. Na perspectiva da autora, o surdo é visto como um deficiente que está em desvantagem em relação ao ouvinte por não conseguir ouvir. Essa visão relativa à surdez e ao surdo mudará apenas em 2002, a partir da implementação da lei que reconhece a LIBRAS como língua, pois ocorre o fortalecimento da comunidade surda e ela passa a ser vista não mais pela sua deficiência, mas pelo seu reconhecimento político como minoria linguística.

Por outro lado, é importante salientar que, mesmo a investigadora parecendo acreditar que a comunidade surda apresenta desvantagem em relação ao ouvinte devido à surdez, ela reconhece que essa desigualdade pode ser gerada devido à falta de acesso que os surdos têm nos primeiros anos de vida a uma língua e ao conhecimento de mundo fornecido pelos pais e pela sociedade, já que a maioria da população não sabe se comunicar em língua de sinais:

Enquanto a criança normal chega à escola com uma enorme bagagem cultural, lexical e quase todas as estruturas linguísticas prontas, o deficiente auditivo pouco traz além da imagem visual. [...] Talvez se possa afirmar que as diferenças entre os ouvintes e os deficientes auditivos não estejam na maneira peculiar da pessoa surda, mas antes no fato de que a eles falta “notícia” de muitas coisas que o homem médio ouvinte aprende, não com adestramento formal, mas simplesmente através da experiência e do contato social. (Gotti, 1992: 14-15)

Outra questão relevante é a aproximação que a autora faz da língua materna da comunidade surda com a língua oficial do país. Gotti (1992), ao comentar que “a criança que nasce surda ou torna-se tal nos dois primeiros anos de vida não terá oportunidade de adquirir, por meio da audição, a linguagem materna” (p. 13), insinua que o Português seria a língua materna

do surdo. Na década de 90, como a LIBRAS ainda não era reconhecida como língua, essa não era vista como a primeira língua da comunidade surda nem o Português era considerado sua segunda língua. Essa visão será mais tarde criticada por estudos que mostraram que, como o input linguístico do Português é oral e esse input não é perceptível para os surdos, eles não aprendem a modalidade oral dessa língua de forma natural, e sim por meio da oralização; logo, as línguas de sinais serão reconhecidas como a língua natural do surdo por seu input ser visual e perceptível para esse sujeito. Salienta-se também que, mesmo considerando o Português a língua materna da comunidade surda, a autora propõe algumas atividades voltadas geralmente para o ensino de uma segunda língua, como o trabalho com vocabulário e diálogos básicos relativos a situações cotidianas.

Por fim, em relação ao processo de ensino-aprendizagem do surdo, a autora comenta que esse aluno consegue fixar melhor acontecimentos do que os conceitos e apresenta dificuldades em associar ideias, ligar conceitos novos aos antigos e captar conteúdos abstratos. Gotti (1992) explica novamente que essas dificuldades ocorrem por causa da ausência de audição, sentido considerado por ela um fator biológico para a aquisição da linguagem. A partir dessa perspectiva, a autora em diversos momentos da obra compara os surdos com os alunos que considera “normais”:

Supõe-se que todas as estratégias apresentadas para o desenvolvimento da linguagem do surdo tornam-se excelentes quando desenvolvidas por crianças ‘normais’. [...] A diferença está no fato de que os alunos normais rapidamente realizam todos os passos, enquanto o surdo aprende a linguagem devagar, com dificuldade. As estruturas complexas, a linguagem figurada são adquiridas lenta e paulatinamente (Gotti, 1992: 88).

Além disso, segundo a pesquisadora, a percepção do surdo tende à “subjetividade por falta da percepção acústica. Isso acarreta uma coleta maior de dados visuais e uma relevante coloração pessoal da realidade” (p. 14). Percebe-se que a autora reconhece que a percepção do mundo pelo surdo é, de algum modo, influenciada pela questão visual. Estudos posteriores, realizados no século XXI, apontam essa característica como um fator fundamental na aprendizagem do surdo e que deve ser levada em

conta no ensino de Português para esse aluno. Atualmente, por exemplo, defende-se que manuais para alunos surdos devem utilizar a imagem como um recurso facilitador da compreensão do sentido do texto.

4 – Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar o livro “Português para deficiente auditivo” de Marlene de Oliveira Gotti, publicado em 1992. Trata-se uma obra pedagógica, voltada para professores, cujo objetivo é ensinar a língua oral, e não descrever as regras da língua. Apesar de seu contexto institucional ser uma escola religiosa, aborda questões relacionadas ao Cristianismo apenas na sua introdução com o texto “Éfeta”.

Apesar do contexto histórico da década de 90 ser caracterizado pelo não reconhecimento do status linguístico da língua de sinais e de o Português ser considerado a língua materna do surdo naquele período, nota-se que a autora sugere algumas atividades voltadas para o ensino de uma segunda língua, como o trabalho com frases do cotidiano do aluno e questões de vocabulário. A pesquisadora reconhece que o aluno surdo não chega à escola com o mesmo conhecimento prévio da língua que a criança ouvinte apresenta e, por isso, esses conteúdos precisam ser ensinados na aula.

Gotti (1992) também leva em conta em suas propostas pedagógicas algumas especificidades dos alunos surdos, como a diferença de estruturas entre as línguas de sinais e o Português; a percepção visual e o uso de imagens; a importância do uso de textos autênticos para que se possa trabalhar com gêneros e tipos textuais no ensino da língua; e a avaliação diferenciada, focada no processo de aprendizagem e não apenas no resultado final.

Em relação às concepções existentes na obra, primeiramente é importante lembrar que a lei que reconhece o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais só é aprovada em 2002. Isso quer dizer que, na década de 90, a LIBRAS ainda não era reconhecida como língua e o Português ainda não era considerado a segunda língua do surdo. Devido a esse contexto, nota-se a defesa do ensino do Português oral por ser a língua

oficial do país e, com isso, a língua que integra a sociedade.

Além disso, salienta-se que foi justamente a partir do reconhecimento linguístico da LIBRAS que a comunidade surda se fortaleceu e passou a ser vista não mais pela sua deficiência, mas pelo seu reconhecimento político como minoria linguística. Isso esclarece a visão apresentada na obra em relação à surdez e ao sujeito surdo: a surdez era vista como uma deficiência que prejudicava o acesso do surdo ao conhecimento e sua integração quando, na verdade, o que realmente ocorria era que ele não conseguia se adequar a um modelo de ensino voltado para ouvintes e, por isso, apresentava tantas dificuldades.

Portanto, conclui-se que a obra de Gotti (1992), apesar de ser a favor do ensino do Português oral, apresenta algumas atividades que dialogam com o Bilinguismo, proposta metodológica defendida atualmente no ensino para surdos. Além disso, a autora, a partir da sua experiência, busca com a sua obra esclarecer algumas questões relativas ao ensino do Português para surdos, desmistificando alguns pré-conceitos acerca dessa comunidade e reafirmando outros, mas, acima de tudo, tentando incluí-la no cotidiano escolar e na sociedade, ainda que não seja por meio das línguas de sinais.

REFERÊNCIAS

- Altman, C. (2004). Filologia e Linguística - outra vez. In: *Filologia e Linguística Portuguesa 6*: 161-198.
- Fernandes, S. (2007). Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: *Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área*. Curitiba.
- Gesser, A. (2009). *Libras: que língua é essa?*. São Paulo.
- Gotti, M. de O. (1992). *Português para Deficiente Auditivo*. Brasília: Edunb.
- Gurgel, S. (2008). *O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, Brasil.
- Koerner, E. F. K. (2014). *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos*

- selecionados*. Braga: Estúdio de Artes Gráficas.
- Lacerda (1998), C. B. F. de. (1998). A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. In: *Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdos*, 10, pp. 30-40, Rio de Janeiro.
- Law, V. (2003). *The history of Linguistics in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, DF.
- Quadros, R. M. de. (2004). Bilinguismo: as línguas na educação de surdos. In: *FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UCPEL - Universidade Católica de Pelotas.
- Ramos, C. R. (2013). Livro didático digital em Libras: Uma proposta de inclusão para estudantes surdos. In: *Revista Virtual de Cultura Surda*, ed. 11.
- Skliar, C., Massone, M.I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. In: *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 85-100. Madrid.
- Veloso, É., Maia Filho, V. (2009). Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez. In: *Mãos Sinais*, vol. 1 e 2, Curitiba/PB.