

Uma escola duas línguas

Princípios para a educação de alunos surdos

Ana Claudia Balieiro Lodi^{1*}

Quando falamos em educação para sujeitos surdos, logo somos levados a discussões que deslocam as questões implicadas nos processos educacionais para outra relacionada ao espaço onde ela deva ser desenvolvida: se em uma escola para surdos ou em escolas regulares de ensino para ouvintes. Esta polarização, a meu ver, pode ser comparada aos embates que perpassaram a história da educação de surdos, nos quais os debates envolvendo esta temática focalizavam as questões ligadas às línguas, ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e assim sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes, ou se deveria ser permitido a eles (já que a educação sempre foi determinada por ouvintes que se atribuíram poder para a tomada desta decisão) o uso da língua de sinais (LODI, 2005).

Estes deslocamentos, do passado e o que está em foco atualmente, acabam por tangenciar as questões que são específicas das esferas educacionais e os princípios básicos a serem contemplados quando se pensa em educação para surdos, submetidos a discussões outras que pouco têm contribuído para uma transformação efetiva dos processos educacionais pensados para pessoas surdas.

Vivemos em um país cuja diversidade sociocultural nos obriga a enfrentar cada problemática social de forma particular. Não é mais possível (se é que foi algum dia) falarmos em diferenças entre as regiões ou entre os Estados que constituem o Brasil. Nossas realidades diferem entre as cidades de nossos Estados, para não dizer no interior das mesmas. Sendo assim, não acredito ser possível a defesa de uma escola única para todos, pois as implicações decorrentes dessa imposição podem levar a efeitos contrários aos desejados. Não foram poucas as experiências ocorridas no passado, cujas decisões, tomadas por um grupo minoritário, levaram à implantação de modelos que tenderam ao fracasso, à medida que foram construídos desconsiderando as diferentes realidades existentes e sem haver a preocupação formativa dos profissionais que atuavam, diretamente, nos espaços educacionais.

Considerando o exposto, defendo que o desenvolvimento de qualquer processo educacional para pessoas surdas deva seguir alguns princípios. Onde implantá-los, fica o desafio para cada município/Estado, desde que seja assegurado o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação que respeite e reconheça sua singularidade e especificidade humana – a de serem surdos e necessitarem desenvolver-se a partir de relações sociais construídas por intermédio de uma língua que lhes seja acessível: a língua de sinais.

^{1*} Fonoaudióloga. Doutora em Linguística Aplicada a Estudos de Linguagem pela PUC-SP. Professora da USP na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação.

Não trago, assim, para esta mesa, nenhuma contribuição nova em termos teóricos; apenas enfatizo a necessidade de que as questões específicas das esferas educacionais sejam enfrentadas, se o objetivo for a implantação de uma educação pensada para as pessoas surdas. Parto do princípio, no entanto, para minha apresentação, de que a necessidade de uma educação que tenha a LIBRAS como língua de instrução seja um ponto partilhado por todos e, portanto, que qualquer processo educativo tenha como base os princípios da educação bilíngue para surdos.

Princípios a serem respeitados

1. Desenvolvimento de linguagem

O desenvolvimento da criança é decorrente das relações estabelecidas com outros, desde seu nascimento, por meio da linguagem, responsável por sua inserção nas relações humanas e nas práticas sociais próprias de nossa cultura. Compreende-se, desse modo, que todo desenvolvimento da criança depende de um outro, daquele que possui domínio da linguagem, que, em uma relação dialética, possibilitará sua constituição como sujeito da linguagem e, portanto, de seu eu. Entendida como o sistema de signos mais elaborado da cultura humana, a linguagem possibilita à criança a compreensão do mundo a sua volta, de si mesma e a organização do pensamento, na medida em que todas as funções mentais são processos mediados por signos, sendo o verbal aquele privilegiado para o desenvolvimento dessas funções.

Conforme descrito na literatura (VOLTERRA; ERTING, 1994; KARNOPP, 1999, 2001; QUADROS, 1997; QUADROS et al, 2001; LODI; LUCIANO, 2009), o desenvolvimento de linguagem da criança surda ocorre de forma análoga ao da criança ouvinte, desde que lhe sejam propiciadas interações em uma língua acessível - no caso a língua de sinais. Caso isso não ocorra, essa criança não terá acesso à linguagem de forma significativa e vivenciará experiências de maneira fragmentada, o que a levará a um atraso em seu desenvolvimento linguístico e, por conseguinte, em seus processos de aprendizagem.

Qualquer processo educacional deve, assim, valorizar um ambiente que proporcione à criança surda seu desenvolvimento de linguagem, por meio do estabelecimento de relações sociais construídas em LIBRAS.

2. Importância de interlocutores surdos, membros de referência da comunidade surda

O processo apontado só será construído, plenamente, se na interação com adultos surdos, pois apenas eles têm domínio das diferentes linguagens constitutivas da LIBRAS, instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores. E assim, como interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, esses adultos poderão interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. Por esta razão,

os surdos adultos envolvidos neste processo devem ser necessariamente usuários de LIBRAS, participantes da comunidade surda e membros de referência da cultura surda.

Nesse processo, as crianças têm garantido seu pleno desenvolvimento da linguagem/apropriação de uma primeira língua, bem como podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez a partir das relações com iguais em sua diferença.

3. Convivência com pares no interior da sala de aula

Além das relações com surdos adultos, torna-se necessário também, no ambiente escolar, que as crianças surdas convivam com pares e, portanto, as salas de aula devem conter grupos de crianças surdas, com os quais elas possam dialogar livremente em LIBRAS, pois uma criança sozinha, usuária de outra língua, sente-se marginal aos processos de socialização e aprendizagem (GÓES; TARTUCI, 2002).

4. Implantação da educação bilíngue desde a educação infantil

A educação bilíngue para a criança surda deve ocorrer desde a educação infantil, pois, no período em que ela se encontra nesse nível educacional, está em um momento do seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua subjetividade, construída por meio da relação que estabelece com outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar juntamente com acontecimentos que experimenta fora da escola, por meio da linguagem (LODI; SOUZA; PADILHA, mimeo).

Considerando que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem ou ainda não possuem fluência em LIBRAS, o espaço escolar ganha relevância, pois o não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar – linguagem oral da língua portuguesa – acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento, e, como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens.

5. Relação entre desenvolvimento da linguagem e ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua

Garantido às crianças surdas o direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem (LIBRAS), pode-se pensar, então, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Este processo deve ser continuamente cuidado, pois, conforme discutiu Vygotsky (1934/1982²), os resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira dependem de certo grau de maturidade na primeira língua, na medida em que aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento. O autor destaca ainda outra característica pouco

² A primeira data refere-se ao ano em que a obra foi escrita; a segunda, ao da edição consultada

considerada quando se pensa no ensino-aprendizagem de uma segunda língua: da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra, de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Este fato pode ser explicado à medida que se considera que, embora distintos, os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, em essência, se referem a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que usar outra língua significa encontrar-se em um território desconhecido de signos e significações, razão pela qual o aprendiz de uma L2 tende a transferir os signos da L1 como se eles fossem apropriados a todo contexto. Além disso, defendemos que o aprendiz deva vivenciar a língua estrangeira por meio de sua inserção em um contexto e em situações concretas, que têm na L1 a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2, pois a palavra em língua estrangeira não pode ser considerada como sendo ideologicamente “vazia”, na medida em que “ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2 é instaurado, assim, um confronto ideológico, um “campo de lutas” e de contradições” (LODI, 2004, p.31-32).

Dessa forma, defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita deva ocorrer por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Desse modo, os surdos podem “dialogar” com a escrita a partir de sua primeira língua, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são “falados” por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Para o desenvolvimento desse processo, torna-se, então, imprescindível o contato com interlocutores bilíngues que: a) ofereçam à criança a oportunidade de significar a linguagem escrita e seus diversos usos a partir das diferentes linguagens constitutivas da LIBRAS; b) conheçam o processo de significação e construção de sentidos próprios da LIBRAS, que devem ser colocados em diálogo com aqueles da língua portuguesa; e c) levem em consideração que o desenvolvimento de linguagem e os processos de ensino-aprendizagem de uma língua têm seu início a partir de diferentes práticas de leitura, por meio de atividades que privilegiem os aspectos visuais, pois essas atividades fazem com que diversas esferas simbólicas sejam acionadas para propiciar a construção do novo conhecimento.

6. Currículos e práticas de ensino que contemplem a diversidade sociocultural

A implementação de processos de educação bilíngue implica ainda a necessidade de realização de adaptações curriculares, de forma a contemplar a diversidade sociocultural existente. Assim, aspectos específicos da educação de surdos, sua forma peculiar de significação de mundo e o ensino sistematizado de LIBRAS (como disciplina) devem ser garantidos a todos. Desse processo decorre a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas, pensadas a partir da língua de ensino – no caso, LIBRAS.

7. Presença de intérprete de LIBRAS

Ao se considerarem todos os princípios descritos acima, torna-se muito difícil conceber que os processos implicados no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas sejam mediados por uma terceira pessoa – um intérprete de LIBRAS – principalmente nos níveis iniciais de escolarização, considerando a idade das crianças, seu desenvolvimento de linguagem e os processos específicos desse período educacional. Deste modo, a meu ver, a presença desse profissional pode vir a ser uma saída a partir do ensino fundamental – segunda etapa, desde que as bases educacionais iniciais tenham sido desenvolvidas.

Ainda assim, os processos escolares mediados pelo intérprete só serão possíveis caso o profissional tenha formação para essa atuação, estabeleça parceria com o professor regente e possua conhecimentos referentes aos conteúdos que serão trabalhados, pois, caso contrário, ele poderá vir a ser um fator impeditivo a mais para o ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Algumas Considerações

Procurei, com estes princípios, apontar fatores que são imprescindíveis para a efetivação de uma proposta de educação para pessoas surdas. Busquei apontar que a diferença linguística em jogo implica a existência de inúmeros processos que devem ser pensados de forma particular para a população à qual esta educação é destinada.

Desse modo, embora reconheça que existam diferentes formas de implantação desses princípios, não posso deixar de assumir também que não é em qualquer espaço escolar que eles poderão ser desenvolvidos, pois todos os profissionais envolvidos neste processo devem ser bilíngues, ter formação específica para atuarem com os alunos e entender a forma peculiar aos surdos de significarem o mundo. Tenho que reconhecer ainda que, no plano ideal, a escola para surdos seria o espaço privilegiado para esse processo; no entanto, essa realidade nem sempre é possível, e as existentes nem sempre seguem estes princípios na prática.

Dessa forma, acredito que devemos ter clareza do que queremos e buscar formas de viabilizar que os princípios descritos acima sejam assegurados para a implantação de uma educação para surdos da forma que lhes é de direito. Quando estes princípios forem realmente assumidos e a educação bilíngue se tornar um projeto da(s) escola(s),

os surdos, finalmente, poderão ter uma educação que os respeite em sua diferença linguística – e, portanto, sociocultural – e a educação desejada alcançada.

Referências bibliográficas

GÓES, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.110-119.

KARNOPP, L. B. Produções do período pré-lingüístico. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 165-181.

_____. *Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, p. 383-390, 2001.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Plurilingüismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

_____; LUCIANO, R. de T. *Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais*. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

_____; SOUZA, J. R. de; PADILHA, A. M. L. *Educação inclusiva: o que pensam professores de educação infantil sobre a presença de alunos surdos*. Mimeo. 2010.

QUADROS, R. M. de. *Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira*. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 110, p. 125-146, 1997.

_____; MARTIN, D. L.; MATHUR, G. *O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos operacionais?* In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 110, p. 391-367, 2001.

VOLTERRA, V.; ERTING, C. J. (Eds.) *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press, 1994, p. 205-216.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1982, p. 9-348.