

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO EM ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Mônica Ugrinowitsch¹

O presente artigo é escrito a partir da visão de uma professora de História que trabalha em dois estabelecimentos de ensino particulares, sendo que um desses estabelecimentos é uma escola regular e o outro é uma escola de educação especial para alunos surdos.

Mas, o professor que não conhecia a história da educação especial para surdos e que hoje trabalha na área, encontra uma realidade difícil de ser compreendida.

O professor não especialista que ingressa na escola especial depara-se com um ambiente extremamente complexo: uma discussão interminável sobre as formas que a Libras (língua brasileira de sinais) assumiu dentro do ambiente escolar (português sinalizado, comunicação total, bilingüísmo etc.)², sobre a necessidade de estudar a língua de sinais, sobre a importância desta para o desenvolvimento intelectual, social, profissional e pessoal do surdo e, ao mesmo tempo, as expressões que caracterizam a visão que a educação especial traz do sujeito surdo: "não adianta, o surdo não consegue...", "... você pensa que o surdo entendeu tudo e quando você vai ver ele não entendeu nada...", "a maior dificuldade é ensinar o surdo a escrever: não adianta, o problema está no português."

Ao mesmo tempo, as leituras mais recentes sobre a educação especial de surdos trazem rotineiramente a discussão da língua como pré requisito para se pensar nessa "modalidade" da educação: críticas ao oralismo e suas conseqüências para os surdos; o imenso fracasso da educação especial; a necessidade de se pensar o surdo como sujeito diferente e não como aquele que deve ser normalizado, que portanto não deve ser submetido ao aprendizado e treino motor da fala; a língua de sinais (em suas diversas variantes) como o meio de comunicação visual e inerente ao surdo.

¹ Professora de História da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário; Instituto Santa Terezinha e da Organização Educacional Margarida Maria.

² Para saber mais ver: Góes, M.C.R. de 1996.

Justifica-se a defesa pela língua de sinais no interior da escola de surdos: um professor que se utiliza das Libras é mais facilmente compreendido por um surdo do que aquele que se utiliza do português em sua modalidade oral. Entretanto, a Libras tem uma dimensão política que ultrapassa os muros da escola, já que o reconhecimento legal da mesma, dá ao surdo o status que anteriormente ele não possuía e a possibilidade de comunicação que antes lhe era negado, não apenas no interior dos ambientes educacionais, mas também no mundo.

É sabido que as grandes civilizações da antiguidade, ao dominarem outros povos impunham sua língua como oficial. É também de conhecimento público que os países que fizeram suas unificações políticas, unificaram também a língua e renegaram todos os dialetos falados em cada porção do país, sendo exemplo típico a Itália. Portanto, proibir ou renegar uma língua é também a imposição do poder político de um grupo sobre o outro, a transformação do grupo dominado em minoria política, mas é também criar as bases para a resistência e a luta dos dominados contra os dominadores.

Pensando sob este ponto de vista, fica evidente a importância da luta dos surdos em prol da legalização (já concretizada) e da valorização da língua de sinais. Essa luta significa uma vitória parcial contra o poder estabelecido pelos ouvintes e contra a visão de que o surdo é um ser que deve estar submetido ao poder dos "normais". É a conquista da igualdade jurídica e política, que dá ao surdo a possibilidade de continuar lutando por outras conquistas de grande importância para eles.

Assim, reconhecendo a importância política dessa conquista, torna-se possível pensar que a educação do surdo deva ser feita em língua de sinais. Nada mais óbvio: a educação também tem um caráter político que reproduz as desigualdades sociais, mantendo em seus devidos lugares os grupos (não numericamente) minoritários: pobres, negros, surdos etc. Conseqüentemente, supõe-se que a luta pela legalização da língua de sinais inclua o ambiente escolar, de modo que a educação do surdo pudesse ser realizada da forma apropriada ao mesmo, na sua língua e assim deixasse de reproduzir o surdo como anormal ou incapaz de realizar o que o ouvinte realiza.

Entretanto, apesar das mudanças inseridas na escola especial para surdos, o desempenho acadêmico dos mesmos não apresentou melhorias significativas e a procura das respostas para tal fato faz com que se retorne a questionar a forma como a Libras é utilizada dentro do ambiente escolar (dentro das variantes assinaladas acima) e cria-se um círculo vicioso, jamais rompido ou ultrapassado... E o que é pior, confirma-se a hipótese de que o aluno surdo não consegue superar suas dificuldades, e assim é a deficiência

auditiva a culpada pelo seu fracasso escolar. Como este fator não pode ser modificado não encontra-se a solução.

Mas a luta pelo reconhecimento da língua de sinais não foi uma luta para reconhecer a diferença, para retirar do surdo o estigma de anormal? Por que ele persiste? Será que não estamos teimando em valorizar a deficiência em detrimento das possibilidades que podem ser trabalhadas?

Para pensarmos a respeito de tal assunto, torna-se necessário refletir sobre a concepção de educação e de linguagem que carregamos, concepção que pode ser utilizada tanto na educação de ouvintes como de surdos.

Pensar a respeito da educação, de surdos ou ouvintes indistintamente, traz a possibilidade de olharmos o discente sob um ponto de vista diverso daquele abordado pela educação tradicional, onde o sujeito deve aprender a utilizar-se corretamente da língua escrita através de exercícios repetitivos de identificação de sujeito, verbo, predicado, uso correto da ortografia etc. É preciso pensar o discente como sujeito que usa uma língua falada (quer oral, quer através de sinais) diferente daquela utilizada na sua forma escrita e formal, sujeito esse que deverá construir passo a passo formas próprias de utilizar-se da língua escrita, expressando suas idéias, seus conhecimentos adquiridos, de forma correta, num processo dialético, onde tanto a língua exerce influências sobre o sujeito, como este exerce influências sobre a língua.

A educação tradicional, assim como a de surdos (que apesar das particularidades tem como premissa a própria educação tradicional), produz e reproduz o fracasso, haja vista as políticas de aprovação automática presentes na atual legislação educacional. Há alunos de 6ª série da escola regular que não conseguem decodificar um texto ou escrever corretamente; isso mostra que, apesar de se conter a repetência e a evasão escolar, as novas leis não atingem o ponto nevrálgico da situação e assim, diplomamos pessoas que não desenvolveram as habilidades básicas necessárias para serem introduzidas no mercado de trabalho. A mesma situação pode ser constatada na educação de surdos.

É preciso diferenciar o que é considerado academicamente correto, do saber efetivo adquirido pelo aluno. Em se tratando da escola regular, dentro de uma concepção tradicional de educação, é normal considerarmos "bom" aluno aquele que repete as fórmulas prontas do livro, que responde questões com vocabulário adequado e frases corretas. No entanto, se mudarmos a proposta de trabalho solicitada ao aluno, os resultados do mesmo "bom" aluno serão essencialmente diferentes (com raras exceções). Basta que ao invés de se pedir um resumo de um texto X, peça-se ao aluno: "leia o texto e depois escreva o que você entendeu". O "bom" aluno, no caso do

resumo, faria sua tarefa copiando frases importantes do texto, eliminando outras, pulando palavras. O resumo do "mau" aluno não faria a seleção dos fatos mais importantes e os trechos selecionados para a tarefa seriam escolhidos mais ou menos ao acaso. Entretanto, ao se pedir ao "bom" aluno que escreva aquilo que ele entendeu, um texto seu, aquele de sua própria e verdadeira autoria, não revelaria tamanha eficiência, pois o que se constata é que, mesmo o "bom" aluno, que seleciona os fatos ou dados importantes, ao ter de redigir sozinho se atrapalha, mistura informações no que diz respeito à ordem ou faz relações incorretas, comete erros gramaticais e ortográficos.

Há então que se colocar a seguinte questão: qual o aluno que se apropriou verdadeiramente do conhecimento? Foi o que fez o resumo impecável ou o que errou ao tentar elaborar seus recém adquiridos conhecimentos através da linguagem escrita? Mais do que isso, o erro pode ser visto como falta de competência, como falta de possibilidade, de conteúdo; ou pode ser visto como uma possibilidade de modificação de comportamento, de aquisição de conteúdo, de habilidades etc.

Quando o aluno faz o seu próprio texto e erra, o professor tem o material ideal para interferir na sua produção, apontando incorreções, dando pistas, demonstrando a repetição de palavras, os erros gramaticais, a falta de relação nos dados apontados pelos alunos, a necessidade de reelaborar tal ou qual raciocínio. E neste processo lento e árduo é que o aluno consegue construir o conhecimento, desenvolver habilidades de leitura, interpretação, escrita, dedução, indução, comparação, descrição etc.

Será que com o aluno surdo o processo é diferente? Há que se considerar, no caso dos surdos, os efeitos que a ausência da audição provocam sobre a língua falada, e conseqüentemente sobre a produção escrita do aluno surdo, mas, também, o surdo é capaz de memorizar e escrever, repetir frases corretas, perfeitas nas suas formas gramaticais e ortográficas, mas há que se perguntar: que sentido há para o aluno, surdo ou ouvinte, repetir fórmulas prontas, que vivem num mundo externo ao seu mundo interior, que não lhe dizem respeito? Não há sentido, e não é aprendizagem. Acreditar que ao impor ao aluno que repita frases prontas signifique prepará-lo para fazer sozinho a mesma tarefa é um engano que a educação dos dias de hoje ainda carrega.

A partir dessa visão de educação, de língua e linguagem e de aluno é que pode-se desenvolver um trabalho diferenciado. A utilização de estratégias alternativas às aulas expositivas, como utilização de vídeos, fotos, mapas, encenação em sala, podem ser interessantes formas de elucidar e esclarecer os fatos do conteúdo trabalhado, mas, essas estratégias por

si só não são suficientes para que o aluno elabore seu raciocínio por escrito e se aproprie do conhecimento.

Trata-se de propor novos tipos de tarefa. E para elucidar o que está acima exposto, observemos alguns exemplos da produção escrita de alguns alunos no curso de História.

A um aluno ouvinte da 5ª série, questionou-se: *Explique como se deu o aparecimento do poder político nas tribos pré-históricas.*

Observemos sua resposta:

"As tribos começaram a haver pessoas com mais como o chefe, e os casadores estava mais valente.

Enquanto a mulher cuidava da plantação os homens estavam caçando e as criança preparando as redes.

A muito tempo as nascentes foram atacado pelas tribo em busca de saque.

O chefe militar estava protegendo sua cidade onde tinha indio atacando o chefe levava seu grupo.

As pessoas pagavam imposto ou em dinheiro ou em comida para os soldados. Quem não pagava tinha um castigo.

O rei e os guerreiros se garantam com agressões de outros povos."

Veja-se os "erros" apresentados nesse texto: há falta de concordância verbal e nominal, lacunas onde palavras foram suprimidas e estão subentendidas, erros ortográficos bastante graves etc. Entretanto, a idéia de que as tribos pré-históricas estavam sendo atacadas e que isso gerou o aparecimento de um chefe guerreiro que vai aumentando o seu poder a ponto de cobrar impostos, está presente no texto. Há inclusive uma incorreção sobre qual o povo estaria atacando essas tribos (o autor refere-se aos índios o que é uma incorreção). Mas, o conteúdo foi assimilado.

O leitor que não participou do processo de aprendizagem, ao ler o texto, pode questionar a compreensão e a aprendizagem do aluno. Mas, só o professor é detentor desse contexto. Só o professor consegue ler o texto de seu aluno e identificar o sentido do texto e o grau de aprendizagem, porque é ele quem está inserido no processo. Tal ponto de vista não significa que o professor deva se contentar com esse grau de incorreção, mas que, através desse trabalho, o professor pode começar a apontar para seu aluno as lacunas, a falta de concordância, os erros gramaticais etc. Material farto tanto para o professor de História como para o professor de Português.

Veja-se um outro exemplo de alunos ouvintes. Eles trabalharam em duplas, desta vez da 6ª série. Foi solicitado às duplas: *Explique porque o açúcar era a maior fonte de riqueza no Brasil colônia.*

Repare-se o resultado:

"O Brasil se tornará o maior produtor de açúcar do mundo.

O crescimento da economia açucareira estimulou outras atividades econômicas necessária a produção de açúcar dentre outras.

Cada fazenda tinha sua própria produção de açúcar com engenho. O açúcar estabelecia um pacto entre colônia e Metrópoli fazendo com que a Metrópoli controlasse o comércio com a Colônia, estipulando preços de venda como de compra."

Observando esse novo exemplo percebe-se que, apesar de haver uma maior concordância verbal e nominal, há erros ortográficos graves e, muito pior, apesar de demonstrarem compreensão de conteúdo, os alunos em questão não responderam à questão proposta (justificar porque o açúcar era uma riqueza), e os argumentos utilizados (pacto colonial) não foram devidamente explicados.

Os "erros" apontados em ambos os casos não diferem dos erros encontrados na produção escrita dos alunos surdos. Embora, os textos dos surdos apresentem o comprometimento decorrente da falta da audição na elaboração do raciocínio por escrito, podemos estudá-los para comparar as produções dos mesmos, com as produções acima assinaladas.

Foi proposto aos alunos da 5ª série da escola especial para surdos, Instituto Santa Teresinha (SP), que respondessem: *O que os homens do período pré-histórico faziam com o fogo?*

Aqui temos uma das respostas:

"homem procurar pega pedra terra fogo"

O aluno em questão consegue responder a qualquer pergunta que lhe seja feita, desde que todo o processo de questionamento e resposta seja feito em Libras. Mas ao apresentar-lhe uma questão escrita, sentiu dificuldade em decodificar as palavras da questão (as quais conhece em Libras) e ao responder, utilizou-se de fragmentos vocabulares justapostos, onde circula um certo sentido: pode-se perceber que o aluno tentou falar a respeito da produção do fogo através da utilização de pedras.

Ao encontrar esse tipo de problema e diante da declaração deste aluno de que ele não conseguia escrever, foi solicitado ao aluno que transferisse os sinais para o papel na próxima tentativa. Tempos depois foi-lhe apresentada uma nova questão escrita: *Explique como eram feitos os metais e para que as pessoas da Pré-História usavam os metais.*

Observe-se os resultados:

"Pessoa passado historia pedras de metal o que fogueira derrtrdo descobriram o cobre com o estanho de novo procurar descobriram o

bronze mais duro e por Ultima o ferro fazer pás, arados e armas do que a pedra a madeira armas melhores."

Para produzir esse texto o aluno dirigiu-se várias vezes à professora, questionando como se escrevia tal ou qual palavra que ele indicava em Libras, num trabalho de linguagem conjunto, entre professor e aluno surdo. Apesar de ser um texto evidentemente com problemas, o conteúdo está descrito em seu texto, e, se compararmos essa produção com a produção do primeiro aluno (ouvinte) apresentado nesse trabalho, veremos que há mais pontos em comum do que diferenças marcantes. Mas, o que é mais importante é que a produção escrita desse aluno surdo teve uma melhora significativa na sua qualidade de conteúdo e de significado. Aqui não é preciso grande esforço para perceber que o aluno refere-se à descoberta do bronze, posteriormente do ferro e aos objetos produzidos a partir dos metais.

No caso de um aluno também surdo da mesma instituição, dessa vez da 6ª série, vemos outro exemplo. A proposta era: *Faça um texto explicando como eram os genos gregos.*

O resultado pode ser visto a seguir:

"la no geno não tinha pobre e rico só normal agora e 2002 anos tem pobre e rico. Lá tem família trabalha e agricultura ajuda para comer agora começa e 2002 anos tem trabalha vende, loja, fabrica.. etc antes não tinha loja so trabalho agricultura."

Percebe-se que o aluno fez uma comparação entre os genos antigos e os dias atuais, mas a resposta está confusa, repetindo as mesmas informações e não atendeu ao que foi requisitado. O trabalho da professora foi o de mostrar para o aluno que seu texto não tinha relação com a pergunta e que seria preciso que ele prestasse mais atenção nesse aspecto para que a resposta dele fosse mais adequada à questão.

Alguns meses mais tarde, o aluno deveria responder à seguinte proposta: *Escreva um texto explicando como os plebeus poderiam transformar-se em escravos por dívida em Roma.*

O aluno respondeu da seguinte forma:

"O plebeu foi guerra 12 anos agora voltou para Roma. Ele viu a terra ficou ruim, inventou foi la pedir outra pessoas pegar semente para planta. As Pessoas falou para Ele se não consegui faz cresce plante o plebeu pode ficar escravo por dívida. O plebeu foi la na terra ele colocou a semente para planta mas não cresce. O plebeu não consegui cresce planta."

O plebeu foi la dar pra outra pessoas semente é dele. A semente já acabou as pessoas mandou para plebeu pode fica escravo por dívida. Pessoa não precisa pagar o plebeu e grátis."

A resposta agora, incorreta do ponto de vista ortográfico e gramatical, ganhou consistência. O conteúdo histórico está corretamente presente em sua escrita que descreve o plebeu que volta das guerras e encontra suas terras abandonadas, recorrendo ao empréstimo para voltar a produzir. O plebeu que não consegue pagar suas dívidas e então trabalha gratuitamente para pagar o que está devendo.

O trabalho do professor de apontar o erro buscando e indicando os caminhos a seguir é um processo lento e árduo, mas seus resultados são visíveis.

Responder ao erro do aluno com o olhar crítico que diz: "você é incapaz", não traz resultados, apenas frustrações tanto para o educando como para o educador. Desviar o olhar, antes atento na ausência, na falta, na deficiência, e focar a atenção nas possibilidades traz resultados concretos.

Conforme é possível observar-se nessas reflexões, através de um trabalho lingüístico e conjunto entre professor e aluno pode-se chegar ao desenvolvimento da habilidade de expressar-se através da escrita de forma mais apropriada, ao mesmo tempo em que desenvolve-se também a habilidade da leitura e da interpretação da mesma.

Atuar dessa forma é reconhecer que a língua não está pronta e acabada. Ela é tanto sujeito quanto objeto da cognição e, dessa forma, a produção de nossos alunos também não está pronta e acabada. É preciso deixar que a língua exerça sua influência sobre o aluno e que este a utilize e vá aos poucos percebendo o que é preciso fazer para que a sua utilização da língua seja mais eficiente, num processo dialético e construtivo, que além de promover uma melhora lenta, gradual e significativa na utilização da língua escrita e na elaboração dos conteúdos adquiridos por escrito, favorece também um acréscimo da auto estima de que tanto todos nós precisamos, atendendo assim aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

BIBLIOGRAFIA

Figueira, R.A., 1996, "O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem". In: Pereira de Castro, M.F. (org.), **O método e o dado no estudo da linguagem**, Ed. Unicamp, Campinas.

Geraldi, J.W., 1993, **Portos de Passagem**, Ed. Martins Fontes, São Paulo.

Geraldi, J.W., 1985, "Concepções de Linguagem e Ensino de Português". In: Geraldi, J.W. (org.), **O TEXTO NA SALA DE AULA**, Leitura & Produção, Assoeste Ed. Educativa, Cascavel.

Góes, M.C.R. de, (1996), **Linguagem, surdez e educação, Autores Associados.**, Campinas (Coleção educação contemporânea).

Porter, R., 1993, Introdução. In: Burke, P. e Porter, R. (orgs.), **Linguagem, Indivíduo e Sociedade**, Ed. Unesp, São Paulo.

Skliar, C., 1998, “**Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**”. In: Skliar, C. (org.), **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**, Ed. Mediação, Porto Alegre.

Vygotsky, L.S., 1991, **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE, O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**, Ed. Martins Fontes, São Paulo, (4ª edição).

Vygotsky, L.S., (1995), **PENSAMENTO E LINGUAGEM**, Ed. Martins Fontes, São Paulo, (5ª reimpressão).