

POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE

*TANYA AMARA FELIPE

1. *Os Surdos Enquanto Minoria Lingüística*

Não se tem registro de quando os homens começaram a desenvolver comunicações que pudessem ser consideradas línguas. Hoje a raça humana está dividida nos espaços geográficos delimitados politicamente e cada nação tem sua língua oficial, ou línguas oficiais, como, por exemplo, o Canadá que possui a língua inglesa e a francesa. Os países que possuem somente uma língua oficial são, politicamente, monolíngües, os que possuem duas são bilíngües, e os que possuem mais de duas, polilíngües.

Mas, em todos os países existem minorias lingüísticas que, por motivo de etnia e/ou imigração, mantêm suas línguas de origem, embora as línguas oficiais dos países onde essas minorias coabitam sejam outras. Este é o caso das línguas indígenas no Brasil e nos Estados Unidos; das línguas faladas em guetos nos Estados Unidos e na França. Os indivíduos dessas minorias geralmente são discriminados e precisam se tornar bilíngües para poderem participar das duas comunidades.

Pode-se falar de bilingüismo social e individual; o primeiro é quando uma comunidade, por algum motivo, precisa utilizar duas línguas; o segundo é a opção de um indivíduo para aprender outra língua além da sua materna.

* Mestre em Lingüística pela UFPE — Doutoranda em Lingüística na UFRJ — Membro do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez - GELES.

Geralmente os membros das minorias lingüísticas se tornam indivíduos bilíngües por estarem inseridos em comunidades lingüísticas que utilizam línguas distintas (Felipe, 1987).

Em todos os países, os surdos são minorias lingüísticas como outras, mas não devido a imigração ou a etnia, já que nascem de famílias que falam a língua oficial da comunidade lingüística maior, à qual também pertencem por etnia; eles são minoria lingüística por se organizarem em associações onde o fator principal de agregação é a utilização de sua língua por todos os associados. Sua integração está no fato de poderem ter um espaço onde não há repressão de sua condição de surdo, podendo se expressar da maneira que mais lhes satisfazem para manter entre si uma condição prazerosa no ato de comunicação.

Quando imigrantes vão para outros países, formando guetos, a língua que trazem, geralmente, é a língua oficial de sua cultura, sendo respeitada, enquanto língua, no país para onde imigraram; mas, as línguas dos surdos por serem de outra modalidade — gestual-visual — e por serem utilizadas por pessoas consideradas “deficientes” — por não poderem, na maioria das vezes, se expressarem como um ouvinte — eram desprestigiadas e, até bem pouco tempo, proibidas de serem usadas nas escolas e em casas de pais de surdo-ouvintes.

Este desrespeito, fruto de desconhecimento, gerou um preconceito e pensava-se que este tipo de comunicação dos surdos não poderia ser língua e, se os surdos ficassem se comunicando por “mímica”, eles não aprenderiam a língua oficial de seu país. Mas as pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o contrário. Se uma criança surda, dependendo do seu grau de surdez, puder aprender a língua dos sinais da comunidade surda à qual será inserida, ela terá mais facilidade de aprender a língua oficial da comunidade maior à qual também pertencerá. Com a língua dos sinais, a criança, quando começa a internalizar as estruturas lingüísticas desta língua, receberá o *feedback*, coisa que não acontece com uma língua de mo-

dalidade oral-auditiva. Na aquisição da língua dos sinais, como primeira língua, a criança surda terá menos dificuldade para a aquisição de uma língua oral-auditiva, como segunda língua, devido ao seu conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua.

Todas as línguas possuem os mesmos universais lingüísticos (Felipe, 1988), variando apenas a modalidade; daí, é preconceito e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos ou tecnológicos, não podendo ser classificadas de desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas. As línguas se transformam a partir da comunidade lingüística que a utiliza. Uma criança surda precisará se integrar à comunidade surda para poder ficar com um bom desempenho na língua dessa comunidade.

Como os surdos estão em duas comunidades precisam manter esse bilingüismo e uma língua ajuda a compreensão da outra. Portanto, numa perspectiva lingüística, uma comunidade surda não é um “lugar” onde pessoas deficientes, que têm problemas de comunicação, se encontram, mas um ponto de articulação política, pois, cada vez mais, os surdos se organizam enquanto minoria lingüística e lutam por seus direitos lingüísticos e de cidadania. Daí, as reivindicações para programas televisionados com legendas, intérpretes em estabelecimentos públicos e uma proposta de mudança na política educacional para surdos.

2. As Tentativas de Mudança

No Brasil, as metodologias que vigoram nas escolas especializadas na educação de surdos são a Oralista, predominantemente, e a Comunicação Total.

A metodologia Oralista, através de vários métodos, como o Verbo-Tonal, o Perdoncini, a Leitura Labial, a Speech Reading (leitura facial) e a Cue Speech (leitura labial + movimento), desenvolve, a partir da escolha de um

ou alguns desses métodos, meios para que as crianças surdas aprendam a língua portuguesa, mas os resultados dessa aprendizagem nem sempre se mostram satisfatórios e, na maioria das vezes, os surdos se vêem sempre em situações difíceis diante dos ouvintes que não se esforçam muito para compreendê-los.

A metodologia da Comunicação Total, apregoando que o importante é que a informação seja a mais eficiente possível, procura desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica, etc.; mas, embora dando mais liberdade à criança para expressar-se, e por isso tornando-a mais confiante em si mesma, ainda não valoriza como língua natural a língua que algumas crianças já trazem de casa e utilizam entre si, ensinando-a a outras, que, filhas de pais ouvintes, não a aprenderam com seus pais.

Por não se aterem a estudos mais profundos nessas comunicações gestuais-visuais, os especialistas e professores que trabalham com essas crianças pensavam que este sistema de comunicação era apenas mímica ou algum tipo de código não-lingüístico, não lhe dando maior valor, embora alguns tentassem se comunicar com as crianças utilizando sinais aprendidos com elas. De dez anos para cá, o ensino especializado parece que está tentando buscar outros métodos e em algumas escolas as professoras já começam a se interessar em aprender a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros — LSCB.

Em outros países, tomando como exemplo os Estados Unidos, onde os estudos nessa área estão bem avançados, há mais duas concepções pedagógicas que atuam sobre a educação das crianças surdas: a Comunicação Bimodal e a Educação Bilíngüe.

Na Comunicação Bimodal há a utilização simultânea das duas modalidades de língua: a oral-auditiva e a gestual-visual, uma espécie de *pidgin*, como a SL (Sign Language) que desestrutura a LSA (Língua dos Sinais Americana), inserindo estruturas gramaticais da Língua Inglesa.

Também são usados sistemas de sinais artificiais como o SIGLISH (Signed English) e o Seeing Essential English (SEE), entre outros.

O problema da comunicação bimodal é que, nessa utilização simultânea de duas modalidades comunicativas com peculiaridades bem distintas, a LSA pode se desestruturar com a introdução de elementos lingüísticos desnecessários a seu sistema lingüístico.

Cientes desse problema, os especialistas na educação dos surdos, juntamente com lingüistas, estão trabalhando, já há algumas décadas, com uma educação bilíngüe.

3. *A Proposta Bilíngüe*

Como Woodward (1978) ressaltou, a Educação bilíngüe para qualquer grupo social não é um problema meramente lingüístico; fatores sociológicos e psicológicos precisam ser refletidos antes de sua implementação.

Para ele, os estudos sócio-lingüísticos que antevêm a implementação da educação bilíngüe devem incluir:

- estudos das atitudes dos surdos, dos estudantes surdos, dos adultos membros da comunidade surda, dos pais ouvintes e dos professores ouvintes — todas as pessoas envolvidas com a educação especial para surdos precisam ser ouvidas e esclarecidas quanto às mudanças que deverão ser feitas, pois todos terão que se modificar e aceitar como língua natural a língua dos sinais da comunidade dos surdos do centro urbano onde a escola está situada;

- identificação das variantes locais e/ou *standard* da Língua dos Sinais usada — este estudo já foi começado pelo grupo GELES (Grupo de estudo de linguagem, educação e surdez) que pesquisa a LSCB sob vários aspectos, o que permitirá traçar a gramática desta língua e a produção de material didático para o ensino desta língua nas escolas;

- avaliação dos recursos que a escola precisará para modificar sua política educacional, realizar treinamento e desenvolver os procedimentos necessários para a implementação do programa de educação bilíngüe.

Salientou ainda que nenhuma escola deveria começar um programa de educação bilíngüe sem ter realizado pesquisas prévias sobre esses assuntos.

Apresentou o autor alguns problemas que interferem na implementação dessa educação bilíngüe, como:

- as atitudes negativas difundidas em relação às pessoas surdas, à língua dos sinais e à educação bilíngüe para estudantes surdos;

- a diglossia, que pode funcionar como uma barreira específica para a implementação da educação bilíngüe para estudantes surdos;

- os tipos de bilingüismo que já ocorrem na comunidade surda e os problemas que eles criam para a educação bilíngüe;

- a variação lingüística na língua dos sinais e o problema de aceitação das variações dos estudantes.

Adverte que um programa não deve ser implementado sem que antes haja mudança da ideologia que rege as escolas, para que a língua dos sinais possa ser utilizada em todas as circunstâncias; caso contrário, na prática geral, ele poderia ter efeitos negativos. Um programa assim deveria ter, por um lado, diferentes materiais pedagógicos para estudantes que possuem um bom desempenho na língua dos sinais; por outro lado, deveria ter material pedagógico para os estudantes que possuem bom desempenho na língua oral-auditiva.

Uma escola que quiser implantar uma proposta bilíngüe terá que ter vários especialistas para fazerem exames psicológicos, médicos, audiológicos, exames de proficiência lingüística e produção de material didático para o ensino das duas línguas

Este material terá que ser diferenciado de acordo com o tipo de bilingüismo: a LSCB e a língua portuguesa poderão ser primeira ou segunda língua da criança. Por

exemplo, uma criança surda de pais surdos terá a LSCB como língua materna, primeira língua, e terá que aprender a língua portuguesa como segunda língua; já para uma criança de pais ouvintes, os exames audiológicos e de proficiência lingüística é que irão mostrar qual a proposta de ensino de língua melhor, pois se o grau de surdez for acima de 55 dB, a língua dos sinais deverá ser ensinada como primeira língua e a portuguesa como segunda, porque seria muito difícil o aprendizado de uma língua sem um *feed-back*; aprendendo a LSCB primeiro, ela poderá transferir seus conhecimentos lingüísticos para o aprendizado da outra. Para as crianças que possuem surdez leve ou moderada, ou seja, abaixo de 55 dB, a LSCB poderá ser ensinada como segunda língua, pois os restos auditivos dessas crianças darão o *feed-back* necessário para um aprendizado da língua portuguesa como primeira língua.

Muitas crianças surdas chegam às escolas não com um bilingüismo, mas com uma defasagem lingüística em uma ou ambas as línguas. Será diferenciado o material para o ensino de uma das línguas como primeira ou segunda língua para essas crianças também, e o aprendizado de outras disciplinas só deverá acontecer após uma proficiência lingüística apropriada, caso contrário, como sempre acontece, as crianças terão problemas de compreensão, não devido à disciplina, mas à falta de compreensão dos conceitos, por não saberem o significado de muitas palavras e das estruturas lingüísticas dos textos que terão de ler.

Somente aquelas escolas que já tenham pesquisas lingüísticas adequadas na língua dos sinais, preparado professores e administradores, conscientizado pais, crianças e adultos membros da comunidade surda, devem tentar desenvolver programas bilíngües.

Em nosso país, todas essas questões precisam ainda ser pensadas. Para alcançar-se este objetivo, fazem-se necessárias mudanças urgentes na política educacional dos surdos, através de atividades que mostrem a necessidade de uma mudança na atitude dos profissionais que trabalham

nessa área, através da conscientização dos pais das crianças surdas, bem como da comunidade surda da região. Essas atividades poderiam ser constituídas de:

- palestras sobre os métodos educacionais aplicados à educação dos surdos;

- cursos de LSCB;

- cursos de introdução à lingüística e lingüística aplicada ao ensino de uma segunda língua para os profissionais que trabalham com a educação especializada para surdos;

- cursos de preparação de instrutores surdos para ajudar as professoras em sala de aula na transmissão dos conteúdos das disciplinas;

- cursos de especialização para profissionais que trabalham com surdos.

A proposta bilíngüe não privilegia uma língua, mas quer dar condições à criança surda de poder utilizar bem duas línguas; portanto, não se trata da negação, mas de um respeito: é a criança que escolherá a língua que irá utilizar em cada situação que se encontrar. É mais difícil o aprendizado da língua portuguesa, mas essa língua é necessária na comunicação com o mundo dos ouvintes, por isso, para o surdo não ser discriminado, ele terá de ter condições especiais para aprender essa língua que não é a sua língua natural. Não se pode, de repente, pensar que não se deva mais ensinar a língua portuguesa; esse radicalismo só prejudicaria o surdo. Precisa-se continuar, cada vez mais, aperfeiçoando os aparelhos, buscando, também, com a informática, métodos mais eficazes de tornar os surdos bilíngües para que eles possam ter as mesmas condições de trabalho e conquistar espaço em todas as atividades.

Como estamos vivendo um momento de transição, ou seja, muitos profissionais querem uma mudança mas não sabem como começar, seria importante criar grupos com profissionais de várias áreas para começar a trabalhar; mas, paralelo a este trabalho, já se poderia preparar surdos para serem instrutores e/ou monitores nas aulas juntamente com o/a professor(a) da disciplina. Esta experiência já foi

realizada no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco em uma pesquisa no EDUCOM, um órgão que desenvolve pesquisa em informática educativa.

4. O Uso de Informática a Partir de uma Proposta Bilíngüe

Esta pesquisa, como está no projeto enviado ao MEC - SESPE em 1989, refeito e enviado em janeiro de 1990, está dividida em três fases, com atividades específicas para cada uma, variando a duração delas, num total de quatro anos:

PRIMEIRA FASE: fase de introdução da informática — duração de um ano;

SEGUNDA FASE: fase de pesquisa lingüística da LSCB para elaboração da gramática desta língua — duração de dois anos;

TERCEIRA FASE: fase de produção de *software* em língua portuguesa e em LSCB — duração de dois anos.

4.1. A equipe da primeira fase da pesquisa

A equipe de trabalho para esta primeira fase constou de:

- uma coordenadora: lingüista que elaborou o projeto, coordenou as reuniões com a equipe, para organização e discussão das atividades que seriam desenvolvidas nos encontros com os surdos e as tarefas que seriam trabalhadas com os monitores; acompanhou o trabalho das facilitadoras, sendo também uma delas; analisou todos os dados coletados; elaborou o relatório da experiência e o projeto para a segunda fase da pesquisa que será realizada neste ano;

- três facilitadoras: as facilitadoras, professoras que deram o curso para os surdos, foram a coordenadora, uma estudante de pedagogia que trabalha com a linguagem

LOGO, fazendo parte do grupo LOGO do EDUCOM-UFPE, e uma professora que trabalhava com crianças surdas, vinda de São Paulo no segundo semestre;

- um intérprete: professor de LSCB que fazia a versão para a língua dos sinais dos centros urbanos brasileiros (LSCB) das explicações ou instruções, em português, que eram dadas pelas facilitadoras para os surdos nos encontros;

- uma monitora: participante surda que se destacou dos demais e, por isso, ficou sendo preparada, juntamente com o intérprete, para ajudar as facilitadoras nos encontros. Ela sempre explicava, em LSCB, as tarefas que eram executadas.

4.2 . Atividades realizadas

4.2.1. Aprendizado da LSCB pela equipe

O aprendizado da LSCB continuou como no primeiro semestre. Mas, esse aprendizado ficou mais na vivência em sala de aula, quando as facilitadoras aprendiam com os surdos que participaram do encontro, ou solicitavam do professor de LSCB que lhes ensinasse como dizer frases ou palavras sobre o assunto que estavam trabalhando ou, ainda, quando em conversas na hora do almoço, pelos corredores antes do horário das aulas, a equipe tentava se comunicar em LSCB com os surdos e também entre as facilitadoras.

4.2.2. Coleta de dados da LSCB em Pernambuco

A coordenadora da equipe continuou seu trabalho de coleta de dados da LSCB que vinha fazendo desde o primeiro semestre juntamente com o professor de LSCB, e também os colhia durante as aulas, quando os surdos se expressavam em LSCB.

4.2.3. *Glossário da LSCB na área de informática*

Já há material anotado em relação a termos ligados à informática em LSCB. Esses termos serão pesquisados em outros Estados do país para se preparar um glossário em LSCB na área de informática.

Este trabalho não foi possível ser realizado em 1990 porque, além de ser necessário coletar dados em outros Estados, se pretende fazer um *tape* mostrando como esses termos foram trabalhados em sala de aula, ou seja, nos dois primeiros encontros foi apresentado o equipamento e dito seus nomes em português ou inglês e em LSCB. Também serão feitos desenhos dos sinais com seus respectivos nomes em português.

4.2.4. *Aprendizado da linguagem LOGO pela equipe*

O trabalho que estava sendo feito no primeiro semestre continuou, mas houve mudanças em relação ao aprendizado do LOGO pelo professor de LSCB: entre os participantes novos do curso, uma aluna estava se sobressaindo, aprendendo muito mais rápido e demonstrando grande interesse. Pensou-se, então, em trabalhar com ela, como estava se fazendo com o professor de LSCB. Daí, uma vez por semana, a professora que se integrou à equipe, às vezes também com a estudante de pedagogia, trabalhava previamente com os dois o que iria se trabalhar nos encontros, assim eles poderiam ajudar a transmitir o assunto, já aprendido, em LSCB.

A nova participante foi bem além nos seus encontros semanais (um por semana), aprendendo mais do que se trabalhou nos encontros (dois por semana) com os outros participantes, mas o professor ficou aquém do esperado e os participantes conseguiram ir além do aprendido por ele.

4.3. Realização do curso de LOGO para surdos

4.3.1. Os participantes

A proposta inicial era continuar com os surdos que participaram do pré-projeto, mas houve problema em relação ao horário do curso que, embora se mantivesse o mesmo, entrou em choque com o horário de dois participantes que mudaram de turno na escola.

Os participantes que estiveram no pré-projeto e que continuaram na pesquisa são: A.L., Jer, Mir, Ros. Além deles, vieram mais quatro: K, Mag, Jai e E.

4.3.2. O desempenho lingüístico da equipe

O desempenho lingüístico da equipe é diversificado, cada um tem sua peculiaridade:

- a coordenadora, que vem pesquisando a LSCB desde 1986 (ver Bibliografia), é bilíngue, expressando-se em ambas as línguas, embora não tendo muita fluência na LSCB, mas, como já conhece a estrutura lingüística desta língua, tenta não cometer erros gramaticais que violam as regras desta língua; como, por exemplo, a utilização de artigos e certas preposições ou desinências modo-temporais para verbos;

- a professora facilitadora que já trabalhou com crianças surdas é monolíngue, expressando-se em língua portuguesa, mas como já aprendeu, com as crianças que trabalhava, um pouco a LSCB, tentava se expressar, também, com uma espécie de *pidgin*, ou seja, misturava LSCB com português, “dando trabalho” ao professor de LSCB que sempre tentava corrigi-la, mas havia um interesse em aprender e por isso ela repetia fazendo as correções;

- a facilitadora, que é programadora de LOGO, é monolíngüe e não tinha vivência em trabalhar com surdos. Por isso, ela se expressava, geralmente, em língua portuguesa ou falava em português e tentava uma espécie de *pidgin* também;

- o intérprete, surdo, professor de LSCB, é bilíngüe, expressando-se bem em ambas as línguas, usando-as dependendo da necessidade de seu interlocutor;

- a monitora, a participante surda, Mag, que se destacou dos demais e que ficou, juntamente com o intérprete, tendo aulas também em separado, é bilíngüe, entendendo bem as duas línguas, mas só se expressava em LSCB quando ia dar explicações nos encontros.

4.3.3. *O desempenho lingüístico dos participantes*

O desempenho lingüístico dos participantes era muito diversificado, cada participante tem sua peculiaridade.

A.L., Ros, Jer, Mir, E e Mag são bilíngües, mas essa proficiência lingüística varia e cada um tem um desempenho diferente:

- A.L. entende e se comunica bem em ambas as línguas, embora não prolate os fonemas com muita clareza, somente esta participante era realmente bilíngüe, pois se expressava em ambas as línguas, dependendo da necessidade de comunicação, ou seja, se alguém se dirigia em uma língua ela respondia na mesma ou se expressava naquela em que seu interlocutor pudesse melhor compreendê-la.

Os outros bilíngües, embora entendessem ambas as línguas, geralmente se expressavam na de melhor domínio;

- Ros entende e se comunica bem em ambas as línguas, mesmo não prolatando os fonemas com muita clareza, mas prefere se expressar em língua portuguesa;

- Jer entende as duas línguas, mas tem melhor compreensão em LSCB e quase sempre só se expressa em LSCB;

- Mir, embora saiba um pouco das duas línguas, não entende e não se expressa bem em nenhuma delas, prefere se expressar em língua portuguesa, apresentando problemas de prolação;

- E entende pouco a língua portuguesa, mas sabe bem a LSCB e só se comunica nesta língua.

Havia também dois participantes monolíngües:

- K é monolíngüe, tem um pouco de audição e por isso entende e se expressa bem em língua portuguesa;

- Jai também é monolíngüe, mas não entende bem e nem se expressa bem em língua portuguesa, está começando a aprender a LSCB e por isso entende bem pouco, não sendo, portanto, ainda bilíngüe.

Diante deste quadro de desempenho lingüístico dos participantes, onde uns compreendiam as duas línguas e outros somente uma delas, foi desenvolvido um trabalho dentro de uma proposta bilíngüe para poder suprir as deficiências de compreensão em ambas as línguas.

4.3.4. A metodologia de trabalho do curso

O curso foi dado semanalmente. Foram dois encontros por semana com duração de duas horas: de 14:00 às 16:00 h. Totalizaram trinta e dois encontros, durante o período de agosto a dezembro.

Durante todo o curso foi desenvolvida uma proposta bilíngüe como filosofia de trabalho. Para essa proposta ser assimilada pela equipe, todo um trabalho prévio, como consta no relatório de 20/01/1990, teve de ser desenvolvido porque a equipe estava confundindo a proposta bilíngüe com comunicação total. A proposta bilíngüe é a utilização das duas línguas em separado, ou seja, utiliza uma ou outra, dependendo da necessidade dos interlocutores.

Portanto, nos encontros, as duas línguas foram utilizadas, embora duas das três facilitadoras não dominassem a LSCB porque o professor de LSCB sempre fazia a versão do que era dito em língua portuguesa para a LSCB.

Os participantes e a monitora, que dominavam a LSCB e que preferiam se expressar nessa língua, iam para o quadro explicar suas atividades e o intérprete fazia a versão para a língua portuguesa do que estava sendo explicado para aqueles que não dominavam a LSCB.

Esse bilingüismo facilitou o aprendizado das duas línguas porque se podia sempre entender uma através da outra, percebendo-se as diferenças na estrutura de cada uma, pois o professor de LSCB, o intérprete que domina

bem essa língua, não permitia que as facilitadoras se expressassem de maneira que ferisse a estrutura de sua língua e sempre que isso ocorria ele imediatamente as corrigia; o mesmo acontecia em relação às facilitadoras, que corrigiam os erros cometidos pelos surdos em relação à língua portuguesa. Desta forma, era um aprendizado constante da LSCB e da língua portuguesa por todos os participantes do curso.

A equipe fazia reuniões semanais para refletir sobre o trabalho realizado e planejar o trabalho da semana seguinte, porque a seqüência de atividades estava ligada ao desenvolvimento dos participantes; só se passava para atividades mais complexas quando se percebia que os participantes estavam aptos; mas, o processo de aprendizagem variava e, por isso, quando determinado participante queria ir mais rápido, eram dadas as atividades que os outros iriam conseguir fazer posteriormente.

Havia um computador para cada participante, podendo-se desenvolver atividades individuais, em dupla e pelo grande grupo. As atividades individuais eram: 1) tarefas para todo o grupo a partir das explicações dadas pelas facilitadoras e pelo intérprete, que também reexplicavam, quando necessário, individualmente; 2) trabalhos livres. As atividades em dupla eram uma forma dos participantes se entrosarem uns com os outros e também se ajudarem porque se colocavam as duplas de acordo com a compreensão da tarefa: um que já havia entendido ensinava o outro e a dupla decidia qual a melhor forma de se comunicar, se em LSCB ou em língua portuguesa ou ainda executando e mostrando a tarefa. As atividades feitas por toda a turma eram simulações, explicações de tarefas e reflexões nos finais dos encontros.

Uma outra estratégia utilizada foi a apresentação de trabalho por um participante. Quando um participante resolvia seu programa ou a tarefa dada e mostrava melhor entendimento, era solicitado para mostrar no quadro como realizou seu trabalho e este escolhia a língua para apresentar.

As atividades foram planejadas numa perspectiva construtivista, ou seja, as professoras do curso não agiram como professoras tradicionais, donas do saber, mas foram facilitadoras que ajudaram os participantes a serem agentes do seu saber, não esperando tudo já executado mas, ao contrário, eles tiveram que descobrir por si mesmos como resolver seus problemas no aprendizado do LOGO. Cada participante recebia as instruções, uma ajuda inicial das facilitadoras, mas seu aprendizado só ocorria quando tomava consciência da relação homem-máquina: o homem precisa programar a máquina. As atividades que foram dadas ajudaram para se chegar a essa consciência de que é o homem que é o ser pensante, sendo a máquina apenas seu instrumento. Eram os participantes que moviam a tartaruga, mas teriam de dar os comandos adequados. Todas as atividades foram relatadas no relatório enviado para a SESPE.

4.3.5. Resultado da experiência

A comunicação

Todas as pessoas que participaram desta experiência perceberam que se pode comunicar de várias maneiras. Os surdos se sentiam respeitados por poder utilizar a língua que tem melhor desempenho e se sentiam felizes por serem vistos não como deficientes, mas como bilíngües.

Esta experiência mostrou que se precisa trabalhar com os surdos uma forma de comunicação mais adequada às potencialidades individuais, dando-lhes mais liberdade. A proposta de uma educação bilíngüe para os surdos pode suprir as deficiências de seus desempenhos lingüísticos e uma língua pode ajudar a compreensão da outra.

Houve, no início, uma certa rejeição dos surdos pela nova participante que, tendo um pouco de audição, não sentia necessidade de saber a LSCB, demonstrando resistência para esta língua; mas foi mostrado que ela tinha o direito de escolher e ela escolheu a língua portuguesa. O problema era que os surdos queriam sempre utilizar a

LSCB e, devido ao fato dela não saber, eles eram forçados a explicá-la também em português; mas, isso foi contornado pelo intérprete e posteriormente ela se mostrava mais receptiva.

A presença de um intérprete nos encontros foi de extrema importância, já que as facilitadoras não dominavam a LSCB, pois ele restabelecia a comunicação quando esta era interrompida por problemas de má compreensão das mensagens.

Por esta experiência pode-se perceber que as disciplinas nas escolas podem ser dadas em LSCB ou podem ser traduzidas para esta língua por um intérprete, o que facilitaria muito o aprendizado dos surdos que muitas vezes não conseguem entender um assunto devido à não compreensão da língua.

O desempenho lingüístico dos participantes em relação à modalidade falada e escrita da língua portuguesa é muito diferenciado. Eles não gostam de escrever e quando foi solicitado para que eles escrevessem seus pareceres do curso eles resistiram muito e outros não o fizeram (este material está no arquivo desta pesquisa no EDUCOM). Por este material escrito pode-se ver que eles se expressam melhor na modalidade oral do que na escrita, quando deveria ser o contrário, já que eles têm boa visão e não têm audição. Isto demonstra as falhas na alfabetização e no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para os surdos.

O comportamento

A proposta inicial era trazer também para o curso as professoras das escolas estaduais onde os participantes estudam. Foi feito o convite e no primeiro encontro compareceram duas professoras que demonstraram grande interesse pela pesquisa; mas, durante este encontro, as professoras, sem entender direito a visão construtivista da equipe, não deixavam seus alunos descobrirem por si mesmos; uma das professoras ficou ao lado de sua aluna oralizada e, como ela era novata, a professora começou a

dar tudo pronto, ou seja, não deixou que a aluna descobrisse qual seria o ângulo apropriado para se fazer determinada figura. Ela fez logo o cálculo e deu para a aluna. Essa atitude da parte dela não agradou a equipe e uma das facilitadoras a advertiu. Depois deste encontro elas não vieram mais.

No início, alguns surdos, acostumados a esse tipo de relação de dependência, solicitavam muito às facilitadoras para darem a aprovação do que estavam fazendo; mas, com o tempo, eles começaram a se mostrar mais independentes, demonstrando maior interesse em realizar seus trabalhos individualmente a fim de mostrá-los aos que quisessem saber como foram feitos.

O horário do curso era às 14:00 h, mas geralmente eles chegavam meia hora antes para poderem terminar algum trabalho livre que já haviam começado no encontro anterior. Eles já sabiam como utilizar o equipamento e também, às vezes, um ajudava o outro em seus trabalhos.

Esse clima de cooperativismo ajudou o aprendizado porque eles mesmos já conseguiam solucionar seus problemas. Mas dois dos participantes — Jail e Mir — às vezes ficavam esperando que seus amigos lhes mostrassem como fazer certas atividades.

Um dos participantes, E, é funcionário da Universidade e, quando se integrou ao grupo, o curso já estava em andamento; mas, mesmo assim, quis participar. Como não podia vir a todos os encontros, prejudicou-se porque a turma avançou mais do que ele e sua posição ficou mais de visitante do que de participante do curso.

Quando o semestre terminou, todos os participantes demonstraram grande interesse em continuar o curso para aprender mais coisas sobre computação.

Aprendizagem

Os participantes do curso puderam vivenciar uma nova proposta metodológica onde eles eram agentes e não pacientes. Eram eles que iam construindo seu saber. Até os conceitos de matemática puderam ser trabalhados de

uma maneira mais leve, através de brincadeiras, e isso talvez tenha ajudado a tirar algum trauma em relação aos estudos de matemática.

O aprender era visto como uma diversão, o que diferenciava este curso do da escola que freqüentavam, na qual sentiam que a freqüência era obrigação.

O que era aprendido no curso poderia ser aplicado em situações diferentes, daí a relação curso-mundo.

Eles aprenderam a fazer planejamentos de atividades, o que ajuda a estruturar o raciocínio, não só para se trabalhar com computador, mas também para outros estudos ou atividades.

4.4. Conclusão

O trabalho com computador a partir de uma filosofia LOGO, dentro de uma proposta bilíngüe para surdos, permitiu:

- desenvolver um aprendizado autônomo e não uma mera repetição de conceitos;
- verificar se houve ou não um aprendizado;
- acompanhar o raciocínio de um surdo na resolução dos problemas, seu processo cognitivo desenvolvido nas atividades apresentadas no quadro ou nas observações das realizações das atividades por cada participante;
- ampliar as alternativas de comunicação que propiciaram uma autoconfiança nos surdos e um respeito mútuo;
- detectar as deficiências de escolaridade;
- reforçar a tese de que uma escola para surdos tem que ter uma metodologia adequada;
- confirmar a hipótese de que a introdução da informática, como ferramenta, na educação especial para surdos só irá facilitar seu aprendizado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CONRIE, B. *Language Universals*, England, Blackwell Publishes Limited, 1981.

FELIPE, Tanya A. *O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos do Brasil (LSCB)*, dissertação de Mestrado, UFPE, 1988.

- "Bilingüismo e Surdez", *Linguística Aplicada*, vol. 14, UNICAMP, S.P., 1986.

- "A Estrutura Frasal na LSCB", *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*, S.P., 1989.

- "Bilingüismo e Informática para Surdos", *Anais do V Encontro Nacional da ANPOLL*, Recife, 1990.

- "Bilingüismo e Informática Educativa", *Integração MEC-SENEB*, 3(6), 11-14, 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. "Necessidade Psicossocial e Cognitiva de um Bilingüismo para o Surdo", *Linguística Aplicada*, vol. 14, UNICAMP, S.P., 1986.

FERGUSON, C.A. "Diglossia" in *Language and Social Context*, Giglioli, P.P. (ed.), Harmondsth, Penguin, pp. 232-251.

BAKER, Ch., e BATTISON, R. (ed.) *Sign Language and the Deaf Community*, National Association of Deaf, USA, 1980.

MOODWARD, J. "Some Sociolinguistic Problems in the Implementation of Bilingual Education for Deaf Students", paper presented at The 2nd NSSCRT Conference, San Diego, October, 1978.