

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

The Portuguese Language Teaching for the Deaf child in Bilingual Education

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira¹
Catia Crivelente de Figueiredo Walter²

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação – UERJ – intitulada *Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue* (2015). O foco da investigação foi o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) em ambientes educacionais distintos. Os alunos surdos envolvidos foram crianças com idade de cinco a oito anos, filhos de pais ouvintes, matriculados em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram visitados três ambientes educacionais distintos no município do Rio de

ABSTRACT

In this dissertation the research object is the Portuguese language teaching for deaf students in bilingual educational concept for children aged 5 years to 8 years. Bilingual education for people with hearing loss involves the teaching of sign language as their first language (L1) and Portuguese as a second language (L2). Observed how the teaching of Portuguese Language for the deaf student, children with hearing parents enrolled in classes in the early

¹ Fonoaudióloga, mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora de Atendimento Educacional Especializado no Centro de Referência em Educação Especial do Município do Rio de Janeiro, Instituto Helena Antipoff (IHA); paulaprofono@gmail.com.

² Fonoaudióloga, doutora em Educação, pesquisadora e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); catiawalter@gmail.com.

Janeiro: uma escola especial, duas escolas públicas inclusivas e uma escola particular inclusiva. Os resultados demonstraram que a Educação Bilíngue é um caminho promissor para que as crianças surdas se desenvolvam plenamente e cresçam independentes e conscientes dos seus direitos e deveres como sujeitos participantes e ativos na sociedade à qual pertencem.

years of elementary school, in three educational environments in the city of Rio de Janeiro. The visits took place in a special school, in two inclusive public schools and in an inclusive private school. The results showed that participation in the study took the professionals involved to reflect on the theme, review their actions and their beliefs. The study concludes that bilingual education is a promising way for deaf children fully develop their skills and potential, and grow independent and aware of their rights and duties, subjects and active participants in the society to which they belong.

PALAVRAS-CHAVES

Educação inclusiva; criança Surda; Língua Portuguesa; Língua Brasileira de Sinais.

KEYWORDS

Inclusive education; Bilingual Education; Child with deafness; Portuguese; Sign Language.

Introdução

Há uma visível instabilidade nas políticas educativas, em consequência de lutas políticas e ideológicas ao longo da história da Educação. A revisão de literatura dirigida aos autores Vygotsky (1989), Omote (1996), Rocha (1997), Walter (2000), Capovilla (2004), Fernandes (2006), Glat (2007), Lacerda (2009), Kelman (2011), Nunes (2011), Quadros (2011), entre outros, possibilitou a construção de uma visão ampla do desenvolvimento da Educação Inclusiva e, neste caso específico, da Educação Inclusiva dos surdos no âmbito educacional bilíngue no município do Rio de Janeiro.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) propõe uma nova concepção de escola, em que os princípios da inclusão são a base da educação (SEESP/MEC, 2008). É preci-

so desenvolver projetos educativos pontuando que a necessidade está em uma profunda modificação na forma de encarar as diferenças, e em trabalhar não a deficiência, mas o pensar, o agir, o sentir dessas pessoas (GÓES, 2000). Nesse sentido, verificamos mudanças na legislação e a criação da Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC, 2011), com a perspectiva de desenvolvimento pleno do cidadão brasileiro, com respeito às diferenças, promovendo uma Educação Inclusiva de qualidade.

A Secadi, em articulação com os demais sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; educação ambiental; educação em direitos humanos; Educação Especial; educação do campo; educação escolar indígena, quilombola; e educação para as relações étnico-raciais. Seu objetivo é:

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, e a promoção da Educação Inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (MEC/SECADI, 2012, p. 1)

Vale lembrar que, de acordo com Glat e Pletsh (2004), apenas leis não vão garantir uma Educação Inclusiva de qualidade; não se trata apenas da questão de políticas públicas, mas da construção de um novo olhar sobre os direitos à educação, por toda a população.

A formação de professores para atuar junto às crianças com deficiências incluídas nas turmas comuns é uma das principais preocupações atualmente. Verificamos que os alunos com deficiência incluídos em escolas regulares estão participando ativamente do cotidiano escolar das turmas comuns, porém apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos das disciplinas em sala de aula, principalmente na questão da alfabetização.

Desenvolvimento

Apontando para um redimensionamento do conceito de Educação Especial, a partir da proposta da Educação Inclusiva, está, segundo Stainback & Stainback (1999), o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado, proporcionando a todos os alunos uma oportunidade de igualdade dentro da educação regular. Sendo assim, entre outros aspectos, está o fato da Educação Especial sempre ter sido encarada como um sistema que funcionava paralela-

mente ao ensino regular, em que os alunos com deficiência eram matriculados diretamente em classes especiais ou escolas especiais, principalmente no caso de alunos surdos, os quais eram encaminhados para as escolas especiais, ou matriculados nas classes especiais.

O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857, com o nome de Instituto Imperial para Surdos-Mudos, foi o marco inicial da educação de surdos no Brasil. Graças à chegada de Ernest Huet, um professor surdo, vindo da França, os primeiros conceitos sobre a Língua de Sinais foram difundidos e sua importância na educação dos surdos confirmada e reconhecida (ROCHA, 1997). Desde então, o INES vem passando por várias transformações referentes às concepções da educação de surdos e até hoje as questões envolvendo a dicotomia, ou a bipolaridade, representada pela disputa entre oralistas e gestualistas continuam, como afirma Rocha (2010), numa tentativa de registrar um amplo histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, com novos dados de documentos históricos e principalmente novas indagações:

Como pensar a educação de surdos fora do debate linguístico? Como dissociar o debate linguístico do educacional? Como delimitar o campo da educação de surdos? Quais são as suas mais importantes intersecções? Com a educação comum? Com a Educação Especial? Com a linguística? Os debates têm sido polares, e quando escapam da lógica polar caem na ideia de um trabalho mais ligado à caridade (ROCHA, 2010, p. 140).

...desenvolver estudos de como se deu a educação de surdos nas classes mais abastadas, no âmbito privado. (ROCHA, 2010, p. 140-1)

Hoje, no Rio de Janeiro, o INES continua sendo uma Escola Especial só para surdos, entretanto, é possível encontrar muitos alunos surdos incluídos em escolas regulares, nas turmas comuns, nas quais devem contar com o apoio do intérprete, e frequentar a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no contraturno de aula.

Na SRM, são acompanhados por um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa o aprendizado, além de contarem com a presença do instrutor surdo que atua na SRM como modelo de representação linguística e “ensina” a Libras em situações naturais e espontâneas de convivência, contextualizando-as (RESOLUÇÃO CNE/CEB no 4, de 2 de outubro de 2009).

Todas essas ações também são respaldadas e orientadas pela Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão, e define a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que proporciona a transmissão de ideias e fatos pelas pessoas surdas. Cabe ao poder público em geral o dever de garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva, e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, sendo que, em seu parágrafo único, a lei deixa claro que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O documento “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010, p. 23) orienta o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns.

Há também o Decreto no 5.626/2005, que regulamenta a lei de Libras e relata que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o ensino da língua do grupo ouvinte majoritário, no caso a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2). Ambos os documentos garantem a oferta dos serviços de tradutor/intérprete de Libras e de Língua Portuguesa, e, ainda, o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. Em razão da diferença linguística, o documento orienta, também, que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

A Educação Bilíngue reconhece que a criança surda terá um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte, mantendo uma relação harmoniosa também com as crianças ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, face à característica pela forma em apreender o mundo de forma visual-espacial. A Educação Bilíngue é entendida como um direito linguístico da pessoa surda a ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio de sua língua de domínio, a Língua de Sinais, e aprender a língua majoritária de seu país como segunda língua, tornando-se bilíngue (LACERDA, 2000, p. 53-4).

Considerando esses fatores, refletimos que é muito comum um aluno surdo iniciar sua vida escolar sem apresentar uma língua estruturada, principalmente quando nasce em uma família de ouvintes, que utiliza a língua oral como meio de comunicação, e passa por um longo período de adaptação e aceitação

da surdez por parte dos familiares. Poucos são os que, desde a primeira infância, têm contato com a língua de sinais de maneira natural, em interações cotidianas, o que só ocorre quando são filhos de pais surdos, mas mesmo assim a questão da Educação Bilíngue ainda é um problema.

Os professores seguem tentando ensinar a Língua Portuguesa para o surdo, porém procurando “alfabetizá-los” com as mesmas metodologias empregadas para alunos ouvintes, o que dificulta muito a aprendizagem, uma vez que há inúmeras diferenças na organização dessas línguas de ordem fonética, sintática, semântica.

As estruturas gramaticais da Libras e da Língua Portuguesa são totalmente diferentes, e seguem parâmetros próprios, o que traz dificuldades semelhantes às de uma pessoa estrangeira que vai adquirir uma segunda língua e toma como referencial sua primeira língua. Daí considerarmos sempre a Libras como primeira língua do surdo e procurarmos respeitar seu processo de elaboração discursiva.

Há um mito de que o surdo que aprende a língua de sinais não quer aprender a falar, ou escrever, mas isso não condiz com a realidade atual, pois em virtude do movimento de inclusão e da abertura de vagas no mercado de trabalho nas empresas privadas, a necessidade do domínio da Língua Portuguesa vem sendo percebida pelos surdos, que estão procurando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alfabetização. Entretanto, mesmo incluídos na EJA e frequentando sala de recursos, não há uma metodologia definida para o ensino da Língua Portuguesa na filosofia de Educação Bilíngue. Por isso, torna-se necessário conhecer a surdez e suas causas, os sintomas, o comportamento da criança surda.

Temos que levar em consideração as necessidades reais da criança, do jovem ou do adulto com surdez e a relação entre o grau de perda auditiva e o desenvolvimento infantil. Por se tratar de um artigo na área da Educação, não vamos nos deter aos exames auditivos utilizados na detecção da perda auditiva, nem às possíveis causas da perda auditiva, assuntos que foram abordados na dissertação de mestrado. Vamos focar no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua e nos resultados obtidos.

O professor pode suspeitar de casos de deficiência auditiva entre seus alunos quando observar os seguintes sintomas: excessiva distração; frequentes dores de ouvido ou ouvido purgante; dificuldade de compreensão; intensidade

da voz inadequada para a situação (muito alta ou muito baixa), ou quando a pronúncia dos sons é incorreta.

A educação de surdos representa, ainda hoje, um grande desafio, e para que aconteça de maneira favorável ao surdo. Devemos conhecer um pouco do seu universo linguístico, sempre considerando a Libras como a língua de comunicação.

Sabemos que as crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, têm poucas oportunidades para adquirir a língua de sinais precocemente e, com isso, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue torna-se muito demorado e árduo.

Durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa, o aluno surdo experimenta uma condição diferenciada, na qual aprende a ler e escrever sem passar pelo conhecimento fonológico da língua. Alunos que passam por tal condição são denominados por Sánchez (2002 apud Fernandes 2006) de “leitores não alfabetizados”, ou seja, leitores competentes de uma primeira língua não alfabética que dominam a forma escrita de outra língua, alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias. Por isso optamos por utilizar ambas as palavras — letramento e alfabetização — no processo de aquisição de leitura e escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2). Uma vez que:

O letramento do aluno surdo será determinado pela alfabetização, e esta ocorrerá por meio do uso de recursos imagéticos, visuais (visualidade), pela circulação da Libras e por meio do conhecimento de práticas letradas. Letramento é mais que leitura e escrita. É o uso da língua em contextos significativos, incluindo contexto(s) e cultura(s). (KELMAN, 2011).

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (SOARES, 1998. p.36)

Os alunos surdos entram em contato com a leitura e a escrita por processos visuais de significação, o que, segundo Góes (2002), Mousinho (2003) e Fernandes (2006), os difere dos alunos ouvintes, que supervalorizam a consciência fonológica no processo de alfabetização.

Nesse caso, a escrita pode ser compreendida como a transcrição da fala, uma vez que pensam e se comunicam através dela, o que favorece a escrita

alfabética e a relação entre a totalidade da palavra e de suas partes constituintes, compreendendo a lógica interna desses modos de organização, o que, segundo Ferreiro (1996), classifica-se em fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

A leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produção de grande valor, porque, de alguma forma, os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. (FERREIRO, 1996, p. 144).

Já a língua de sinais configura-se como a língua natural para os surdos, favorecendo o acesso e o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Fernandes (2006), aqui uma discussão se estabelece envolvendo a questão do letramento para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas cujo aprendizado decorrerá de situações contextualizadas e significativas, com a constituição de sentido apoiada na língua de sinais.

A alfabetização, por si só, é um tema que levanta inúmeras questões. Assim, vamos delinear nosso pensamento partindo da compreensão do desenvolvimento da linguagem por crianças sem deficiência, fazendo um contraponto com a criança surda, tendo em mente as duas nomenclaturas: alfabetização e letramento, língua e linguagem.

Como afirmam os autores Quadros (1997) e Lacerda & Góes (2000), o desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional e afetivo não se dá de maneira linear. Trata-se de um processo dinâmico, com oscilações decorrentes das conquistas e fracassos que se sucedem e se superam a cada instante ao longo da vida. Idas e vindas no desenvolvimento infantil são necessárias para que ocorram reformulações constantes na organização interna das ações.

Com foco na aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, precisamos pensar na relação entre o desenvolvimento da capacidade de representação no desenho e na língua escrita, e nas fases de desenvolvimento da linguagem. Em revisão de literatura existente sobre o tema, verificamos os estudos de vários autores, tais como Piaget (1975), Vygotsky (1989), Ferreiro e Teberosky (1986), Kelman (1996), nos quais buscamos esclarecer algumas questões para o ensino de segunda língua, pensando numa criança que não escuta, filha de pais ouvintes.

Capovilla e Capovilla (2004) mostram que a criança ouvinte ingressa no processo de alfabetização com uma compatibilidade entre os sistemas de

representação linguística: língua falada e língua escrita; e que ao ler e escrever, ela recorre às propriedades fonológicas e fonoarticulatórias, mesmo que de forma intuitiva. Então, a consciência fonológica influencia positivamente o aprendizado da leitura e da escrita em crianças ouvintes.

E nas crianças surdas? Acontece de maneira diferente? Sim, pois a limitação de experiências de vida provocada pela ausência de informações ouvidas faz com que haja um atraso no desenvolvimento da língua oral, o que não significa ausência de inteligência, uma vez que, segundo Kelman (1996), existem significativas disposições internas nos seres humanos que guiam a aquisição de um processo de linguagem. As crianças surdas, em particular, fazem da utilização de signos o seu veículo de representação do mundo (KELMAN, 1996, p. 30).

Acreditamos que se conseguirmos um trabalho focado no “aprendizado da Libras desde a primeira infância” (CAPOVILLA, 2004), teremos uma criança surda interagindo de maneira natural com o meio no qual está inserida e disposta a aprender a Língua Portuguesa como segunda língua na idade escolar. Segundo Kelman (1996, p. 27), “o desenvolvimento cognitivo exerce importante influência sobre o desenvolvimento da linguagem e vice-versa”, assim como os fatores sociais interferem diretamente na aquisição da linguagem e no desenvolvimento concomitante das funções psíquicas.

A criança surda filha de pais ouvintes vai “aprendendo” o mundo da linguagem de forma fragmentada e incompleta; ela vê as pessoas ao seu redor movimentarem os lábios e serem compreendidas, por isso ela também os movimenta, pensando ser feita dessa maneira a comunicação, e se irrita quando não consegue ser compreendida. De acordo com Vygotsky (1989), a criança inicia seu desenvolvimento linguístico a partir das interações sociais que estabelece e, gradativamente, transforma os resultados dessa interação em processo interior, que seria a aprendizagem propriamente dita. Daí a importância do contato com a Libras desde a mais tenra idade, pois, segundo Kelman (1996, p. 32), a criança surda exterioriza seu ato de pensar por meio de uma linguagem egocêntrica,³ expressada por uma representação signíca não verbal, na maioria das vezes não compreendida pelos familiares e pelas pessoas ao seu redor.

³Linguagem egocêntrica – Linguagem dirigida a si mesmo e não para se comunicar com os outros. Exteriorização do pensamento através de uma representação não verbal (PIAGET, 1986).

O que vem ocorrendo é que muitas crianças surdas passam a desenvolver comportamentos hiperativos, e até mesmo agressivos, devido à sua dificuldade de expressar seus desejos e sentimentos, ou, às vezes, se tornam introvertidas e tímidas.

É com esse grupo, especificamente, que está nossa maior preocupação. Crianças que, por não terem desenvolvido a comunicação, criam padrões comportamentais inadequados, tornando-se hiperativos, agressivos, ou tímidos, em alguns casos sendo necessário o uso de medicamentos, o que distorce totalmente o quadro da surdez. À escola, portanto, cabe o difícil papel de assegurar que os alunos surdos mergulhem em um universo bilíngue pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas. No entanto, não há uma política governamental que reconheça e implemente ações de reconhecimento e valorização da diversidade linguística em território nacional que subsidie essa tarefa escolar (FERNANDES, 2006).

Pensando na escola das diferenças, é preciso levar em conta que os alunos surdos escrevem considerando o nível semântico (significado) e pragmático (contexto), com base na organização sintática da Língua de Sinais (sujeito-verbo-objeto/ SVO).

Podem ocorrer diferenças, dependendo das relações de sentido a serem estabelecidas, tais como OSV e OVS. Assim como em qualquer outra língua, os usuários da Língua de Sinais podem expressar seus pensamentos diferentemente, utilizando-a de acordo com o contexto. Aqui cabe lembrar que a Libras é outra modalidade de comunicação, e que para o surdo apreendê-la são necessárias situações linguísticas específicas, a fim de evitarmos o bimodalismo, ou o português sinalizado, que seria o uso simultâneo de fala e de sinais (BOTELHO, 1999, p. 3).

Discordamos da afirmação de Botelho (1999), visto que em um ambiente inclusivo, principalmente dentro na sala de aula, o professor precisa comunicar-se oralmente, uma vez que ele está ali para ensinar também aos alunos ouvintes. Dessa maneira, ao longo das visitas e filmagens nas escolas participantes do estudo, verificamos o bimodalismo (BOTELHO, 1999) e a prática da comunicação multimodal⁴ (KELMAN, 2005) como situações presentes e necessárias num ambiente inclusivo de aprendizagem.

⁴ Comunicação multimodal: aproveita todos os recursos necessários à facilitação das interações surdos-ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares... facilitando as interações comunicativas em sala de aula, sempre sendo usados como recursos complementares, sem substituir a Língua de Sinais (KELMAN 2005, p. 137).

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP-MEC, 2008), devem ser disponibilizados às pessoas com surdez, na escola e fora dela, serviços e recursos que tenham como função organizar o trabalho complementar para a classe comum, com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e linguística, apresentando também o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez – AEE – PS (SEESP/MEC, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um conjunto de atividades e recursos prestados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular. Está a cargo do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (DECRETO no 6.571/2008). No caso da pessoa com surdez, há o Decreto no 5.626, de 5 de dezembro de 2005, que diz:

As pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. (SEESP/MEC, 2010, p. 9)

Assim, a Proposta Educacional Bilíngue para surdos orienta a prática pedagógica na escola comum, na sala de aula comum e no AEE, direcionando para atividades práticas, com uma metodologia de ensino que estimule a vivência de conceitos pedagógicos, e que proporcione uma teia de relações, levando o aluno a aprender de maneira contextualizada e natural, com a comunicação em Língua Brasileira de Sinais.

As autoras Lacerda (2013), Kelman (2011), Lodi (2009), Góes (2000), entre outras, são unânimes ao dissertar sobre a importância da Libras para o surdo e sobre como criar estratégias para que, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a língua de instrução seja a própria Libras. Diante do exposto, é interessante ressaltar que, ao longo das visitas às unidades escolares que fizeram parte deste estudo, nenhum intérprete foi encontrado. O que indica a necessidade de inúmeros avanços nesta área e deixa grandes lacunas para novas pesquisas.

Por isso, nesta pesquisa, nos detemos especificamente nas questões relacionadas à aquisição da Língua Portuguesa no campo educacional, em caráter

cognitivo e linguístico, com foco na criança surda. Nesse sentido, surgem algumas questões, como: Como acontece o processo de alfabetização/letramento dos alunos surdos que ainda não reconhecem a Libras como língua e apresentam dificuldades na comunicação? A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são ensinadas simultaneamente? Quais as estratégias de ensino utilizadas e que práticas pedagógicas estão sendo empregadas para o ensino da L1 e L2 na escola especial e na escola inclusiva? As estratégias de ensino são as mesmas na escola pública e na escola particular? Quais as diferenças significativas? Quem são os profissionais que atuam com esses alunos? Qual a formação necessária para desenvolver esse tipo de trabalho? Como ensinar ao aluno surdo a Língua Portuguesa na modalidade escrita? Como está o processo de leitura e escrita dos alunos surdos com a Educação Bilíngue?

Essas foram questões que surgiram ao pensarmos a educação de surdos na atualidade. As informações obtidas possibilitaram a categorização e a análise dos dados, buscando contribuir com o campo educacional com sugestões de atividades para o ensino da Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue.

Cada espaço educacional visitado, filmado e categorizado recebeu um nome fictício:

- 1 – Espaço Nublado – Escola Pública Regular – Sala de aula da turma comum
- 2 – Espaço Lua – Escola Pública Regular – Sala de recursos
- 3 – Espaço Sol – Escola especial – Classe Especial
- 4 – Espaço Chuva – Escola da Rede Particular – Sala de aula da turma comum
- 5 – Espaço Nuvem – Escola da Rede Particular – Sala de recursos

Para uma melhor visualização da categorização das atividades e do número de ocorrência em seus respectivos espaços, foi elaborado um gráfico, apresentado a seguir:

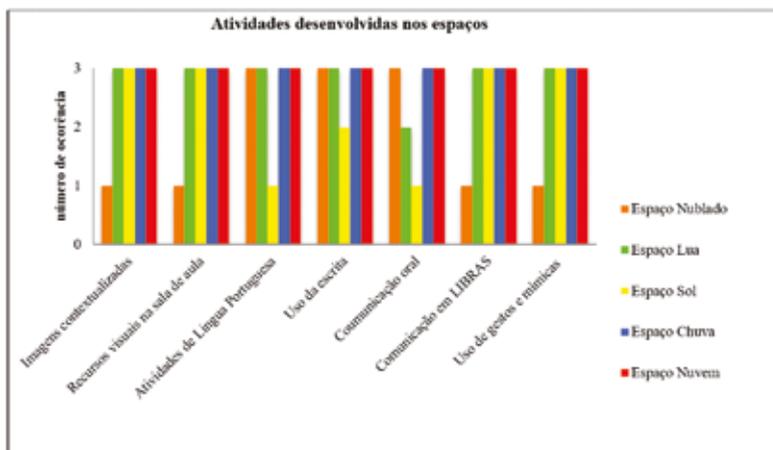


Gráfico 1 – Categorização das atividades e do número de ocorrências

De acordo com o gráfico, podemos observar que as atividades predominantes nos espaços observados foram:

- Imagens contextualizadas – O uso de gravuras, fotos e desenhos de acordo com o texto lido, a história contada ou o tema trabalhado.
- Recursos visuais na sala de aula – O uso de recursos visuais dispostos nos murais e paredes da sala; são exemplos: o uso do calendário fixado no mural; o alfabeto em Língua Portuguesa e em Libras com gravuras relacionadas à palavra escrita colados nas paredes; quadro de pregas com os nomes dos alunos em fichas de papel cartão para verificar a presença e as ausências e assim trabalhar os nomes próprios; sequência numérica relacionando à escrita por extenso;
- Atividades de Língua Portuguesa – Caça-palavras, texto lacunado, Bingo de palavras, leitura de pequenos textos com interpretação, cruzadinhas, autoditado;
- Uso da escrita – Durante as atividades de escrita observadas, algumas foram direcionadas ao desenvolvimento da coordenação motora digital.
- Comunicação oral – O professor comunica-se oralmente na sala de aula, fala com os alunos ouvintes o tempo todo, os alunos surdos vocalizam, falam algumas palavras;

- Comunicação em Libras – O professor tem fluência em Libras;
- Uso de gestos e mímicas – O professor utiliza diversos meios para transmitir o conhecimento e buscar a compreensão do aluno sem substituir a língua de sinais.

Foi atribuído um ponto para cada dia de visita, com observação e filmagem das atividades de Língua Portuguesa. As categorias que estiveram presentes nos três dias de filmagem, em cada espaço, alcançaram a pontuação máxima, ou seja, três pontos. As atividades que apareceram apenas em um dia de filmagem receberam um ponto no espaço educacional onde aconteceu, e a atividade filmada que apareceu em dois dias de filmagem recebeu dois pontos no seu espaço educacional.

Vale ressaltar que foram cinco espaços educacionais observados, mas foram cinco professores e um instrutor surdo, totalizando seis profissionais participantes na pesquisa. Interessante ressaltar que não encontramos nenhum intérprete nos espaços visitados.

Os profissionais envolvidos receberam a letra P seguida de uma numeração como identificação: P1, P2, P3, P4, P5, P6. O quadro abaixo favorece a visualização desta situação.

Formação	
Pedagogia	4 – P1, P2, P3, P5
Pedagogia Bilíngue	1 – P4
Letras Libras	1 – Estava cursando no momento – P6
Curso de Libras	5 – P2, P3, P4, P5, P6
Engenharia Ambiental	1 – P6

Quadro 1 – Formação acadêmica dos profissionais participantes

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Manzini 2004) com 10 perguntas, dentre elas destacamos duas para este artigo:

1. Você considera importante o ensino da Língua Portuguesa para o surdo?

Houve unanimidade na resposta a essa pergunta. Todos os entrevistados acreditam que o ensino da Língua Portuguesa é importante e fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa com surdez. Os seis participantes responderam que o aprendizado da Língua Portuguesa proporciona autonomia e independência para qualquer pessoa, principalmente para a criança surda, que passa a “ler” o mundo ao seu redor.

Todos mencionaram que o aprendizado da Língua Portuguesa favorece a locomoção do adulto surdo pela cidade, uma vez que ele se torna capaz de ler placas de ruas, letreiros de propagandas, outdoors etc. Essa independência e autonomia deve ser trabalhada cedo pela aquisição da língua de sinais (L1), e pela aquisição da Língua Portuguesa, melhorando a autoestima e proporcionando à criança surda mais interesse na aprendizagem escolar, conseqüentemente no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, aumentando o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente inclusivo.

2. Quais atividades você utiliza para o ensino da Língua Portuguesa na sua sala de aula?

P1 – Caderno pedagógico, livro didático, diferentes tipos de texto, letras de músicas, caderno com pauta, folhas avulsas para um trabalho diversificado. Uso da televisão, de aparelho de DVD e datashow.

P2 – Muitas atividades em folhas avulsas, com jogos de palavras: bingo de palavras, caça-palavras, cruzadinhas, autoditado, texto lacunado. Diversos tipos de leitura: gibis, poesias, texto narrativo, letra de música. Muitas gravuras, fotografias, calendário.

P3 – Muitas imagens, dramatizações, filmes e desenhos em Libras e sem legenda. “É importante eles compreenderem também quando não há legenda, quando não há Libras.

P4 – Autoditado, cópia, memorização, muitos textos. “Contar muitas histórias com livros ilustrados. Eu leio muito, porque tem os alunos ouvintes também. E, sim, os alunos surdos também podem começar a compreender a expressão facial e corporal de surpresa, de espanto, de pergunta, de negação, de frase afirmativa... e assim vai.” Contar a história e depois dramatizar.

P5 – Pesquisa na internet de figuras relacionadas ao tema que **vão** estudar. Imprimir figuras e nomeá-las em Libras e, depois, escrever o nome, já sabendo o significado. Vídeos em Libras da internet, depois escrever palavras relacionadas ao vídeo que assistiram.

P6 – Calendário, chamadinha, leitura em Libras de livros com ilustrações e texto escrito. Dramatização com uso de gestos, mímicas e sinais visando à compreensão do contexto. Muitos desenhos e diálogos em Libras, para depois escrever as palavras-chave relacionadas ao diálogo.

Todas as atividades relatadas envolvem a percepção visual, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da coordenação motora digital, tão importantes para o ato da escrita. Enfim, as atividades observadas ao longo das filmagens e as relatadas pelos professores durante as entrevistas desenvolvem a formação de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico da criança surda.

Segue abaixo um quadro representativo das atividades consideradas adequadas ao ensino da Língua Portuguesa para a criança surda de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas.

Atividades que envolvam a escrita	6
Atividades que desenvolvam a memória	4
Atividades com imagens e palavras	6
Contação de histórias	4

Quadro 2 – Atividades consideradas adequadas ao ensino de LP

Podemos verificar, pelas respostas dadas, a unanimidade no uso das atividades que envolvem imagens, visualização de palavras e escrita. Ou seja, a contextualização é fundamental para o processo de aquisição da Língua Portuguesa pela criança surda. Em segundo lugar, aparecem as atividades que desenvolvem a memória visual e a contação de histórias, com foco na compreensão e interpretação.

Vale ressaltar que a Lei 10.436/02 traz, em seu parágrafo único, a garantia de que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Por-

tuguesa, daí a necessidade de um maior empenho em propagar atividades que favoreçam esse aprendizado desde a infância. Novos estudos deverão surgir com foco no ensino da Língua Portuguesa e no real papel de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem bilíngue das crianças surdas.

Conclusão

A revisão de literatura, realizada durante o estudo, e os dados coletados e analisados, apresentaram algumas reflexões sobre a escolarização de crianças com surdez.

O primeiro ponto que aqui se destaca é a metodologia utilizada, que não foi escolhida aleatoriamente, mas sim pela necessidade da observação do campo educacional. A necessidade de buscar informações do campo para compreender o cenário atual da Educação Inclusiva para os surdos, numa proposta bilíngue, foi o objetivo principal para a escolha da metodologia qualitativa.

Na tentativa de responder à pergunta “Como se dá o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda na Proposta Educacional Bilíngue?” Foi fundamental o empenho dos profissionais participantes do estudo em planejar as aulas, agendar as visitas, e a preocupação com a frequência dos alunos para a participação nas filmagens, pontos positivos e que valem a pena ser ressaltados.

A observação das aulas, por meio da filmagem das atividades, proporcionou a imersão no objeto estudado, na tentativa incansável de compreender a realidade.

Embora o tema da Educação Bilíngue para surdos seja assunto amplamente difundido na atualidade, as pesquisas que envolvem a temática voltada ao ensino da Língua Portuguesa para o surdo ainda são poucas, de acordo com o levantamento realizado. Sendo assim, o fator limitador está na dificuldade de encontrar pesquisas que debatam profundamente o tema proposto. Lacerda (2002) e Quadros (2003) realizaram uma análise de pontos fundamentais dos documentos que norteiam as questões envolvendo a Libras e a importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular, da educação bilíngue.

Na opinião de Quadros (2011) há um grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação, que reflete uma incompatibilidade entre as propostas governamentais e os reais anseios dos surdos.

O presente estudo buscou conhecer um pouco mais a realidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva dos Surdos no Município do Rio de Janeiro, pois pensamos que a educação escolar de alunos com surdez precisa romper o embate entre os gestualistas e os oralistas (DAMÁZIO, 2007), e interpretar a pessoa com surdez com inúmeras potencialidades para serem adquiridas e desenvolvidas, não somente por meio dos processos visuais-gestuais, mas também pela leitura e escrita da língua em seu entorno. Isso nos faz pensar na pessoa com surdez não reduzida ao chamado mundo surdo, mas um ser biopsicossocial, cognitivo e cultural.

O foco da pesquisa foi na observação da prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa (L2), no contexto da Escola Especial e no contexto da Escola Inclusiva, pública e particular.

As estratégias de ensino observadas, os materiais e recursos utilizados, o processo de desenvolvimento dos alunos surdos estudados e as atividades observadas foram descritas com o intuito de contribuir com os professores para a criação de novas estratégias de ensino, que visem à aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na proposta de Educação Bilíngue para as crianças surdas. As categorias de atividades também foram criadas.

Nesse contexto, segundo Damázio e Ferreira (2008), a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado na escola comum, oferece novas possibilidades para as pessoas com surdez. A Libras e a Língua Portuguesa são línguas de comunicação e instrução, o que nos leva a acreditar que ainda há muito a estudar, e que ainda há a necessidade de aprofundarmos as metodologias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Os dados obtidos sugerem a necessidade de pesquisas futuras no que diz respeito à verificação da aprendizagem da Língua Portuguesa pelas crianças surdas incluídas, assim como o aprendizado da Língua de Sinais Brasileira – Libras. Como está o processo de leitura e escrita dos alunos surdos com a Educação Bilíngue? Com qual idade e em qual ano de escolaridade os alunos surdos incluídos consideram-se alfabetizados/letrados? Novas pesquisas com este tema podem surgir e poderão contribuir muito com o campo. Os dados aqui levantados mostram que a Educação Bilíngue é o caminho para as pessoas com surdez tornarem-se cidadãos autônomos, independentes e conscientes de seus direitos e deveres, estando realmente incluídos na sociedade à qual pertencem.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: *I Seminário de Educação Inclusiva*. PUC, Minas Gerais, 1999. Disponível em: <www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Libras*. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n.10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão* – SECADI/MEC Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.
- _____. *Resolução n. 4*, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – *Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília 2010.
- _____. Ministério da Educação. Fascículos: *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar*. Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, 2010.
- CAPOVILLA, F. C. & CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito In: RODRIGUES, C. & TOMITCH, L. M. B. [et al.]. (Orgs.) *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DAMÁZIO, M. M. Tendências subjacentes à educação das pessoas com surdez. In: _____. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Curitiba: Cromos, 2007.
- DAMÁZIO, M. M. & FERREIRA, J. de P. Educação escolar de pessoas com surdez – Atendimento Educacional Especializado em construção. *Revista Inclusão*: Brasília: MEC, v. 6, 2008.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na Educação Bilíngue para surdos*. Curitiba. SEED, 2006.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, edição 29, p. 3-8, dez. 2004.
- GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. *Surdez*. Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

KELMAN, Celeste Azulay. *Sons e gestos do Pensamento: Um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Brasília, CORDE, 1996.

_____. *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. v. 1, Capítulo 7, Significação e aprendizagem do aluno surdo. Campinas: Alínea, 2011. p. 173-206.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Caderno CEDES*, v. 19. n. 46. Campinas. set. 1998.

_____. GÓES, Maria C. R. *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo. Editora Lovise, 2000.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120-128.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

_____. LODI, A. Cl. B. Uma escola duas línguas. Letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Org. PADILHA, A. M. L. et al. Porto alegre. Mediação, 2009.

_____. *Intérprete de LIBRAS: Em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. 5. ed. São Paulo: Editora Mediação/FAPESP, 2013.

MOUSINHO, R. Desenvolvimento da leitura, escrita e seus transtornos. In. GOLDFELD, M. *Fundamentos em Fonoaudiologia – linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. pp. 39-59. 2003.

NUNES, L. et al. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília, ABPEE, 2011.

PIAGET, Jean A. *A construção do real na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro. Zahar. 1975.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

_____. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: Estudo de caso do Estado de Santa Catarina. UFSC. *GT: Educação Especial*. n. 15. Agência Financiadora: CAPES / FUNCITEC, 2011.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. *Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES*. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997. Edição Comemorativa, 140 anos.

_____. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2010.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Currículo Funcional natural em pessoas com autismo infantil*. 2000. 134 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2000.

