

Surdez & bilinguismo: Língua Portuguesa e Língua de Sinais¹

Deafness & bilingualism: Portuguese and Sign Language

Simone Chaves de Mattos

Pedagoga. Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da UNESP – campus Marília (SP), Brasil, e em Deficiência Auditiva, UNIRIO – Pós-Graduação em Educação Especial, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Professora Tutora do curso de Pedagogia pela UNIRIO, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

E-mail: menina1970@yahoo.com.br

Rossana Ribeiro Ramires

Fonoaudióloga. Mestre em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialização em Motricidade Orofacial, CEFAC – Pós-Graduação em Saúde e Educação, São Paulo (SP), e em Saúde Pública, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo (SP). Professora Pesquisadora II e Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da UNESP – campus Marília (SP), Brasil.

E-mail: rossanaramires@gmail.com

Artigo recebido em 11 de junho de 2012 e selecionado em 16 de maio de 2013

RESUMO

O maior desafio na educação de surdos está relacionado à linguagem escrita, à compreensão limitada que os educadores possuem sobre a linguagem e sua importância no processo avaliativo de qualquer indivíduo. A escrita dos surdos não segue as mesmas construções da escrita dos ouvintes, os quais utilizam como apoio a linguagem oral. Este trabalho teve como objetivo apresentar conceitos relacionados à surdez e ao bilinguismo, voltados para o ambiente escolar; e identificar práticas educativas que favoreçam o letramento e a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo indivíduo surdo, por meio de uma revisão de literatura. São apresentados dados referentes à educação de surdos, procurando ressaltar a importância do bilinguismo/biculturalismo, como também das práticas de letramento que tiveram bons resultados no ensino da Língua Portuguesa para o indivíduo surdo. Ressaltou-se a importância do Instituto Nacional de Educação de Surdos, como referência na área de estudos sobre a Surdez e suas especificidades no contexto escolar, como também a sua importância na preservação da cultura desses indivíduos. Com isso, entendemos que a melhor escola inclusiva para o surdo não é aquela que pensa a inclusão como um processo de afirmação do direito à igualdade, mas aquela que reconhece a sua diferença, oferecendo-

-lhe oportunidade de construir sua identidade, conviver com os demais, respeitar a sua língua como forma de expressão legítima, favorecendo o aprendizado da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Surdez. Linguagem de sinais. Bilinguismo.

ABSTRACT

The biggest challenge in deaf education is related to written language, the limited understanding that educators have about language and its importance in the evaluation process of any individual. The writing of the deaf does not follow the same constructions of the writing of the listeners, who use oral language as support. This paper aims to present concepts related to deafness and bilingualism, facing the school environment, and to identify educational practices that promote literacy and the acquisition of the Portuguese language in the written form by the deaf person, through a literature review. Data is presented regarding the education of the deaf,

¹ Trabalho de conclusão de curso realizado no Programa de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – campus Marília (SP), Brasil, com apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

trying to highlight the importance of bilingualism/biculturalism, but also the literacy practices that have had good results in the teaching of Portuguese language for deaf people. It stressed the importance of the National Institute of Education of the Deaf (INES) as reference in studies on Deafness and its specificities in the school context, but also its importance in preserving the cultures of these individuals. Thus, we believe that the best inclusive school for the deaf is not the one who thinks the inclusion as a process of affirmation of the right to equality, but one that recognizes their difference, offering them the opportunity to build their identity, socialize with others, respect their language as a legitimate form of expression, encouraging the learning of Portuguese.

Keywords: Deafness. Sign language. Multilingualism.

INTRODUÇÃO

O letramento tem sido um motivo de preocupação para pesquisadores da área (QUADROS, 1997; SÁNCHEZ, 2002; SOARES, 1998; SKILIAR, 2000), provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita e do português.

Alguns autores brasileiros como Fernandes (2006), Brito (1995), e Souza (2001) já escreveram a respeito, apresentando as singularidades presentes no texto construído pelos surdos. Porém, apesar desses estudos serem de grande importância, o tema ainda não se esgotou. Há muito a compreender e aprender, para que possamos viabilizar essa construção.

Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por indivíduos surdos não oralizados é de fundamental importância a todos os professores, tanto os de línguas como os de outras áreas. Isso porque é importante refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos. No entanto, muitos professores desconhecem a história da educação, a cultura surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a forma como os surdos aprendem a escrita da Língua Portuguesa e também o fato de que esses conhecimentos poderiam facilitar a organização de suas estratégias de ensino.

A especificidade da surdez é pautada na experiência visual e no uso de uma língua viso-gestual, e sempre existe a dúvida: como considerar as relações entre escrita/oralidade?

Apesar de interagir com uma língua viso-gestual, para que possa ser aceito e incluído no mundo de deficientes auditivos em que pode estar inserido, esse sujeito necessita integrar-se ao mundo da linguagem escrita, que possui ligações com a linguagem oral.

De acordo com Souza (2001), pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como fator facilitador do processo de aquisição do português. Nesse processo, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de se afastar da concepção grafocêntrica da escrita, considerando-a como um conjunto de práticas discursivas.

No que diz respeito ao surdo, a interação com a escrita poderá ser fundamentada no uso da língua de sinais, língua essencialmente visual. Cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir a necessidade do ler e escrever.

Assim, pensando a surdez como diferença, deve-se buscar novas práticas, novos olhares sobre a língua escrita e o texto de uma forma geral.

O trabalho com o português escrito tem sido objeto de estudo da abordagem educacional bilíngue, que acredita na língua de sinais como a primeira língua L1 a ser adquirida pelo surdo e o português em sua modalidade escrita, a segunda L2. Assim, é de se esperar que o processo de aquisição do português escrito pelo surdo constitua uma tarefa complexa, pois além do trabalho que envolve o ensino da escrita, trata-se do ensino de uma segunda língua.

Dessa forma, é fundamental discutir e enfatizar a importância de práticas de letramento, que favoreçam a aquisição da Língua Portuguesa L2 pelo surdo, dentro de um contexto bilíngue. Nesse caso, a língua de sinais L1 assume o desenvolvimento de toda e qualquer aprendizagem o que para o indivíduo surdo é essencial.

A controvérsia com relação ao letramento dos surdos envolve não só a língua majoritária, mas ambas as línguas. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para crianças e jovens surdos. E esse valor poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na Língua Portuguesa é, portanto, dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais (FERNANDES, 2006).

A convivência e o trabalho com alunos surdos, desde a fase inicial de escolarização até a vida adulta, levam a uma série de questionamentos e reflexões sobre a dificuldade da aquisição da linguagem escrita pela pessoa surda. Há uma grande dificuldade deles em lidar com a linguagem escrita. Esse acontecimento torna-se objeto de interesse e discussões entre alguns educadores, resultando em ações e práticas pouco satisfatórias.

O maior desafio na educação de surdos está relacionado à linguagem escrita, à compreensão limitada que

os educadores possuem sobre a linguagem e sua importância no processo avaliativo de qualquer indivíduo. A escrita dos surdos não segue as mesmas construções da escrita dos ouvintes, os quais utilizam como apoio a linguagem oral.

Diante do que foi apresentado, observa-se a importância de se investigar práticas de leitura e escrita que poderão subsidiar futuras práticas de letramento, favorecendo a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, baseando-se em conceitos considerados essenciais para o desenvolvimento do ofício de ensinar indivíduos surdos.

Este artigo tem como objetivos: apresentar conceitos relacionados à surdez e ao bilinguismo, voltados para o ambiente escolar; e identificar práticas educativas que favoreçam o letramento e a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo indivíduo surdo, por meio de uma revisão de literatura.

SURDEZ E BILINGUISMO

O Bilinguismo tem como prioridade a comunicação dos brasileiros surdos pelo ensino sistemático da Língua Portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com isso, instaura-se o bilinguismo, nas comunidades usuárias de Libras, deixando claro que o bilinguismo é um processo de médio a longo prazo. Ressalta-se a importância de que pessoas falantes de português devem ter o conhecimento de Libras, ampliando-se a possibilidade de pessoas que possam vir a ensinar português como segunda língua aos falantes de Libras. Os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios encontrados no ensino da Língua Portuguesa a falantes de Libras. Para que se obtenha uma aprendizagem eficiente, é necessário considerar os avanços técnicos, oferecidos pelas novas tecnologias educacionais, desde que o produto destas não se esqueça de que os surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns (Salles et al, 2002).

A metodologia de ensino utilizada nas escolas que têm como objetivo propor aos alunos o acesso a duas línguas em seu contexto escolar é o bilinguismo. Essa proposta tem apresentado bons resultados sendo utilizada no ensino de crianças surdas, tendo como base a língua de sinais como língua natural, partindo dela para a aquisição da língua escrita (Língua Portuguesa). Skliar (1995) defende o fato de que os surdos sejam reconhecidos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegurando o reconhecimento da língua de sinais dentro de um conceito global de bilinguismo.

O bilinguismo vai ao encontro dos direitos da pessoa surda, pois a "aquisição da língua de sinais como

primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade viso-espacial, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida" (FERNANDES, 2002, p. 20).

A Libras, segundo esse autor, possui um sistema com todos seus elementos pertinentes às línguas naturais, como fonologia, fonética, sintaxe, morfologia. Com todos os requisitos linguísticos preenchidos, ela pode ser considerada o meio de comunicação da comunidade surda. Um dos principais instrumentos na formação da identidade de um indivíduo no sentido cultural e psicossocial é a sua língua, língua x identidade, assim a língua de sinais é essencial na vida dos surdos, pois ela identifica sua comunidade, permitindo-lhes a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, fornecendo-lhes toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer língua. Fernandes (2002) ainda destaca que privar um aluno de adquirir uma língua, é como privá-lo de seu natural desenvolvimento.

Ao propor o bilinguismo, segundo Quadros (1997), a escola como um todo deve estar preparada e coerente com as realidades psicossocial, cultural e linguística ao assumir uma proposta educacional bilíngue-bicultural. Também a família deve conhecer detalhadamente a proposta envolvendo-se adequadamente. Ao passarem as informações necessárias aos pais, a escola deve estar amparada por profissionais capacitados que possam explicar que a língua de sinais é a língua e a comunicação visual mais adequada à criança surda, permitindo um desenvolvimento semelhante ao das crianças ouvintes, que lhes permita ver, sentir, tocar, descobrir o mundo sem problemas, saber que existem comunidades de surdos. Os pais precisam saber que estão diante de uma modalidade diversa de comunicação, envolvendo uma cultura e uma língua viso-espacial.

Referindo-se ao ensino da língua oral, vale ressaltar a preocupação em ater-se à aquisição de conceitos significativos e ao desenvolvimento semântico, pois a forma oral ou espacial são formas externas da língua, como sugere Ferreira Brito (1995) a seguir:

A preocupação deveria centralizar-se mais na aquisição de conceitos e desenvolvimento do sistema semântico, processo através do qual a forma seria mais facilmente apreendida pelo surdo. A parte externa de uma língua, que passada ao surdo através de enormes bloqueios concernentes ao canal, será mais compreensível para ele se a sua relação com a faceta interna da língua for enfatizada (FERREIRA BRITO, 1995, p. 15).

De acordo com o pensamento de Skutnabb-Kangas (1994) para que a aquisição de duas línguas ocorra de

forma simultânea, é necessário considerar as variações de bilinguismo. Com isso, ao se considerar a hipótese de que ocorra o bilinguismo simultâneo com crianças surdas, é necessário ater-se à origem das duas línguas. O critério de origem seria: a aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação.

A segunda forma de bilinguismo divide-se em duas opções: o ensino da língua oral-auditiva realizado somente através da leitura e da escrita e/ou como além da leitura e da escrita, a oralização, levando em conta os mesmos critérios levantados acima pelo autor Skutnabb-Kangas (1994).

Neste ponto, vale ressaltar as diferenciações existentes nos tipos de bilinguismo, salientando de acordo com o pensamento de Felipe (1989) a diferença entre bilinguismo e diglossia. O primeiro envolve a questão da competência e do desempenho em usar duas línguas, seja individualmente ou em grupo. Já a segunda envolve uma situação linguística em que duas línguas se complementam, sendo assim, as línguas são usadas de acordo com determinação de cada ocasião. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente. A autora destaca esta possibilidade apresentada, no caso das pessoas surdas, que utilizam a Língua Portuguesa para a leitura e escrita quando necessitam entrar em contato com pessoas ouvintes, porém entre os surdos, interagindo com sua comunidade, utiliza preferentemente a língua de sinais, em nosso caso a Libras.

Uma escola bilíngue deve incluir em seu currículo escolar, conteúdos desenvolvidos nas escolas regulares. Quadros (1997, p. 32), diz: "A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino".

Segundo Quadros (1997) é muito conflituoso pensar em educação de surdos sem ter como prioridade o domínio da língua de sinais, estendendo-se essa dificuldade a todos os profissionais que trabalham na área da surdez.

Os objetivos de uma educação bilíngue-cultural, que segundo Skliar (1995) devem criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas; assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos; garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo e oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

Para concluir, destaca-se Sánchez (1990), que fala sobre a proposta bilíngue-cultural:

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. A prepotência, a segregação e o desprezo serão coisas do passado, e "não terão uma segunda oportunidade sobre a terra" (SÁNCHEZ, 1990, p. 173).

PRÁTICAS DE LETRAMENTO UTILIZADAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O INDIVÍDUO SURDO

Segundo Soares (1998), 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. Segundo o autor, o letramento refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e da escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita, tornando a avaliação e a mediação uma tarefa complexa, envolvendo a maior promotora do letramento, a Escola.

Botelho (2005) ressaltava que a escola geralmente promove o que se configura como letramento escolar. No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para construção de sujeitos letrados, e sim, como um problema adicional. As escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e de escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. Isto permitirá desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo esta última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes.

Além disso, Botelho (2005) ressaltava as políticas educacionais denominadas inclusivas, bem como os programas que advogam a interação dos surdos no ensino regular, privilegiam sua interação com ouvintes, dando mínima ou nenhuma ênfase à construção do letramento. São contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo. Ser letrado é dependente do estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita, que dizem res-

peito ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas leem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas.

Sabe-se que, como destaca Fernandes (2006), é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que podem ter na língua de sinais seu principal elemento fundador. A discussão que envolve letramentos para surdos, está envolvida em reflexões sobre as duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para crianças e jovens surdos. O letramento na Língua Portuguesa, nesse caso, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor).

Fernandes (2006) ressalta ainda que o tipo de encaminhamento metodológico adotado pelos professores alfabetizadores seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aprendizagem da escrita do português. O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar.

Em seu processo de letramento, o surdo passará de uma língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominado como a de “leitores não alfabetizados”. Isso significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (Sánchez, 2002).

A partir desta colocação, segundo Fernandes (2006), vem à denominação “Letramento” para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. Alguns princípios nortearão os encaminhamentos metodológicos: o letramento toma a leitura como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê); o letramento considera a leitura e a escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas; há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

Segundo Fernandes (2006), esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de leitura. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento. Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras são processadas mentalmente como um todo, sendo reco-

nhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), são “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se corresponder a algum significado. Se não houver sentido, não houve compreensão da leitura.

Porém, não se pode esquecer, segundo Fernandes (2006), que ler não passa apenas pelo reconhecimento e compreensão de palavras isoladas. A atividade de leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para formação de enunciados. Apenas o reconhecimento e a memorização da forma externa da palavra não garantem a sua compreensão, pois é o contexto que lhe delimitará um sentido. Ler não é reconhecer palavras isoladas, mas sim, compreender e negociar sentidos na interação com o texto escrito.

Uma das maiores dificuldades nas estratégias de leitura utilizadas por alunos surdos diz respeito à tentativa de justapor as estruturas da Libras e do português na leitura. Fernandes (2006) ressalta que ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada, que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizavam o primeiro significado que lhes vinha à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído à palavra no contexto. Esse comportamento está relacionado a anos de prática de leitura bimodal (português sinalizado) que simula a compreensão do texto por meio da sinalização de cada uma das palavras escritas.

É comum que o professor que não tenha fluência na sinalização, use o português sinalizado como artifício pedagógico provisório, mas poderoso na resistência à mudança da prática de letramento na escola. Segundo Fernandes (2006), esse mecanismo atua em duas dimensões: nos modelos linguísticos inadequados em L1 que são oferecidos as crianças surdas em sua fase inicial de apropriação da linguagem; na perpetuação da interlíngua, pelas dificuldades em perceber as diferenças estruturais e funcionais entre Libras e Língua Portuguesa, já que, via de regra, as duas são aprendidas simultaneamente na escola.

Botelho (2005) analisa que, na verdade, o bidualismo mantém viva a língua do ouvinte. Embora pretenda ser politicamente correto e tenha o discurso da valorização da diversidade, representa o sistema de maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais.

Diante dessas considerações, Fernandes (2006) enfatiza que é evidente que crianças surdas, que têm nas práticas bimodais o principal modelo para identificação linguística na infância, acabam por desenvolver um sis-

tema híbrido de comunicação e crescem acreditando ser esse sistema de signos legítimo. Ao produzir “sinais da fala”, ou a “fala sinalizada”, creem dominar uma única língua combinada e não duas (português e Libras), o que lhes oportuniza a reflexão sobre sua condição bilíngue e os desdobramentos dela decorrentes.

De acordo com Fernandes (2006), esse ambiente de (des)organização linguística da escola é que (des)organiza o pensamento dos surdos, refletindo na leitura e em suas produções escritas, que passam a ser marginalizadas pelos próprios professores que lhes serviram de modelo. Essa situação gravíssima não pode ser ignorada, tendo em vista que o universo de interlocutores bimodais dos surdos, no contexto escolar, é bastante significativo.

Para acabar definitivamente com essa estratégia inútil e inadequada das salas de aula, Fernandes (2006) sugere a adesão de algumas práticas que já foram experimentadas por professores e alunos. Elas são eficazes, pois gradativamente, vão sendo percebidas as mudanças importantes na postura de ambos diante da leitura dos textos.

- A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno já conheça;
- O estímulo à ampliação do “zoom” do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado são amplas (ex. “colher de pau”, em vez de “colher”).
- A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente.

São procedimentos simples, como destaca Fernandes (2006), mas que influenciam significativamente na leitura como uma atividade de compreensão e não de decifração, afastando os inevitáveis atalhos das práticas bimodais, em detrimento da efetivação de sua imprescindível condição bilíngue.

O desenvolvimento do leitor crítico que vê o texto como objeto cultural, segundo Fernandes (2006) está inserido nas relações sócio-históricas, que certamente não se constrói pela simples prática de decifração de palavras isoladas e frases descontextualizadas, comuns em sala de aula.

Segundo Karnopp (2002), as práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma “tabula rasa”, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Neste senti-

do, observamos constantemente adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos.

Para sentir prazer ao ler e ter interesse nas práticas de leitura, Fernandes (2006) ressalta a importância de se separar os objetivos pedagógicos, em que se pretende sistematizar conhecimento formal, de práticas sociais de leitura, em que lemos o que nos dá prazer, entretenimento e informação, como contar histórias para crianças.

Como ressalta Fernandes (2006), os aspectos funcionais, lexicais e gramaticais não serão conhecidos se a língua de sinais não estiver na base desse processo. Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Quanto maior o domínio da língua de sinais pelo professor, na mediação das discussões, mais claros e definidos serão os processos de associação e contrastes entre as duas línguas.

Segundo Fernandes (2006) o papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele quem irá construir pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto. Diante desse fato, a escolha dos textos, deve ter como critério a abrangência de sua circulação social. É o texto social que delimita a temática a ser trabalhada e não a escolha da temática que define o texto. O importante é saber se ele é adequado aos interesses da faixa etária dos alunos. Folhetos publicitários, outdoors, jornais, gibis e revistas, são veículos portadores de textos significativos pela relação com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento prévio.

INCLUSÃO E SURDEZ: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo a historiadora Rocha (2007), a educação de surdos no Brasil, teve seu ponto de partida no Rio de Janeiro, no Colégio de M. De Vassimon, onde funcionou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em seus dois primeiros anos. Sendo assim, o Instituto funcionou em diversos endereços, até ser transferido para um prédio na rua das Laranjeiras, em 18 de março de 1881, onde permanece até os dias atuais.

O INES como Centro de Referência Nacional na Área de Surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos adota em seu projeto Pedagógico a abordagem bilíngue/bicultural, onde a instrução é passada em Libras (L1) e o Português na modalidade escrita, como segunda lín-

gua (L2). Skliar (2000), sobre esta abordagem, sustenta a ideia de que através da experiência prévia com uma língua, a aquisição da segunda língua é favorecida, oferecendo às crianças as ferramentas necessárias para que busquem e organizem dados e conhecimentos linguísticos, gerais e específicos da linguagem.

A inclusão dos alunos surdos em escolas regulares vem se tornando uma realidade no cenário educacional brasileiro. A integração da década de 1960, ganhou novos contornos na década de 1990, ressalta Beyer (2006), dando ênfase a educação inclusiva, sendo que esse modelo tem desestruturado o paradigma clínico e segregacionista da educação especial.

A política nacional de educação especial propõe a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, porém não lhes garante a permanência nem a pertinência real a esse contexto. Segundo Beyer (2006, p. 56), isso acontece devido ao projeto de educação inclusiva ter sido gerado rapidamente pelos gestores do governo federal, sem tempo para o amadurecimento nas bases, nas escolas, nos municípios, o que vem ocasionando “um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar [...]. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis”.

A falta de tempo para o amadurecimento da ideia de inclusão não tem favorecido os sujeitos ativos desse processo, tais como, professores, pais e gestores, no sentido de pensarem em uma escola que atenda a todos e que não conceba qualquer distinção entre as crianças. Sendo assim, Beyer (2006) ressalta que:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem (BEYER, 2006, p. 26).

De acordo com Beyer (2006), a diferença é sinalizada através de situações individuais, como ser cego, surdo, ter uma deficiência intelectual, estados específicos de cada indivíduo, que levam consigo habilidades, potencialidades, adversidades. Sendo assim, cada aluno dispõe de um rol de habilidades e limitações.

O ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos é entendido como o de uma língua instrumental. Tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura e produção de escrita, e será potencializado se o aluno estiver em uma rede de interações com usuários competentes desta língua. O uso da língua escrita não é uma decisão individual, mas sim social. Seu ensino deve considerar se essa língua faz parte do “entorno da leitura” do surdo (SÁNCHEZ, 1999, p. 42).

DISCUSSÃO

A aquisição da linguagem possui um dispositivo comum a todos os seres humanos, que necessita ser acionado durante o contato com uma experiência linguística positiva, vivenciada pela criança. Assim a criança surda brasileira cuja família optar pelo aprendizado da Libras, deve expô-la o quanto antes a essa língua, para que possa acionar seu dispositivo naturalmente.

A Língua Portuguesa nunca será a língua que acionará esse dispositivo naturalmente, devido à ausência de audição. Assim, a criança surda até poderá adquirir a Língua Portuguesa, mas de forma artificial e formal, jamais natural e espontânea como acontece com a aquisição da Libras.

De forma oposta à aquisição espontânea da Libras, a língua oral é adquirida de forma sistematizada. Com isso os indivíduos surdos, se essa for a sua vontade, possuem o direito de ter ensinada a Língua Portuguesa por meio da língua de sinais. Essa é a proposta do bilinguismo.

Algumas escolas que trabalham com o bilinguismo e garantem o emprego da língua de sinais ainda encontram dificuldades em relação à aquisição da Língua Portuguesa. A partir deste fato, vale destacar que o domínio da primeira língua (L1), é essencial, porém não garante o acesso à aquisição da segunda língua (L2). O domínio, a fluência da L1, mesmo primordial para o ensino da L2, parece não ser suficiente para concretização do processo de aquisição da L2.

Os aspectos do processo linguístico são internos, sejam eles orais ou espaciais. O objetivo é favorecer que a condição externa proporcione o amadurecimento da condição interna. Em termos de educação, vale ressaltar duas formas básicas de bilinguismo: a primeira envolve o ensino da segunda língua praticamente de forma simultânea à aquisição da primeira língua, e a segunda envolve o ensino da segunda língua após a aquisição da primeira língua (BEYER, 2006; BOTELHO, 2005; FERNANDES, 2006; KARNOPP, 2002,2005; QUADROS, 1997; SÁNCHEZ, 2002; SOARES, 1998; SKILIAR, 2000).

Quadros (1997) destaca que a comunidade surda possui cultura própria, que deve ser respeitada e alimentada, como também acontece com a comunidade ouvinte. Por isso, devemos nos ater às culturas nas quais está inserida a criança. Com isso, uma proposta puramente bilíngue não é indicada. Uma proposta educacional ideal, além de ser bilíngue, deve ser bicultural, permitindo assim o acesso natural da criança surda à comunidade ouvinte, levando-a a reconhecer seu papel dentro da comunidade surda. Isso só será possível se educadores e surdos caminharem juntos, trabalhando em conjunto.

Ao fazer a escolha sobre a proposta educacional, a escola deve refletir sobre as formas de se pensar o bilinguismo. Todos os fatores que o influenciam devem

ser considerados, seja ideologicamente ou filosoficamente, indo à busca das razões, objetivos e finalidades da proposta educacional optada. Não se esquecendo de um fator importantíssimo, que é a presença de surdos adultos contribuindo para esclarecer todas as dúvidas que envolvam a surdez.

Utilizar o letramento como uma construção de natureza política, com a utilização social da leitura e da escrita como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la. Mas isso, de acordo com Botelho (2005), não é o que tem acontecido no caso dos surdos, inseridos em uma pedagogia que os imobiliza politicamente, e que não se compromete com sua inserção em uma sociedade cada vez mais dependente e centrada na escrita e na leitura. Ocorre pouca compreensão, por parte dos educadores, sobre as diferenças radicais entre letramento e alfabetização.

A inserção de práticas de leitura e de escrita também depende das representações dos surdos e de suas famílias sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar. Além da existência de uma língua compartilhada que permite falar sobre as vantagens e o prazer que podem decorrer das atividades de ler e escrever.

Assim, a maioria dos encaminhamentos metodológicos envolvendo alunos surdos utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias realizadas na alfabetização de crianças e jovens não-surdos, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita.

Fernandes (2006) enfatiza que dominar esse processo envolve elaborar hipóteses de leitura sobre o texto que nos oportunizam a reflexão, aguçam a curiosidade, nos desafia à busca pelo acerto.

Levantar hipóteses requer associação com informações anteriores, antecipação de informações sobre o texto, seleção das ideias principais que o texto veicula. Nenhuma dessas proposições se concretiza para os surdos em suas famílias ouvintes que nunca dominaram a Libras para lhes desafiar o raciocínio, pois quase sempre não têm tempo e paciência para lhes dar explicações convincentes ou aprofundadas sobre o mundo que se multiplica em imagens à sua volta.

Para finalizar, destaco Karnopp (2005), que ressalta a importância de contextualizar o ensino da Língua Portuguesa para os surdos:

O ensino da língua portuguesa em geral apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos. Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo preso à gramática da língua portuguesa, tendo sinais como apoio e limitado à tradução dos enunciados em português, ou seja, na

escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa. Consequentemente, práticas de exercitação gramatical são impostas aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos. Predomina, na escola, a leitura do professor, desconsiderando a leitura como tradução (KARNOPP, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental para o exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam da oralidade. A Língua Portuguesa precisa ser viabilizada, enquanto linguagem dialógica/funcional/instrumental e enquanto área do conhecimento. Neste sentido, é fundamental para a criança surda o convívio com adultos surdos proficientes em Língua de Sinais e com outras crianças surdas, pois mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que nada ou pouco conhecem sobre a surdez e a Língua de Sinais, desde que essa seja a opção feita pela família. A presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, pois atuam como modelos de identificação linguístico-cultural, exercendo funções e papéis significativos. A proposta de educação bilíngue de surdos, que como já foi dito, pressupõe uma educação em que desde pequena a criança seja exposta à Língua de Sinais considerando-a como sua primeira língua. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de programas destinados aos pais, incentivando-os a conviver com a diferença de seus filhos e a aprender a língua viso-espacial, efetivamente mais acessível aos filhos, o que lhes permite melhor desempenhar seu papel de pais, na inclusão de seus filhos na cultura familiar e social. É necessário também tomar a língua de sinais como língua de instrução e disciplina curricular, na qual o ensino da primeira língua (Língua de Sinais), esteja embasando o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) em sua modalidade escrita. A proposta deve ainda assegurar que a surdez seja apresentada aos alunos e discutida em todos os momentos possíveis, em relação a cada aluno e à sociedade.

Diante disso, é impossível pensar em um projeto educacional de qualidade, que não mantenha como premissa básica a importância da língua de sinais e a atuação de surdos adultos, competentes linguisticamente, como interlocutores no processo de aquisição dessa língua, contribuindo significativamente na formação da personalidade e no processo educacional das crianças surdas. Cabe ao professor o papel central na mediação da aprendizagem, é a sua condução que revelará o prazer e o conhecimento que as experiências de leitura proporcionam, ou o afastará definitivamente, das descobertas que o leitor vivencia em cada texto com

que dialoga. Descobrir caminhos, suscitar dúvidas e questionamentos, oferecer respostas serão alternativas oferecidas pelo texto, se o trabalho do professor possibilitar direcionar o olhar dos alunos para aspectos da leitura que, sozinhos, eles não conseguiram apreender.

A discussão sobre letramento vem se ampliando e atingindo não somente a esfera das minorias, mas um contexto sociocultural geral, envolvendo as políticas educacionais em desenvolvimento, com isso o meu entendimento dá-se no campo de que o letramento está vinculado ao sentido, que vai além da mera decodificação ou do processo de alfabetização. Assumo o letramento como acontecimento. Segundo Skliar (2000), “não se trata do ser e não ser da escrita e da leitura e sim do ‘estar sendo’ da escrita e da leitura. (...) Estar lendo e sendo lido. Estar escrevendo e estar sendo escrito”.

Não pretendia trazer soluções, apenas expressar com convicção de que muito do insucesso e da evasão escolar poderia ser evitado se a escola se preocupasse não apenas em alfabetizar os alunos surdos, mas em propiciar-lhes

condições para que se tornem realmente leitores e escritores e não como já foi dito, apenas codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos. A formação continuada do professor não consiste meramente em suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, em investigar as especificidades do ensino de leitura e escrita do surdo, tendo como objetivo uma situação bilíngue.

Enquanto o surdo não puder conviver com a cultura ouvinte, isso significando não só exercer plenamente seus direitos de cidadão, mas poder circular livremente por todas as instâncias sociais, o que inclui necessariamente a língua escrita, ele será sempre tutelado por alguém. É nessa perspectiva que queremos continuar a dialogar sobre a importância da educação bilíngue, o português como segunda língua para os surdos e a Língua de Sinais como primeira língua e como língua de instrução, reconhecendo e valorizando a diferença como fonte essencial da diversidade cultural, em cujas formas se manifesta a capacidade criadora do ser humano, que transforma a realidade e propõe soluções inovadoras para os problemas que desafiam a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, H.O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FELIPE, T. *Bilinguismo e surdez*. Trabalhos de Linguística Aplicada. 1989.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre, Artmed. 2002.
- FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. UFRJ. 1995.
- KARNOPP, L. B. Língua de sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES E. (Org.); QUADROS R. M. et al. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- SALLES, H.M.M.L.; et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília, MEC/SEESP, 2002.
- SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.
- SÁNCHEZ, C. *Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para desmistificação do tema*. Mimeo, 2002.
- _____. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: impresión CEPROSORD, 1990.
- SKLIAR, C.; M. I. Et al. *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Revista Infância y Aprendizaje. Madrid, 1995.
- _____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In: *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl, 1994. pp. 139-160.
- SOARES, M. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, L. M. T. M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: *Signorini, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.