

PERÍODICO ACADÊMICO-CIÊNIFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

44

REVISTA

ESPACO

jul-dez 2015

ISSN 0103-7668

Dossiê #44

TEORIAS E PRÁTICAS
SOBRE **BILINGUISMO** NA
EDUCAÇÃO DE **SURDOS**

Educação Infantil, Bilinguismo, Formação de Professores, Políticas Inclusivas, Língua Brasileira de Sinais, Aquisição de Escrita, Arte e Cultura





DDHCT

Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Instituto Nacional de
Educação de Surdos

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

Ministério da
Educação

REVISTA ESPAÇO | ISSN 0103-7668

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Dra. Gabriela Rizo

COORDENAÇÃO DE PROJETOS

EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Gilsilene Gonçalves de Moraes

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Simone Maria Conti Quevedo

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES

Fabíola de Vasconcelos Saudan

Gabriela Rizo

Gilsilene Gonçalves de Moraes

Luiz Alexandre da Silva Rosado

Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIA

Amanda Albernaz de Freitas

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefone: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

EDITORES *ESPAÇO*

Dra. Giselly Peregrino (INES)

Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

CONSELHO EDITORIAL *ESPAÇO*

Dra. Anelice Ribetto (UERJ)

Dra. Cristiane Correia Taveira (INES)

Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Dra. Gabriela Rizo (INES)

Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Dra. Giovanna Marafon (PUC-Rio)

Dra. Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)

Dra. Tanya Amara Felipe (INES)

Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO *ESPAÇO*

Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)

Dra. Annie Gomes Redig (UERJ)

Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)

Dra. Christiana Leal (INES e CAP UERJ)

Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Dra. Débora Nunes (UFRN)

Dra. Dulcéria Tartuci (UFG)

Dra. Flávia Faissal de Souza (UERJ)

Dra. Lavinia Magiolino (UNICAMP)

Dra. Lázara Cristina da Silva (UFU)

Dra. Lívya Buscácio (INES)

Dra. Márcia Lise Lunardi (UFMS)

Dra. Maura Corcini (UNISINOS)

Dra. Nesdete Correia (UFMS)

Dra. Ronice Muller de Quadros (UFSC)

Dra. Rosana Glat (UERJ)

Dra. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)

Dra. Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)

Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)

Dr. Eduardo Manzini (UNESP)

Dr. Ignacio Calderón Almendros

(Universidad de Málaga/Espanha)

Dr. Manuel Antonio García Sedeño

(Universidad de Cádiz/Espanha)

Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio)

Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Ramon Linhares

ARTES EM CAPA E MIOLO

Candy Uranga

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 1
(jul./dez. 1990) – . – Rio de Janeiro : INES, 1990 –
n. : il. ; 28 cm.

Semestral
ISSN 0103-7668

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação
de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

Sumário

- 06 ► **EDITORIAL**
- 11 ► **DOSSIÊ**
“TEORIAS E PRÁTICAS SOBRE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS”
- 13 **Theories and Practices about Bilingualism on the Education of the Deaf**
John Luckner
Rashida Banerjee
- 31 **Infants and Toddlers with Hearing Loss from Bilingual Homes**
Christine Yoshinaga-Itano,
Miranda Aragon, Dinah Beams
- 48 **A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil**
Dulcéria Tartuci
- 71 **Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School**
Tatiana Lebedeff
- 90 **O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual**
Pedro Barros
- 113 **Enunciados inferenciais e estrutura gramatical na interlíngua de surdos aprendizes de português L2**
Heloisa Maria Moreira Lima-Salles
Aline Camilla Romão Mesquita
Rosana Cipriano Jacinto da Silva
- 135 **Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores**
Celeste Azulay Kelman
Aline Lima da Silveira Lage
Simone D’Avila Almeida

157 ► **PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

159 **O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?**

SILVA, Adriana Ramos

161 **A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva.**

MOURA, D. A. C.

163 ***Perceber, pensar e falar:
O Implante Coclear na realidade escolar***

NAVEGANTES da Silva, Eva Vilma.

165 **A prática docente na inclusão educacional de um
aluno surdo com implante coclear**

COSTA, Juliana Pêgas.

167 ► **VISITANDO O ACERVO DO INES**

“Vamos Falar – cartilha para uso das crianças surdas brasileiras”

Solange Rocha

171 ► **ARTE E CULTURA SURDA**

Raph Odrus

Editorial

ESPAÇO #44



Editorial

Quando propus à Revista Espaço o tema *Teorias e Práticas sobre bilinguismo na educação de surdos* para esse Dossiê foi porque tinha clareza que bilinguismo para surdos é um conceito polissêmico. Baseada em minha experiência de quase quarenta anos lidando com Educação Especial de uma maneira geral e me aprofundando nas questões da educação de surdos há mais de vinte anos, eu quero tocar em dois conceitos principais.

O primeiro é que cada solução implementada tem um caráter provisório, dado que existe uma dinâmica interna em qualquer fenômeno histórico e sociocultural. Assim, o que vivenciamos hoje na educação bilíngue para surdos vem se modificando e continuará se modificando ao longo do tempo. São exemplos as interpretações do Decreto 5626/2005, que levam a entendimentos distintos sobre bilinguismo. Hoje, há sistemas educacionais que entendem o bilinguismo para surdos como o reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua da comunidade surda, oferecida apenas na modalidade escrita. Associadas as motivações e os desejos de familiares, o caráter do bilinguismo se amplia. Responsáveis por filhos surdos vêm cada vez mais aderindo à cirurgia de implante coclear, o que amplia a discussão sobre bilinguismo. Há pais que querem apenas o monolinguismo de seus filhos em língua portuguesa, negando a identidade surda.

O segundo conceito é a conveniência de que as duas línguas sejam internalizadas pelos membros da comunidade surda. Alguns se recusam a fazer uso da língua portuguesa, ainda que apenas na modalidade escrita, excluindo, dessa forma, interações significativas com a comunidade majoritária ouvinte. Seria uma forma de vingança pelos sofrimentos historicamente vividos? Enquanto educadores, precisamos aperfeiçoar o bilinguismo e temos falhado, de certa maneira, no desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa. Por esse motivo, esse dossiê é composto de sete artigos, três internacionais e quatro nacionais, que nos proporcionam realidades e reflexões distintas. É composto por dois artigos escritos por pesquisadores americanos e um de Portugal.

Os outros quatro trazem reflexões de acadêmicos de diferentes cantos do Brasil: Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

O primeiro deles, de Luckner e Banerjee, da Universidade do Norte do Colorado, é um estudo teórico que traz os principais conceitos sobre bilinguismo sequencial. Alertam para os diferentes resultados no bilinguismo para surdos, considerando-se as características individuais de cada sujeito surdo bilíngue. Ressaltam, assim, a diversidade linguística dentro da comunidade surda. Finalizam tecendo considerações sobre a progressiva implementação de implante coclear, onde pais escolhem a modalidade oral auditiva como melhor meio para se comunicarem com seus filhos.

O segundo artigo, de Yoshinaga Itano, Aragon e Beams, também do Colorado, traz diferentes estratégias de um programa de intervenção em residências de crianças surdas que, apesar de viverem nos Estados Unidos, têm o espanhol como primeira língua. 15% de bebês surdos ou hipoacúsicos encontram-se nessa condição. O artigo compara quatro grupos de bebês e crianças pequenas: (a) surdos ou hipoacúsicos de origem espanhola, (b) surdos ou hipoacúsicos americanos, (c) de origem espanhola com desenvolvimento típico e (d) americanos com desenvolvimento típico.

O terceiro, elaborado por Tartuci, analisa as produções de acadêmicos nacionais e enfatiza a necessidade de que a educação infantil se constitua em *locus* de aprendizagem, inclusive para as crianças surdas. Enfatiza a necessidade de se promoverem práticas educativas que se pautem em uma perspectiva bilíngue desde o início.

O próximo artigo, de Lebedeff, apresenta e discute práticas bilíngues em duas escolas para surdos, a americana *Pennsylvania School for the Deaf* e a inglesa *Oak Lodge School*. Sua análise se dá a partir de três dimensões: (a) a língua na/da escola onde, além da leitura de livros em língua de sinais na escola, as famílias também são incentivadas e ensinadas a ler em língua de sinais para seus filhos, (b) uso de tecnologia e práticas bilíngues e (c) a experiência visual característica dos surdos, o que predomina nos projetos das escolas, convertendo inclusive o som em uma possibilidade visual.

O quinto artigo vem do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Pereira, em Portugal. O autor, Barros, aborda a construção da segunda língua na modalidade escrita em sala de aula, considerando quatro aspectos principais: (a) a distinção entre as modalidades escrita e oral de uma língua falada, (b) a concepção de que alunos surdos aprendem simultaneamente as duas línguas – L1 e L2 em contextos bilíngues, (c) a transmissão do conceito de uso da língua com propósito comunicativo em contextos socioculturais e

(d) o uso de diferentes gêneros textuais como forma de aprender a escrever na língua portuguesa. Para isso, descreve diferentes atividades pedagógicas.

O sexto artigo vem de Brasília, com Salles, Mesquita e Cipriano da Silva, e aborda um problema importante na constituição do letramento do aluno surdo aprendiz da L2: o fenômeno conhecido como interlíngua. Orienta-se pela Teoria da Relevância para analisar a complexidade da língua-alvo – a portuguesa – na compreensão da estrutura de uso e flexão de verbos e preposições.

Para finalizar, o artigo de Kelman, Lage e Aluécida fala sobre o bilinguismo para surdos em diferentes níveis de escolarização. Corroborando, Luckner e Banerjee mencionam distintas necessidades educacionais, linguísticas e sociais dos surdos. Mencionam a vantagem na percepção visual de crianças bilíngues sobre as monolíngues, comprovada pela neurociência. Análogo ao texto de Barros, aborda a importância de se trabalharem os diferentes gêneros textuais no aperfeiçoamento do processo de letramento, diminuindo a fase da interlíngua. Lembra a surdopedagogia de Vigotski e as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado em contextos de educação inclusiva para surdos.

As interseções entre os artigos mostram que há convergências no pensamento dos diferentes autores. Mas o que importa mesmo é refletir sobre as divergências perante esse tremendo desafio que é alcançar o sucesso na proficiência da língua portuguesa na modalidade escrita e, em alguns casos, falada.

Celeste Azulay Kelman

Professora do Programa de
Pós-Graduação em Educação – UFRJ.

Dossiê

“TEORIAS E PRÁTICAS SOBRE BILINGUISMO
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS”



Theories and Practices about Bilingualism on the Education of the Deaf

Teorias e práticas sobre bilinguismo na educação de surdos

JOHN LUCKNER, Ed. D.

RASHIDA BANERJEE, Ph. D.

University of Northern Colorado

ABSTRACT

Issues, challenges, and benefits of bilingualism have been frequently discussed in the literature for children who are hearing. This paper outlines the bilingual approaches for individuals who are deaf or hard of hearing. Using this framework, we present issues and challenges to consider for transition from the first language in sign to reading and writing in a different language. Finally we present evidence based and promising strategies to assist professionals in supporting language and cognitive development for individuals who are deaf or hard of hearing.

RESUMO

Aspectos, desafios e benefícios do bilinguismo têm sido com frequência discutidos na literatura relativa a crianças ouvintes. Este artigo comenta as abordagens bilíngues para indivíduos que são surdos ou hipoacúsicos. Usando este enquadramento teórico, apresentamos aspectos e desafios da transição da L1, em sinais, para a leitura e escrita em uma língua diferente, oralizada. Ao final, apresentamos evidências baseadas em estratégias promissoras para subsidiar os profissionais no que tange ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de surdos e hipoacúsicos.

KEY WORDS:

Bilingualism, Deaf, Hard of Hearing, Language Development.

PALAVRAS-CHAVE:

Bilinguismo, Surdez, Hipoacusia, Desenvolvimento linguístico.

The term bilingualism has been used inconsistently in the literature on language development. Researchers and other stakeholders have used different definitions for this term or used different terms to discuss similar concepts for the past three decades. When focusing on speaking and listening skills, researchers have used the term bilingualism across a continuum of linguistic skills; at one end of the continuum is the ability to use the second language as a native speaker and at the other end the term is used to denote marginal speaking and listening skills in the second language (Cummins & Swain, 1986). More recent literature has focused on the definition of bilingualism according to the onset of the second language, referring to sequential versus simultaneous bilingualism. Exposure or opportunity given to children to learn two languages from birth or shortly after is referred to as simultaneous bilingualism (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). These children generally are thought to achieve linguistic milestones in both of their languages in a fashion similar to that of monolingual children. Sequential or successive bilinguals are those children who have made significant progress towards the acquisition of one language and then they begin the acquisition of the second language. These children are also referred to in the literature as second language learners. Thus, researchers argue that whether children are simultaneous or sequential bilinguals is important to recognize when assessing the progress in language development of children. By definition, sequential bilingual children are likely to have more exposure and practice in both languages than the second language learners would have with their second language, resulting in a differential rate of language development.

Benefits and Challenges of Bilingualism

Researchers have focused on the language-cognition and language-culture connection when trying to ascertain the challenges and benefits of bilingualism (Bakerjee & Gubberson, 2012; Paradis, Genesee, & Crago, 2011). When reporting on language-cognition connections, researchers have consid

ered questions such as, are learning two languages burdensome or does dual language learning impact cognitive development in children? Researchers contend that given intact cognitive systems and opportunities to interact with skilled users of both languages, the process of learning two languages is no different than learning a single language (Iglesias & Rojas, 2011). However, some professionals mistakenly believe that introducing two languages may confuse young children and thus recommend the use of one language only, oftentimes English. This belief that children will be confused by two languages is a myth, and is not supported by research describing language development in bilingual children with and without disabilities (Kolbert, 2008; Paradis, Genesee, & Crago, 2011). In fact, a meta-analysis conducted by Adesope, Lavin, Thonpson, and Ungerleider (2010) based on 63 studies involving 6,022 participants indicates that there are bilingual benefits regarding attentional control, working memory, metalinguistic awareness, and abstract and symbolic representational skills.

As a result, professionals want to ensure that young children maintain their home language, with the knowledge that children's home language supports their linguistic, social and educational development, as well as their future language and literacy proficiency in other languages. However, practitioners report that the lack of knowledge about language development in linguistically diverse children is a major challenge for them (Guiberson & Atkins, 2010). This lack of knowledge likely influences practitioners' beliefs and recommendations to families about home language maintenance.

Children exposed to two languages are most often exposed to two cultures and as a result have additional learning to do in order to use the two languages in culturally appropriate ways. This may pose a challenge for children when the two cultures have significantly diverse practices and pragmatic and semantic use of languages is dissimilar between cultures (e.g., between the oriental culture and western culture or the hearing and deaf cultures) (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). These children may mix these cultural patterns similar to how they code-mix languages resulting in creation of a new multi-ethnic identity of shared culture, languages, and interaction patterns. Thus, professionals must take the cultural patterns of socialization into consideration when working with bilingual children.

Vygotsky (1962) argued that mastery of language is critical to children's ability to control their own cognitive processes. In addition to understanding children's language development in their first language (L1), professionals must be familiar with second language (L2) acquisition during the assessment and intervention process, particularly when working with children

who are sequential bilingual. Children who are emergent bilinguals or who are developing L2 progress through a series of predictable stages (Tabors, 2008). Second language acquisition is also influenced by both child characteristics (e.g., age of exposure to the second language, language usage patterns, and general language ability) and external factors (e.g., family and community language usage patterns, languages used for classroom instruction and/or learning) (Kohmert, 2008; Patterson & Pearson, 2011). Knowledge about typical second language acquisition and related variables is critical to adequately understand development in children because typical bilingual behaviors can easily be confused with speech and language disabilities (Guiberson, Barrett, Jancosek, & Yoshinaga Itano, 2006). Also, an understanding that all children, even those with language learning and other disabilities, are capable of developing language skills in more than one language is critically important (Kohmert, 2008; Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

Traditional Paths to Bilingualism

According to Schirmer (2000), there are two major models of bilingual education—one that focuses on “phasing out of the first language as the child gains proficiency in the second language” (p. 90) and the second that is based on “the development and maintenance of two languages throughout the child’s schooling” (p. 90). The immersion, transitional, maintenance, and dual language bilingual education models that are discussed in the literature fall within these two broad categories. In an immersion bilingual education model, all or most classroom instruction is in the child’s L2 with other children who are from the majority culture. The goals of the transitional model is to introduce the L2 while the main instruction is initially in the students’ L1. The L2 is gradually introduced to assimilate children in the mainstream classroom culture. In the maintenance and dual language bilingual education models, the child’s L1 and L2 are given equal emphasis during the instruction. However, while in the maintenance model the instruction is sequential, in a dual language model the instruction is simultaneous. The teachers in a dual language model are bilingual and use both languages simultaneously in a class that is composed of half minority and half majority children.

Iglesias and Rojas (2011) argue that most of the existing literature on and models of bilingual acquisition has focused on simplistic, static, and a one dimensional perspective in understanding how individual factors such as age of onset and parental input influence the developmental of language (e.g.,

Cummins & Swain, 1986, Valdes & Figueroa, 1994). They propose that models of bilingualism should allow researchers to, “identify variables that should be considered, describe the interrelationship among the variables, and capture the variety of outcomes characteristics of bilingual individuals” (p.4). One such model, the dynamic model of multilingualism (DMM) grounded in dynamic systems theory, developed by Herdina and Jessner (2002) attempts to explain the complex process of multilingual language development. Herdina and Jessner propose that all languages of multilingual speakers are dynamic language subsystems that continually interact with one another and change over time. This continuous “negotiation” among language growth, language maintenance, and gradual language attrition results in rich variations among multilingual speakers, readers, and writers.

Bilingual Approaches for Individuals who are Deaf or Hard of Hearing

Similar to hearing bilinguals, many benefits exist for individuals who are deaf or hard of hearing who also develop the knowledge and skills to function bilingually. While the majority of hearing individuals are bilingual in two spoken languages, individuals who are deaf or hard of hearing are often bilingual in two different modes of communication – sign (e.g., American Sign Language, Brazilian Sign Language) and in reading/writing (e.g., written English, written Portuguese). Specifically, proponents of a bilingual approach for individuals who are deaf or hard of hearing contend that by using a natural sign language as their L1 as the primary mode of interaction and instruction, individuals will develop basic interpersonal communication skills, have easier access to curricular content, develop cognitive academic language proficiency (Cummins, 1984) and develop higher levels of literacy in the L2 (e.g., Fish & Morford, 2012; Malislic, 1995).

Supporters of bilingual approaches for students who are deaf or hard of hearing contend that natural sign languages demonstrate similar linguistic properties as spoken languages and children exposed to sign languages from birth acquire these languages on a similar maturational timeline as hearing children acquiring spoken language (Schick, 2011; Spencer, 2001). Bilingualism is based on the premise that children who acquire language early can more easily acquire a second or third language whether that language is visually or auditorily-based (Cummins, 2000; Grosjean, 2010). Early exposure to a visual language that is fully accessible encourages language development and

provides opportunities to develop critical thinking and reasoning skills that can be applied to second language development (Fish & Morford, 2012).

Bilingual methods for children who are deaf or hard of hearing are characterized by instruction in sign language, with the expectation that they will use sign for communication, and will learn the second language through the written form (Lange, Lane-Outlaw, Lange, & Sherwood, 2013). Most bilingual programs for students who are deaf or hard of hearing are based on second-language models discussed above. Sign is introduced as the child's L1 and the written form of the dominant language is taught as L2. Sign is used for the full range of social interactions (e.g., conversations, discussions, questions and answers), to teach curriculum subjects such as science, humanities, social studies and mathematics, as well as to teach reading and writing skills in the dominant language. In addition, children are surrounded with books, storytelling and reading as well as the use of the dominant language for real life situations such as using the Internet, texting, and report writing (Snodden, 2012). According to this theory, sign language proficiencies support general cognitive, academic and problem solving skills and that the development of these skills facilitate literacy-related skills in another language. Specifically, the contention is that children will learn to read with the support of sign language as L1 accompanied with sufficient, meaningful, and motivating exposure and interaction in L2 print (Livingston, 1997).

Challenges Bilingual Approaches for Students who are Deaf or Hard of Hearing

In the following sections underlying challenges that potentially hinder the smooth transition from developing an L1 in sign to reading and writing in a different language are presented. First, as noted above, the majority of models for becoming bilingual are based on the premise that both conceptual and linguistic growth are dependent upon opportunities for meaningful interaction in both the target language (L2) and the first language (L1) (e.g., Cummins, 1991). Research (Mitchell & Karchner, 2004) suggests that approximately 95% of children who are deaf or hard of hearing are born to hearing parents who have little or no prior knowledge or experience in the use of sign language. As noted by Mayer and Wells (1996), language learning is most favorable when the following four conditions are in place: (1) adequate exposure in quality and quantity, (2) to accessible linguistic input, (3) in meaningful interactions, (4) with others who are already capable users of the

language. Similarly, Cambourne and Turbill (1987) suggested that for language and literacy to develop optimally children need the following circumstances: (a) immersion in language-rich activities, (b) demonstration via meaningful conversations, (c) engagement using language for real-life purposes, (d) approximations are accepted, and (e) feedback is provided and success is celebrated. Each of these factors are difficult to put into practice by parents who are not skilled in sign language and who are trying to learn a new language simultaneously with caring for a newborn child as well as address the daily tasks of adult life (Knoors, Tang & Marschark, 2014).

Second, as noted above, most bilingual models used with hearing individuals support the view of linguistic interdependence (e.g., Cummins, 1991), which assumes that learners will have the opportunity to learn both the spoken and written modes of L1 and then would use this literate proficiency to support the learning of L2. However, while humans most likely have always used biologically based systems such as gesture, sign or speech or a combination to communicate with each other, writing systems were culturally developed and evolved slowly over many thousands of years: moving from drawings to pictograms (i.e., a pictorial symbol for a word or phrase), to logograms (i.e., a letter, symbol, or sign used to represent an entire word. A dollar sign is a logogram) to syllabaries (i.e., a table or listing of syllables) to alphabets (Beck & Beck, 2013; Moats, 2005). Alphabetic writing systems were developed to create a limited set of symbols that permitted individuals to match the symbols to the sounds they represented. As a result, individuals no longer needed to memorize thousands of unique symbols or draw pictures, but rather were able to match the symbols (i.e., the alphabet) to the sounds. Once individuals learned the symbol that represented the sound they were able to read the words by using the code. In contrast, sign languages are visual/gestural, spatially based languages that use a grammar system that is different from spoken and written languages. Native signers communicate by executing systematic manual (shapes, positions, and movements of the hands) and non-manual body movements (gestures involving eyes, eye brows, shoulders, cheeks, lips, and tongue) simultaneously. In addition, sign languages do not have a standardized secondary form, which means that it is not possible to read or write in sign. Therefore, no linguistic interdependence between L1 (sign) and L2 (written text) exists.

Third, a shortage of trained personnel who are fluent in sign and the written form of the dominant language exists (Baker, 1996). Many professionals are skilled in one language, yet not both. Fourth, although the first inception of bilingual programs in Sweden began in the early 1980s (Svar

diolm, 1993) a lack of evidence to support broad-based interpretation and implementation currently exists (Marschark, Knoors & Tang, 2014; Spencer & Marschark, 2010). Although many educational programs for students who are deaf or hard of hearing have incorporated features of second language models, there has been a lack of research on the effectiveness of these approaches. The literature contains numerous articles and essays supporting bilingual education, yet the programs that have been implemented have provided little data to help others know what features are and are not effective. As noted by Knoors, Tang and Marschark, (2014), “researchers have concluded that bilingual deaf education may have a strong theoretical foundation, but simply lacks empirical evidence” (p. 15).

Recommendations

Optimize the Sensitive Period for Acquiring Language.

It is widely accepted that all children are biologically predisposed to acquire language (e.g., Lenneberg, 1967). Hearing children in all parts of the world, regardless of the complexity of their home language, acquire that language naturally and at similar rates. Research with hearing children indicates that the quantity and quality of parent – child interactions is a significant determinant of children’s language and cognitive development (e.g., Dunst, Valentine, Raab, & Hamby, 2013; Fewell & Deutscher, 2004). The frequent experiences of engaging with rich and varied language from attentive caregivers provides young children with models for language learning as well as opportunities to practice understanding language, thus fine-tuning and strengthening the processing skills used for the purposes of communication. Similar to building any skill, the amount of practice that children experience in language processing has enduring consequences for the optimal development of brain mechanisms underlying linguistic fluency (Fernald & Weisleder, 2011). In contrast, children who demonstrate delays in developing language skills and linguistic fluency tend to exhibit clinical level behavior problems significantly more than their peers who develop age appropriate language skills (Hart, Fujiki, Brinton, & Hart, 2004).

Research with children who are deaf or hard of hearing has demonstrated similar results to those of their hearing peers when examining parent – child interactions. The quantity and quality of interactions has a major impact on the growth of language development for children who are deaf or hard of

hearing (e.g. Cruz, Quittner, Desjardin, & Marker, 2013; Desjardin, & Eisenberg, 2007). However, due to the “mismatch” between the hearing status of the child and parent, typical patterns of interaction may not exist. Research suggests that as a result of their child’s language delays parents of young children who are deaf or hard of hearing tend to be more controlling, intrusive and directive in their interactions (Spencer & Marschark, 2010). As a consequence, the children may withdraw from interactions, initiate interactions rarely, and communicate less frequently, which may negatively affect language development, attention, and parent attachment (Cruz et al., 2013).

The language delays observed in young children who are deaf or hard of hearing may be due, in part, to the challenges that hearing parents experience in making adaptations in how they communicate with their child, the lack of verbal feedback that parents receive, or the difficulty of scaffolding the sound-oriented society that exists. Similar to hearing children, delays in language development increases behavior problems. Research (e.g., Austen, 2010; Barker et al., 2009) suggests that children who are deaf or hard of hearing exhibit higher rates of externalizing (e.g., aggression, violating social rules) and internalizing (e.g., anxiety, depression, social withdrawal) behavior problems than their hearing peers. Language delays interfere with emotional and behavioral regulation as well as executive functioning (i.e., attention regulation, planning, problem solving, and response inhibition) (Morgan & Lilenfeld, 2000).

Research also indicates that children who are deaf or hard of hearing are likely to be read to less frequently than hearing children (Kaderavek & Pakulski, 2007). This may occur because (a) hearing parents feel that the book vocabulary and concepts are too difficult for the child, (b) they find it difficult to find a comfortable way to seat the child and hold the book to accomplish satisfactory visual contact, (c) they feel uncomfortable signing, or (d) they have a limited sign vocabulary (Stewart & Klowin, 2001). When parent book reading does occur with children who are deaf or hard of hearing, the interactions are significantly different from those between parents and hearing children. The parents of children who are deaf or hard of hearing demonstrate increased levels of interrupting and questioning with fewer instances of connecting the text to the child’s daily life experiences (Kaderavek & Pakulski, 2007).

The central issue and challenge for parents of children who are deaf or hard of hearing and educators who work with families and children is the development and high proficiency of L1, whatever the modality. Language is the medium for communication. It is also an indispensable ingredient of read-

ing, mathematics, and writing. It is a close partner of memory, translating facts and ideas into words, shaping how we understand, store and access concepts and providing internal control over behavior (Levine, 2002). It is currently accepted that there is a critical, or sensitive, period for language development that begins at birth and extends through the earliest years of childhood (e.g., Mayberry, 2007; 2010). Children who do not develop L1 during the sensitive period for language development will find it difficult to become fluent at a later age. “Indeed, the lack of early fluency in their L1 creates difficulties not only for the acquisition of their L2, but for their continuing L1 development, cognitive development, social development, and academic achievement” (Marschark, Knoors & Tang, 2014, p. 453). Consequently, parents of children who are deaf or hard of hearing need special support from very early on and ongoing facilitation in order to learn how to interact effectively with their children, especially if they want to use sign language.

It is also valuable to point out that the divide that often exists among professionals who align themselves with one communication approach as opposed to another (e.g., oral vs. sign) is detrimental to parents (Young & Tattersall, 2007). To date, there is no research to support the often stated contention that using sign interferes with children’s motivation or ability to develop spoken language (Spencer & Marschark, 2010). In fact, the opposite is true. Yoshinaga-Itano and Sedey (2000) and Nussbaum, Waddy-Smith, and Doyle (2012) reported that students who use sign initially have an increased chance of developing intelligible speech because they acquire vocabulary early and have more opportunities and practice using their communication skills.

Create a Bridge Between from the First Language to the Second Language

Research with children who are deaf or hard of hearing and exposed to sign language from birth indicates that they acquire language on a similar maturational timeline as hearing children acquire spoken language (e.g., Morford & Mayberry, 2000; Petitto, 2000). Parents and educators who support the use of sign language as an L1 need to create a bridge from L1, (e.g., ASL), to the L2, (e.g., written English). Examples of strategies summarized by Luckner (2015) include the following:

Child-directed signing – Adult responsiveness to a child’s eye gaze provides opportunities to name people and objects in the child’s immediate environ-

ment. In addition, adults should sign at a slightly slower rate, increase the size and the duration of their signs, maintain a high rate of redundancy, and modify the placement of signs so they are within the child's field of vision (Bailes, Erting, Erting, & Thumann-Prezioso, 2009).

Fingerspelling – Fingerspelling is the use of handshapes to represent letters of the alphabet. Deaf parents of deaf children fingerspell to their children early and often. Adults should expose children to fingerspelling when conversing as well as when teaching in order to establish a manually based linguistic bridge between ASL and written English.

Storybook reading – Shared storybook reading is the joint use of picture books to talk about the pictures, read the text, and to discuss the ideas in the story. Storybook reading promotes an awareness of story grammar and provides opportunities for adults to introduce concepts of print such as the direction one reads, identification of letters and words, punctuation, capitalization, and to clarify the meaning of the story.

Chaining– Chaining is a multi-sensory teaching strategy for introducing vocabulary and concepts. Two frequently used sequences include (a) point to the word written on the board (e.g., tornado), (b) fingerspell T-O-R-N-A-D-O and (c) sign tornado, or (a) fingerspell T-O-R-N-A-D-O, (b) sign tornado, and (c) write tornado on the board. Use of pictures or objects may be used to as well.

Preview-View-Review (PVR) – This is a three-stage process. “Preview” is initially done to access background knowledge, provide an overview and to prepare students for the story or content of the lesson. This phase is conducted in sign. The second phase, “View,” occurs in when students are exposed to the written material using books, a document camera, or a SMART board. The third phase, “Review,” is the discussion of the story or the wrap up of the lesson that occurs in sign (Gárate, 2012).

Summary

Most individuals who are deaf or hard of hearing want to, need to, and benefit from being bilingual (Marschark, Knoors, & Tang, 2014). Additional reasons to support bilingualism for individuals who are deaf or hard of hearing include: (a) a strong positive correlation exists between sign language proficiency and reading comprehension skills (e.g., Chamberlain & Mayberry, 2008; Freel et al., 2011; Mayberry, del Giudice, & Lieberman, 2011; Twitchell, Morford & Houser, 2015), (b) a natural sign language serves as a potentially important part for deaf children's identity as a member of a linguistic-

cultural minority – the Deaf community, and (c) although the increasingly widespread implementation of newborn hearing screening, cochlear implantation, and access to advanced hearing technology is causing more families to choose listening and spoken language options as the primary communication approach for their child (Nelson, Lenihan, & White, 2014), none of these technologies can ensure that children who are deaf or hard of hearing are going to acquire spoken language during the sensitive period for language development.

In closing it is essential to point out that the population of children and youth who are deaf or hard of hearing is highly diverse and differ across a variety of factors including (a) degree of hearing loss, (b) type of hearing loss, (c) when hearing loss occurred, (d) when the hearing loss was identified, (e) whether or not early intervention services were provided, (f) if early intervention services were provided, the quality and quantity of the services, (g) use/benefit from hearing assistive technology, (h) home language of the family, (i) family attitude about hearing loss, (j) existence of an additional disability or not, (k) cultural identity, and (l) primary mode of communication they prefer. Consequently, it is highly unlikely that one educational approach will be optimal for all. In the past there have been successful individuals who are deaf or hard of hearing who used speech, others who used sign, and still others who used both. The bilingual approach is one option that will benefit some individuals. Additional research focusing on the successful implementation of bilingual approaches with families and in schools is critical.

REFERENCES

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207–245. doi: 10.3102/0034654310368803
- Austen, S. (2010). Challenging behavior in deaf children. *Educational & Child Psychology*, 27(2) 33 – 40.
- Bailes, C. N., Erting, C. J., Erting, I. C., & Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and literacy acquisition through parental mediation in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 9(4), 417 – 456. doi: 10.1353/sls.0.0022
- Banerjee, R., & Guiberson, M. (2012). Evaluating young children from culturally and linguistically diverse backgrounds for special education services. *Young Exceptional Children*, 15, 33–45. doi: 10.1177/1096250611435368.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Baker, S. (2010, July). *The importance of fingerspelling for reading* (Research Brief No. 1). Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Retrieved from: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document100.pdf>
- Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tolley, E. A., Niparko, J. K., and the CDeCI investigative team. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Development and Psychology*, 21, 373 – 392.
- Beck, I. L., & Beck, M. E. (2013). *Making sense of phonics: The hows and whys*. New York: Guilford Press.
- Cambourne, B., & Turbill, J. (1987). *Coping with chaos*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. J. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 367–388.
- Cruz, L., Quittner, A. L., Desjardin, J. L., & Marker, C. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543 – 559. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01863.x
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70 – 89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in children with cochlear implants. *Ear & Hearing, 28*, 456–469.
- Dunst, C. J., Valentine, A., Raab, M., & Hamby, D. W. (2013). *Relationship between child participation in everyday activities and early literacy and language development*. Retrieved from: http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/CELReviews_v6_n1.pdf
- Fernald, A., & Weisleder, A. (2011). Early language experience is vital to developing fluency in understanding. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research: Volume 3*, (pp. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Fewell, R. R., & Deutscher, B. (2004). Contributions of early language and maternal facilitation variables to later language and reading abilities. *Journal of Early Intervention, 26*, 132–145. doi: 10.1177/105381510402600205
- Fish, S., & Mordford, J. P. (2012, June). *The benefits of bilingualism: Impacts on language and cognitive development* (Research Brief No. 7). Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Retrieved from: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document238.pdf>
- Freel, B. L., Clark, M. D., Anderson, M. L., Gilbert, G. L., Musyoka, M. M., & Hauser, P. C. (2011). Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology, 2*(1), 18–23.
- Garate, M. (2012, June). *ASL/English bilingual education: Models, methodologies, and strategies* (Research Brief No. 8). Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Retrieved from: <http://v12.gallaudet.edu/assets/section7/document207.pdf>
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(2), 133–145.
- Guiberson, M. (2008). Validity of a parent vocabulary checklist for young Spanish-speaking children of Mexican immigrants. *International Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 279–285.
- Guiberson, M., Barrett, K.C., Jancosek, E.G., & Yoshinaga-Itano, C. (2006). Language maintenance and loss in young preschool age children of Mexican immigrants: Longitudinal study. *Communication Disorders Quarterly, 28*, 4–14.
- Hart, K. L., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 647–662.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Iglesias, A. & Rojas, R. (2011). Bilingual language development of English language learners. In B. A. Goldstein, (Ed.) *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 3–30). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Kačeraček, J. N., & Pakulski, L. A. (2007). Mother-child story book interaction: Literacy orientation of pre-schoolers with hearing impairment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(1), 49–72. doi: 10.1177/1468798407314835

Knoors, H., Tang, G., & Marschark, M. (2014). Bilingualism and bilingual deaf education: Time to take stock. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp.1–20). New York: Oxford University Press.

Kolmert, K. (2008). *Language disorders in bilingual children and adult*. San Diego, CA: Plural.

Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. F., & Sherwood, D. J. (2013). American Sign Language/ English bilingual model: A longitudinal study of academic growth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 532–544. doi: 10.1093/deafed

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley.

Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.

Livingston, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students: Theory and practice from a teacher's perspective*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Luekner, J. L. (2015). Models for facilitating literacy development. In M.P. Moeller, D. Ertmer, and C. Stoel-Gammon (Eds.), *Contemporary methods of promoting speech and language development in children who are deaf and hard of hearing* (pp. 329–358). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Inc.

Mahshie, S.N. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Pre-College Programs.

Marschark, M., Knoors, H. & Tang, G. (2014). Perspectives on bilingualism and bilingual education for deaf learners. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 445–476). New York: Oxford University Press.

Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537–549.

Mayberry, R. I. (2010). Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. In Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education: Volume 2* (pp. 281–291). London: Oxford University Press.

Mayberry, R., del Giudice, A., & Lieberman, A. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 164–188. doi:10.1093/deafed/enq049

Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93–107.

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Closing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 139–163. doi:10.1353/sls.2004.0005

Moats, L. C. (2005). *Language essentials for teachers of reading and spelling: Module 4*. Boston, MA: Sopris West Educational Services.

Morförd, J. P., & Mayberry, R. (2000). A reexamination of “early exposure” and its implications for language acquisition by eye. In C. Chamberlain, J. Morförd, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 111–127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morgan, A. B., & Lilenfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Child Psychology Review*, 20, 113–136.

Nelson, L. H., Lenihan, S., & White, K. R. (2014). Preparation of teachers for children who are deaf or hard of hearing. In P. T. Sinselar, E.D. McKay, M. T. Brownell, and B. Lignugaris/Kralj, B. (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (pp. 334–352). New York, NY: Routledge.

Nussbaum, D., Waddy-Smith, B., & Doyle, J. (2012). Students who are deaf and hard of hearing and use sign language: Considerations and strategies for developing spoken language and literacy. *Seminars in Speech and Language*, 33(4), 310–321.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2011). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Patterson, J. & Pearson, B. Z. (2011). Bilingual lexical development, assessment and intervention. In B. A. Goldstein, (Ed.) *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77-104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Petitto, L. A. (2000). On the biological foundations of human language. In K. Emmorey & H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp. 449–473). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schick, B. (2011). The development of American Sign Language and manually coded English systems. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education* (vol. 1, 2nd ed., pp. 229–240). New York, NY: Oxford University Press.

Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Snodden, K. (2012). *American Sign Language and early literacy: A model parent-child program*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Spencer, P. E. (January, 2003). *A good start: Suggestions for visual conversations with deaf and hard of hearing babies and toddlers*. Retrieved from <http://lerc.center2.gallaudet.edu/KidsWorld/DeafNet/e-docs/visual-conversations/>

Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.

Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (2003). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies, and curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.

Svartholm, K. (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291–332.

Tahors, P. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. (2nd ed.) Baltimore: Paul H. Brookes.

Twitchell, P., Mortírol, J. P., & Houser, P. C. (2015). Effects of SES on literacy development of deaf signing students. *American Annals of the Deaf*, 159(5), 433 – 446.

Valdes, G. & Figueroa, R. (1994). *Bilingualism and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.

Yoshinaga-Itano, C. & Sedey, A. (2000). Early speech development in children who are deaf or hard of hearing: Interrelationship with language and hearing. *The Volta Review*, 100(5) (monograph), 181-211.

Young, A., & Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents' responses to knowing early and their expectations of child communication development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 209-220.

Infants and Toddlers with Hearing Loss from Bilingual Homes

Bebês e crianças pequenas com perda auditiva oriundos de lares bilíngues

CHRISTINE YOSHINAGA-ITANO, Ph.D.

University of Colorado, Boulder
Institute of Cognitive Science

MIRANDA ARAGON, M.A.

Talking Together, Inc.
Denver, Colorado

DINAH BEAMS, M.A.

Colorado Home Intervention Program
Colorado State School for the Deaf and Blind

ABSTRACT

This article provides information about intervention strategies for children who are deaf or hard of hearing in non-English speaking homes with research data on children in Spanish-speaking homes living in the United States. A description of the language learning environment of these families are compared to children with typical development in Spanish-speaking homes, children who are deaf or hard of hearing in English-speaking homes and children with typical development in English-speaking homes. The language learning environment includes the average number of adult words, of conversational turns, and child vocalizations in an average

RESUMO

Este artigo fornece informações sobre dados de pesquisa relativos a estratégias de intervenção para crianças surdas ou hipoacúsicas provenientes de lares de não falantes de inglês, se comparados com crianças ouvintes não falantes de inglês, todas residentes nos Estados Unidos. Se compara ainda o ambiente de aprendizado de língua dessas crianças surdas de lares onde se fala espanhol com o de crianças com desenvolvimento típico provenientes de lares onde se fala o espanhol, com crianças surdas ou hipoacúsicas em lares onde se fala inglês e de crianças com desenvolvimento típico de lares onde se fala inglês. Estudo do ambiente linguístico in-

day, as well as the percent of the day in silence, in noise, with TV/radio, with distant language and meaningful language.

clui um número médio de palavras emitidas por adultos, de turnos conversacionais e de vocalizações médias emitidas diariamente por uma criança, assim como o percentual diário de manutenção em silêncio, em barulho, com TV/rádio ligados, com linguagem distante e com línguas com significado.

KEY WORDS:

Bilingual; Deaf or Hard of Hearing; Language Development; Parent Language Input

PALAVRAS-CHAVE:

Bilinguismo; Surdos ou Hipoacúsicos; Desenvolvimento de linguagem; Input linguístico parental

As the world becomes increasingly more global, the percentage of children with hearing loss living in families for whom the native language of the country is not the language of the home, has increased dramatically. For example, depending upon where the child with hearing loss lives in the United States, the proportion of children speaking a language other than English can be as high as 30 to 50% of the children receiving services in early intervention. Because almost all newborns in the United States are being screened for hearing in the first month of life, over 5000 infants each year are identified with hearing loss by 3 months of age and at least 50% of these children are enrolled in early intervention services by 6 months of age, the number of children in either monolingual non-English speaking homes or bilingual homes is a significant number. At the time of identification, these children are in monolingual speaking homes, but they are being raised in US society in which the native language of the country is not the same as the language in the home, which means that the language of instruction in educational programs for families and children who are deaf or hard of hearing, is spoken English. Further complicating the situation, families in the United States are frequently provided with a choice of spoken language and/or visual communication and sign language. The family's opportunity for communication could expand to 3 unique languages across multiple modes, auditory, visual and auditory-visual.

The following discussion will describe components of the Colorado Home Intervention Program services for families who do not speak English as their native or home language. Their "heart language" is different from the language of the country in which they reside. Currently, about 15% of the approximately 350 families with infants who are deaf or hard of hearing, be

tween birth and 36 months of age, served each year do not speak English in the home.

Bilingualism

Bilingualism can exist in a variety of diverse options. Options can include: 1) children who do not speak the native language of the country as the dominant language in the home or 2) children who are exposed to more than one language in the home because their parents are bilingual or multilingual or 3) the parents have two different native languages or 4) because the primary day care provider speaks another language than the language of the home. Any of these potential scenarios can provide significant challenges to early intervention programs for children who are deaf or hard of hearing.

Cultural and Linguistic Diversity

Other complicating variables are that families escaping war or poverty in their native countries may have had less access to education than families in the new country that is now home. Families may also be members of indigenous minority groups within the native country who have maintained a language other than the country's majority language. Additionally, families may come from countries from every corner of the globe. The cultural beliefs and values of the families regarding disability, health and educational services, religious beliefs, family structure, hierarchy of decision-making, and parenting styles, to name a few, may have significant impact on decisions that a family makes about how to communicate and educate their child. These cultural difference may influence the family accepts the cultural values of the country in which they now reside, pertaining to their family and child.

Cultural and Linguistic Brokers

Colorado early intervention providers are trained in cultural and linguistic information that could impact families' trust relationships with early intervention services through in-service training. A number of websites are available to early intervention providers with information about immigrants/refugees in the United States, their native cultures and languages. A useful website can be found at <http://cirric.buffalo.edu/culture/monographs/>.

Education Levels of the Parents

Additionally, early intervention providers and other professionals may have a low level of familiarity of the country of origin of the family, their cultural beliefs and values, or the characteristics of the family's native language, such as vocabulary, syntax, phonology or pragmatics. The family expectations about educational services and attitudes about disability may be very different than what is offered in the country in which they now reside. This article will outline some of the actions that early intervention programs can take to provide a higher quality of service and begin to assure equity in the services being offered.

Socio-economic variables

Families may also be dealing with income, housing, and food challenges, basic needs, domestic violence with respect to spousal or child abuse, single parent household demands, child care issues, unemployment or employment in numerous jobs, and/or poor compromised health/medical care. Socio-economic issues in addition to cultural and linguistic differences could influence not only how the family is able to meet the expectations of the educational and health agencies but also access issues.

Language of Instruction

To the degree possible, the family's home language should be respected and services should be provided to the family in native language. If possible, a provider who is fluent in the family's language, as well as trained as with early childhood deafness specific strategies is the goal for the Colorado Home Intervention Program. In the state of Colorado in the United States, the primary second language of the home is Spanish. Significant effort over decades has been made to educate early intervention providers with native or fluent Spanish language skills. Eighty percent of the early intervention services for Spanish-speaking families in the Colorado Home Intervention Program is provided by early intervention providers with either native/fluent or conversational Spanish-speaking skills. The other 20% of the families are provided interpreters through a specific interpreting company, whose interpreters have been trained on the home intervention parent training manual. The same interpreter stays with the family for the duration of the time that they are receiving early intervention services. While interpreting services are

not optimal and direct services in the language of the family are optimal, there are many situations for many languages that make direct services impossible. It has been particularly challenging to find interpreters when families communicate in a sign language that is not American Sign Language. An attempt is made not to use family members as the primary interpreters for families. While this may work well for some families, it may cause significant issues for others.

Parent-to-parent support

Parent leaders from Spanish-speaking communities, as well as other cultural and linguistic groups, have been trained by the organization Hands and Voices to provide parent-to-parent support in Colorado and across the United States. These parent leaders can serve as both cultural and linguistic brokers for Spanish speaking families and other non-English speaking families. A national committee of these Spanish-speaking leaders meets regularly and every state seeks to identify and train parent-to-parent support advocates for the growing number of Spanish-speaking families. In geographic areas where there are large numbers of families speaking other languages, such as Mandarin, Arabic or any other language, efforts could be made locally to train families.

Parent leaders provide social opportunities for Spanish-speaking families to eat together, share stories, hopes, dreams, fears and challenges. They can communicate with one another in their native language and these events are regularly scheduled. There is also a sign language class for Spanish-speaking parents for parents able to obtain transportation to these classes. In the birth through 3 year age period, native/fluent sign language instructors can also provide instruction in the family's home, in addition to other early intervention services. This sign language instruction uses children's literature at its core and will be discussed later in the article.

Educational materials

To the extent possible, families are provided with educational materials in their native language. Information in Spanish and in a number of other languages frequently occurring in parent-infant programs for children who are deaf or hard of hearing are provided to families in addition to English materials, if they prefer both languages. If the family is unable to read written Spanish or English and does not have a family member who can assist them,

early intervention providers can provide the information orally and are encouraged to audio or videotape their explanations so that the family can re-play the tapes as often as they wish. DVDs and other materials have been made by programs across the United States and in other countries and can often be obtained if needed.

Because the world has become a smaller place for deaf children since universal newborn hearing screening, the global network in family-centered early intervention has grown. International contacts allow us, through email and the internet to contact professionals in the family's native country and obtain any educational materials that are available. We have found that even when the family is quite fluent in English, they really appreciate having some materials in their native language, if the materials are available.

Children's literature in Spanish

Families are provided with a number of book-bags with an average of 10 children's books in each book bag in Spanish. The first books are "predictable books", books that can be easily memorized so that even if a family does not have sufficient literacy skills, they can read the books to their children. DVDs of the books being read with sign language, either ASL, or manually coded English, can also be provided.

Deaf Mentors/Role Models who are Spanish-speaking

Parents also have the opportunity to interact with deaf mentors/role models who are fluent in both English, Spanish and sign language. Many families from developing countries have never known or interacted with professionals who are deaf or hard of hearing themselves and who speak Spanish or are themselves bilingual or multi-lingual. Interacting with individuals who have advanced graduate degrees, are highly trained professionals and are deaf or hard of hearing provides families with hope and with an example of what could be achieved by deaf and hard of hearing children.

Additionally, as more and more children who are deaf or hard of hearing from non-native English speaking families have success in spoken, signed, and written language, the children themselves become ambassadors for other families who provide support to one another. It is no longer un-

common for our children who are deaf or hard of hearing to learn to speak more than one spoken language or more than one sign language.

The provision of family-centered early intervention services to Spanish-speaking and other non-English speaking families living in the United States through the Colorado Home Intervention Program is complex and assurance of equal access to the same quality and quantity of information for all families is critically important. The next part of this article will describe the language learning environment of children in CHIP.

LANGUAGE ENVIRONMENT ANALYSIS STUDY OF SPANISH- AND ENGLISH-SPEAKING HOMES

Introduction

Hart & Risley (1995) studied the relationship between maternal levels of education, the amount and quality of parent talk and vocabulary development, verbal intelligence and literacy. Mothers of children who are deaf or hard of hearing in Spanish-speaking families in Colorado and across the United States generally have lower levels of education than mothers of children who are deaf or hard of hearing in English-speaking families in Colorado, which is representative across the United States. There have been few studies of the relationship between parent/mother's talk and conversational turn-taking or child vocalizations in these families. Parent-infant programs are designed to support families in learning strategies that enhance their language and communication strategies with their children to assure that their children have access to language and knowledge in the world around them throughout their daily life from the time of their diagnosis. It is critically important to be able to examine whether or not early intervention programs are successful in helping parents provide rich language environments for their children who are deaf or hard of hearing.

A descriptive research study of the language environments of Colorado children who are deaf and hard of hearing and children with normal hearing in both English- and Spanish-speaking homes was conducted. All of the children who were deaf or hard of hearing were enrolled in the Colorado Home Intervention Program.

The language environments of children from four groups were compared in this study using the LENA (Language Environment Analysis) technology: 1) children who were deaf or hard of hearing in Spanish-speaking homes and 2) typically developing in Spanish-speaking homes, 3) children who were deaf or hard of hearing in English-speaking homes and typically developing in English-speaking homes. LENA technology has been successfully used with both children with hearing loss and children with typical de

velopment (Ambrose, Van Dam & Moeller, 2014; Van Dam et al., 2015). The two groups of children who were deaf or hard of hearing were compared with their typically developing peers to describe the characteristics of their spoken language learning environments. Early intervention services were provided through the Colorado Home Intervention Program for the children who were deaf or hard of hearing. The study investigated how the characteristics of the daily spoken language environment differed from children with typical development.

Method

LENA technology

Technological advances and the development of LENA (Language ENvironment Analysis) digital language processor (DLP) recorders and software capable of analyzing 10-16 hours of the child's spoken language environment have provided the Colorado Home Intervention program with a tool that can be used across many different language environments, including English (Xu, Richards & Gilkerson, 2014; Ramírez-Esparza, García-Sierra & Kuhl, 2014), Spanish (Weisleder & Fernald, 2013), French (Camalet et al., 2015), Mandarin (Gilkerson et al., 2015; Zhang et al., 2015), Arabic with research being conducted in German, Swedish, Cantonese and an increasing number of other languages.

LENA can provide automated processing to estimate the number of words spoken to the child, the number of conversational turns, and the number of child vocalizations in an average day. The information can be obtained both in daily totals, by the hour, and in each 5 minute interval. In addition, the software provides information about the average percent of the day or hour in silence, with TV or other electronic sounds, in noise, with distant language or with meaningful language.

Participants: The sample size for children who were deaf or hard of hearing was larger than the sample reported by Aragon and Yoshinaga-Itano (2012). Thirteen DHH infants/toddlers from Spanish-speaking homes, 21 typically developing infants/toddlers from Spanish-speaking homes, 329 typically developing infants/toddlers from English-speaking homes and 46 DHH infants/toddlers from English speaking homes were included in this analysis.

As seen in Figure 1, 15% of the DHH Spanish-speaking mothers had more than a high school diploma. Thirty-three percent of the Spanish-speaking mothers with children who were deaf or hard of hearing and 53% of the English-speaking mothers with typically developing infants/toddlers had

educational levels greater than a high school diploma. Sixty-three percent of the English-speaking mothers with children who were deaf or hard of hearing had greater than a high school diploma. Mothers of Spanish-speaking children who were deaf or hard of hearing had the least amount of education of all participants.

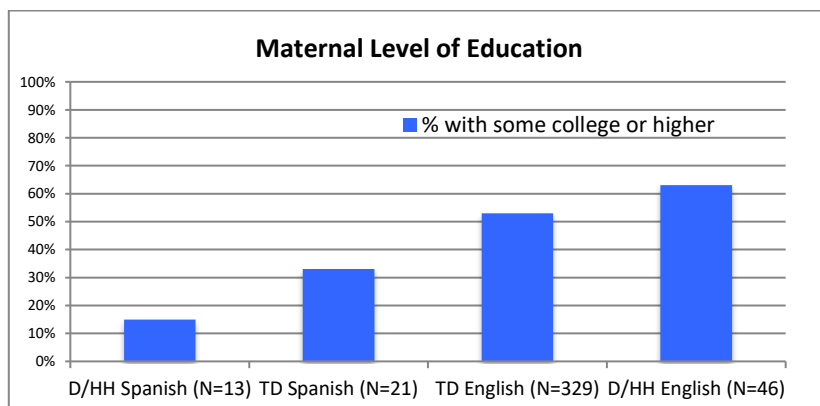


Figure 1. Percent of mothers with some college or higher across 4 groups: 1) DHH (Deaf/Hard of Hearing) Spanish-speaking, 2) Typically Developing (TD) Spanish Speaking, 3) TD English Speaking, and 4) DHH English speaking.

Procedures: Families were provided with instructions on the LENA DLPs and recording in their native language, either Spanish or English. They were instructed to record a 10–16 hour typical day. The families were provided with instructions, LENA clothing and the DLP. After recording for a day, the families with deaf or hard of hearing children returned their recorders to the University of Colorado for download and analysis. Families with typically developing English- and Spanish-speaking children returned the DLPs and clothing to the LENA Foundation for analysis. Families with deaf or hard of hearing children receive reports of the LENA results after recording and analysis.

Statistical Analysis. Means and Ranges of the automatic analysis for Adult Word Count, Conversational Turns, and Child Vocalizations are provided for each group.

Results

Adult Word Count

As shown in Figure 2, the means of the families who had deaf or hard of hearing children in Spanish-speaking homes were the highest of the 4 groups, indicating that Spanish-speaking mothers in the CIHP services who completed the LENA recordings spoke frequently to their children, about 14,474 words per day. There were significant similarities between the mothers of Spanish-speaking deaf/hard of hearing, English-speaking typically developing (13,051 words per day) and English-speaking deaf/hard of hearing children (14,209 words per day). The lowest amount of adult words was found for the group of Spanish-speaking mothers with typically developing children. The range was the greatest for mothers of deaf/hard of hearing children in English-speaking homes, from 4,987 words per day to 42,536 words a day.

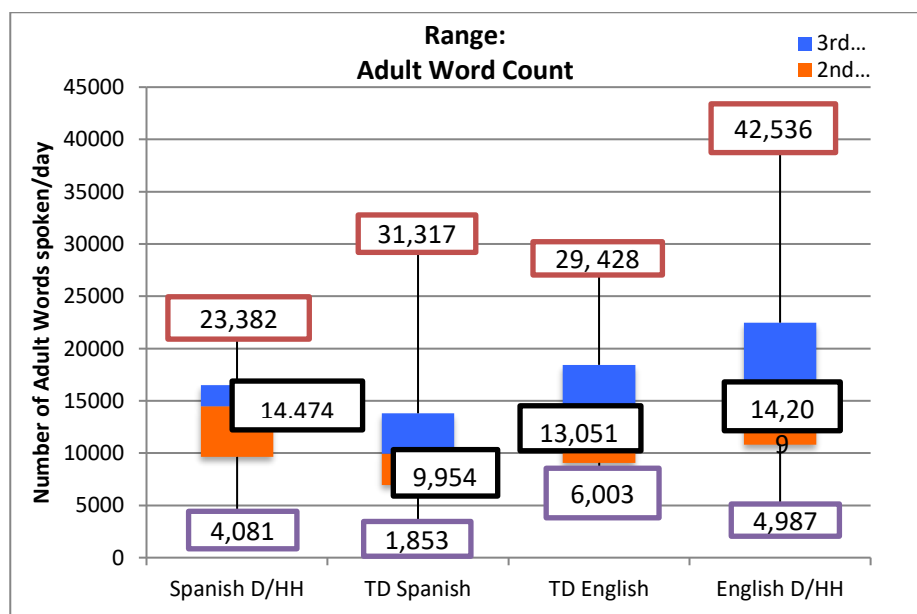


Figure 2. Adult Word count per day across 4 groups: 1) Spanish DHH, 2) Spanish TD, 3) English TD, English DHH

Conversational Turns

As seen in Figure 3, children who are deaf/hard of hearing and adults in English-speaking homes had the greatest mean number of conversational turns (512), as compared to typically developing children in English-speaking homes (462), and children who were deaf/hard of hearing in Spanish-

speaking homes (430). The lowest mean number of conversational turns was 266 for typically-developing children and adults in Spanish-speaking homes. Families with deaf/hard of hearing children in Spanish-speaking homes had almost as many conversational turns per day as those of typically-developing children in both English- and Spanish-speaking homes. Because these children who were deaf/hard of hearing in the CHIP early intervention services had considerably higher number of turns than their peer group, who had only 266 turns per day, it would appear, that for these Spanish-speaking families, the CHIP early intervention support and information about communication strategies resulted in language learning environments more like the English-speaking cohorts.

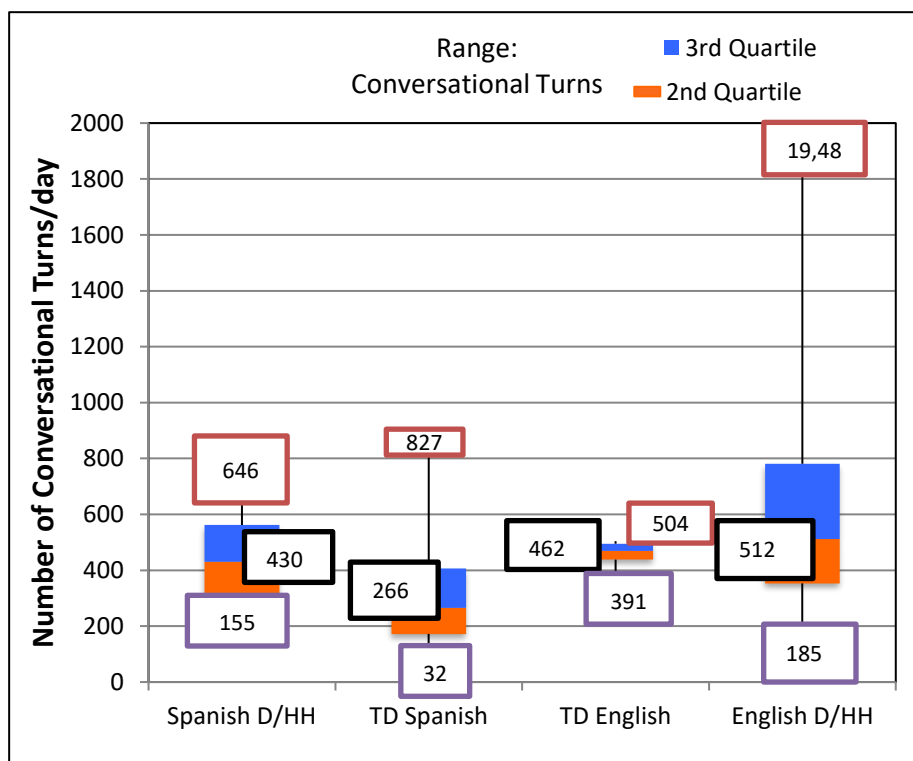


Figure 3. Conversational Turns across 4 groups: Spanish DHH, Spanish TD, English TD, English DHH

Child Vocalizations

As seen in Figure 4, the number of child vocalizations was lowest for the typically developing children in Spanish-speaking homes while the mean

number of child vocalizations was highest for the typically-developing children in English-speaking homes followed closely by children who are deaf/hard of hearing in English-speaking homes. The vocal production of the children who are deaf/hard of hearing in Spanish-speaking homes was, on average, 300 words more per day than their Spanish-speaking typically developing peers and 200 words less than their English-speaking deaf/hard of hearing peers.

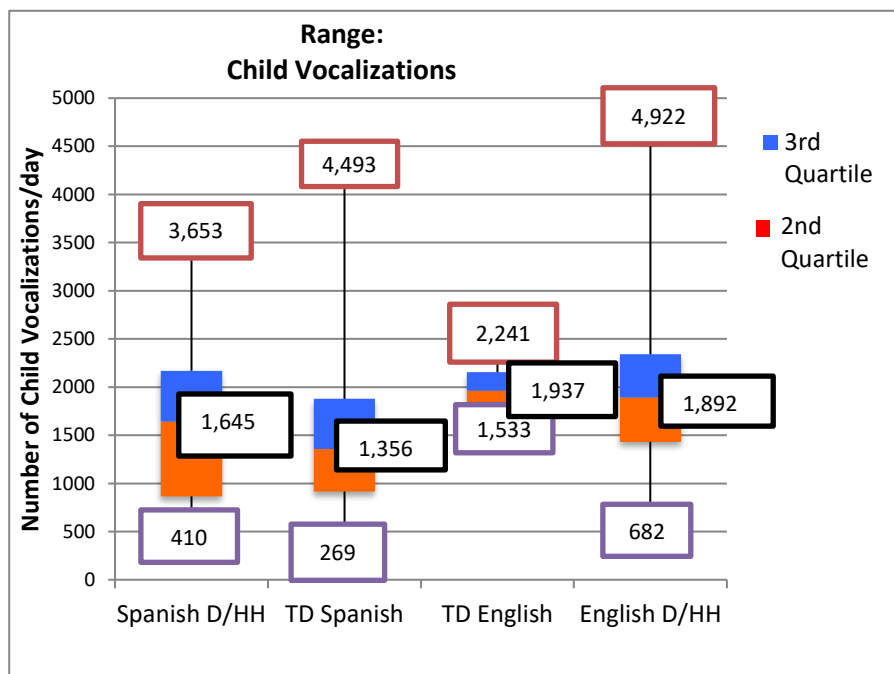


Figure 4. Child Vocalizations per day across 4 groups: 1) Spanish DHH, 2) Spanish TD, 3) English TD, 4) English DHH

Discussion

Similarly to the Aragon & Yoshinaga-Itano (2012) results, children who are deaf or hard of hearing in Spanish-speaking homes who are receiving services from the Colorado Home Intervention Program had more adult words, conversational turns and child vocalizations than their typically developing peers in Spanish-speaking homes. They approach the levels of the English-speaking cohort of children who are deaf/hard of hearing, despite the fact that this group had the mothers with the highest levels of education. More data is needed to determine if these 13 Spanish-speaking children are

representative of the cohort of children in CHIP from Spanish-speaking homes. However, at least for these families and children, the families are demonstrating conversational communication within their children's daily life that is descriptively much greater in frequency than that of their typically developing peers. These results demonstrate that for these families, lower maternal levels of education can be overcome through early intervention services that provide families with culturally and linguistically competent programs.

The information provided by LENA can be used to support parents in early intervention services provided. Parents are provided with totals and percentile ranks. They are able to chart their progress over time and can try different communication strategies, such as reading books often each day, and see how it impacts their child's conversational turn-taking and frequency of vocalizations.

Differential Diagnosis

An Automatic Vocalization Analysis (AVA) score is provided. This analysis matches the child's vocalizations to phones, consonant vowel and vowel-consonant productions of an English-speaking adult, providing information including standard scores and percentile ranks, flagging children's productions that are below the 5th percentile. Although there are some differences in the phonemes and phoneme combinations when comparing Spanish and English, there is significant overlap of the sounds. When the frequencies within the child's vocalizations are not consistent with those in intelligible adult productions, and are flagged by the AVA software, the early interventionist and families should consider whether there are any additional issues that could be negatively impacting the child's vocal development. These negative issues could involve lack of hearing aid use, use of a pacifier when vocalizing, or additional disabilities. Information on adult word count, conversational turns, child vocalizations and AVA provide important information for differential diagnosis (Ulmer, Burns, Dalpes & Yoshinaga-Itano, 2011)

The LENA technology can also perform an Autism screen. We have found that this screen, in conjunction with other developmental assessments and input from early intervention providers and parents can provide a useful tool for a flag or risk indicator for vocal production with characteristics of autism (Carr, Xu & Yoshinaga-Itano, 2014). While such vocal characteristics can be caused by late identification of hearing loss and a significant gap be-

tween cognitive potential and language skills, profound hearing loss with no amplification use, the vocal characteristics differ from other disorders such as auditory neuropathy spectrum disorder and other speech-motor disorders such as apraxia or dysarthria, the technology can provide additional information that can aid in differential diagnosis for complicated cases. Early intervention providers and parents can quickly rule out autism when no other social-behavioral characteristics such as avoidance of eye gaze or perseverative behaviors are noted. Earlier diagnosis of additional disorders can assist in the development of early intervention strategies that are most appropriate for the child.

LENA technology can also be used to investigate differences in language environment of the home as compared to a preschool setting for children who are deaf or hard of hearing (Wiggin et al., 2012).

REFERENCES

- Ambrose, S. E., VanDam, M., & Moeller, M. P. (2014). Linguistic input, electronic media, and communication outcomes of toddlers with hearing loss. *Ear and Hearing*, 35(2), 139-147. doi: 10.1097/AUD.0b013e3182a76768
- Aragon, M. & Yoshinaga-Itano, C. (2012). What we can learn from LENA: Language ENvironment Analysis of children to support children who are deaf or hard of hearing. *Seminars in Speech and Language*, 33(4), 340-353.
- Cannell, M., Le Normand, M. T., Foudil, S., Loundon, N., & Thai-Van, H. (2015). Reliability of the Language ENvironment Analysis system (LENA™) in European French. *Behavior Research Methods*. Advance online publication. doi: 10.3758/s13428-015-0634-8
- Carr, J., Xu, D. & Yoshinaga-Itano, C. (2014). Language ENvironment Analysis Language and Autism Screen and the Child Development Inventory Social Subscale as a Possible Autism Screen for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Seminars in Speech and Language*, 35(4), 266-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1055/s-0034-1389099>.
- CIRRIE Center for International Rehabilitation Research Information & Exchange website (accessed December 1, 2015). The Rehabilitation Provider's Guide to Cultures of the Foreign-Born. 13 volumes. <http://cirrie.buffalo.edu/culture/monographs/>
- Gilkerson, J., Zhang, Y., Xu, D., Richards, J. A., Xu, X., Jiang, F., Topping, K. (2015). Evaluating LENA System performance for Chinese: A pilot study in Shanghai. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 445-452. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0014.
- Hart B, Risley TR. *Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing; 1995
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(5), 1-12. doi: 10.1111/desc.12172
- Uhler, K., Burns, S., Dalpes, M. & Yoshinaga-Itano, C. (2011). An auditory spoken language matrix for differential diagnosis of spanish-speaking children who are deaf or hard of hearing. *Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse Populations*, 2011; 18: 71-78
- VanDam, M., Oller, D. K., Ambrose, S. E., Gray, S., Richards, J. A., Xu, D., Gilkerson, J., Silbert, N. H., & Moeller, M. P. (2015). Automated vocal analysis of children with hearing loss and their typical and atypical peers. *Ear and Hearing*, 36(4): e146-e152. doi: 10.1097/AUD.0000000000000138
- Wiggin, M., Thompson, N., Goberis, D., Gabbard, S. and Yoshinaga-Itano, C. (2012). School to Home Link: Summer Preschool and Parents. *Seminars in Speech and Language*, 3(4), 290-296.

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152. doi: 10.1177/0956797613488145

Xu, D., Richards, J. A., & Gilkerson, J. (2014). Automated analysis of child phonetic production using naturalistic recordings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1638-1650. doi: 10.1044/2014_JSLHR-S-13-0037

Zhang, Y., Xu, X., Jiang, F., Gilkerson, J., Xu, D., Richards, J. A., Topping, K. J. (2015). Effects of quantitative linguistic feedback to caregivers of young children: A pilot study in China. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 16-24. doi: 10.1177/1525740115575771

A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil

Bilingual Education and the Access to the Brazilian

Sign Language in Early Childhood Education

DULCÉRIA TARTUCI

Docente da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDUC - Unidade Acadêmica Especial de Educação. Catalão, Goiás, Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão - Neppin. E-mail: dutartuci@brturbo.com.br .

RESUMO

Ao considerarmos que mais de 90% das crianças surdas brasileiras têm pais ouvintes e que o acesso à Libras ocorre tardiamente é que este artigo teve por objetivo discutir a importância da educação bilíngue para as crianças surdas e o acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras na educação infantil. As análises apontaram que a produção acadêmica sobre esse tema é escassa no Brasil, inclusive nos Grupos de Trabalho que respaldam pesquisas sobre a educação infantil e educação especial, ressaltaram como meta a educação bilíngue no contexto escolar do aluno surdo, mas que essa prerrogativa não vem se efetivando amplamente na educação infantil. Além disso, apontaram a complexidade envolvida no aprendizado da Libras e no ensino da Língua portuguesa escrita, como segunda língua; a falta de acesso

ABSTRACT

Considering that more than 90% of deaf Brazilian children have hearing parents, and the access to the Brazilian sign language occurs late, this article aims to discuss how important is bilingual education for deaf children and the access to Brazilian sign language in their education. The analysis pointed out that academic work about it barely exists in Brazil, even in research groups, which works with early childhood education and special education. They also aim to achieve a bilingual education for deaf student, because this has not been effective in early childhood education; Furthermore, those groups point out the complexity on learning process of Brazilian sign language and written Portuguese as a second language; and the lack of access to the literate world through supports that consider the bilingual perspective, and also the demand for deaf teachers and hearing teachers who

ao mundo letrado por meio de suportes que considere a perspectiva bilíngue e a demanda por professores surdos e ouvintes com domínio da Libras.

knows Brazilian sign language.

PALAVRAS-CHAVE:

Crianças surdas; Educação bilíngue; Educação Infantil; Língua brasileira de sinais.

KEY WORDS:

Deaf children; Bilingual education; Early childhood education; Brazilian sign language

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização das pessoas surdas vem se efetivando em diferentes *lôcus*, do preceptorado, à escola especial, à sala especial e à escola regular. Esses contextos fazem parte da trajetória educacional dos surdos. Analisar a educação desses sujeitos nos remete à própria concepção de deficiência e de surdez que foi construída ao longo da história. Atualmente essa análise implica também na discussão da inclusão escolar, porque é ela que vem (re)definindo ações e políticas para a educação das pessoas público alvo da educação especial.

No debate sobre questões relativas à implementação dos projetos de escola inclusiva, destaca-se a importância da língua de sinais para a concretização dessa inclusão. Conforme a Declaração de Salamanca, “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (1994, p. 31).

Entendemos que a língua de sinais não se faz importante para a pessoa surda apenas pelo seu caráter comunicativo, mas vale a presença desta língua nessa declaração. Compartilhamos a visão de Vygotski (1993; 1995) sobre os pressupostos da gênese social da formação do sujeito e o papel constitutivo da linguagem para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, pois é por meio de *la/nela/com ela* que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Além disso, ela é modo de significação e interação, e é nessa interação que o sujeito se constitui como pessoa. Assegurar o direito ao uso da língua de sinais ultrapassa as questões da comunicação ou o âmbito das propostas educacionais.

A educação bilíngue e o acesso à Língua brasileira de sinais – Libras desde a educação infantil é de suma importância na efetivação de uma inclu

ção escolar de qualidade para as crianças surdas. O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde os primeiros anos escolares da criança, pois trata-se de um período de intensa descoberta de si, de seu corpo e do mundo. Nesta direção é que indagamos: Como as crianças surdas filhas de pais ouvintes tem adquirido a Libras? Que movimentos tem sido empreendidos nesta direção? As crianças surdas tem adquirido a Libras como primeira língua na educação infantil ou em outros espaços? Quais as implicações da ausência de professor e/ou instrutor de Libras nos primeiros anos de vida para escolarizações das crianças surdas? Como promover uma educação bilíngue nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior quando os sujeitos surdos não tiveram possibilidades de aquisição de sua língua materna?

Não pretendemos neste trabalho responder a todas as estas questões, todavia são elas que tem nos movido a pensar os processos de escolarização e a aquisição da Libras pelas crianças surdas na educação infantil. Diante do exposto, cabe questionar a pouca produção de pesquisas que tratam da educação da criança surda na primeira etapa da educação básica ou, ainda, a ausência de publicação sobre essa temática. Assim, o objetivo deste artigo é discutir a importância da educação bilíngue para as crianças surdas e o acesso à língua de sinais, a Libras, na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, que se apoia principalmente nas formulações da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito, levando em conta, principalmente, as formulações de Lev Semenovitch Vygotski.

Nessa corrente, o desenvolvimento tem gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura. A linguagem é vista como uma produção humana, que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho. A atividade prática humana transforma a natureza a fim de garantir a existência, e nessa prática o homem transforma a si mesmo, criando novas motivações e necessidades, e gerando novas produções e transformações.

1. Abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito

O desenvolvimento humano deveria ser considerado em uma perspectiva histórica, mas a noção de história é divergente de um sentido evolucionista que se vincula a um caminho cumulativo, contínuo e unidirecional de aquisições. Tampouco pode ser concebido como um processo de caráter in-

dividual, pois sua origem e seu curso dependem das experiências vividas no mundo social. Por isso, Vygotski (1993) privilegia uma ideia de desenvolvimento cultural, ainda que não negue a importância de sua base biológica, e salienta a complexidade do processo, que não pode ser tomado como acumulação gradual de mudanças isoladas, mas como

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções [...] um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1993, p. 141).

O desenvolvimento abrange saltos e descontinuidades e não está moldado por uma sequência temporal de transformações. Isso porque a formação individual é interpretada na articulação entre história coletiva e história particular. Nessa concepção, a pessoa está imersa num mundo em constante transformação e, ao transformar-se, ela é também construtora ativa e permanente dessa cultura.

Em sua trajetória, o ser humano não nasce como um indivíduo construído. Essa construção vai-se fazendo a medida em que se relaciona socialmente. O que ocorre é um processo de um ser social na origem: desde cedo ele se forma pela apropriação ativa das experiências acumuladas pela humanidade. De acordo com Vygotsky (1995, p. 173), “a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante”.

Como afirma Pino (2000), o desenvolvimento não é visto como um acontecimento de natureza individual, mas trata-se de um processo migratório em que o indivíduo se socializa conforme incorpora condutas e práticas sociais. O autor lembra que Vygotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, pois o processo não segue a direção para a socialização. O homem é sempre social porque vive entre homens. Dado que a gênese do individual está no mundo social, o que ocorre é a individuação ou conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. Ou seja, nessa linha é afirmado um jogo de interdependência indivíduo-sociedade, em que cada aspecto da formação individual depende de experiências no plano da cultura.

De acordo com Vygotski e Luria (1996), o caráter sócio-histórico do homem se deve à mediação que está presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente,

que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A linguagem emerge da necessidade de vida coletiva. É uma atividade sócio-histórica cuja origem está nas relações estabelecidas entre os homens em busca de percursos para suprir sua necessidade material e de interação. Ela também repercute na formação das capacidades mentais, uma vez que permite ao homem superar a experiência sensorial rumo ao pensamento abstrato generalizante e, assim, instaura novos modos de agir, novas ações e significações.

Ao atribuir à linguagem a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1993, 1995) enfatiza a dimensão semiótica que permeia todo o processo de apropriação e elaboração da cultura. A linguagem não é tomada somente como instrumento, como elo de ligação entre os homens, mas é destacada como constitutiva do próprio homem. A mediação semiótica está sempre presente na formação do indivíduo, constitui seu modo de olhar e de ser olhado por esse mundo social dos homens. A palavra, signo por excelência, tem um papel tão importante que permite a construção da própria consciência humana, e nesse processo possibilita ao sujeito refletir sobre a realidade e agir sobre ela; transformá-la e transformar-se.

Nesse sentido, as explicações de Vygotski podem ser articuladas às proposições de Bakhtin (1995). Esse autor tem uma produção teórica distinta daquela de Vygotski, mas também postula a importância central da linguagem como organizadora e formadora da consciência, do funcionamento da cognição e do pensamento.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1995, p. 35-36).

Nesse universo da linguagem, é a palavra o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Ela está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Embora isso não signifique que todos os signos não-verbais possam ser substituídos por palavras, eles “[...] banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 1995, p. 38), isso é, apoiam-se nas palavras e são por elas acompanhados.

Dois dos princípios que compõem a teoria de Bakhtin são o dialogismo e a polifonia. A linguagem e o próprio discurso são constituídos entre enunciadore e nas/pelas diferentes vozes. É nos processos dialógicos, nas interações verbais e nas relações com os outros, que o ser humano se faz sujeito. Conforme o sujeito mergulha na corrente da comunicação verbal, a consciência desperta e começa a operar. O indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada. “[...] não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Portanto, a atividade mental se constitui em território social, interindividual.

A palavra está sempre repleta de valores, de conteúdo vivencial. Conforme Bakhtin (1995, p. 113), “ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isso é, em última análise em relação à coletividade.

A produção das significações ocorre em contexto de interlocução, entre pessoas e na interação das vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que ecoam nas enunciações dos diferentes interlocutores. O dizer é circunstanciado pelo lugar ocupado pelos interlocutores, que, por sua vez, produzem significações circunstanciadas pelas possibilidades e restrições das condições sociais em que interagem. Também defino-me em relação a mim mesmo a partir dos modos pelos quais sou representado ou interpelado pelos diferentes grupos nos quais me insiro.

Na relação com o outro, construímos significados do mundo. Nesse encontro, através da palavra, produzimos mudanças e significações que são, ao mesmo tempo, negadas, reiteradas ou compartilhadas em um constante jogo de discursos (negociações e réplicas) de diferentes vozes. Assim, o conhecimento de si, do mundo e da própria linguagem é sempre mediado pelo outro. A linguagem é heterogênea, carregada de valores antagônicos. Ela se constrói e se atualiza na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção; sempre procede de alguém e se dirige a alguém.

Essas interpretações e aquelas já ressaltadas a partir da abordagem histórico-cultural permitem-nos refletir sobre questões da educação, especialmente a respeito da linguagem (em suas diferentes modalidades) como mediadora do desenvolvimento. Portanto, a natureza semiótica da mediação – mediação articulada a significação – é que distingue a concepção vigotskiana de outras, e é a emergência da significação, produzindo signos e sentidos, que propicia o princípio de regulação e de geração de novas formas de atividade.

Em Fundamentos da Defectologia, Vygotski (1989) apresenta discussões importantes a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Reconhece que as leis gerais que orientam o comportamento dos indivíduos são as mesmas, sejam eles com ou sem deficiência, mas salienta uma distinção: quanto a esses últimos, é necessário o entendimento de que a organização psicológica por eles apresentada é qualitativamente diversa, não em razão unicamente de suas diferenças orgânicas, mas sobretudo das experiências concretas e mediações oferecidas por seu meio social. Argumenta ainda que face à deficiência, processos de compensação são colocados em funcionamento, dependendo das ações de outros, da inserção em coletivos. Assim, atribui à pessoa com deficiência um papel ativo na construção de seu desenvolvimento e concebe-o como capaz de assimilar e internalizar formas sociais de comportamento, de participar como sujeito histórico do processo de construção de conhecimentos. Trata-se, pois, de uma postura dialética de desenvolvimento, que salienta a interdependência dos processos individuais e da vida social.

Conseqüentemente, o aluno público alvo da educação especial deixa de ser visto como alguém que tem menos possibilidades em comparação ao que é tido como "normal", mas como tendo diferentes capacidades, delas devendo ser destacados os pontos fortes, as potencialidades em emergência. São essas características que devem ser estimuladas para construir a base do desenvolvimento das funções superiores.

Dessas proposições depreendemos diretrizes promissoras para o trabalho no âmbito da educação. A noção de mediação semiótica deve ser constantemente considerada no contexto da escola, no interior das salas de aulas. A linguagem não é somente um instrumento que permite que aluno e professor estabeleçam uma dinâmica de ensino e aprendizagem, de aquisição, processamento e produção de informação e conhecimento; ela é elemento fundante na constituição da pessoa humana – do aluno, do professor. A compreensão disso conduz (ou pode conduzir) a mudanças nas práticas educativas, que se referem a questões de ordem cognitiva, mas não somente. Num ambiente educativo estruturado, como a sala de aula, o professor realiza sua mediação visando ao desenvolvimento do aluno, que é um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. É preciso considerar no processo educativo a articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas da constituição humana.

2. A educação bilíngue para crianças surdas

A política educacional inclusiva se fortaleceu como um movimento mundial, particularmente na Declaração de Salamanca, cujos princípios e diretrizes de ação reafirmam o empenho da comunidade mundial em proporcionar educação para todos, independentemente de suas particularidades (1994, p. 5). O documento aborda as “necessidades educacionais especiais” e aponta as condições requeridas para atendê-las no espaço da escola regular.

Portanto, esse projeto político educacional estabelece o compromisso de criar no espaço da escola regular condições de atendimento a especificidades linguísticas, culturais e curriculares de todos os sujeitos. A inclusão escolar aparece como possibilidade de acesso a uma educação comum, que seja compartilhada por todos os alunos. É necessário implementar ações que garantam a elaboração de conhecimentos e, para isso, é preciso adequar os processos educativos, as propostas pedagógicas e as formas de organização da dinâmica escolar.

Os estudos sistematizados acerca da língua de sinais, iniciados na década de 60 por Stokoe e continuados com Bellugi e Klima (ver, por exemplo, Ferreira Brito, 1995; Góes, 1996; Quadros, 1997, 1999 e 2000; e Souza, 1998), ao lado de críticas às práticas educacionais então vigentes, permitiram emergir um movimento em defesa de propostas de educação bilíngue.

Nessa perspectiva, a educação deve assumir a língua de sinais como língua dos surdos e a primeira a ser adquirida. A partir dela pode se dar a aquisição da língua majoritária, como segunda língua. Compreende-se que o surdo, ao se tornar bilíngue, adquirindo precocemente a língua de sinais como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico compatível com sua real capacidade.

O bilíngüismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua materna dos surdos, essa vivência lhe oportunizará a construção de uma auto-imagem positiva, e ao mesmo tempo, que se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa. O domínio da língua de sinais deveria ser condição primeira para o aprendizado da língua escrita dos ouvintes como segunda língua.

Ao se falar em educação bilíngue para surdos, é preciso distinguir de outras abordagens de ensino e aquisição de segunda língua para ouvintes, uma vez que, nesse último caso, trata-se do envolvimento de duas línguas orais. Já

o bilinguismo das comunidades surdas envolve uma língua oral e uma visogestual, de sinais (como a Libras).

Existem diferentes interpretações da abordagem bilingue. Alguns autores argumentam que o reconhecimento dos surdos enquanto comunidade linguística assegura, na sua educação, a aceitação e autonomia da língua de sinais dentro de um conceito de bilinguismo que considera a experiência psicossocial e linguística do aluno surdo. Outros autores acreditam que a comunidade surda, além de ter uma língua natural, apresenta uma cultura própria. Isso pressupõe uma proposta educacional articulada à política linguística e ao caráter multicultural das comunidades em geral, para que o surdo possa ter acesso ao mundo ouvinte e, ao mesmo tempo, identificar-se, reconhecer-se como parte da comunidade surda (BEHARES, 1990; SOUZA, 1998; SKIAR e Colab., 1998; KARNOPP, 1999; STROBEL, 2009).

Nessa proposição, para que seja viabilizada a implementação de propostas educacionais que considerem a condição linguística dos surdos em uma perspectiva multicultural, são necessários investimentos como a formação de educadores de surdos; a presença de profissionais surdos que dominem a língua de sinais e a língua majoritária; o envolvimento das comunidades de surdos, e ainda o enfrentamento de questões ligadas à aquisição da língua de sinais, principalmente por parte das crianças surdas, dos familiares de surdos e da comunidade escolar.

Considerar a inclusão escolar do surdo implica a construção de propostas pedagógicas que incorporem e aceitem esses princípios e, para tanto, novas formas de organização escolar deverão ser exploradas, uma vez que compartilhamos com Góes (1996) a compreensão de que os problemas apontados como “inerentes” à pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. Isso significa que é preciso compreender as questões complexas e interdependentes entre origem social dos processos humanos, as práticas sociais e os sistemas de mediação.

O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto 5.626/2005 torna obrigatória a presença do professor e profissionais para a educação inclusiva bilingue nos espaços educacionais que recebem alunos surdos, entre eles os professores de Libras e o tradutor intérprete de língua de sinais – TIS. O decreto define no Artigo 22, §1º que as escolas ou classes de educação bilingue são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Em seus nove capítulos, o referido decreto dispõe ainda sobre a distinção entre surdez e deficiência auditiva; a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia das instituições de ensino dos sistemas públicos e privados, e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional; a formação de professores para o ensino de Libras e de instrutores de Libras; o uso e difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação e a saúde das pessoas surdas e com deficiência auditiva; papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras.

O Capítulo III – Da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras é apontado no Artigo 13º do Decreto 5.626/2005 dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3)

A despeito de o referido decreto prever que o ensino da Língua portuguesa como segunda língua deve ser inserida nos cursos de Pedagogia e/ou Normal e Letras (Língua portuguesa) como uma disciplina curricular, esse é um aspecto do decreto que tem sido esquecido, pois, em nosso contato com diferentes matrizes curriculares desses cursos, não temos constatado disciplina que tenha como alvo essa discussão, ainda que isso tenha sido decretado.

Em relação ao que está previsto no Art. 5º desse mesmo Decreto – “a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.” –, a situação não é muito diferente. Portanto, se considerarmos as duas situações acima mencionadas: a inserção de uma disciplina que contemple o ensino de Língua portuguesa como segunda língua (do mesmo modo ocorre em relação ao curso de Letras – Língua portuguesa) e a implantação dos cursos de licenciatura acima mencionados, é possível afirmar que há pouco, ou quase nenhum,

investimento para a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para educação bilíngue.

Keluan e Buzar (2012) apontam a necessidade de expansão do curso Pedagogia Bilíngue para que os professores possam se qualificar para oferta de educação bilíngue para os alunos surdos, e que isto somente ocorrerá se tivermos professores fluentes em Libras e com prática pedagógica competente para alunos surdos.

A educação bilíngue é reconhecida no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11), todavia, essa educação é caracterizada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais”. A assunção da abordagem bilíngue no contexto brasileiro, a partir do reconhecimento da Libras, apesar de estar completando uma década, a formação dos diferentes profissionais ainda apresenta muitas indefinições, seja em relação ao papel que desempenham na educação da pessoa surda, seja em relação a definição de uma proposta formativa.

Nesse sentido, Lacerda (2010) problematiza que apesar do reconhecimento legal da diferença linguística (10.436/2002) vivemos atualmente um momento de transição em que os projetos bilíngues não consolidados e o acesso ao ensino superior pelo aluno surdo apresenta sérias dificuldades relativas ao letramento.

3. A produção acadêmica sobre educação bilíngue e o acesso à língua de sinais

A produção acadêmica sobre educação bilíngue e o acesso à língua de sinais na educação infantil para as crianças surdas ainda é escassa no Brasil. Um exemplo é a produção sobre esse tema, vinculada aos GTs 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos de idade – e GT 15 – Educação Especial –, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped nas últimas dez reuniões. O GT 07, apesar de se dedicar a pesquisa sobre a educação da criança na faixa escolar de educação infantil, não publicou nas últimas 10 reuniões nenhum artigo sobre esse tema. Uma das hipóteses para a falta de publicações sobre esse tema nesse GT é o pequeno número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, apesar da política de inclusão escolar não ser muito recente.

No GT 15 foram identificados três artigos sobre esse tema. Apesar dos GTs 07 e 15 da Anped não se constituírem foco principal de análise deste

artigo, trata-se de fontes que respaldam a publicação do que vem sendo pesquisado nos Programas de Pós-Graduação do Brasil em diversas áreas.

Entre os três trabalhos completos encontrados no GT 15, um deles realizado por Casarin (2005), e publicado na 28ª Reunião da Anped, partiu do pressuposto que a literatura infantil é de suma importância na construção de conhecimentos das crianças. De acordo com a autora, é por meio das histórias infantis que as crianças traduzem suas experiências e exprimem seus desejos, anseios e aprendizagens. As personagens dessas histórias possuem papel importante no imaginário e equilíbrio emocional das crianças, por isso a importância do acesso das crianças, desde muito cedo, ao mundo letrado. Contudo, existe uma falta desse tipo de literatura no Brasil em língua de sinais, e uma parte dessas crianças, especificamente as das comunidades surdas, estão à margem desses recursos que a literatura infantil traz para o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Tanto os livros juvenis quanto os infantis não são escritos em língua de sinais, o que dificulta a apropriação da leitura por parte das crianças surdas, uma vez que a língua de sinais é a sua primeira língua. No Brasil há poucas obras com esse formato, o que não contempla toda comunidade de crianças surdas. Diante do exposto é que surge a necessidade de produção de livros de literatura infantil na versão bilíngue, para que as práticas de letramento das comunidades surdas sejam qualificadas e eles possam ter acesso a um universo literário coerente com a cultura surda.

Em 2002, Casarin (2005) buscou implementar um projeto para produzir livros de histórias infantis em língua de sinais e em Língua portuguesa. Para isso, buscou-se as lendas regionais para que fossem transformadas em língua de sinais. As lendas foram escolhidas aleatoriamente, totalizando 12 doze lendas, mas devido a complexidade e o volume do trabalho, três das 12 passaram pelo processo: a Lenda do Pardal, Lenda da Eva Mate e dos Túneis das Missões. Essas lendas foram ilustradas e sintetizadas em pequenas frases e, em seguida, a instrutora de língua de sinais traduziu as histórias para Libras e todo processo foi filmado. Além disso, usou-se também fotografias e computação gráfica. Após esse processo foi feita a diagramação, e as lendas foram inseridas em Libras e em Português. Os resultados apontaram que a produção de material literário nessas duas línguas amplia o acesso dos surdos ao mundo letrado, além de oportunizar a leitura da literatura por meio de uma língua – a Libras, de forma natural, sem a imposição da Língua portuguesa.

Lacerda e Lodi (2007) publicaram, na 30ª Reunião, um estudo no qual argumentaram que a educação das pessoas surdas deve priorizar inicialmente o ensino da língua de sinais e, a partir dessa, eles devem ser expostos ao ensino da língua portuguesa e não o contrário, como vem acontecendo no

processo de escolarização das crianças surdas. Assim, as autoras implementaram um projeto de escolarização bilíngue para pessoas surdas em duas escolas de uma rede de ensino municipal – uma de educação infantil e outra do ensino fundamental – com objetivo de contemplar tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngue. Para tanto, montaram uma equipe composta por intérpretes de Libras/Português, educadores surdos, auxiliares de pesquisas e pedagogo especialista em educação de surdos.

Entre os resultados apontados por Lacerda e Lodi (2007), destacam-se aqui os dados sobre a educação infantil, quando afirmam que o precário conhecimento dos alunos em Libras dificulta a interação dos mesmos durante as aulas. Devido a essa precariedade, as aulas precisam ser interrompidas na busca de formas mais adequadas de ensino dos conteúdos, o que faz com que o papel do intérprete seja distorcido e complexo, pois apenas interpretar não é suficiente para as demandas das crianças da educação infantil. Condição que sugere a inadequação do TIS no âmbito da educação infantil e indica a necessidade de professores de Libras. As autoras ressaltam a necessidade de discussões acerca das estratégias pedagógicas utilizadas na educação infantil e no ensino fundamental por não serem adequadas às necessidades das crianças surdas em classes comuns. Apontam que, em relação à educação infantil, é frequente o uso de músicas e histórias infantis, atividades que, por envolvem a função auditiva, acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se mostram desinteressadas. No caso das histórias, ainda que tenha a presença do TIS é impossível para essas crianças estarem atentas a esse profissional e as imagens das histórias.

O estudo de Labeledeff (2007), publicado na 30ª reunião da Anped, afirma que a língua de sinais é utilizada nas escolas como língua de tradução de conteúdos e não como uma língua que produz significados, práticas discursivas e cultura. Assim, ampliar as práticas de letramento para alunos surdos com base na língua de sinais é de fundamental importância para esses estudantes. A partir desse pressuposto, esse estudo teve por objetivo conhecer o programa *Shared Reading in loco* com intuito de analisar as diferentes experiências de práticas de leitura e escrita e tradução para surdos, tendo como princípio a prática discursiva. Os resultados apontaram que esse Programa pode ser adaptado e implementado no Brasil, e que o mesmo oferece às crianças surdas possibilidades de letramento que considerem a apropriação das duas línguas: a Libras e a portuguesa, desde a educação infantil.

Apesar do trabalho de Labeledeff (2007), não trazer como objeto a aquisição da Libras pelas crianças surdas na educação infantil, ao avaliar as possibilidades do programa *Shared Reading* para as práticas de leitura e escrita

em uma perspectiva discursiva, aponta a necessidade da Libras ser focalizada não como mero instrumento de tradução de conteúdos, mas como uma língua que significa, ou seja, problematiza a relação da Libras como as práticas de letramento.

Os estudos de Cesarini (2005); Lacerda e Lodi (2007) e Lebedeff (2007), publicados no GT 15 da Anped, embora com temas diversos, trazem a centralidade do acesso da Libras na educação das crianças surdas. Essas pesquisas corroboram os estudos de Karnopp (2006); Marques, Barroco e Silva (2013) e Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti (2014).

Karnopp (2006), ao discutir sobre a literatura surda, questiona a concepção de uma cultura surda universal, pois os grupos surdos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida, entretanto afirma que compartilham alguns valores e experiências independente do local que vivem. Nos contextos educacionais ou clínicos que não toleram a língua de sinais e/ou a cultura surda, “[...] há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determina dos grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais etc. [...]” (KARNOPP, 2006, p. 99)

A pesquisa desenvolvida por Marques, Barroco e Silva (2013) cujo objetivo foi expor as considerações teóricas a respeito do ensino da Língua brasileira de sinais (Libras) na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, considerando sua importância para a inclusão, além de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes. Os resultados apontaram que a inserção da Libras na educação infantil permite ao aluno surdo multiplicar o número de interlocutores e a ter acesso a trocas linguísticas com seus pares e vice-versa. Para os autores, o ensino da Libras nessa etapa educacional pode favorecer efetivamente a consolidação de uma escola inclusiva, mas que ainda são escassos os estudos nessa área.

Ao problematizarem o modo como a Língua portuguesa tem sido tratada, como língua estrangeira (apesar de não ser a língua dos alunos surdos, eles têm contato frequente com ela em seu cotidiano) e imposta nos processos educacionais de alunos surdos, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), assinalam que seu ensino não pode ser tratado como ideologicamente vazio, mas

precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados. (p.134).

Ao lado das formas questionáveis de inclusão escolar e social, tem-se afirmado o propósito de uma política que considere a especificidade linguística da pessoa surda, isso é, problematizando o papel da língua de sinais no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder ouvinte-surdo e a construção de sua identidade no espaço escolar. São questionadas formas restritas de como a Libras é incorporada na educação das crianças surdas, ora como instrumento de comunicação, ora como instrumento de tradução de conteúdos ou ainda como instrumento de aquisição da Língua portuguesa.

Dessa forma, há que se considerar a importância da Libras como primeira língua, e que é com ela/nela que a criança surda se constitui como sujeito histórico e membro da cultura. No caso dos sujeitos surdos, “faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma (língua majoritária), deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais”. (SCOUZA, 2000, p. 92)

Existe um imperativo de construção de políticas públicas que propiciem o acesso de todas as crianças à educação, todavia esse direito ainda não pressupõe a universalização da educação infantil, o que pode ser confirmado pelo que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que prevê em sua quarta meta universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Em relação a forma de organização do atendimento educacional das crianças surdas em creches e pré-escola, essa condição já era apontada no documento “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez” (BRASIL, 2006), que previa que essa poderia ser definida a partir do número de crianças com surdez e as políticas adotadas pelo sistema de ensino, podendo se organizar em classes (turmas) comuns inclusivas, em classes especiais e em escolas especiais.

Permanece mais uma vez a expressão preferencialmente na rede pública, o que pode gerar polêmicas e abrir precedentes para as mais diversas interpretações em relação ao atendimento educacional. Além da questão do termo preferencialmente, há previsão de universalização somente para pré-escola. Deste modo, a questão do acesso via matrícula ainda não foi alcançada.

do, e, se considerarmos a própria legislação, veremos que isso não ocorrerá nessa década, principalmente no que se refere a educação da criança de zero a três anos. Conforme prevê a Meta 1 – da Educação Infantil –, a previsão até 2016 é somente de “ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”. Em relação ao atendimento das crianças público alvo da educação especial, vejamos o que diz a estratégia da Meta – 4.2 do Atendimento das crianças de 0 a 3 anos:

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva, cabe problematizar o significado de à demanda manifesta pelas famílias, quando o acesso à educação das crianças surdas (e as outras, público alvo da educação especial) se constitui em condição fundamental para que essas crianças filhas de pais ouvintes possam adquirir a Libras, ainda que se considere a importância de outros contextos, como a comunidade surda, para esse aprendizado. Portanto, faz-se necessário a presença de professor surdo e professor ouvinte, com funções específicas: a primeira, entre outras, terá como papel de regente da turma desenvolver o currículo em Libras, proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da Libras e auxiliar na construção da identidade da criança com surdez, servindo como modelo; e o segundo, entre outros papéis, deverá ter domínio da Libras, desenvolver o currículo, utilizando a Libras para proporcionar o acesso e a apropriação da Língua portuguesa escrita, como segunda língua, e propiciar apoio pedagógico aos demais professores regentes quanto ao planejamento, à execução e à avaliação do processo educativo que envolva crianças surdas (BRASIL, 2006).

Sendo assim, a educação infantil deve se constituir em *lôcus* de aprendizagem de todas as crianças, inclusive as crianças surdas e, para tanto, cabe promover práticas educativas que se pautem em uma perspectiva bilíngue. Essa condição essencial é reafirmada em documento publicado em Nota Técnica Conjunta Nº/2015:

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a

primeira etapa da Educação Básica, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária. (BRASIL, 2015, p. 2-3)

A educação infantil, principalmente a creche, é a etapa vital para aquisição da Libras pela criança surda porque, conforme Quadros e Cruz (2011, p. 34), “[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui analisados, embora apresentem temas distintos, ressaltam a necessidade da presença e do ensino/aprendizado da Libras pelas crianças surdas, e, ao mesmo tempo, apontam a complexidade que envolve o ensino da Língua portuguesa escrita, como segunda língua, o acesso ao mundo letrado a partir da escrita – da literatura – que considere também a perspectiva bilíngue da educação dos surdos, além de apontarem a complexidade da atuação dos educadores neste contexto. O T.I.S. por certo não é profissional adequado para atuar na educação infantil, uma vez que a criança está em fase de aquisição de linguagem e a demanda é por professores com domínio da Libras, inclusive professores surdos. Assim, cumpre questionar a ausência de disciplina nos cursos de Pedagogia ou mesmo do curso de Pedagogia Bilíngue que propicie essa formação e garanta a composição de equipes multiprofissionais para atender as especificidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos.

Considerando que a educação bilíngue pressupõe a atuação de vários profissionais, as condições atuais ainda são muito precárias se considerarmos que, em 2013, no Brasil, o número de funções docentes no atendimento educacional especializado – AEE, foi de 37,183 e o número de T.I.S. de 5,036. Nos dados apresentados, o número de professores que lecionam a disciplina Libras na Educação Básica é igual a 5,036, o que sugere que não há

uma distinção entre professores e T.T.S. Em relação ao número de funções docentes do AIEI, foi de 1.224 em 2013 e de 1.399 em 2014.

O fato de mais de 90% das crianças surdas brasileiras serem filhas de pais ouvintes que não fazem uso da Libras, e de essas crianças acabarem tendo um acesso/aprendizado tardio à língua de sinais como primeira língua, a presença de professores de Libras e do professor regente é condição essencial para a oferta de educação bilíngue. Assim, a educação infantil pode se instituir como condição favorável para que o aprendizado da Libras como primeira língua pela criança surda ocorra na mesma idade de seus pares ouvintes, e para que ela tenha acesso a Língua portuguesa a partir de materiais acessíveis que considere a sua condição linguística, de modo a contribuir para a promoção da identidade da comunidade surda.

O acesso aos conteúdos escolares, a Língua portuguesa e a Libras, pelas crianças surdas na educação infantil e nos demais níveis de educação, resguardadas suas especificidades, nos convoca a empreender pesquisas sobre a acessibilidade dos materiais didáticos e aos demais bens culturais; bilinguismo; processos e práticas de letramento; ensino e aquisição da Libras; a organização do trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças surdas; formação de educadores para atuar com crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; temáticas que possam contribuir para o fortalecimento de políticas linguísticas voltadas para educação de surdos, bem como para a operacionalização de práticas bilíngues.

REFERÊNCIAS

- BAKHITIN, Mikhaíl (Voloichinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. *Nota Técnica Conjunta N. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI* de 04 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014, 86 p. – (Série legislação; n. 125) – Atualizada em: 1/12/2014.
- BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília 23 dez.2005, p. 28. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 6/01/2006.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 89 p. : il.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12/04/2012.
- CESARIN, M. M. Produção de livros bilingües: língua de sinais e língua portuguesa. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped – GT 15*, 2005. Disponível em <http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15557int.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- KARNOPP, L. *Literatura Surda*. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais Grupo de Estudos e Subjetividade, ETD, Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- KELMAN, C. A.; BUZAR, E.A.S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. *Espaço*: Rio de Janeiro, n. 37, jan/jun 2012.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (2007). A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilingüe para alunos surdos. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*

– GT 15, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*– GT 15, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.

LODI, A.C.B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana. Rev. Estud. Discurso* São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez, 2014.

MARQUES, IL. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400003&lng=en&nrn=iso>. Access em 28/11/2015.

QUADROS, R.M; CRUZ, C.R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00

VYGOTSKI L. S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira

Menina Barreto, Solange Castro Alêche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,

2001 (1993).

VYGOTSKI L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* – Obras Escogidas – vol. 3. Madri: Visor, 1995 (original 1931).

Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for 'The Deaf' e Oak Lodge School

*Bilingual practices in Deaf Schools: Pennsylvania
School for the Deaf e Oak Lodge School*

TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pe-
lotas, RS, Brasil; Capes processo 5249/14-7.
tblebedeff@gmail.com

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar e discutir práticas bilíngues em escolas para surdos. São discutidas as impressões e inferências da autora com relação às práticas bilíngues em duas escolas: a *Pennsylvania School for the Deaf*, localizada na Filadélfia, nos Estados Unidos, e a *Oak Lodge School*, localizada em Londres, na Inglaterra. O texto está composto por três tópicos de discussão de práticas bilíngues: a língua na/da escola, tecnologia e práticas bilíngues e experiência visual.

PALAVRAS-CHAVE:

Práticas Bilíngues. Escola de Surdos. Línguas de Sinais.

ABSTRACT

The aim of the paper is to present and discuss experiences in bilingual schools for the deaf. The author discusses her impressions and inferences regarding the bilingual experience in two schools: Pennsylvania School for the Deaf, located in Philadelphia, USA, and the Oak Lodge School, located in London, England. The text is composed of three topics of bilingual practices: the language in the school; technology and bilingual practices and visual experience.

KEY WORDS:

Bilingual Practices. Deaf School. Sign Languages.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar e discutir práticas bilíngues em escolas para surdos. Apresentarei duas escolas: a Pennsylvania School for the Deaf (PSD), localizada na Filadélfia, nos Estados Unidos, e a Oak Lodge School (OLS) localizada em Londres, na Inglaterra. Ambas escolas conheci na oportunidade de realizar estágios pós-doutorais, com bolsas concedidas pela Capes. O primeiro estágio pós-doutoral foi realizado em 2007, quando pesquisei o Shared Reading Project, da Universidade de Gallaudet, em desenvolvimento na PSD. O segundo Estágio Pós-Doutoral ocorreu em 2015, no Deafness Cognition and Language Research Centre, da University College London. Na ocasião pesquisei objetos de aprendizagem para ensino de línguas de sinais. Realizei parte da pesquisa na Oak Lodge pelo seu forte perfil tecnológico.

O tempo decorrido entre as duas experiências não invalida a apresentação da PSD porque que a proposta pedagógica e bilíngue dessa escola é tão atual quanto a proposta tecnológica da Oak Lodge. O que chama a atenção entre os dois momentos e o que me leva a descrever minha experiência nas duas escolas é o respeito e a seriedade com relação a uma proposta bilíngue. Também não é objetivo comparar o trabalho desenvolvido nas duas.

Falar em bilinguismo para surdos implica compreender que não são apenas as duas línguas que estão envolvidas. Swanwick (2001, p. 68) adverte que as crianças surdas, para além das línguas, devem se desenvolver e mover entre duas línguas e duas modalidades. A autora cita Neuroth-Gimbrone: "(...) bilingualism in deaf education requires not only learning another language, but also crossing the modality, the basic medium in which the language occurs" (NEUROTH-GIMBRONE, 1998, p. 12).

O desafio educacional que emerge dessa necessidade de mobilidade entre duas modalidades é imenso. Swanwick (2001, p. 77) comenta que o bilinguismo para surdos requer o planejamento do uso das duas línguas tanto no ensino como na avaliação, o que significa que as duas línguas, e todas as variações de contato entre elas, estão trabalhando lado a lado, o que cria um ambiente linguístico dinâmico e desafiador.

Sobre o bilinguismo, Bagga-Gupta (2000, p. 95) afirma que é um tema geralmente cercado por muitos equívocos. É que o bilinguismo surdo ainda é pouco compreendido.

Sobre o bilinguismo surdo, Todi e Moura (2006, p.2) comentam que:

Desde a década de 1980 ocorre um movimento mundial que aponta em direção à necessidade de se implantar

uma política educacional bilíngue quando se pensa em educação de e para surdos. Em termos gerais, esta educação considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua majoritária e, para tal, toma-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros.

Entretanto, como salienta Bagga-Gupta (2000, 96), para além da possibilidade de presença das duas línguas na escola, existe a necessidade de se estudarem os contextos nos quais as diferentes línguas coexistem e a relação desses contextos com as práticas de letramento que constituem e estruturam os ambientes sinalizados. Mesmo passados 15 anos dessa preocupação da autora, ainda há pouco relatado e analisado sobre como ocorre a aprendizagem de crianças surdas em ambientes bilíngues. É, o mais importante, o que significa ser um ambiente, ou uma situação de aprendizagem bilíngue para surdos que promova, efetivamente, a aprendizagem das duas línguas.

No Brasil poucas são as experiências minuciosamente relatadas e avaliadas. Lodi e Lacerda (2009) e sua reedição de 2014 apresentam experiências e desafios do processo de escolarização em escola bilíngue. Entretanto, a maioria dos trabalhos sobre bilinguismo, no Brasil, não foca nas práticas bilíngues. Por exemplo, Lodi, Rosa e Almeida (2012) relatam a aprendizagem de Libras e discutem as relações professor-aluno em escola bilíngue. Outros autores discutem as adversidades e desafios para o bilinguismo na escola de inclusão (FERNANDES & MOREIRA, 2009; GORDANI, 2010; LIMA, 2015; dentre outros). Sem esgotar possibilidades de referência, sabe-se que na produção nacional, há uma carência de textos que relatem os caminhos que as escolas estão tomando para prover uma educação bilíngue, seja em processo de inclusão ou em escolas específicas para surdos.

Relatarei, a seguir, minhas impressões e inferências pessoais sobre o que me foi possibilitado conhecer e acompanhar de práticas bilíngues nas duas escolas já apresentadas: a PSD e a Oak Lodge. Após caracterizar as duas escolas farei a discussão das práticas bilíngues a partir de três enfoques e apresentar e discutir práticas bilíngues em escolas para surdos. São discutidas as impressões e inferências da autora com relação às práticas bilíngues em duas escolas: a *Pennsylvania School for the Deaf*, localizada na Filadélfia, nos Estados Uni-

dos, e a *Oak Lodge School*, localizada em Londres, na Inglaterra: (1) língua na/da escola; (2) tecnologia e práticas bilíngues e (3) experiência visual.

1. Caracterização das escolas

A *Pennsylvania School for the Deaf* é a terceira escola de surdos mais antiga dos Estados Unidos. Sua primeira unidade foi inaugurada em 1820 por um comerciante da Filadélfia. Em 1984 a escola adquiriu seu atual campus, antigo *Germanatown Academy Campus*, um complexo de prédios históricos nos quais o próprio *George Washington* dormiu e utilizou como quartel geral durante a Guerra da Independência Norte-Americana. Os prédios foram totalmente reformados no interior. Assim, pelo lado de fora veem-se imponentes construções em pedra e, por dentro, espaços climatizados, modernos e agradáveis, como deveria ser uma escola. A escola atende mais de 220 alunos, desde bebês até alunos com 21 anos de idade. As atividades compreendem desde a intervenção precoce, que objetiva o atendimento familiar até o auxílio ao ingresso no mercado de trabalho.

Pela necessidade de organizar um espaço especial para as crianças pequenas foi construído, há poucos anos, o *Early Childhood Center*, no terreno do campus. Esse prédio foi concebido a partir das sugestões e experiências dos próprios usuários, ou seja, os surdos, que participaram plenamente do projeto arquitetônico. Neste centro são desenvolvidas atividades tais como: programa de intervenção precoce, grupos de recreação de crianças de 2 anos de idade, todas as atividades de Educação Infantil e, finalmente, as atividades da pré-escola comunitária para as crianças ouvintes. É sobre esse prédio e as práticas desenvolvidas nele que pautarei minha narrativa.

A *Oak Lodge School* foi inaugurada em 1905 como uma escola para meninas surdas. O prédio atual foi construído em 1965 e permitiu que a escola recebesse meninos e meninas. Além disso, permitiu que a escola oferecesse dormitório para as crianças de segunda a sexta-feira. A escola orgulha-se de ter o maior número de profissionais surdos do que qualquer outra escola da Inglaterra.

Em 1925, *Vygotsky* visitou a escola por ocasião da 8ª Conferência Internacional sobre Educação de Surdos que ocorreu, naquele ano, em Londres (*VAN DER VEER & ZAVERSHIEV, 2011*).

Atualmente, a escola recebe alunos de 10 a 19 anos e os alunos podem optar pelo regime de internato. Como Londres é uma cidade de imigrantes, as crianças e jovens da escola são provenientes de famílias usuárias de

diferentes línguas, mais de 11, pelos cálculos da coordenadora pedagógica. Essa situação impõe desafios linguísticos ainda maiores para a escola.

Cabe ressaltar que ambas escolas são públicas e que, além da verba que recebem de seus respectivos governos, contam com colaborações financeiras de doadores particulares e institucionais.

1.1 A língua na/da escola

Uma característica das escolas é que a primeira língua da/na escola é a língua de sinais. Ou seja, em todos os ambientes, sejam professores surdos ou ouvintes o que se vê é a comunicação em língua de sinais. Eu, como visitante e sem conhecer a Língua Americana de Sinais ou a Língua Britânica de Sinais necessitava de interlocução em inglês. Entretanto, o que meus interlocutores produziam era inglês sinalizado, para que todas as pessoas que estavam ao nosso redor tivessem acesso a nossa comunicação. São escolas para surdos nas quais todos sinalizam, e, portanto, mesmo a conversa de visitantes deve ser traduzida. Minhas conversas com interlocutores ouvintes só não eram traduzidas quando estávamos a sós ou apenas entre ouvintes. O simples surgimento de um aluno ou professor surdo no campo de visão de meus interlocutores deflagrava o inglês sinalizado.

Além desse respeito aos surdos, foi possível observar o status curricular da língua de sinais. Esta não aparece nas duas escolas apenas como a língua de tradução, mas como a língua de instrução e como componente curricular. Na PSD era utilizado, para crianças de 4 a 6 anos de idade, um currículo padronizado denominado *Read, Play and Learn*, que utiliza as histórias de livros infantis como deflagradores ou provocadores para as atividades curriculares. Cabe ressaltar que este não é um currículo “especial” para surdos, ele foi planejado para ouvintes, e a escola segue os mesmos passos, apenas trocando o inglês oral pela Língua Americana de Sinais.

A proposta do *Read, Play and Learn* é desenvolver habilidades de letramento e alfabetização através de áreas de interesse e teatro. Quase todos os dias as crianças tinham acesso à leitura de um livro por um leitor fluente em Língua de Sinais Americana. Através desta leitura surgiam os temas e atividades em microprojetos de ensino. Todos os livros eram “recontados” pelas crianças tanto utilizando o próprio livro como por meio de teatro nas quais incorporam diálogos (mesmo que não existissem na história original). A apresentação gráfica das histórias também era fomentada, entretanto, o que tinha maior incentivo era o relato em Língua de Sinais Americana.

O acesso precoce e intensivo à leitura de livros desenvolve níveis de alfabetização excelentes. Vi textos escritos de crianças surdas matriculadas em anos equivalentes ao nosso segundo ano das séries iniciais que não apresentavam características de escrita em segunda língua. A premissa da escola é “aprender a ler” até o equivalente ao nosso quarto ano das séries iniciais e, do quarto ano em diante, “ler para aprender”. Ou seja, a escola tem como objetivo que no quarto ano as crianças sejam autônomas nos processos de leitura e interpretação textual.

Além da leitura de livros em língua de sinais na escola, as famílias também são incentivadas e ensinadas a ler em língua de sinais para seus filhos. A escola participa do Shared Reading Project, o Projeto de Leitura Compartilhada do Gallaudet University's Laurent Clerc National Deaf Education Center, centro de desenvolvimento de projetos educacionais e tecnologia da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos. O principal objetivo do Projeto de Leitura Compartilhada é ensinar pais e cuidadores (avós, irmãos mais velhos ou outras pessoas) a ler para as crianças surdas em Língua Americana de Sinais utilizando estratégias que tornem a leitura compartilhada mais eficiente. No Projeto tutores surdos ensinam aos pais as estratégias que são, em realidade, quinze princípios padronizados no Clerc Center. Esses princípios e os procedimentos do Projeto estão descritos em português em Lebedeff (2007).

Na Oak Lodge a Língua Britânica de Sinais está no currículo como disciplina tanto no Ensino Intermediário como no Ensino Médio. No Ensino Intermediário a disciplina segue os conteúdos e avaliação propostos pela Signature. A Signature¹ (antiga Council for the Advancement of Communication with Deaf People) é uma instituição nacional de caridade, uma organização sem fins lucrativos, que tem como objetivos melhorar os padrões de comunicação com pessoas surdas e surdo-cegas no Reino Unido. Essa instituição é a responsável pelas qualificações em British Sign Language, ou seja, determina os conteúdos de ensino em todos os níveis, inclusive para a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais e aplica os testes de proficiência de Língua Britânica de Sinais.

No Ensino Médio a disciplina de Língua Britânica de Sinais segue o padrão deste nível, denominado General Certificate of Secondary Education, que é uma qualificação acadêmica obtida em uma matéria específica. Então, a

¹ Mais informações sobre a Signature podem ser encontradas em sua página: <http://www.signature.org.uk/>

aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais é cobrada como qualquer outra disciplina.

1.2 Tecnologia e práticas bilíngues

Quando entrei pela primeira vez na PSD, o que mais me surpreendeu foi a imponência dos prédios, as estruturas, a arquitetura antiga e moderna convivendo pacificamente em busca da acessibilidade linguística, espaços de produção de cultura e de língua. Entretanto, algo que eu buscava com os olhos, enquanto me regozijava com as informações, eu não encontrava: onde estava a tecnologia? A tecnologia que eu buscava talvez fosse uma tecnologia de fantasia, eu queria ver artefatos tecnológicos que não conheçêssemos no Brasil. Para minha surpresa, possuíamos quase os mesmos artefatos tecnológicos (TID), celulares com chamada de vídeo, utilização de internet, redes de relacionamento, entre outros), sendo que a diferença estava no preço de mercado para adquiri-los. Entretanto, encontrei dois artefatos, dois aparelhos, que eu desconhecia (em termos) e que chamaram minha atenção. Aparelhos estes que estavam disponíveis na escola e que buscavam garantir a experiência visual da cultura surda: o videofone e o elmo.

O videofone lembrou-me o desenho animado “Os Jetsons”. Eles eram uma família futurista que tinha, entre seus eletrodomésticos, um *videophone* (ou vídeo-telefone ou videofone) ou seja, uma combinação de telefone com televisão que permitia ver a pessoa com quem se estava falando. O videofone foi utilizado em vários desenhos animados desta série e em muitos filmes de ficção científica, hoje já é realidade nas escolas e nas casas das pessoas surdas nos Estados Unidos.

Algumas empresas de telefonia dos Estados Unidos já oferecem aos usuários o videofone, utilizando conexões de internet de alta velocidade. O videofone é conectado a um aparelho de televisão ou a um computador equipado com uma webcam. A utilização pode ser ponto a ponto, ou seja, de aparelho para aparelho ou utilizar o serviço de uma intérprete, que é disponibilizada pela empresa telefônica que concede o serviço. Tanto um ouvinte pode ligar para a intérprete que se conecta via videofone com o surdo ou o surdo pode solicitar à intérprete que ligue para um ouvinte e comunique oralmente o que ele está sinalizando. O interessante do uso do videofone é a possibilidade de comunicação em línguas de sinais. Na PSD havia a disponibilização de vários videofones em salas de reuniões, ideais para teleconferências (Figura 1).

O segundo aparelho que me fascinou foi o elmo Visual Presenter. O elmo é a versão moderna do antigo episcópio, aparelho muito utilizado, e hoje esquecido, nas escolas que projetava imagens opacas na parede para que os desenhos fossem ampliados em larga escala e, então, copiados em cartazes. Entretanto, o elmo é muito mais versátil; ele não só reproduz em larga escala, na parede ou tela ou lousa digital, a imagem opaca de um livro ou gravura ou caderno como é possível, também, conectá-lo com computadores, *tablets*, *pen-drives*, entre tantas outras possibilidades. Inicialmente o elmo foi pensado para atividades de design e artes, entretanto, as escolas de surdos e as de ouvintes incorporaram seu uso de maneira extensiva, como se fosse o retroprojetor das escolas brasileiras. O elmo estava presente em todas as salas de aula, auxiliando os professores no processamento de imagens. Imagens essas que, uma vez salvas no elmo, podem ser preenchidas com informações, com comentários, com desenhos sobrepostos feitos pelos próprios alunos etc.



Figura 1 – Videofone. *Fonte:* Arquivo pessoal.

Fiquei realmente fascinada com a gama de possibilidades de utilização do elmo, foi possível perceber a simplicidade de uso da máquina e como as crianças já haviam incorporado sua utilização na rotina da sala de aula, ou seja, para além do quadro e caneta elas tinham o elmo para compartilhar com os colegas e os professores as fotografias, os desenhos, as produções escritas de sua autoria ou de outros.

Já na Oak Lodge a tecnologia tem papel preponderante. É por meio da tecnologia que são desenvolvidos os mais variados projetos de ensino. Uma frase em um dos banners da escola traduz o papel da tecnologia: *leading learning through innovation, interaction and experience*. Fiquei impressionada, por exemplo, com a qualidade do laboratório de computação e mídias da escola (Figura 2). Além dos computadores os alunos têm à disposição iPad *mini-iPads* instalados em tripés que facilitam a realização de vídeos e animações, utilizando os aplicativos gratuitos disponibilizados pela Apple.



Figura 2: Laboratório de computação e mídias.

Fonte: arquivo pessoal.

Os alunos possuem disciplinas específicas da área tecnológica, tais como tecnologias de informação e comunicação/computação, *design* tecnológico, mídias, entre outras. Além dessas, possuem disciplinas que realizam um trabalho interdisciplinar com a tecnologia, tais como tecnologia de alimentos e artes. Dentro das disciplinas específicas desenvolvem conteúdos interdisciplinares que visam o letramento linguístico e tecnológico. Por exemplo: usar redes sociais para se comunicar em inglês, mas, ao mesmo tempo, receber aulas de segurança na internet.

O *design* tecnológico está voltado para a solução de problemas. Quando eu estive na escola os alunos haviam acabado um projeto de casas em cima de árvores, como pode ser visto na Figura 3.



Figura 3: casas em cima de árvores.
Fonte: arquivo pessoal.

O trabalho desenvolvido entre as disciplinas de mídias, computação e artes busca a expressão pessoal por meio da pesquisa e uso de diferentes formatos narrativos, sempre permeados pela tecnologia.

Particpei de uma amostra de arte nas quais os alunos desenvolveram portfólios para apresentar suas pesquisas sobre diferentes artistas, tais como Norman McLaren e Jan Svankmajer (animadores), Magritte, Jean-Michel Basquiat (grafiteiro), entre outros. Esses portfólios mostram diferentes experimentos com diferentes técnicas, como computação gráfica (Figura 4), animação (Figura 5), modelagem em argila, entre outras.



Figura 4: Produção de animação com computação gráfica. Fonte: arquivo pessoal



Figura 5: Materiais para os alunos explicarem o processo de animação. Fonte: acervo pessoal

Os alunos me explicaram e me mostraram como desenvolver um projeto de animação com o aplicativo de *stop motion* do iPad. Um dos alunos apresentou uma animação extremamente requintada cujo tema era a batalha entre a escrita cursiva e a escrita digitada. Perguntei se ele havia levado um ano para desenvolver o projeto, que incluía modelagem de letras com argila e massinha de modelar. O aluno riu muito e respondeu, para meu espanto, que havia finalizado o vídeo em duas semanas.

1.3 Experiência visual

Os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, Skliar (2001) comenta que muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. Este autor salienta que a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais. Por exemplo: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.



Figura 6: corredor do prédio do Ensino Fundamental da PSD.

Fonte: arquivo pessoal.

cais, mudava totalmente a cor de fundo bege para a cor amarela. Em um primeiro instante achei aquela mistura de texturas e cores um pouco estranha para o chão de uma escola, mas logo veio a explicação: a cor dos corredores era bege, mas os locais amarelos indicavam portas de salas de aula e, os locais em que havia o xadrez vermelho e bege indicavam saídas de emergência, muito úteis em caso de incêndios ou outras circunstâncias.

Com relação às janelas (Figura 7), elas estão por todos os lados, e são de tamanhos e formatos muito diferentes dos que estamos acostumados a ver nas escolas. Todas as salas de aulas possuem janelas para

Além dessas questões de cunho mais linguístico, Strobel (2009) questiona o fato de que a sociedade dificulta a participação dos sujeitos surdos ao não serem colocados recursos visuais que promovam a acessibilidade nos mais variados espaços. Quando entrei nos corredores do Early Childhood Center da PSD, o que mais chamou a atenção foram as cores diferentes utilizadas no chão e os tamanhos das janelas.

O chão da escola (Figura 6) está revestido por placas de cor bege, entretanto, em alguns locais havia um xadrez de placas nas cores vermelho e bege e, em outros lo-



Figura 7: Janela de corredor da PSD.

Fonte: arquivo pessoal.

os corredores, janelas que vão dos toldos à altura de uma pessoa média. As janelas que dão para fora da escola também são amplas no sentido vertical, mas são mais amplas ainda no sentido horizontal, muito maiores que as janelas que estamos acostumados a ver nas escolas brasileiras. A amplitude dessas janelas proporciona total interação das crianças com a vida escolar: quem está caminhando no corredor, o que estão conversando, o movimento nos momentos de troca de professores, entre outros. Quando o professor necessita de pouca interferência externa ele simplesmente fecha as cortinas.

Com esses dois pequenos exemplos é possível dizer que a PSD privilegia a experiência visual, buscando disponibilizar informações que permitam maior acessibilidade e autonomia e promovendo uma ampliação do campo visual que permite a comunicação com seu meio escolar. Obviamente, a experiência visual não está restrita às questões de acessibilidade arquitetônica nem é uma categoria que se funda em um único formato de apresentação, ela se mescla, hibridiza-se com outras categorias.

O prédio da Oak Lodge é antigo, como já comentado, assim, sua arquitetura não foi pensada para a experiência visual dos surdos. Entretanto, a tecnologia que permeia todos os projetos da escola está calcada na experiência visual. A proposta é que até o som possa ser transformado em imagens gráficas, como na Figura 8, que ilustra a produção de um aluno.

Na Oak Lodge o ensino do inglês também busca auxílio na experiência visual. A escola adota uma técnica denominada *Shape Coding* para o ensino da língua escrita. Essa técnica utiliza formas geométricas, cores e



Figura 8: Projeto *I can see sound*.

Fonte: arquivo pessoal.

setas para deixar explícitas as regras gramaticais do inglês. A Figura 9 ilustra um cartaz afixado em uma sala. O cartaz foi desenvolvido pela professora de inglês em atividade com os alunos.



Figura 9: Cartaz com *Shape Coding*.

Fonte: arquivo pessoal.

As professoras de inglês da Oak Lodge relataram que os alunos entram na escola com níveis muito elementares de domínio de língua escrita e, que a técnica de *Shape Coding* auxilia no desenvolvimento tanto da leitura como da escrita. A tendência, segundo as professoras, é que os alunos compreendam as regularidades da língua escrita e que, aos poucos, parem de fazer uso das dicas explícitas no *Shape Coding* em suas produções escritas.

Infelizmente, a escola não possui registros, como artigos ou informativos sobre o uso desta técnica com os alunos surdos. O *Shape Coding* foi criado, inicialmente, para crianças com problemas específicos de linguagem (EBBLLS, 2007, p. 67). As professoras da escola aplicam essa técnica utilizando algumas adaptações, desenvolvidas por elas mesmas, que não foram, ainda, compartilhadas em publicações.

Considerações Finais

As experiências, as impressões e as inferências aqui apresentadas e discutidas não expressam todas as possibilidades bilíngues que tanto a PSD como a Oak Lodge realizam no seu dia a dia. Atividades como teatro, produção textual escrita e em sinais, esportes, passeios, entre tantas outras, são, cotidianamente, fomentadas em ambas escolas. Os três enfoques discutidos no texto não esgotam as práticas bilíngues realizadas nas escolas, mas, eu necessitava de um recorte, tendo em vista os limites impostos pelo número de páginas permitido para este texto e os limites dos meus registros de pesquisa.

Tanto a PSD como a Oak Lodge podem não ser a melhor escola de surdos em seus respectivos países, e nem eu as adjectivei assim. Minhas experiências nas duas escolas foram motivadas pelos meus interesses de pesquisa: o Shared Reading Project na PSD e os objetos de aprendizagem na Oak Lodge. Ambas escolas, como quaisquer outras, possuem seus próprios problemas, suas dificuldades. Entretanto, certamente, o grupo de profissionais que trabalha nessas escolas luta dia-a-dia pela qualidade de sua educação e para que os surdos sejam realmente os protagonistas de suas narrativas e de suas produções culturais.

Para finalizar, gostaria de salientar que no Brasil, para além da necessidade de registros das práticas bilíngues realizadas diariamente nos mais diferentes espaços de escolarização de surdos, é necessário, também, dar maior visibilidade e poder para o documento denominado Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, do MEC/SECADI que contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014).

Esse documento poderia/deveria balizar as práticas bilíngues na educação de surdos do Brasil. Não há dúvidas que tanto o Decreto nº 5626/2005 como o referido relatório compreendem avanços legais de vanguarda, ao compará-los com outros documentos similares em outros países. Entretanto, o relatório, infelizmente, ainda permanece guardado em gavetas, merecendo ser exposto, exibido e reivindicado como norteador de Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue.

REFERÊNCIAS

- BAGGA-GUPTA, S. Visual language environments exploring everyday life and literacies in Swedish deaf bilingual schools. *Visual Anthropology Review*, v. 15, n. 2, 2003.
- EBBELS, S. Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, v. 23, n. 1, p. 67-93, 2007.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em: <http://www.ufrn.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10/10/2015.
- GIORDANI, L. Educação inclusiva na Educação de Surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA-MACHADO, I. M.; LOPES, M. C. (Orgs.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 68-80.
- LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o *Shared Reading Program*. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.
- LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2015.
- LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais. Campinas. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 1-13, jun. 2006. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/gest/ctd/article/view/1624/1472>> Acesso em: 15/10/2015.
- LODI, A. C. Balieiro; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilingue. *ReVEE*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.rev.eiaf.br. Acesso em: 13/09/2015.
- BRASIL, MEC/SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 22/09/2015.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilingüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 85-109.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

SWANWICK, R. The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: an observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, v. 3, n. 2, p. 62-79, 2001.

VAN DER VEER, R.; ZAVERSHINEVA, E. To Moscow with love: partial reconstruction of Vygotsky's trip to London. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 45, n. 4, p. 458-474, 2011.

O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual

**Teaching a written language to deaf students:
a pedagogical activity based on text genre**

PEDRO LADEIRA BARROS

Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob
Rodrigues Pereira (CED JRP), Lisboa, Portugal.
E-mail: plbarros@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se uma atividade pedagógica para alunos surdos tendo por base quatro conceitos fundamentais que devemos ter em conta quando trabalhamos uma língua em sala de aula com esses alunos: a distinção entre a modalidade escrita e a modalidade oral numa mesma língua; a noção de que os alunos surdos em contexto bilíngue aprendem duas línguas em duas modalidades diferentes, por regra, a sua língua gestual, que corresponde a uma modalidade oral, e a língua primeira da comunidade envolvente, na modalidade escrita; a visão da língua como algo que utilizamos sempre com propósitos comunicativos em contexto sociocultural; e, finalmente, que, dentro da escola, utilizamos sobretudo textos escritos para

ABSTRACT

The pedagogical activity presented in this article is based on four crucial concepts: the difference between spoken and written modes of meaning in the same language; in a bilingual educational framework, deaf students learn two languages in two distinct modes, a sign language and the first language of their surrounding community, the later usually in a written mode; a language is something we use for communicative purposes within a sociocultural context; and, when a deaf student learns a written language in school, he/she does so through written texts. Written texts can be structured in patterns and thus categorized in genres. Knowing how these genres are built may help deaf students to improve and achieve their goals when writing.

alcançar esses objetivos. Os textos escritos organizam-se por padrões, podendo por isso ser categorizados em gêneros. Conhecer o processo de construção destes gêneros pode ajudar os alunos surdos a melhorar o seu desempenho na língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Surdo. Língua. Pedagogia. Gênero. Texto.

KEY WORDS

Deaf. Language. Pedagogy. Genre. Text.

Introdução

Este artigo apresenta uma atividade pedagógica que pode ser desenvolvida no ensino de uma língua a alunos surdos. Para tanto, considera-se aqui como alvo a língua portuguesa, mas isso apenas por conveniência linguística e porque, é razoável supor, é natural que a maioria do público de leitores deste artigo seja o de professores de português como segunda língua a alunos surdos. No entanto, é importante ter em mente que se considera aqui que o aluno surdo, desde que situado contexto de ensino bilíngue, possui como primeira língua uma língua gestual. Essa língua é aquela que deve ser utilizada, preferencialmente, com o aluno surdo em todos os momentos de comunicação, dentro da sala de aula ou fora dela, e, em particular, no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Assim, qualquer outra língua que o aluno surdo tenha de aprender em contexto escolar deve ser considerada em linha com as segundas línguas ou mesmo as línguas estrangeiras. Tipicamente, essas línguas são a língua nativa da comunidade ouvinte (por exemplo, o português em Portugal e no Brasil) e as línguas estrangeiras que compõem o currículo da grande maioria dos alunos, tanto surdos como ouvintes, tais como o inglês, o francês ou o espanhol.

Vale notar que essa visão tem em consideração que um aluno surdo aprende duas ou mais línguas na escola e que estas são independentes, ainda que possuam, como todas as línguas, características comuns. Mais importante, é aqui adotada uma visão das línguas como possuindo modalidades distintas de comunicação. Em concreto, as línguas são genericamente expressas através de duas modalidades: a oral e a escrita. Essas duas modalidades possuem caracte-

rísticas específicas e devem também ser consideradas nessa mesma especificidade (HALLIDAY, 1987). Por regra, a aprendizagem de uma língua por parte de um aluno ouvinte ocorre um processo que separa a sua língua oral da modalidade escrita, sendo esta a privilegiada no contexto escolar (CHRISTIE, 1998). Quanto isso não ocorre, é frequente assistirmos a fenómenos em que o aluno “escreve como fala”, para utilizar uma expressão comum, com consequências visíveis na avaliação e no seu percurso escolar. Isso ocorre porque a modalidade escrita tem características próprias que o aluno deve dominar e que são diferentes das que utilizamos quando comunicamos oralmente. São essas mesmas características que são exigidas ao aluno para que este possa ter sucesso no meio escolar.

Para o aluno surdo, porém, surgem algumas dificuldades acrescidas. Se estivermos a falar de um aluno surdo em contexto bilingue, que tenha uma língua gestual como primeira língua, então este aluno tem de lidar com dois obstáculos particulares: a sua língua oral (ou, se preferirmos, gestual) não possui modalidade escrita; e a língua escrita que tem de aprender é-lhe desconhecida na sua modalidade oral. Assim, e em suma, o aluno surdo aprende duas línguas diferentes e em duas modalidades distintas. Tal é o caso da Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do português nas escolas portuguesas e brasileiras, mas igualmente de outras línguas que o aluno surdo tenha de aprender, como o inglês ou o espanhol.

Deste modo, o desenvolvimento de uma atividade pedagógica para a aprendizagem de uma língua deve ter em conta a especificidade da própria língua escrita. Tal sucede quando estamos a falar do ensino de uma qualquer língua em contexto escolar, mesmo no caso de alunos ouvintes, uma vez que a divisão entre modalidades é válida seja qual for a condição linguística dos alunos. Por outro lado, se consideramos o aluno surdo em contexto bilingue, a língua gestual deve ser tida como a forma primordial de comunicação. Por outras palavras, a língua gestual serve para aprender a língua escrita, enquanto meio de comunicação, mas não precede essa língua escrita da mesma forma que, no caso dos alunos ouvintes, o português não precede o inglês ou o francês. Tal não significa, porém, que todas estas línguas não possuam características comuns e que não sejam úteis na sua aprendizagem, à luz do modelo de interdependência linguística de Cummins (1979). Significa apenas que não podemos, nem devemos supor que o domínio de uma língua gestual por parte do aluno surdo é condição suficiente para a aprendizagem de uma língua que tenha uma modalidade escrita, como é caso do português.

Ao mesmo tempo que consideramos a modalidade escrita de uma língua como distinta da modalidade oral, não podemos perder de vista o ponto

que todas as línguas têm em comum, seja em que modalidade for: a comunicação. Quando falamos ou quando escrevemos, fazêmo-lo para comunicar algo a alguém. É na expressão de significados que assenta a importância das línguas. Podemos falar ou escrever para nós próprios, como forma de organizar o pensamento, por exemplo, mas a larga maioria das situações de utilização de uma língua resultam da comunicação entre dois ou mais interlocutores. Posso conversar em particular com um amigo próximo ou discursar perante uma multidão, tal como posso escrever um email pessoal para um familiar sobre a minha vida pessoal ou dissertar em artigos científicos para que os meus pares comecem as minhas ideias. Em qualquer caso, seja qual for o assunto ou a forma que escolho para o apresentar, é fundamental não perder de vista que alguém tenta transmitir algo a outro alguém.

Mais importante ainda é ter em atenção tanto a natureza do interlocutor, como o objetivo da comunicação e a modalidade escolhida para essa comunicação influenciam decisivamente a forma como a língua se organiza ou, se preferirmos, a forma como escolhemos organizar a língua para transmitir o significado que pretendemos transmitir. Assim, no caso da modalidade escrita, temos tipicamente um texto que, além das características que o compõem e que fazem parte da sua modalidade específica, inclui outras que resultam do seu propósito comunicativo. Conhecer e analisar estas características é o que nos permite ser comunicadores mais eficazes, o que é o mesmo que dizer melhores utilizadores da língua. No contexto particular do aluno surdo, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas em torno do texto escrito, tendo em mente as características que o compõem e o seu propósito comunicativo.

1. Texto e gênero

A construção de significados a partir de um texto e a sua interpretação dependem de uma cultura que o envolva. Existe, assim, uma relação próxima entre o uso da língua e os propósitos sociais subjacentes a esse uso. Os textos alcançam os seus objetivos comunicativos e sociais através da sua interação com duas formas de contexto: o contexto de cultura e o contexto de situação (ROSE e MARTIN, 2012). O contexto de cultura diz respeito aos padrões textuais. Por padrões textuais entende-se aqui um conjunto de características que textos diferentes partilham e que, ao interagirem com o contexto cultural que os rodeia, lhes permitem atingir os seus propósitos comunicativos (MARTIN, 2009). O contexto de situação diz respeito ao ambiente social em que o texto ocorre. Este é determinado por três fatores: o campo,

i.e. a atividade social que tem lugar no momento em que o texto ocorre; as relações sociais entre os interlocutores, em particular o estatuto e grau de familiaridade entre esses mesmos interlocutores; e a modalidade escolhida para a comunicação, i.e. os aspetos distintos que derivam de fazermos uma utilização oral ou escrita de uma língua. Em termos linguísticos, estes três fatores podem ser descritos como relativos a três tipos de significado: o significado ideacional, relativo a tópico ou assunto que está em causa; o significado interpessoal, relativo à relações entre os intervenientes na comunicação; e o significado textual, o qual se relaciona com o discurso propriamente dito, em particular a modalidade escolhida, seja oral ou escrita (HALLIDAY, 1985).

A cada padrão de texto corresponde o que definimos como gênero. A um gênero textual corresponde uma categoria de textos, com padrões de construção semelhantes, e que têm objetivos comunicativos também semelhantes (Martín, 2006). Deste modo, aprender uma língua implica necessariamente aprender qual o gênero de texto a usar para atingir um dado objetivo comunicativo (JOYCE e FREEZ, 2012).

Os padrões que compõem os textos dentro de um determinado gênero podem ser classificados como etapas de construção (MARTÍN, 2009; GOUVEIA, 2013). Em cada texto de um gênero, é possível reconhecer essas etapas, as quais acabam por se constituir como a estrutura do próprio texto. Assim, um texto é construído por etapas, tendo em mente um objetivo. Por outro lado, em cada etapa podemos também identificar padrões de língua que dão corpo ao significado do texto. Os utilizadores da língua que dominem estes mecanismos de construção podem, com maior facilidade, ler, compreender e produzir textos em função dos objetivos comunicativos que procuram cumprir. Por forma a melhor ilustrar o que atrás foi exposto, apresenta-se de seguida um pequeno texto narrativo.

A narrativa é um gênero muito comum no âmbito do ensino e aprendizagem de qualquer língua, sobretudo em momentos de avaliação formal. Num texto narrativo, o objetivo central passa por apresentar uma complicação para as personagens e posterior resolução. Em boa medida, tal sucede porque, na nossa cultura, as narrativas ficcionais servem para que nos identifiquemos com as personagens e assim encontrarmos nós próprios resoluções para problemas reais. Neste gênero, podemos encontrar ainda outras etapas, como a orientação, a qual pode ser antecedida por uma etapa em que se apresenta um resumo da história, ambas ainda antes das etapas de complicação e de resolução. Por vezes, surge ainda uma última etapa, a coda, onde podemos encontrar uma moral para a história ou um comentário (ver BARRIOS, 2015).

O pequeno texto narrativo que a seguir se reproduz, utilizado em momentos de avaliação formal de língua portuguesa, servirá de base à atividade apresentada e que se constitui como exemplo do modelo pedagógico proposto para alunos surdos. Nele, é bem visível a forma como a personagem se vê diante de uma dúvida, que se constitui como problema central da narrativa, ou seja, a complicação, e depois avança no sentido de resolução desse mesmo problema.

A menina Leontina, nascida e criada numa cabana no meio da floresta, andava muito indecisa: não sabia se havia de ser bruxa, se havia de ser fada. Uma das duas coisas, pelo menos, teria de ser, porque uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido que estava destinada a ter um futuro assim.

O pai era lenhador e trabalhava de sol a sol para nunca faltar o pão aos filhos, que brincavam alegres à volta da cabana de madeira branca. E Leontina sentava-se pensativa, numa clareira que ficava perto do riacho, e dava por si a interrogar-se: será melhor ser fada ou ser bruxa?

Todos os amigos que tinha, a começar pelos minúsculos que viviam na casca e nas copas das grandes árvores carregadas de frutos, lhe diziam sem hesitar:

– Nem penses em ser bruxa, porque ser bruxa é uma coisa horrível. Fica-se feio e mal-humorado. Vive-se a vida inteira com maus fígados, a estragar a alegria das outras pessoas. Ser fada é muito melhor, porque as fadas são boas pessoas, alegres e amigas dos seus amigos.

Leontina ouvia-os com a maior atenção, mas, lá no fundo, sabia que não era bem assim: a sua experiência dizia-lhe que havia fadas más e bruxas boas. Difícil era explica-lo aos animais seus amigos, de maneira que o pudessem entender. Se eles quisessem, até podia dar exemplos: a fada Botão de Rosa não tinha ajudado os animais durante a seca, enquanto a bruxa Felismina Carrancuda passara semanas a tentar inventar a maneira de fazer chover. Portanto, não se podia dizer que as bruxas fossem sempre más e as fadas sempre boas.

O que mais preocupava Leontina era não saber ao certo de que forma é que uma pessoa se torna fada ou bruxa, de que modo se dá a transformação e ainda a maneira de aprender as palavras mágicas, aquelas que permitem mudar o sol em chuva, a água em fogo, a neve em areia fina, as pessoas em animais e vice-versa.

Inquieta, chamou a estrela sua amiga, numa noite de luar transparente, para lhe perguntar como é que tudo aquilo se iria resolver. A estrela, que já estava a dormir muito sossegada em cima de um fofo e morno colchão de nuvens prateadas, desceu à clareira, com um olho aberto outro fechado, e confessou que não sabia dar resposta à pergunta.

Leontina mais inquieta ficou ainda, mas não se atrapalhou. Começou a ouvir o murmúrio dos riachos, do vento nas folhas das árvores e a aprender com eles os segredos mais antigos e mais secretos. E um dia decidiu: serei ao mesmo tempo bruxa e fada, terei uma vassoura que será também varinha de condão e assim conhecerei o lado mau e o lado bom de todas as coisas.

José Jorge Letria, “Leontina, Fada e Bruxa”,
Histórias do Arco-Íris, Livros Horizonte, 1983 (texto com supressões),
in Prova Final de Português – 1º Ciclo do Ensino Básico; Prova
41/2ªFase/2014; caderno 1 – pp.8-9

Em termos genéricos, podemos descrever sumariamente as etapas de construção do texto do seguinte modo:

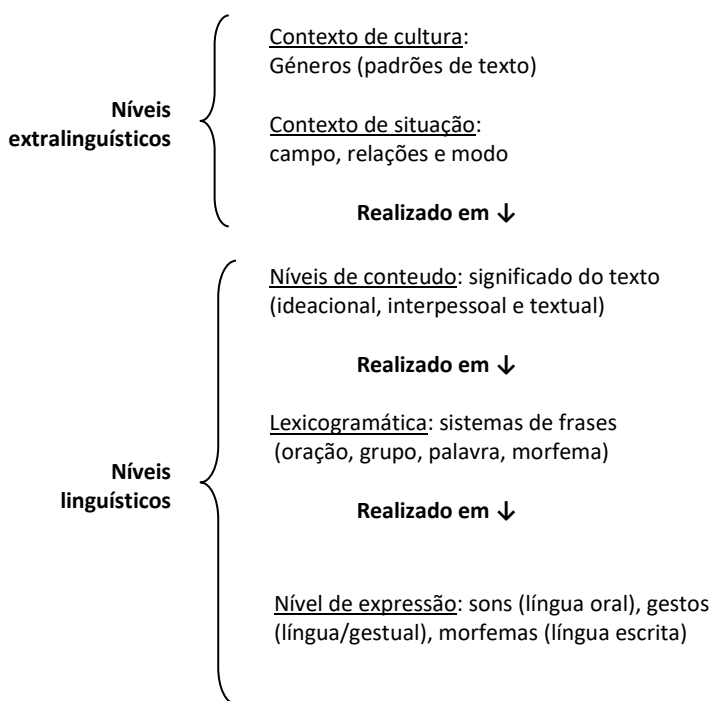
- complicação: a menina não sabe se quer ser bruxa ou fada;
- orientação: o pai da menina era lenhador, ela tinha crescido no meio da floresta e eram felizes;
- resolução: a menina decide ser ambas;
- avaliação: a menina conclui que assim conhecerá o lado bom e o lado mau das coisas.

Não são visíveis no texto as etapas de resumo e de coda. A primeira poderia ser apresentada pelo próprio professor antes da leitura do texto com os seus alunos, algo que analisaremos com maior detalhe mais à frente neste artigo. Já a etapa da coda poderia também resultar da interação entre professor e alunos após a leitura da história, através da simples reflexão em torno da moral do conto.

2. Pedagogia de gênero

A atividade pedagógica que a seguir se apresenta tem por base o modelo de intervenção educacional conhecido como *Reading to Learn* (ROSE e ACEVEDO, 2006; ROSE, 2011a). Desenvolvido, em grande medida, como resposta às desigualdades entre alunos dentro de uma mesma sala de aula, este modelo pedagógico tem por objetivo crucial permitir que qualquer aluno possa corresponder às exigências que lhe são feitas em matéria de produção escrita. Para que essa correspondência surta efeito, o professor transmite aos alunos conhecimento explícito acerca da língua que lhes possibilite dominar os mecanismos de construção de textos. Este é um modelo que se pode constituir como resposta às necessidades permanentes dos alunos surdos no ensino de uma língua escrita, uma vez que foi desenvolvido em grande medida com alunos que não dominavam a língua da comunidade envolvente (ver, por exemplo, ACEVEDO *et al.*, 2010; CHRISTIE *et al.*, 1992; FEEZ, 2002; MARTIN e ROSE, 2008; SCHELLPPEGRIEL, 2004; ROSE, 2011b).

Um texto insere-se num determinado gênero porque se constrói por etapas. É essa construção que torna efetiva a comunicação, i.e. o objetivo a que o texto se propõe. Dentro de cada etapa, podemos igualmente encontrar padrões na organização das palavras, ao nível da lexicogramática, a qual é descrita através das várias unidades de significado que compõem o texto. Estas unidades organizam-se por níveis, em que a unidade principal é a oração. As orações combinam-se para formar complexos oracionais, ou, no caso específico da escrita, frases. Por sua vez, a oração é composta por grupos de significado. Cada grupo é composto por palavras e as palavras são compostas por morfemas, a unidade mínima de significado que podemos encontrar na língua. Por fim, tudo se materializa através de uma de três formas de expressão: gestos, no caso das línguas gestuais; sons, no caso da língua oral; ou grafemas, no caso da língua escrita. Assim, a utilização de uma língua poderia ser representada da seguinte forma:



(adaptado de BUTT *et al*, 2000)

No contexto de sala de aula, quando o texto é trabalhado com o aluno, podem ser identificados quatro níveis de leitura: interpretativa, inferencial, literal e de descodificação. A leitura interpretativa é caracterizada pelo cru-

zamento que o leitor faz entre o texto e a sua própria experiência do mundo e para que possa retirar significado sobre os acontecimentos. A leitura inferencial é aquela que o leitor faz pela interação entre as várias partes do texto. A leitura literal ocorre quando o leitor retira significado das próprias palavras. A leitura de descodificação diz respeito ao reconhecimento de palavras a partir dos padrões de letras. Cada um destes níveis de leitura encontra correspondência num dos níveis de utilização da língua em contexto social, tal como descrito na figura acima: a leitura interpretativa tem lugar ao nível dos contextos de cultura e de situação; a leitura inferencial diz respeito aos diferentes significados dentro do texto; a leitura literal ocorre no âmbito da lexicogramática; e a descodificação acontece ao nível grafológico da expressão.

Tendo por base a noção de género textual e os diferentes níveis em que a língua se organiza dentro desse género, são definidas várias estratégias que se organizam por passos, numa lógica de tarefas a realizar, como forma de orientar o trabalho do professor, quer no âmbito da leitura, quer no da escrita. Aqui, importa realçar que a pedagogia de género parte da leitura para a aprendizagem da escrita, mas funciona por ciclos, permitindo o desenvolvimento das duas competências gerais em simultâneo.

3. Exemplo de uma atividade pedagógica

A partir da história da menina Leontina, são apresentadas várias atividades que, passo a passo, procuram demonstrar pela prática os vários aspetos apresentados no âmbito da descrição da língua já analisados. A apresentação deste modelo através de passos, no sentido de desenvolvimento de uma tarefa pedagógica, tem como propósito facilitar a sua aplicação prática. De qualquer modo, e ainda assim, a sequência de passos não implica que o professor tenha de a seguir de forma estanque. Alguns passos podem, e devem, seguir outros, mas o professor pode também ser flexível na sua ordem de aplicação. Sobre tudo tendo em conta as vicissitudes que derivam da aplicação em contexto real com os alunos surdos, as quais se caracterizam muitas vezes por necessidades próprias desse mesmo contexto.

3.1. Definição do objetivo

O objetivo central, quando um texto é trabalhado em sala de aula, é o de que aluno seja capaz de o ler e compreender e depois escrever um outro texto do mesmo género. No entanto, acontece por vezes que, depois da leitura de um texto narrativo, é exigido aos alunos que escrevam um texto de outro género, como, por exemplo, um texto de opinião sobre uma pessoa.

gem ou sobre um acontecimento na história. Esta abordagem resulta porventura de uma visão da escrita como um processo apenas cognitivo e natural, em que o aluno aplica um conjunto de regras que conhece de forma mais ou menos automática. No entanto, quando temos em conta um modelo pedagógico cujo foco é o conhecimento explícito de regras de construção de um texto, o objetivo é a construção escrita de um texto do mesmo gênero. Em termos simples, ao aluno só pode ser pedido que escreva textos do mesmo gênero daqueles que leu.

3.2. Definição do gênero

Além do objetivo da atividade em si, é importante saber qual o objetivo do texto. No caso do texto narrativo, como já aqui referido, o objetivo é, por norma, envolver os leitores num enredo visando a resolução de uma complicação. A clarificação do gênero a trabalhar é um passo útil sobretudo para o professor, que assim pode tornar mais consciente para si mesmo os objetivos da atividade e os passos para a alcançar. Em suma, o professor deve fazer o exercício de determinar qual o objetivo comunicativo que pretende para os seus alunos e, em seguida, definir o gênero textual que serve esse mesmo objetivo.

3.3. Preparação da leitura

A leitura do texto tem início ao nível do contexto social em que este ocorre, pelo que esta fase implica o conhecimento de alguns aspetos do mundo real que interagem com o texto. Ou seja, é necessário conhecer o campo de conhecimento que diz respeito ao texto. Assim, este passo implica um diálogo com os alunos sobre alguns conceitos essenciais como, por exemplo, o que é uma bruxa, o que é uma fada, o que são ideias abstratas como dúvida, bem ou mal, ou ainda qual o papel da natureza nas nossas vidas. Não é necessária uma análise exaustiva de todos os significados, já que se espera que estes surjam também com a leitura do próprio texto.

É importante frisar que um professor de alunos surdos não deve dar como garantido que estes conhecem o campo necessário para a leitura do texto, já que, por regra, têm um acesso mais limitado aos contextos sociais que os rodeiam. Conceitos como, por exemplo, o de o que é uma floresta podem, à primeira vista, parecer relativamente simples e comuns, mas pode ser o caso que o aluno surdo apenas tenha o conceito de árvore. De notar que não se trata aqui de conhecer ou desconhecer o significado de uma palavra, mas sim o da apreensão de um conceito, o que pode não acontecer com o aluno surdo nem mesmo na sua língua gestual. Por outro lado, é fundamental

que o professor seja capaz de comunicar diretamente com os seus alunos, o que, num contexto de ensino bilíngue, implica que o professor de surdos deve ser fluente numa língua gestual. De outro modo, a comunicação pode ficar comprometida, não deixando os alunos terem acesso ao campo de conhecimento ou, por outro lado, que o professor possa saber se os seus alunos têm de facto esse conhecimento. Ao mesmo tempo, o trabalho de colaboração com um professor de língua gestual pode igualmente ser útil.

Ainda dentro desta fase, o professor resume a história em termos das etapas que constroem o género, em particular a da complicação e a da resolução. É importante que o professor torne claro que uma história, apresentada em género narrativo, tem sempre um ou mais problemas para as personagens e que estas procuram resolver. Por outro lado, o professor pode optar por não revelar como a complicação se resolve, introduzindo a história de forma mais aliciante para os alunos, tal como no exemplo abaixo (embora aqui reproduzida em português escrito, deve considerar-se esta introdução como apresentada aos alunos surdos numa língua gestual):

Esta é a história de uma menina que vivia numa floresta. O pai era lenhador e ela tinha muitos amigos animais. Tinha também uma estrela sua amiga que um dia lhe disse que ela havia de ser fada ou bruxa. Mas a menina não sabia qual delas havia de ser. Seria melhor ser bruxa ou ser fada? A menina tinha de decidir. Vamos ler a história e ver o que ela decidiu fazer.

Este trecho pode igualmente servir como primeira etapa do texto narrativo, i.e. o resumo, tal como referido no ponto 1.

Dependendo da idade dos alunos, o professor pode ainda recorrer ou não a imagens. Por exemplo, a leitura pode ser complementada com desenhos ou fotografias de florestas, de animais, de bruxas ou de fadas, entre outras. Também as etapas do texto podem ser explicitadas através de imagens. Em qualquer caso, o importante é que o professor se certifique de que os alunos compreendem o essencial do conteúdo de cada etapa e o seu papel na construção do texto.

Nesta fase, professor e alunos lêem o texto até ao fim, tomando clara a forma como as personagens resolvem os problemas que se lhes apresentam na história. O professor pode depois questionar ainda os alunos sobre se o final foi o esperado ou qual o seu sentimento em relação a esse final. Importa, em qualquer caso, ter também em atenção a idade e a maturidade dos alunos, bem como o seu nível de proficiência nas duas línguas utilizadas ao longo da

atividade pedagógica e que, neste caso, serão o português e provavelmente a LGP ou a Libras.

3.4. Leitura detalhada

Nesta fase, são selecionadas uma ou mais passagens para que os alunos possam identificar a forma como significados mais específicos se apresentam no texto. O objetivo principal é identificar palavras ou grupos de palavras dentro das orações e frases que compõem o texto. Como exemplo, o professor poderia escolher uma passagem dentro da etapa de complicação:

A menina Leontina, nascida e criada numa cabana no meio da floresta, andava muito indecisa: não sabia se havia de ser bruxa, se havia de ser fada. Uma das duas coisas, pelo menos, teria de ser, porque uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido que estava destinada a ter um futuro assim.

Como preparação para esta tarefa, o professor pode colocar questões que chamem a atenção dos alunos para alguns grupos de palavras no texto. Por exemplo, o professor pode realçar que esta passagem mostra qual era a dúvida da personagem e porque tinha essa dúvida surgido, além de questionar também onde vivia a menina, chamando a atenção para os grupos de palavras que respondem a estas questões. Aos alunos, seria pedido que realçassem de algum modo esses grupos ou palavras, como, por exemplo, “cabana no meio da floresta”, “bruxa” ou “fada”. Este passo tanto pode ser realizado através de explicitação de significado, como através da tradução direta para uma língua gestual. Este aspeto pode revelar-se uma vantagem no contexto da educação de surdos, já que muitas vezes, o professor poderá simplesmente recorrer à tradução direta entre um gesto e uma palavra escrita. No entanto, tal não deve ser tomado como adquirido em todas as situações, uma vez que, como já aqui foi referido, nem sempre os alunos surdos possuem gestos na sua língua gestual, ou mesmo conceitos, que permitam uma transposição direta entre a língua escrita e essa mesma língua gestual.

Como forma de guiar os alunos através de questões, o professor pode recorrer a pronomes interrogativos, ou equivalentes, como forma de auxiliar a leitura. Em cada frase ou oração, os alunos podem procurar identificar os elementos que nos dizem quem, o quê, onde, como, onde e faz o quê ou o que acontece. Por exemplo, nas frases seguintes, retiradas da passagem acima, são identificados os grupos de palavras que correspondem às questões colocadas:

Uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido

QUEM





QUANDO

FEZ

que estava destinada a ser assim.

O QUÊ

Como alternativa, as etiquetas das questões apresentadas podem ser substituídas por símbolos ou imagens. Abaixo, apresentamos uma sugestão de legenda para classificação dos elementos nas frases como forma de suporte à leitura detalhada:

	quem
V	fez / aconteceu
« »	o quê
	onde
	quando
	como / de que maneira

(este símbolo deriva da articulação do gesto para "como" em LGP, em que a mão direita toca a face junto à bochecha).

Da aplicação deste processo decorre um aspeto muito importante: a definição de uma palavra ou de um grupo está sempre associada ao contexto em que ocorre. Esta é uma situação que merece atenção, na medida em que um dos problemas que os docentes de alunos surdos referem com frequência é o de que estes alunos têm dificuldades relativamente à polissemia das palavras ou quanto ao mesmo significado que diferentes palavras podem ter. Por outro lado, sublinhar os grupos ou as palavras e destacá-las dá a oportunidade aos alunos de reconhecerem detalhadamente os significados no texto.

3.5. Reescrita conjunta e independente

O objetivo deste passo é fazer com que os alunos possam conhecer os mecanismos de construção do texto que identificaram nas fases de leitura. Para tal, é-lhes pedido que reescrevam a história, mas agora com recurso a um novo campo, mudando alguns significados. A reescrita implica a utilização de recursos semelhantes àqueles que viram durante a leitura.

A princípio, professor e alunos trocam ideias livremente acerca do que será mudado no texto, i.e. qual o novo campo que será utilizado. As várias ideias podem ser apontadas no quadro, mas apenas uma ou duas são escolhidas. As restantes poderão ser usadas mais tarde, já na fase de reescrita independente.

Uma passagem do texto é projetada e o professor orienta os alunos para que preencham os vários segmentos do texto. Os alunos surdos podem beneficiar da colocação das mesmas palavras do texto, num exercício de memorização e aplicação que os ajude a familiarizar-se com palavras que não conhecem. Por exemplo, o professor pode projetar a seguinte passagem do texto, mas deixando em branco alguns espaços:

*O que mais _____ I continua era não saber ao certo de que
forma é que uma pessoa se torna uma _____ ou uma
_____.*

Nesta fase é importante que a interação entre professores e alunos prossiga numa lógica de reforço positivo e de afirmação de respostas. Ou seja, o aluno é questionado, procura a resposta e, quando a encontra, o professor fornece um reforço positivo do seu desempenho, desse modo motivando-o para a atividade. Ao mesmo tempo, pode acontecer que os alunos surdos proponham ideias através da sua língua gestual, devendo, nesse caso, o professor recorrer à tradução para a língua escrita, ao invés de correr o risco de ver o aluno surdo bloquear no seu eventual desconhecimento da língua escrita, mitigando a sua criatividade.

O fato de a reescrita ser primeiro efetuada em conjunto permite que sejam desde logo corrigidos eventuais problemas ou falhas ao nível gramatical, de ortografia ou de pontuação. Por fim, à medida que o texto vai sendo construído, o professor pode aproveitar para chamar a atenção para alguma da terminologia que permita conhecimento acerca da língua, tais como, por exemplo, os conceitos de vírgula, ponto final, frase, oração, entre muitos outros.

Depois da reescrita conjunta, o professor pode entregar aos alunos outros segmentos de texto para que estes preencham individualmente ou, em

níveis mais adiantados, pedir-lhes que reescrevam esses segmentos com os elementos que entenderem necessários.

Temos assim que, inicialmente, pode ser pedido aos alunos que preencham os espaços com as palavras originais do texto, num exercício em que está em causa a memorização de significados a partir do contexto em que surgem. Mais tarde, o mesmo exercício é realizado com os alunos a substituírem os mesmos elementos por outras propostas feitas em conjunto.

3.6. Construção conjunta e individual

Nesta fase, os alunos constroem textos inteiros a partir do modelo que leram. A lógica é semelhante à da reescrita conjunta e independente, mas agora o objetivo é que os alunos se apropriem do gênero textual que analisaram.

Os passos são semelhantes à fase anterior, com o professor a projetar no quadro o texto, identificando as etapas. Segue-se uma fase de substituição do campo, com substituição progressiva de cada vez mais elementos no texto, sobretudo ao nível do conteúdo das várias etapas. O texto é também construído, em conjunto, e depois de forma individual. Ou seja, à semelhança do que fizeram anteriormente, em que substituíram elementos específicos dentro de frases e de orações, agora podem fazer o mesmo, mas dentro das etapas do texto. Deste modo, o aluno surdo encaminha-se no sentido de dominar o gênero e atingir o seu objetivo comunicativo, fazendo-o, desta vez, de forma individual.

3.7. Construção de frases

Este passo pode ser colocado antes, por exemplo, das fases de reescrita, já que se constitui como suporte a essa tarefa. O objetivo é que os alunos dominem competências específicas para a compreensão de leitura e para a produção escrita. Por outro lado, este passo permite solidificar competências essenciais para a leitura e para a escrita, sem as quais os alunos surdos terão dificuldades em avançar para tarefas de leitura e construção de texto mais complexas. Deseja-se que este progresso seja feito de forma metódica, permitindo-lhes avançar sempre a partir do que conseguem fazer, mantendo uma visão positiva da aprendizagem.

Neste momento, professor e alunos escrevem em pedaços de cartolina, ou folhas A3, uma ou mais frases que foram analisadas na fase de leitura detalhada. Os alunos cortam as frases, seguindo a mesma lógica de grupos de

palavras e só depois palavras. As palavras podem ainda ser depois divididas por morfemas. Os alunos misturam as palavras e voltam a reorganizá-las, como se de um jogo ou de um puzzle se tratasse. A princípio, os alunos procuram reproduzir com exatidão as frases do texto, mas, mais tarde, podem fazê-lo com alternativas, explorando novos significados. Por exemplo, o que aconteceria se a menina Leontina tivesse escolhido ser apenas bruxa ou simplesmente fada?

Ao longo desta tarefa, os alunos nunca desligam as palavras do seu significado e do contexto em que ocorrem, ao mesmo tempo que lhes é facultada a possibilidade de identificarem a função gramatical que essas mesmas palavras ou grupos de palavras desempenham, já que têm de as organizar na lógica da oração e da frase. De notar, porém que se pretende que esta função seja identificada a partir do significado e não a partir de conceitos terminológicos abstratos, tais como, por exemplo, os de sujeito e predicado. Por fim, as palavras recortadas podem ser usadas para praticar a ortografia na fase seguinte.

3.8. Ortografia

O objetivo deste passo é que os alunos reconheçam palavras, em particular a sua ortografia, sempre a partir do significado das mesmas em contexto, procurando identificar padrões morfológicos.

Para concretizar esta tarefa, professor e alunos escolheram algumas das palavras utilizadas na construção de frases, na fase anterior, mas apenas aquelas cujo significado seja claro para os alunos. Não se recomenda a utilização de palavras com conteúdo apenas gramatical, na medida em que o seu significado não é apreensível sem ser em relação com outras palavras. Em seguida, os alunos segmentam as palavras de acordo com padrões morfológicos. Por exemplo, na palavra 'andava' é reconhecível o morfema 'va' como marcação de que se trata de uma forma verbal e de um tempo e modo específicos, o que implica um determinado significado. Os alunos procuram depois agrupar as várias palavras de acordo com os seus padrões ortográficos. No caso deste texto, temos, por exemplo, as palavras 'trabalhava', 'sentava', 'dava' e 'preocupava'. Os alunos podem depois voltar a copiar as palavras, virando a cartolina, num exercício de memória.

O objetivo é que os alunos reconheçam padrões morfológicos e ortográficos, mas sem que necessitem de recorrer à correspondência entre som e letra. Esta estratégia pode constituir-se como uma forma de contornar questões relativas à consciência fonológica da língua oral, já que permite aos alu

nos surdos escrever através do reconhecimento de padrões ortográficos, em vez da relação fonema-morfema.

3.9. Escrita de frases

Neste passo, os alunos voltam a escrever as frases do texto que leram a partir da sua memorização. O objetivo é que os alunos escrevam sem estarem limitados por fatores como a criatividade, já que não têm de inventar nada à medida que se apropriam das estruturas de construção de texto. Por outro lado, é de notar que os processos de memorização e de escrita continuam a estar apoiados nos significados que os alunos aprenderam anteriormente, o que pode ser um fator facilitador da memorização.

Como suporte a esta tarefa, o professor pode, sobretudo nos níveis iniciais, fornecer aos alunos frases com alguns elementos, numa lógica semelhante à que vimos na fase de reescrita conjunta e independente. Neste caso, podem ser deixadas visíveis apenas palavras com conteúdo gramatical, enquanto os alunos constroem as frases apenas com palavras com conteúdo lexical.

Síntese

A atividade pedagógica apresentada neste artigo resulta sobretudo de uma distinção crucial entre duas modalidades: a língua oral e a língua escrita. A especificidade da língua escrita é visível a partir da sua forma mais comum: o texto. Por sua vez, o desempenho na língua escrita constitui-se provavelmente como o aspeto mais problemático para os alunos surdos, talvez a maior barreira ao seu sucesso escolar. Assim, foi aqui apresentado um modelo pedagógico que tem por base a categorização de textos a partir da forma como se organizam para cumprir os seus objetivos comunicativos e sociais. Os textos partilham entre si muitas vezes padrões de construção, visíveis sobretudo na forma como se constituem por etapas, e que permite categorizá-los em diferentes géneros. Os géneros textuais estão intimamente ligados aos objetivos comunicativos que temos em mente quando utilizamos a língua. É o domínio deste processo de construção que permite ao aluno surdo atingir os objetivos a que se propõe quando utiliza a uma língua.

A um nível mais específico, os textos organizam-se em torno de padrões lexicogramaticais, visíveis sobretudo no domínio das frases, das orações ou das palavras, bem como, no caso da escrita, ao nível ortográfico. Os textos encontram depois o seu significado através da sua interação com dois contex-

tos: o contexto da situação em que ocorre e o contexto da cultura que o rodeia.

É esta conceção da língua que preside à descrição do modelo pedagógico proposto. A pedagogia de género é assim uma forma de intervenção que, espera-se, permita ao aluno surdo reconhecer os padrões que orientam a construção de textos ao mesmo tempo que o situa em relação com os significados e os objetivos comunicativos desses mesmos textos. Se considerarmos os vários níveis de descrição da língua atrás apresentados, temos que a implementação de um modelo pedagógico para o ensino da língua escrita centrado no género textual teria de ter em conta alguns aspetos fundamentais, tais como: a necessidade e os propósitos comunicativos que derivam da utilização da língua por parte dos alunos surdos; a identificação dos géneros cujo domínio é necessário para que essa utilização seja eficaz; de que forma esses géneros se constroem, i.e. quais as etapas inerentes ao seu processo de construção; e ainda quais os padrões linguísticos e características ao nível dos vários significados e da lexicogramática que estão presentes ao longo dessas várias etapas.

Por fim, dada a sua propensão prática, visando o uso comunicativo da língua, é importante não perder de vista que este modelo pedagógico necessita de ser acompanhado pela definição de um currículo em que o ponto central seja a identificação dos objetivos e necessidades dos alunos em termos de utilização da língua. A intervenção com este tipo de modelo pode permitir ao aluno surdo o acesso a áreas de conhecimento comum e em interação com um adulto, uma vez que a falta de acesso à língua oral vigente na sociedade que o rodeia coloca-o muitas vezes numa situação de exclusão face à cultura dessa mesma sociedade. A atenção dada ao género textual, focando vários géneros que cumprem diferentes objetivos comunicativos, pode permitir aos alunos surdos um acesso mais informado às várias formas como utilizamos a língua. Este modelo pode ainda proporcionar ao aluno surdo um conhecimento mais efetivo dos vários géneros escolares e as suas características, o que pode ser um auxílio na sua literacia além da aula da disciplina de Português, englobando as várias disciplinas que compõem o currículo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, C., *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?* Stockholm: Multilingual Research Institute, 2010.
- BARROS, P.L. *Níveis comuns de referência e pedagogia de gênero no ensino de português a alunos surdos: proposta de organização curricular* (dissertação 2015, 312 f. Tese, (dissertação de doutoramento em Língua Gestual Portuguesa e Ensino de Surdos). Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- BUTT, D., FAHEY, R., SPINKS, S., & YALLOP, C., *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide* (2nd ed.). Sydney: Macquarie University – National Centre for English Language Teaching and Research, 2000.
- CHRISTIE, F., Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 47-73). London: Routledge, 1998.
- CHRISTIE, F., GRAY, B., GRAY, F., MACKEN, M., MARTIN, J. R., & ROTHIERY, J., *Exploring explanations: Teachers book (Levels 1-4)*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich (JIB) Language: A resource for meaning, 1992.
- CUMMINS, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251, 1979.
- FEEZ, S., Heritage and innovation in second language education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 43-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- GOUVEIA, C. A. M., A escola como sistema de gêneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus e I. Solla (Eds.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K., *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K., Spoken and written modes of meaning. *Comprehending Oral and Written Language*. Orlando FL: Academic Press, 55-82, 1987.
- JOYCE, H. S., & FEEZ, S., *Text-based language & literacy education: Programming and methodology*. Putney: Phoenix Education, 2012.
- MARTIN, J. R., Metadiscourse: Designing interaction in genre-based literacy programmes. In R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.) *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 95-122). London: Continuum, 2006.
- MARTIN, J. R., Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, Elsevier, 10-21, 2009.
- MARTIN, J. R., & Rose, D., *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

ROSE, D., Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 217-245). London: Cassell (Open Linguistic Series), 1999.

ROSE, D., Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy* 34.1, 81-97, 2011a.

ROSE, D., *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Reading to Learn. <http://www.readingtolearn.com.au>, 2011b.

ROSE, D., & ACEVEDO, C., Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy* 14.2, 32-45, 2006

ROSE, D., & MARTIN, J. R., *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SCHLEPPGREGEL, M. J., *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

Enunciados inferenciais e estrutura gramatical na interlíngua de surdos aprendizes de português L2

Inferential utterances and grammatical structure in the interlanguage of deaf learners of Portuguese L2

HELOISA MARIA MOREIRA LIMA-SALLES

Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF. E-mail: hsalles@unb.br

ALINE CAMILLA ROMÃO MESQUITA

Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF; Ministério da Educação. alinecrmesquita@gmail.com

ROSANA CIPRIANO JACINTO DA SILVA

Universidade do Porto – UP, Porto, Portugal; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF. E-mail: rosanacsj@gmail.com

RESUMO

O estudo examina a interlíngua de surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1), e português como segunda língua (L2), considerando, em particular a ocorrência de enunciados inferenciais e de propriedades gramaticais da língua-alvo. Assumindo os pressupostos da Teoria da Relevância, demonstra-se que os enunciados apresentam conclusões triviais e não-triviais, apontando para o sucesso da metodologia de ensino, e que o argumento beneficiário pode ser realizado, seja na estrutura do sintagma preposicional, como exigido pela língua-alvo (embora a escolha da preposição possa não ser convergente), seja em

ABSTRACT

The study examines the properties of the interlanguage of deaf learners using Língua Brasileira de Sinais as first language and Portuguese as second language, considering, in particular, the occurrence of inferential utterances and the use of grammatical properties of the target language. Assuming the tenets of Relevance Theory, it is shown that the utterances display both trivial and non-trivial conclusions, pointing to the success of the teaching methodology, and that the beneficiary argument may be realized either within the prepositional phrase, as required in the target language (although the choice of the preposition may be not convergent), or in a configuration with-

uma configuração sem a preposição, o que permite uma correlação com os chamados verbos de concordância em Libras, corroborando a hipótese do desenvolvimento linguístico, sendo Libras o estado inicial.

out the preposition, which allows for a correlation with the so-called agreeing verbs of Libras, further corroborating the hypothesis of language development, Libras being the initial state.

PALAVRAS-CHAVE

Interlíngua. Enunciados inferenciais. Dativo. Preposição.

KEY WORDS

Interlanguage. Inferential utterances. Dative. Preposition.

INTRODUÇÃO

A situação linguística dos surdos tem sido amplamente investigada, cabendo destacar o entendimento de que sua educação deve adotar práticas bilíngues, em que a língua de sinais é a primeira língua (L1), e a língua oral (na modalidade escrita) a segunda língua (L2), uma vez que a língua de sinais, realizada na modalidade visual-espacial, é a modalidade adequada à situação perceptual do surdo. Diante disso, e conforme amplamente reconhecido na literatura, assume-se que o surdo, particularmente em situação escolar, é um indivíduo naturalmente bilíngue.

Nesse sentido, é igualmente essencial entender o conceito de bilinguismo na perspectiva do bilinguismo social, que tem como referência o entendimento de que existem tipos distintos de bilinguismos, cabendo qualificar as situações em que ocorre. No caso dos surdos, são relevantes variáveis como a idade de exposição à língua de sinais, que se articula com a situação linguística dos familiares (pais surdos/ouvintes; conhecimento da língua de sinais pela família), o tipo de surdez (congénita ou adquirida), o grau da surdez (profunda, severa, moderada), por um lado, e o tipo de acesso à língua oral-auditiva (oralização e/ou letramento) (cf. FERNANDES, 2003).

No presente estudo, investiga-se o bilinguismo de surdos, considerando-se, particularmente, a interlíngua dos aprendizes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (L1), na aquisição de português (escrito) como L2. O conceito de interlíngua é originalmente formulado no âmbito dos estudos do ensino/aprendizagem da língua estrangeira (L3)/segunda língua (L2), a fim de caracterizar o desempenho do aprendiz no uso da língua-alvo. Desse ponto de vista, e assumindo-se a hipótese da gramática universal

(GU), conforme formulada na abordagem gerativista (cf. CHOMSKY, 1986; 1995), investigamos a interlíngua do surdo na aquisição de português (escrito) como L2, considerando particularmente o uso do raciocínio inferencial na produção de textos escritos produzidos em contexto educacional, bem como a hipótese de que a interlíngua desenvolve-se em direção à língua-alvo, por operações de remãlise das propriedades gramaticais, sendo a L1 considerada o estado mental inicial (WHITE, 1989; 2003).

Em relação à análise do conteúdo, tomamos como referência o uso do raciocínio inferencial, na formulação de conclusões triviais e não-triviais, tal como definido no âmbito da Teoria da Relevância, em Sperber e Wilson (1986/1995). Propomos ainda que as informações que modificam (e melhoram) a representação global do mundo, definidas pela articulação de conclusões triviais em oposição às não-triviais, apresentam correlatos estruturais, considerados, neste trabalho, em termos da manifestação de categorias formais da gramática da língua-alvo. Em particular, examinamos a expressão da categoria dativo, responsável por introduzir o argumento interpretado como 'beneficiário' em um evento – seja como alvo de uma transferência (material/psicológica), seja como afetado pelo estado de coisas descrito, com implicações para a descrição e para o conhecimento do mundo.

A discussão será desenvolvida como a seguir: na seção 1, intitulada 'Contextualização e metodologia', apresentamos o contexto educacional em que foram coletados os dados, ressaltando a intrínseca relação entre o projeto educacional e a proposta de produção textual; na seção 2, intitulada 'Teoria da Relevância como ferramenta educacional', apresentamos as bases teóricas em que se desenvolve a análise dos enunciados produzidos, considerados do ponto de vista do uso do raciocínio inferencial; na seção 3, intitulada 'Complexidade estrutural e a expressão do dativo', são examinadas as estruturas em que ocorrem os argumentos definidos como beneficiários, buscando-se avançar na investigação da hipótese do desenvolvimento linguístico e da L1 como o estado mental inicial; na subseção 3.1, 'A expressão do dativo na interlíngua', são examinadas as construções realizadas por estudantes surdos, com o intuito de identificar como é realizada a categoria beneficiário na interlíngua; na seção 4, apresentamos as considerações finais.

1. Contextualização e metodologia

A produção textual em ambiente educacional tem sido um desafio para educadores e estudantes. Não menos importante tem sido esse tema para os gestores educacionais e para pesquisadores, interessados todos em promover

o desenvolvimento acadêmico do educando. No caso dos surdos, muitos são os desafios, e o tratamento das questões que suscitam estão amplamente discutidas na literatura, sobressaindo-se a ênfase nas práticas educacionais bilíngues – conforme referido anteriormente. Não podemos nos deter aqui na discussão dos inúmeros estudos desenvolvidos, especialmente a partir da década de 90, quando da publicação, em 1995, do seminal estudo de Lucinda Ferreira Brito, *Por uma gramática da Língua de Sinais Brasileira*, que passou a ser um parâmetro para os estudos surdos, ao oferecer a base para os estudos linguísticos, a que se agrega a contribuição do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pelo pioneirismo e compromisso permanente com a questão educacional.

O projeto reportado neste trabalho está formulado no âmbito de um projeto de pesquisa multidisciplinar e interdisciplinar, em que se investiga a representação de relações de causalidade na formulação de conceitos científicos, considerando-se, por um lado, o uso do ‘raciocínio qualitativo’, na análise e interpretação de relações de ‘causa e efeito’ inerentes aos fenômenos naturais (biológicos e ecológicos), com a adoção de parâmetros qualitativos no tratamento de quantidades implicadas na causação (cf. FORBUS, 1984), e o uso do ‘raciocínio inferencial’, aplicado à formação de conceitos e à descrição do mundo. Nesse sentido, o estudo propõe-se a investigar os enunciados escritos, produzidos em português (L2), por estudantes surdos em situação educacional, em que o conteúdo é avaliado pelo pressuposto de que a relevância é uma propriedade observável, em que se verifica a melhoria da representação do mundo na solução de uma situação-problema, por exemplo (cf. SPERBER; WILSON, 1986/1995).²

O projeto educacional desenvolvido no ambiente escolar tem como tema transversal a questão do ‘Desmatamento’. A escolha do tema se justifica por sua relevância para a discussão não só dos fenômenos biológicos, considerados do ponto de vista dos organismos vivos, da ecologia de populações, da biodiversidade, como também por seu impacto para as relações sociais e econômicas, para as mudanças climáticas, entre outros aspectos discutidos na

² Por questão de espaço, não vamos nos deter na caracterização dos modelos qualitativos de simulação de fenômenos naturais, no âmbito de técnicas da inteligência artificial, conforme desenvolvidos em Forbus (1984) e aplicados na discussão do fenômeno do ‘desmatamento’, abordado do ponto de vista do ensino de conceitos de biologia. Remetemos o leitor a Alves (2015) para a análise do evento ‘Aula de Biologia’. Veja-se também Lima-Salles et al. (2004); Lima-Salles et al. (2007) para estudos prévios nessa mesma abordagem. As questões relativas às aplicações da Teoria da Relevância serão detalhadas na seção 3.

atualidade. O projeto foi realizado no âmbito da Escola Bilíngue Língua de Sinais – Português, de Ensino Médio, situada em Taguatinga, no Distrito Federal, com a participação de 12 estudantes surdos (profundos), usuários proficientes de Libras.³

As atividades educacionais dividiram-se em duas etapas principais, com a participação de uma equipe assim constituída: um professor de biologia e duas professoras de língua portuguesa. No primeiro evento, a atividade contou com a exposição, em Libras (pelo professor de biologia), de conceitos básicos relativos ao tema, mediante o uso de um texto escrito, bem como de imagens contextualizadoras. Foi aplicado um pré-teste, assim concebido para atender aos propósitos da avaliação do uso de modelos qualitativos no ensino de biologia, considerando-se particularmente a representação das relações de causalidade presentes na caracterização do fenômeno em estudo. Seguiu-se a aplicação de uma atividade para eliciar a produção textual, com ênfase nas estruturas preposicionadas em português, por meio de instrumentos semi-estruturados e de produção textual espontânea, a fim de atender aos propósitos da análise da interlíngua (II). No segundo evento, realizado 15 dias de pois, o tema foi retomado, em condições idênticas no que se refere à participação da equipe técnica, sendo aplicadas as técnicas do raciocínio qualitativo, a que se seguiu a aplicação do chamado pós-teste, que permitiu a análise da eficácia dos modelos qualitativos. Tendo em vista a contextualização propiciada pela aula de biologia, foi proposto um instrumento eliciador da interlíngua, com formato semi-estruturado e de produção textual espontânea, a fim de verificar o uso de estruturas preposicionadas, na realização do argumento beneficiário/ dativo.⁴

2. A Teoria da Relevância como ferramenta educacional

³ Agradecemos aos estudantes surdos participantes do evento educacional, bem como à direção da Escola Bilíngue Língua de Sinais Brasileira-Português de Taguatinga, DF, pela acolhida. Agradecemos também ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, pelo apoio na criação do Laboratório de Pedagogia Visual da UnB.

⁴ Os resultados da pesquisa voltada para a adoção de técnicas da inteligência artificial e do uso educacional dos modelos qualitativos no ensino de biologia estão reportados em Alves (2015). Os detalhes desse estudo fogem ao escopo deste trabalho, mas é indispensável destacar a atuação conjunta das equipes em vários momentos, bem como o espírito de cooperação, o que vem confirmar a possibilidade de desenvolver estudos na interface proporcionada pela realização conjunta dos trabalhos.

A utilização da Teoria da Relevância (TR) como ferramenta no desenvolvimento de técnicas de ensino baseia-se no pressuposto de que é possível aferir a compreensão de estudantes em relação aos enunciados linguísticos a respeito de temas ministrados em contexto educacional. Para tanto, foi investigada a produção de conclusões triviais, em oposição à produção de conclusões não-triviais, conforme definidas no âmbito da TR (SPERBER; WILSON, 1986/1995; 2005). De acordo com essa abordagem, a informação que melhora a representação global do mundo – ou que produz um efeito cognitivo positivo – é aquela deduzida do estoque de pressupostos existentes ou factuais em articulação com o *input* novo recebido, que pode ser um enunciado verbal, uma lembrança, um sinal, gerando a resposta a um problema, a correção de uma impressão errada, a ampliação do conhecimento.

O presente estudo orienta-se, portanto, para a investigação da expressão linguística do raciocínio inferencial na formulação de conclusões a respeito de relações de causa e efeito presentes nos fenômenos biológicos discutidos no contexto educacional, mediante o exame do conteúdo proposicional dos enunciados produzidos em português escrito, considerados dados de interlíngua. A TR toma como referência o modelo de Grice (1975), segundo o qual os falantes seguem as chamadas ‘máximas da conversação’, referidas como *qualidade* (verdade), *quantidade* (informação), *modo* (clareza), *relação* (relevância), que podem ser obedecidas ou violadas, deliberadamente ou não, com implicações para o sucesso da comunicação.

No entanto, a TR questiona o papel das escolhas do falante na violação de tais premissas, propondo que a busca da relevância é uma característica básica e inata da cognição humana. Considerado como um dos programas de pesquisa mais influentes das últimas décadas sobre a interface comunicação/cognição, a TR apresenta uma abordagem inferencial centrada na cognição humana, como alternativa aos modelos anteriores baseados na (de)codificação linguística. Define-se, portanto, como uma abordagem pragmático-cognitiva, que toma por base uma característica inerente à cognição humana, tomada como pressuposto: nossa compreensão direciona-se às informações que nos parecem relevantes.

A afirmação central da TR é a de que expectativas de relevância são precisas e previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte na direção do significado, apresentando-se em conteúdos explícitos que podem ser avaliados por condições de verdade, o que permite fazer uma abordagem objetiva da compreensão dos enunciados. A informação relevante é aquela que modifica ou melhora a representação global do mundo. O termo relevância é utilizado pelos autores em função da possibilidade de se obter um efeito cognitivo posi-

tivo com o menor esforço de processamento – este último definido como uma relação de equilíbrio entre o custo mental despendido e os efeitos cognitivo-contextuais alcançados ao ser processada uma informação (cf. SPERBER; WILSON, 1986/1995).

Nesse sentido, a abordagem fundamenta-se em dois princípios: o princípio cognitivo, segundo o qual a comunicação humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância, e o princípio comunicativo, segundo o qual o estímulo ostensivo (definido como um estímulo gerado por uma intenção informativa e comunicativa) comunica a presunção de sua própria relevância ótima. Conforme Sperber e Wilson (1986/1995, 2005), o estímulo é relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento da audiência se é o mais relevante entre os estímulos disponíveis, pois é compatível com as habilidades e preferências do comunicador, e gera mais conclusões válidas. Nesse sentido, os autores propõem a existência de duas propriedades da comunicação humana, de ser ostensiva e de ser inferencial (o que permite estabelecer uma relação de proporcionalidade entre os efeitos contextuais e o esforço de processamento que resulta em diferentes graus de relevância).

O ouvinte/leitor, no processo interpretativo, necessita recuperar elementos implícitos, construindo inferências ao estabelecer, por meio de habilidades cognitivas e perceptuais, relações entre o texto e o seu conhecimento de mundo, com o objetivo de preencher lacunas não explicitadas, numa atividade exploratória textual que pode efetivamente levá-lo a compreender aquilo que ouve ou lê. Esse acontecimento ocorre porque os seres humanos automaticamente visam, de forma consciente ou não, ao processamento de informação da maneira mais eficiente possível para a interação humana. Essa característica cognitiva também se estende ao comunicador, quando produz seu texto de forma ostensiva e intencional, pois, segundo os autores da TR,

[a] tendência cognitiva universal para maximizar a relevância torna possível (em alguma medida) prever e manipular estados mentais dos outros. Conhecendo sua tendência em escolher os inputs mais relevantes e processá-los de modo a maximizar a relevância, é possível produzir um estímulo que provavelmente atrairá sua atenção, ative um apropriado conjunto de suposições contextuais e aponte na direção de uma conclusão pretendida (WILSON; SPERBER, 2004, p. 671).

Silveira (2008), ao assumir o Princípio de Relevância, conforme postulado por Sperber e Wilson, ressalta seu potencial para explicar de que forma, entre tantas interpretações pragmáticas compatíveis e possíveis com a

decodificação linguística de um enunciado, uma delas é selecionada no processo da compreensão. Tendo em vista o caráter inato dos processos inferenciais, é possível explicar a universalidade de sua manifestação como fenômeno da cognição humana, comandando o comportamento ostensivo e intencional do comunicador, e possibilitando, pela seleção das suposições e do contexto para a interpretação, que o destinatário chegue à informação pretendida, com o mínimo de custo possível. Ou seja, a relevância é expressa na razão direta dos efeitos cognitivos/ contextuais alcançados; e na razão inversa do esforço de processamento exigido.

A interpretação de um enunciado será resultado do processamento de informações novas em confronto com informações antigas, que constituem o ambiente cognitivo. No decorrer do processamento de um enunciado, o contexto vai se formando, a partir de um contexto inicial. Processos inferenciais integram o estoque de pressupostos existentes (conjunto estruturado de conceitos, a que se aplicam regras dedutivas) a novos pressupostos factuais, obtidos como descrições reais do mundo, adquiridas por meio de fontes como percepções, decodificação linguística, pressuposições e deduções. Determinadas informações no texto disparam o processo inferencial que levará o interlocutor a encontrar, entre as inúmeras informações constantes em seu ambiente cognitivo, aquela que lhe dará o maior número de efeitos contextuais com o menor esforço de processamento (cf. Sperber; Wilson, 1995:86).

Estudos prévios, como Lima-Salles et al. 2004 e Lima-Salles (2007), recorrem à abordagem da TR, no sentido de testar se conceitos científicos formulados por meio dos modelos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem (informação ostensiva) promovem a ampliação e/ou melhoria na representação do mundo. Para tanto, assumem que conclusões triviais indicam ausência de modificação na representação do mundo, manifestando-se como informação adicionada, enquanto as conclusões não-triviais, derivadas do mecanismo dedutivo, resultam da relação inferencial entre o *input* recebido e as informações conhecidas e armazenadas na memória enciclopédica do receptor, manifestando-se como uma conclusão baseada na subtração ou substituição, por dedução, de uma informação, que produz a alteração nas crenças anteriores do receptor, modificando e melhorando a representação do mundo.

Após a análise de ambas as variáveis, depreende-se a incidência relativa entre o número de conclusões não-triviais e de conclusões triviais. No presente estudo, são examinados os enunciados formulados como resposta à pergunta: *Por que o desmatamento prejudica os povos da floresta? Apresente pelo menos 3 (três) motivos/razões.*

Conclusões triviais são demonstradas de (1) a (5), com enunciados extraídos dos dados examinados:

- (1) Se ele não tá cuidando com as árvores, (FK, 3)
- (2) As pessoas cuidado cerrado a mata, precisa proteger cerrado a mata. (AS, 3)
- (3) Chuva muito a caiu floresta (...) (AI, 3)
- (4) Poluição dos rios. (FI, 3)
- (5) Os índios conseguem viver florestas e cuidar. (JS, 3)

Os enunciados de (1) a (5) não respondem à pergunta do teste quanto aos motivos pelos quais o desmatamento prejudica os povos da floresta e, portanto, são tomados como informação que integram o conhecimento do mundo, no processo de ensino e aprendizagem, mas não o modificam, do ponto de vista da pergunta formulada, que relaciona o problema do ‘desmatamento’ aos povos da floresta. Nesse sentido, os enunciados de (1) a (5) apresentados como respostas revelam o repertório factual estocado pelo estudante – que pode ter sido obtido no evento educacional em que o tema do desmatamento foi abordado ou em experiências prévias –, mas não são conclusões válidas, na resolução do problema colocado pela pergunta.

Os enunciados de (6) a (10), a seguir, são considerados conclusões não-triviais:

- (6) Vai ter o problema com as árvores, pode acontecer a enchente. (FK, 3)
- (7) (...) pessoas muito o mortes. (AI, 3)
- (8) Floresta vai sumir comida, perde alimento e fruta. (FG, 3)
- (9) Animais muito biodiversidade, fazem produtos medicamentos. (AS, 3)
- (10) Só tem biodiversidade, alimentos, e remédios feito das plantas se tem muitas florestas. (K, 3)

Em (6) a (10), os enunciados descrevem as relações causais do desmatamento das florestas. Essas formulações respondem à pergunta feita no teste, apontando o uso de raciocínio inferencial, relacionando o efeito cognitivo positivo pela capacidade de estabelecer parâmetros entre as quantidades envolvidas nas variáveis citadas: o aumento do desmatamento (quantidade menor de árvores) gera ‘problemas’ para as árvores (os quais não são explicitados, mas permitem uma interpretação em que a quantidade de árvores é afetada); a morte de muitas pessoas (diminuição no número de pessoas) pode ser analisada como

um prejuízo causado pelo desmatamento aos povos indígenas; igualmente, a diminuição na quantidade de árvores leva à diminuição da quantidade de comida, o que prejudica os povos da floresta, considerando-se que eles tiram o alimento da floresta, pela caça e pela coleta; relação idêntica é obtida em relação aos medicamentos, uma vez que existe o entendimento de que os povos da floresta os produzem e deles usufruem.

Os resultados obtidos, em que se verificam ambos os tipos de conclusões, indicam que o processo de ensino e aprendizagem produziu um efeito cognitivo positivo, dado o pressuposto de que os conceitos formulados por meio do raciocínio lógico-dedutivo modificam e melhoram a representação do mundo. Conforme mencionado, assumimos como hipótese de trabalho que a estrutura conceitual dos enunciados apresenta correlatos estruturais, que se manifestam por meio de categorias formais da gramática da língua-alvo responsáveis pelos mecanismos de coesão, como o uso de conectivos codificadores da parataxe e da hipotaxe, assim como de categorias gramaticais codificadoras da estrutura argumental dos predicados utilizados para descrever as situações.

Na próxima seção, examinamos a relação entre a formulação dos enunciados e o uso de categorias formais da gramática, considerando, em particular, a expressão sintática da estrutura argumental e a codificação do argumento beneficiário/dativo.

3. Complexidade estrutural e a expressão do dativo

O complemento dativo, tradicionalmente referido como objeto indireto, é o complemento associado ao papel semântico meta/beneficiário.⁵ Nesta seção, analisaremos as características deste complemento em duas línguas: o Português do Brasil (PB) e a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em particular, adotamos a hipótese de que a expressão sintática da estrutura argumental é determinada na estrutura da Gramática Universal por meio de uma representação baseada nas propriedades do predicado projetadas pelas categorias lexicais (conforme HALLÉ; KEYSER, 1993).

Na abordagem da gramática tradicional, o complemento dativo, no português, é associado crucialmente ao traço semântico [+animado], podendo ocorrer com verbos monotransitivos (cf. 11) e, principalmente, com verbos

⁵ Há construções em que o dativo também apresenta papel semântico de 'fonte'. O rótulo de 'beneficiário' admite seu antônimo: maleficiário. Exemplos com esses casos serão mostrados ao longo do texto.

bitransitivos (cf. 12) (CUNHA; CONTRA 1985/2001; MATEUS et al., 1985/2003).⁶

- (11) Ele obedece ao pai.
 (12) Ele entregou a tarefa ao professor.

É introduzido pelas preposições 'a' e 'para' (embora no PB haja preferência pelo uso generalizado da preposição 'para') [cf. (11a) e (12a)]; a essa característica vem somar-se a possibilidade de substituição, na 3ª pessoa, pelo clítico 'lhe' (contrastivamente à 1ª e à 2ª pessoa, que não têm forma pronominal exclusiva para o pronome dativo), particularmente no Português Europeu (PE), enquanto no PB, o pronome é realizado na estrutura preposicionada (cf. 11b e 12b/b') (cf. TORRES- MORAIS, 2006).

- (11) a. O menino obedece ao pai.
 b. O menino lhe obedece.
 (12) a. O menino entregou a tarefa ao professor.
 b. O menino entregou-lhe a tarefa.
 b'. O menino entregou a tarefa para ele.

Torres Morais (2012) observa que o complemento dativo pode ser realizado com diferentes tipos de verbos: verbos de atividade direcional/transfêrencia [cf. (13) e (14)], verbos de criação/ construção [cf. (15)], verbos dinâmicos de atividade não direcional [cf. (16)] e predicados estativos [cf. (17)]:

- (13) O João deu um livro ao Pedro.
 (14) O João comprou este carro antigo a um famoso colecionador.
 (15) O Pedro preparou um jantar fantástico aos pais.
 (16) A mãe lavou o cabelo ao filho.
 (17) O professor elogiou as provas aos estudantes.

Nessas construções, apenas o exemplo (14) apresenta dativo com papel semântico de 'fonte', sendo os demais representados como metá/beneficiários. Observa-se, ainda, que as construções (14), (16) e (17) são

⁶ As fontes bibliográficas sobre a categoria dativo são inesgotáveis, pois remontam aos estudos da gramática tradicional, e se estendem às teorias sintáticas formuladas no âmbito da linguística moderna. Não é possível fazer a revisão desses estudos, mas faremos referência a estudos representativos nas diferentes abordagens, à medida que se mostrarem relevantes para a presente discussão.

típicas do Português Europeu. No PB, essas sentenças não apresentam complemento dativo, pois não é possível a pronominalização com o clítico 'lhe', nem a alternância entre 'a' e 'para'. Diante disso, em alguns casos, a estrutura com a preposição 'a' é substituída pela estrutura com a preposição 'de' [cf. (14'), (16') e (17')]:

(14') O João comprou este carro antigo de um famoso colecionador.

(16') A mãe lavou o cabelo do filho.

(17') O professor elogiou as provas dos estudantes.

Essas estruturas, portanto, não correspondem a argumentos dativos no PB. De acordo com Bispo & Salles (2005), o argumento 'meta' tem de ser realizado pelo complemento dativo; sendo assim, a função genitiva não pode ser usada para realizar o dativo. Assim, em (14'), (16'), o argumento não é interpretado como 'meta', sendo respectivamente, 'fonte' e 'possuidor'. As autoras confirmam essa afirmação ao analisarem as nominalizações. No PB, na nominalização do dativo, o argumento meta é obrigatoriamente introduzido pela preposição 'a' ou 'para', não sendo possível a sua realização sintática na estrutura genitiva (iniciada pela preposição 'de'). Assim, em (18), o argumento 'João' não é interpretado como 'meta', mas como 'agente'; em oposição a (19), em que a interpretação do argumento 'João' é como 'meta':

(18) A solicitação do João_{agente} não foi atendida. | João_{agente} solicitou isso].

(19) A solicitação ao/ para o João_{meta} | Alguém solicitou ao João_{meta}]

Conclui-se que, no PB, há preferência pela preposição 'para', usada nas estruturas com verbos de transferência (GOMES, 2003; TORRES-MORAIS, 2012), por um lado, e substituição da preposição 'a' pela preposição 'de' nas construções em que está presente a interpretação de posse, por outro. Os estudos demonstram que a preposição 'a' ocorre como categoria marcadora de Caso (cf. CHOMSKY, 1986), havendo, portanto, menos restrição ao seu uso, o que explica que seja encontrada uniformemente nos contextos de (13) a (17). Já a preposição 'para' apresenta mais restrição em sua distribuição, o que permite estabelecer uma relação composicional com o verbo como introdutora do argumento meta.

Essa discussão adquire relevância para a caracterização do *input* linguístico a que tem acesso o aprendiz surdo, uma vez que o presente estudo

tem como referência o PB (e não o PE), ficando assim definidas, de forma sucinta, as características da categoria dativo nessa língua. Tendo em vista a hipótese da influência da L1 na interlíngua (cf. WHITE, 2003), passamos a considerar as características dessa categoria em Libras.

Em Libras, partimos do pressuposto de que o complemento dativo está associado a verbos que apresentam concordância. De acordo com Quadros & Karnopp (2004), os verbos nas línguas de sinais são divididos em verbos sem concordância e verbos com concordância. Os verbos com concordância em Libras (cf. 20) são caracterizados por apresentarem o movimento na estrutura do sinal associado à realização da concordância na estrutura oracional: a trajetória do sinal é iniciada no ponto correspondente à função de sujeito, finalizando no ponto que corresponde à função de objeto.⁷ Nessas construções, os argumentos (sujeito e objeto) são nulos. Já os verbos simples (cf. 21) não apresentam movimento associado às funções sintáticas da oração. São realizados no espaço neutro ou ancorados no corpo e devem ter o sujeito (e o objeto) sintaticamente marcado/expresso.

(20) _{IS}.PERGUNTAR_{2S} 'Eu pergunto para você.'

(21) EU GOSTAR VOCÊ. 'Eu gosto de você.'

Meir (2002) argumenta que o complemento dativo está presente nas sentenças de verbos com concordância. De fato, as características do objeto indireto em português também estão presentes nos complementos de verbos com concordância em Libras. Primeiramente, os verbos com concordância em Libras são verbos do tipo transferência/atividade direcional, cujo argumento é interpretado como 'meta'. Além disso, os complementos também ocorrem com verbos monotransitivos ou bitransitivos (cf. 22 e 23):

(22) _{IS}.TEI EFONAR_{2S} 'Eu telefonei para você.'

(23) _{IS}.ENTREGAR_{2S} LIVRO 'Eu entreguei o livro para você.'

Por fim, os verbos com concordância apresentam o movimento direcional, que é o movimento que o verbo realiza do sujeito ao objeto, marcando, assim, a concordância. Meir (2002) considera que esse movimento é um morfema direcional (DIR) que denota relações espaciais, semelhante às preposições. DIR é responsável por marcar o papel temático dos argumentos: o ponto inicial é marcado como 'fonte', enquanto o ponto final do movimento tem o papel semântico de 'meta'.

⁷ No caso de verbos reversos, o movimento é oposto: do objeto ao sujeito.

Assumiremos, portanto, que o complemento dativo está presente nos verbos com concordância em Libras. Entretanto, há casos em que o verbo com concordância em Libras corresponde a um verbo em português que seleciona o complemento acusativo – isto é, são verbos transitivos diretos (cf. 24). Do mesmo modo, há verbos simples em Libras, que, em português, selecionam complemento dativo (cf. 25):

(24) _{1s}AJUDAR_{3s} 'Eu ajudei ele.'

(25) _{1s}EXPLICAR_{3s} 'Eu expliquei para ele.'

Nesse sentido, em ambas as línguas o argumento dativo é entendido como beneficiário, podendo ocorrer com verbos monotransitivos ou bitransitivos. No caso específico de verbos bitransitivos, apesar de o complemento dativo ser um argumento do verbo, sua realização é opcional, já que pode ficar implícito. Portanto, a presença do complemento dativo é considerada adicional, por acrescentar informação à estrutura do predicado.

Na subseção seguinte, examinamos as sentenças que apresentam os complementos dativos, conforme eliciados na atividade semi-estruturada proposta. Em muitos casos, o enunciado vai além da informação básica do verbo, por meio do complemento beneficiário.

3.1 A expressão do dativo nos enunciados da interlíngua

Nesta subseção, examinamos como a categoria dativo se manifesta na interlíngua do surdo aprendiz de português L2. A intenção é verificar se o argumento 'meta' ocorre na estrutura dos enunciados, e ainda se é realizado na estrutura do sintagma preposicional (primordialmente) pela preposição 'para', conforme previsto na gramática da língua-alvo. Para tanto, as atividades de produção escrita propostas foram formuladas no sentido de eliciar o uso de verbos de transferência (material e cognitiva), em que o argumento beneficiário está incluído na estrutura argumental do predicado.

A análise nos permite observar que o surdo compreende a função argumental de 'meta'/'beneficiário', e sua relação com os verbos de transferência (material ou cognitiva) e com a categoria preposicional, particularmente a preposição 'para'. Ainda que, em vários enunciados, a preposição introdutora dessa categoria no português não seja utilizada de forma convergente, ou ainda que haja enunciados em que a preposição não seja utilizada, verificou-se uma tendência de esse argumento ser incluído na estrutura dos enunciados produzidos (cf. MESQUITA; SALLES, 2010; SANTANA, 2015).

A análise está dividida em três blocos. No primeiro, analisamos os verbos do português que selecionam a preposição na codificação do dativo, buscando estabelecer uma correspondência com os verbos com concordância em Libras. No segundo bloco, temos os verbos do português que selecionam o dativo, mas são verbos simples em Libras. Por último, examinaremos os verbos que não selecionam o dativo no PB, mas são verbos com concordância em Libras.

I. Verbo com preposição no PB – Verbo com concordância em Libras

Conforme explicado na seção anterior, vimos que os argumentos com papel semântico de beneficiário estão presentes, em Libras, nos verbos classificados como ‘verbos com concordância’. Assumimos, portanto, que esses verbos selecionam complemento dativo. Na análise da interlíngua, observamos três ocorrências distintas do complemento do verbo ‘informar’ (cf. 26, 27 e 28):

(26) A TV informar para a população. (AS,3)

(27) Informar também povo muito mais. (MP, 2)

(28) Informar esta pessoa que vida. (GO, 2)

Em (26), o verbo seleciona um complemento dativo preposicionado, introduzido pela preposição ‘para’. Em (27) e em (28), o argumento beneficiário ‘povo’ não ocorre preposicionado. Entretanto, analisando as propriedades do verbo ‘informar’, percebe-se que esse verbo admite alternância de regência em português: o complemento beneficiário pode ocorrer introduzido pela preposição codificadora do complemento dativo (cf. 29) ou sem preposição, como um complemento acusativo (cf. 30):

(29) Informar ao povo [algo] (...)

(30) Informar o povo [sobre algo].

Percebe-se, portanto, que, nos três exemplos da interlíngua, o argumento dativo está realizado na estrutura do predicado (com ou sem preposição). Uma hipótese para essa ocorrência pode ser a influência da Libras. Como ‘informar’ é um verbo com concordância, a hipótese de trabalho é a de que existe uma tendência para a realização do argumento dativo na estrutura do predicado.

II. Verbo com preposição no PB – Verbo simples em Libras

Conforme visto anteriormente, há verbos que selecionam a estrutura com o dativo preposicionado em PB, mas não correspondem a verbos com concordância em Libras. Os dados da interlíngua apresentam predicados em que o argumento beneficiário permanece implícito e, quando ocorre, verifica-se o uso variável da estrutura com e sem preposição, conforme ilustrado a seguir:

(31) A professora explicava computador na internet. (AS, 3)

(32) Eu vou dizer para os jornalistas. (SC, 3)

(33) Eu vou dizer __ os indígenas. (SC, 3)

Assim como o verbo 'informar', o verbo 'dizer' e 'explicar' também apresentam dois argumentos internos: tema (o que é dito/explicado) e meta (a quem é dito/explicado). Entretanto, diferentemente do verbo 'informar', em Libras, FAI AR e EXPLICAR não são verbos do tipo 'com concordância'. Consideramos que a opcionalidade das estruturas encontradas pode ser uma interferência da L1, uma vez que, nesses verbos, o argumento meta não está obrigatoriamente expresso na estrutura do sinal, conforme se observa nos verbos com concordância em Libras.

Em relação ao uso da preposição prevista na língua-alvo, supõe-se que, em (31), existe influência da L1, já que a preposição está ausente, e o verbo correspondente em Libras é um verbo simples – ou seja, a função argumental de beneficiário não é realizada na estrutura formal do verbo de concordância. Em (32) e (33), o argumento é realizado sintaticamente: Em (33), sem o uso da preposição; já em (32), com a preposição 'para', convergente com a língua alvo. Nesse caso, pode-se dizer que houve desenvolvimento linguístico, já que o aprendiz apresenta uma estrutura que não está disponível na L1.

III. Verbo sem preposição no PB – Verbo com concordância em Libras

Por fim, analisamos os casos em que o verbo em português não seleciona o argumento beneficiário e, portanto, a estrutura preposicionada do dativo não está disponível na língua, mas o verbo correspondente em Libras é do tipo com concordância. Observa-se que existe opcionalidade na realização sintática da estrutura argumental do predicado, uma vez que são encontradas as seguintes possibilidades: (i) o argumento interpretado como meta/beneficiário é introduzido por uma preposição (embora não seja conver-

gente com a semântica da ‘meta’) (cf. 34); (ii) o argumento não é introduzido por preposição (cf. 35); (iii) o argumento é introduzido pela preposição ‘para’ – não convergente em relação à língua-alvo, mas compatível com a semântica da transferência realizada na estrutura do verbo com concordância em Libras (cf. 36; 37; 38):

- (34) A chuva provoca da árvore. (SM, 2)
 (35) Eu vou ajudar o Ka’apor. (SC, 3)
 (36) O tribos ajudaram para guerreiros Ka’apor. (AS, 3)
 (37) A menina provocar para a amiga. (AI, 3)
 (38) As alunos influencia para amigo que um coisa rouba. (AS, 3)

Os dados em (36) a (38) são particularmente interessantes, pois mostram a interferência de Libras na aquisição do português. O movimento direcional, que indica o argumento meta (conforme descrito em Meir, 2002), é realizado na interlíngua com a preposição ‘para’. De fato, essa ocorrência é observada nos exemplos com os verbos ‘ajudar’, ‘provocar’ e ‘influenciar’ (cf. 36, 37 e 38). Esses três verbos selecionam, em português, o complemento acusativo (‘ajudar os guerreiros’, ‘provocar a amiga’, ‘influenciar o amigo’), mas seu argumento interno é interpretado como meta pelo falante surdo, o que está de acordo com a realização sintática do argumento interno na estrutura do verbo com concordância em Libras.

Com relação ao verbo ‘ajudar’ especificamente, observa-se que este verbo apresenta características análogas a verbos que selecionam dativos. Cabe neste ponto retornar a análise de Bispo, Salles (2005), em que é destacada a possibilidade de ocorrer o clítico ‘lhe’ (cf. 39), o que está de acordo com a escolha da preposição na estrutura da nominalização do verbo ‘ajudar’, em que ocorre a preposição codificadora do dativo (cf. 40 e 41):

- (39) O pai lhe_{dat} ajudou. | O pai ajudou o filho_{meta}
 (40) A ajuda do filho_{dat}. [O filho_{dat} ajuda]
 (41) A ajuda ao/ para o filho_{meta}.

Como exemplificado na seção anterior, a nominalização do argumento meta no PB não aceita a estrutura genitiva, devendo o argumento ocorrer com a preposição ‘a’ ou ‘para’ (cf. 18 e 19 repetidos abaixo, como 42 e 43):

- (42) A solicitação do João não foi atendida. | João solicitou |

(43) A solicitação ao João não foi atendida. [Alguém solicitou ao João]

Portanto, é possível demonstrar que, no PB, o complemento desse verbo pode ser interpretado como argumento 'meta', o que explica que seja realizado como complemento dativo ou acusativo na interlíngua.

4. Considerações finais

No presente estudo, foram analisados enunciados da interlíngua de surdos usuários de Libras (L1) e aprendizes do português (escrito) (L2), produzidos em contexto educacional voltado para a análise de fenômenos biológicos caracterizados por relações de causa e efeito. Os enunciados foram investigados do ponto de vista da presença do raciocínio inferencial, por meio da distinção entre conclusões triviais e não-triviais, em sendo estas (e não aquelas) associadas à capacidade de melhorar o conhecimento do mundo, indicando um efeito cognitivo positivo, conforme postulado na Teoria da Relevância. Foi constatada a presença de ambos os tipos de conclusão nos enunciados da interlíngua examinados, o que permitiu concluir que a informação fornecida no evento educacional mostrou-se relevante, produzindo um efeito cognitivo positivo.

Buscou-se ainda investigar a hipótese de que a capacidade de formular conclusões válidas é função da capacidade de utilizar categorias formais da gramática da língua-alvo, consideradas do ponto de vista da complexidade estrutural. Nesse sentido, investigou-se a manifestação da categoria dativo, e sua realização sintática na estrutura do sintagma preposicional. Verificou-se que o argumento interpretado como 'meta' é identificado nos enunciados da interlíngua, havendo variação entre o uso e a ausência da preposição, o que pode ser convergente ou não com o português (L2). Verificou-se ainda que o uso da preposição (convergente ou não) ou ainda a ausência da preposição pode ser determinada pelo tipo semântico do verbo – de transferência (material e cognitiva) –, por um lado, ou pelo tipo de verbo na L1 (Libras) – verbo simples ou verbo com concordância.

Espera-se, por meio desta discussão, contribuir para o desenvolvimento de um programa de pesquisa voltado para a análise dos enunciados da interlíngua em termos da hipótese de que a formação do sentido é função do desenvolvimento das estruturas gramaticais da L2 (sem ignorar o papel das estruturas lexicais e de seus correlatos cognitivos). A análise confirma ainda a

importância da língua de sinais, da educação formal bilíngue e do uso da pedagogia visual na abordagem e formulação dos conceitos, bem como da necessidade de uma metodologia adequada à produção dos enunciados que permitem a avaliação do processo de interpretação e compreensão dos conteúdos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. B. *Raciocínio qualitativo e desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo: uma proposta para alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências/Universidade de Brasília, 2015.
- BECIARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 42ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BISPO, K.; SALLES, H. Estudo comparativo do dativo no português brasileiro e em línguas românicas e germânicas. *Estudos Linguísticos XXXIV*, 2005, p. 1343-1348.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. London: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática da língua de sinais brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, RJ, 1995.
- FORBUS, K. D. Qualitative process theory. *Artificial Intelligence*, 24, p. 85-168, 1984.
- GOMES, C. A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (eds.), *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003, p. 81-96.
- GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Orgs.), *Syntax and Semantics 3: speech acts*. Nova Iorque: Academic Press, 1975.
- HALE, K.; KEYSER, S. J. On argument structure and the lexicon expression of syntactic relations. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (eds.), *The view from building 20*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1993, p. 53-110.
- LIMA-SALLES, H. et al. (2004) Qualitative Reasoning in the education of deaf students: scientific education and acquisition of Portuguese as a second language. In: FORBUS, K.; DE KLEER, J. (eds.) *Proceedings of the 18th International Workshop on Qualitative Reasoning (QR'04)*. Evanston, Illinois, p. 97-104, 2004.
- LIMA-SALLES, H. M. L. et al. Formulação de inferências e propriedades da interlíngua de surdos na aquisição de português (escrito). In: SALLES, H. M. L. *Bilinguismo dos surdos. Questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Círculo, p. XX, 2007.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

- MEIR, J. A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural Language and Linguistic Theory* 20; Kluwer Academic Publishers, Netherlands, p. 413-450, 2002.
- MESQUITA, A. C.; SALLES, H. M. L. Preposições na língua de sinais brasileira e na interlíngua de surdos aprendizes de português L2. In: SALLES, H.; NAVES, R. *Estudos gerativos da Língua de Sinais Brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos*. Goiânia: Círculo, 2010.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTANA, L. *Aquisição da categoria preposicional do português escrito por surdos* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.
- SALLES, H. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: SEESP/Ministério da Educação, 2003.
- SILVEIRA, J. R. C.; FEI TES, H. P. M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1st ed.1986].
- TORRES MORAIS, M. A. Um cenário para o núcleo aplicativo no português europeu. *ABRAMIN* 5, p. 239-266, 2006.
- TORRES MORAIS, M. A. Sentenças Bitransitivas e Objeto Indireto no Português Brasileiro. *Linha d'Água*, n. 25 (2), 2012, p. 25-50.



Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores

Bilingualism and Education: pedagogical practices and teacher training

CELESTE AZULAY KELMAN

Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: celeste@kelman.com.br

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE

Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos – DESU/INES, Doutoranda do PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: alinelimaines@gmail.com

SIMONE D'AVILA ALMEIDA

Secretaria Municipal de Duque de Caxias, RJ, Doutoranda do PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: davilasimone@yahoo.com.br

RESUMO

As políticas educacionais voltadas para o alunado público-alvo da educação especial priorizam a inclusão escolar. Este artigo polemiza tanto o conceito de inclusão como o de bilinguismo para surdos, com as tensões existentes intrínsecas a esse tema. Como sujeitos que vi-

ABSTRACT

Educational policies oriented towards students with special needs prioritize school inclusion. This paper discusses the concept of inclusion, as well as bilingualism for the Deaf, with all intrinsically involved tensions. As individuals who live in different social, historical and cultural

vem em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, suas necessidades educacionais, linguísticas e sociais são distintas. Serão discutidos os múltiplos sentidos de bilinguismo e como eles repercutem na formação de sujeitos surdos. Em seguida será apresentada a proposta de formação de pedagogos no Curso Bilingue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), de Ensino Superior, surdos e ouvintes. Será narrada a experiência docente singular com os graduandos surdos. Finalmente, será apresentada a proposta de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o atendimento educacional especializado, adotadas em uma rede pública municipal do Estado do Rio de Janeiro.

contexts, their educational, linguistic and social needs are different. The multiple meanings of bilingualism will be discussed here. Further, a proposal of teacher training in the undergraduate course of bilingual pedagogy of the National Institute for the Education of the Deaf – INES for deaf and hearing students will be presented. The narrative of dealing with this unique teacher experience will be presented. Finally, will be presented pedagogical practices with deaf students in the specialized educational service, adopted by a municipal office of Education in the State of Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE

Bilinguismo. Surdez. Formação de Professores. Prática Pedagógica Bilingue. Inclusão de Surdos.

KEY WORDS

Bilingualism. Deafness. Teacher Training. Pedagogical Practices. Deaf Inclusion.

“Os limites da minha língua são os limites do meu mundo.”
Wittgenstein. 1922

Bilinguismo oral e bilinguismo bimodal

Entende-se por bilinguismo a capacidade de se utilizarem duas línguas em momentos e contextos diferentes. O bilinguismo oral é assim denominado porque ocorre no aprendizado de duas línguas faladas, como a língua portuguesa (LP) e o inglês, por exemplo. Pode ocorrer também entre duas línguas que circulam em duas modalidades distintas, como o bilinguismo língua portuguesa/língua de sinais. Quando uma língua ocorre na modalidade visual-espacial e a segunda na modalidade oral-auditiva, a isso denominamos bilinguismo bimodal.

Se a criança é brasileira e ouvinte, ela adquirirá naturalmente a LP, sua primeira língua ou L1. Basta, para isso, estar imersa em um ambiente de

falantes da mesma língua, ou seja, estar vivendo em comunidade linguística que fale a LP. Se ela for cidadã brasileira, porém pertencer a uma comunidade linguística minoritária, como a indígena, ela não vai adquirir a LP naturalmente, já que sua língua oral é outra. Só no Brasil existem 274 línguas indígenas faladas (IBGE, 2010), 30 línguas de imigrantes e duas línguas de sinais (a da comunidade surda e a dos índios urubu-kaapor). Nesses casos, a LP será a segunda língua, ou L2, e terá que ser aprendida.

Haners & Blanc (2000) mencionam seis dimensões do bilinguismo: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos usuários da L2, status das duas línguas, identidade cultural e sentimento de pertencimento ao grupo. Para que essas dimensões estejam presentes, é importante que a L1 e a L2 sejam valorizadas igualmente. Nesse caso, ainda que haja competência relativa na L2, haverá a motivação necessária para o aprendizado da mesma. Espera-se, preferencialmente, um bilinguismo aditivo, ou seja, a valorização de ambas as línguas faz com que o sujeito tenha interesse no aprendizado da L2. Ele se identifica com ambas as línguas porque se sente pertencente a ambos os grupos. Paralelamente ao bilinguismo para surdos, deve estar presente o biculturalismo, para que a aquisição da língua de sinais e o aprendizado da LP escrita e/ou falada possa ocorrer.

O bebê ouvinte começa a ouvir a língua falada ainda na vida intrauterina. Experiências demonstram que se a gestante canta com frequência uma melodia suave para seu bebê, esta será reconhecida após o nascimento e ele se acalmará ao ouvi-la, já que a audição pré-natal ocorre por volta do terceiro trimestre de gestação (DEICASPER, & SPENCE, 1986). O bebê surdo não tem essa experiência, dando início à diferença entre uma criança ouvinte e uma criança surda na aquisição do português. A criança surda brasileira aprenderá a LP como L2 e em uma modalidade diferente (visual-espacial).

A maioria das crianças tem a capacidade e a facilidade de aprender mais de uma língua. Pesquisadores evidenciam as vantagens de ser bilingue. Entre essas vantagens, encontram-se, por exemplo, aprender novas palavras facilmente e comunicar-se com um número maior de pessoas, em países estrangeiros, ampliando sua capacidade de adaptação.

O bilinguismo pode ter inúmeras vantagens, além das comunicativas. Vem sendo estudado de forma multidimensional, nas perspectivas linguística, psicoeducacional ou neurocientífica. Quando alguém está usando duas línguas em um congresso internacional, o fato de alternar de uma para outra rapidamente dispara em seu cérebro mecanismos semelhantes aos de uma situação como estar dirigindo um carro e ter de monitorar inúmeras variáveis simultaneamente: um pedestre que atravessa quando o sinal de trânsito não lhe favo-

rece, um ciclista que vem na contramão, um carro que sai da garagem. Essa constatação pode indicar um funcionamento mais eficaz em sujeitos bilíngues, se comparados com sujeitos monolíngues. Um estudo comparou cidadãos italianos monolíngues com cidadãos italianos bilíngues em italiano e alemão (BIATTACCHIERI, 2012). O estudo concluiu que os italianos bilíngues não apenas se comunicavam melhor em ambas as línguas, mas também o faziam utilizando menos atividade em partes dos seus cérebros, o que indicava que eram mais eficientes.

A experiência bilíngue influencia o cérebro desde a tenra infância até a terceira idade, ainda que o aprendizado da L2 ocorra tardiamente. Kovacs (2009) comparou bebês de 7 meses de idade criados em ambientes bilíngues com bebês da mesma idade que ouviam apenas uma língua. Ela apresentava uma pista auditiva e, em seguida, mostrava um bonequinho em um lado da tela. Ambos os grupos de bebês aprenderam a olhar para aquele lado da tela, antecipando o aparecimento do bonequinho. Mas em um conjunto posterior de tentativas, quando o boneco aparecia no lado oposto da tela, os bebês expostos a um ambiente bilíngue, aprenderam a trocar a direção do seu olhar mais rápido do que os bebês monolíngues.

O bilinguismo aprendido tardiamente ajuda também a prevenir ou retardar os efeitos do Alzheimer. Collan et al. (2011) descobriram que indivíduos com um alto nível de bilinguismo, assim classificados por meio de uma bateria de testes que aferiam a proficiência em cada língua, apresentavam os sintomas de Alzheimer em uma proporção menor quanto maior era o nível de proficiência bilíngue.

No bilinguismo bimodal precoce pode haver diferenciação entre língua e sinais no desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes filhas de pais surdos, ainda denominadas no Brasil de CODA (Children Of Deaf Adults) – filhos ouvintes de pais surdos sinalizadores. Nesse caso qual será a L1? Língua de sinais ou a língua oral? Afinal, por serem ouvintes, absorvem a experiência linguística da língua falada em seu país, transmitida por avós, vizinhos, televisão ou demais contextos sociais, no ônibus, na escola ou na praça, por quem quer que sejam seus interlocutores próximos, falantes.

Kanto, Laakso & Huttunen (2014) estudaram oito crianças ouvintes com idade de 12 meses que estavam adquirindo simultaneamente língua de sinais e língua oral. As autoras filmaram as crianças individualmente em três sessões lúdicas e em três momentos diferentes, aos 12, 18 e 24 meses. A primeira sessão era das crianças com os pais surdos; a segunda era com um dos pais surdos e com um adulto ouvinte e a terceira era somente com o adulto ouvinte. Computaram o desenvolvimento do vocabulário tanto em língua de

sinais quanto na língua falada. Concluíram que as crianças com apenas 1 ano de idade já escolhiam a língua de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es). Além disso, usavam uma modalidade manual que incluía gestos mais frequentes e de formas mais variadas com seus pais surdos do que com os adultos ouvintes. As autoras concluíram que seus achados trazem novo conhecimento sobre diferenciação linguística e uso de gestos por crianças bilíngues ainda nas primeiras fases da aquisição linguística. A maioria das crianças tinha um vocabulário mais vasto em língua de sinais do que na língua falada em todos os três momentos, concluindo que as crianças estavam adquirindo as duas línguas como sistemas separados desde a tenra infância. E mais, tão logo adquiriram alguma competência linguística, começam a usar as duas línguas de forma diferenciada. Uma outra conclusão é de que a aquisição linguística dos CDDA é bilíngue e bimodal; as pesquisadoras identificaram modos de comunicação e de língua que as crianças produziam a cada momento, acomodando expressões de acordo com a língua do seu interlocutor, fosse ele surdo ou ouvinte, em situações em que ambos estivessem presentes.

Alternância de código (*code switching*)

O fenômeno descrito anteriormente é um exemplo de alternância de código. Ocorre quando um falante alterna entre duas ou mais línguas na situação de um único contexto linguístico.

Falantes bilíngues, quando estão aprendendo a L2, podem utilizar elementos da L1 na L2. A esse fenômeno se denomina interlíngua. Falantes de mais de uma língua são conhecidos por fazerem a alternância de código quando há proficiência na L2. Enquanto aprendizes da L2, provavelmente utilizarão elementos ou estrutura da L1 na L2. Exemplificando: um brasileiro, ao ir ao cabeleireiro nos Estados Unidos, dirá: *Eu quero cortar o meu cabelo*, em inglês, já que é assim que se fala no Brasil. O cabeleireiro americano pode lhe dar uma tesoura, pois em inglês seria: *Eu quero ter o meu cabelo cortado* (forma passiva).

Quando alunos surdos estão aprendendo LP, isto também ocorre: se observa a presença da interlíngua na forma escrita da LP. O texto terá a estrutura da língua de sinais, com ausência de conectivos ou de flexão quanto a gênero, número ou tempo verbal. Por exemplo: *Cabelo cortar*. Este aluno não fez a alternância de código, pois não aprendeu ainda a diferenciar uma língua da outra; seu bilinguismo bimodal ainda não está instalado e não é ainda um usuário proficiente do Português. Na fase de interlíngua há forte influência da língua de sinais no seu Português escrito. Para ilustrar, citamos o exemplo a seguir, escrito por um aluno surdo de 4º ano do Ensino Fundamental. A estratégia pedagógica nessa pesquisa apoiou-se na pedagogia visual,

além da utilização dos princípios propostos por Marcusechi (2008) de textualização, contextualização e retextualização. Como o princípio citado foi aplicado com alunos surdos, obedeceu-se à sequência: leitura do texto em LP, explicação do texto em Língua Brasileira de Sinais (Libras), escrita da história lida pelo aluno surdo e procedimento de análise contrastiva, com uma reescrita na norma culta para análise dos elementos gramaticais, morfológicos e sintáticos que faltavam em seu texto. “O uso da linguística contrastiva no ensino da LP para surdos parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos” (QUADROS, 1997, p. 103). A retextualização refere-se à produção de um novo texto, baseando-se na compreensão do texto original.

O Conselho dos Ratos (fábula de Esopo)

Texto do aluno:

*Gato de rato medo os rato medo do gato
Casa juntos sino peçoço gato
Quem sino gato?
Falar fácil fazer difícil*

Texto apresentado ao aluno, escrito em sua frente pelo professor:

*Fra uma vez um gato e os ratos,
eles tinham medo do gato e resolveram botar o sino no peçoço do gato.
Mas quem ia botar o sino no peçoço do gato?
Falar é fácil, fazer é difícil.*

Diversidade linguística de surdos e o desafio para a educação

É comum ouvirmos a expressão *comunidade surda*, denotando um sentimento forte de identidade cultural e linguística pelos usuários de Libras, pois apenas na última década a Libras conquistou o reconhecimento, através da Lei nº 10436/2002 e o direito de receber instrução nessa língua por meio do Decreto nº 5626/2005. No entanto, a comunidade surda não é homogênea, como qualquer outro grupamento humano. Existem pessoas com surdez congênita, ensurdecidas, surdos que não sabem sinalizar, surdos que apenas sinalizam, surdos que sinalizam e usam aparelhos de amplificação sonora (AASI), surdos com implante coclear, surdos que sinalizam e escrevem em português, surdos que sinalizam e falam. Por esse motivo as habilidades linguísticas e as necessidades educacionais podem ser muito diferentes. Existem pontos em comum no aprendizado da LP por estudantes ouvintes e surdos? Sim, um deles é que todos devem adquirir proficiência na LP, se quiserem galgar níveis educacionais superiores. Não é possível se prescindir da boa leitura, compre-

ensino e escrita da L2, ainda que existam muitos recursos para facilitar a informação em L2. Três concepções são fundamentais para o aprendizado da LP:

1. Português para surdos não pode ser ensinado de modo idêntico ao ensinado para ouvintes. Professores precisam apropriar-se do conceito *interlíngua* e aceitar que a proficiência em LP como L2 é um processo em construção, mais lento. Em síntese, devem ser mais flexíveis na correção. E, se possível, criar um ambiente especial para o grupo de alunos surdos em aula de português, se estiverem incluídos em classes regulares, já que a escrita deve ser ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas por meio da língua de sinais.
2. A visualidade da língua de sinais – Aproveitar essa característica inerente ao modo de armazenar a informação por pessoas surdas no ensino da LP como L2. Esta estratégia é válida tanto para alunos surdos quanto ouvintes, pois experiências anteriores demonstraram que alunos ouvintes também aprendem melhor quando a pedagogia visual é aplicada (KEI MAN, 2005).
3. Ensino de Libras desde a Educação Infantil e uso de grande número de textos e livros, com significação inicial dada em língua de sinais.

Pela falta de audição, estudantes surdos não têm o *feedback* da língua oral e erram em seus textos, evitando, assim, utilizar a L2 na modalidade escrita. Cabe aos professores encontrar as melhores alternativas e propostas pedagógicas para motivar o aprendizado da L2, pelo menos na versão escrita.

Pesquisas recentes indicam que alunos surdos com implante coclear bem-sucedido e que são usuários de língua de sinais aprendem mais e melhor do que seus pares surdos que têm apenas a língua de sinais (COSTA; KEI MAN & GÓES, 2015; KEI MAN, 2015).

A seguir ilustraremos experiências de formação de professores e práticas pedagógicas em dois níveis diferenciados de ensino: o superior e o fundamental.

Formação de professores bilíngues: a Psicologia no Curso Bilíngue de Pedagogia

Para colaborar com práticas educacionais bilíngues para surdos no Brasil, em 2006, o INES iniciou o Curso Bilíngue de Pedagogia. Este oferece licenciatura plena na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e formação para as demais funções da área. A Libras era considerada a língua de instrução e a LP era disciplina obrigatória na modalidade escrita. Candidatos surdos e ouvintes precisavam ter suficiente proficiência em Libras. Tradutores

Intérpretes de Língua de Sinais e Portuguesa (ILSP) atuavam no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. No período de 2007 a 2014, sete professores efetivos ouvintes compunham o quadro docente, os quais em dois anos de formação alcançaram fluência básica em língua de sinais; exceto uma professora que já tinha boa fluência. Em 2014, por meio de concurso público para oferta do Curso de Pedagogia Bilingue na modalidade de Educação a Distância, 28 professores ingressaram no quadro de docentes efetivos; dentre eles, quatro para ministrar a nova disciplina Libras. Foram estabelecidas mudanças no currículo do primeiro curso presencial com o objetivo de possibilitar aos egressos as condições efetivas de formação bilingue.

Foi possível perceber, com raras exceções, o contexto educacional inadequado vivenciado pelos graduandos surdos na educação básica. Os primeiros professores e os próprios graduandos enfrentaram tal revés e neste relato narraremos a experiência dos sete anos iniciais, nos quais tentamos desbarbarizar esse contexto (KEI MAN, 2012). Descreveremos como o ensino de Psicologia fundamentou a proposta de educação bilingue e relataremos a experiência docente no Ensino Superior em que há a inclusão de ouvintes e a necessidade de garantir o acesso de todos ao currículo.

No ensino da Psicologia foram apresentadas as abordagens acerca da cognição humana – Inatismo, Ambientalismo, Interacionismo e Psicologia Histórico-Social – e suas implicações nas ações pedagógicas e educacionais. Expunhamos o compromisso ético e político presente no Projeto Pedagógico do Curso, afirmando a proximidade à concepção da Psicologia Histórico-Cultural, em especial de Vigotski. Questionávamos o modismo ou aderência superficial a conceitos e concepções teóricas, sobretudo nessa vertente teórica (SAVIANI, 2004). Inicialmente, utilizávamos o termo socioconstrutivismo. Entretanto, a partir de 2010, o contato com os autores, citados a seguir, fez-nos reconsiderar essa nomenclatura.

Duarte (2001) afirma que os conceitos vigotskianos foram apropriados por discursos neoliberais e pós-modernos, os quais ocultaram sua filiação ao materialismo dialético e reforçaram uma suposta centralidade nos estudos da linguagem. Prestes (2010) confirma a censura partidária das obras de Vigotski e seus companheiros de pesquisa na União Soviética, problemas na tradução e negação implícita do posicionamento político do grupo. Havia a ênfase na atividade da criança e no quanto ela impulsiona o desenvolvimento. Entretanto, é comum reduzir a contribuição de Vigotski à abordagem do pensamento e da linguagem (SAVIANI & DUARTE, 2012; PRESTES et al., 2013).

Saviani & Duarte (2012) destacam a fundamentação marxista de Vigotski a qual concebe a formação humana na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O indivíduo humano é formado como um ser genérico na dialética entre a apropriação das atividades humanas objetivadas no mundo da cultura (produções materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, o trabalho. Ele contém ampla a concepção vigotskiana de dupla função da linguagem e estabelece como unidade inicial de análise a conexão entre o motivo e o conteúdo da ação estabelecida, mediados pela linguagem. A criança não está independente no mundo, e por isso a atividade está sempre inserida na comunicação (DUARTE, 2001).

O conceito de mediação indica o vínculo dialético e indissociável entre a atividade psíquica e o meio social. A criação e o emprego dos signos estão dialeticamente relacionados com o desenvolvimento e a apropriação das formas culturais humanas. Os efeitos desse processo repercutem nas funções mentais (memória, atenção, percepção, pensamento, imaginação e vontade). A escola deve propiciar essa imersão cultural desde os primeiros anos de vida da criança. Atividade-guia, situação social de desenvolvimento e vivência são três conceitos em relação intrínseca (PRESTES, 2013).

Em 1924, Vigotski entra na Universidade de Moscou, integrando o grupo de pesquisadores do Instituto de Psicologia. Estuda a educação de cegos, surdos e crianças com problemas cognitivos (PRESTES, 2013). Uma leitura atenta do autor (VIGOTSKI, 1983) demonstra como ele mudou a forma de conceber a educação de surdos. Anteriormente considerava a surdez como uma deficiência da experiência social. Aspectos biológicos provocavam a surdez, mas o impedimento ao pleno desenvolvimento cognitivo era causado pela falta de interação no ambiente social, gerando problemas na atividade.

Vigotski (1983) acreditava que os surdos deveriam utilizar a visão para aprender a falar porque considerava a fala imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Todavia, observou que, para os surdos das escolas russas, a língua oral “lhes resulta estranha” (p. 288), não se tornava ferramenta para expressão plena. Assim, em 1925, apresentou uma tese ao Conselho Pedagógico do Conselho Estatal Científico questionando a “surdopedagogia” (p. 288) e propondo uma comprovação experimental na qual, em três anos, seriam comparados três métodos educacionais. Em 1930, na II Conferência Nacional dos Trabalhadores das Escolas para Crianças e Adolescentes Surdos-Mudos defendeu nova tese, resultado da experimentação, de que era preciso considerar “a língua da criança surdo-muda” (p. 294), incluindo a música e a língua escrita. Passou a considerar o domínio de diferentes formas de língua

gem, ou poliglossia, como via mais proveitosa e inevitável de desenvolvimento da linguagem e da educação dos surdos.

O atraso na divulgação de tais conceitos não tem sido eficiente para garantir o acesso dos surdos ao conhecimento socialmente construído. Na experiência docente no INES, assumimos o compromisso de tentar contribuir com a formação de professores para a educação bilíngue. Não caberia apenas lamentar nosso evidente despreparo. Era forçoso exigir institucionalmente os recursos, identificar parceiros e publicizar resultados e desafios.

O saber-fazer na sala de aula com surdos foi construído na tentativa e erro, buscando solução de problemas e formação na leitura de obras de referência. Era preciso também fazer-saber essa experiência nos eventos da comunidade acadêmica para compartilhar tais inquietações e alertar quanto ao direito dos surdos e dever dos sistemas de ensino de garantir a sua aprendizagem. Essa cartografia aponta para a inseparabilidade entre conhecer e fazer (PASSOS & BARROS, 2010).

Nas primeiras aulas percebemos que o planejamento de uma aula se desdobrava em três. Foi indispensável adaptar o currículo. Explicando melhor, não consistiu em simplificar ou reduzir os conteúdos e sim selecionar e enfatizar os conceitos principais, estabelecendo escolhas diante do perfil de todos os alunos, tentando privilegiar a compreensão dos surdos. O que seria o núcleo principal? Como indicar a continuidade dos estudos após o encerramento das aulas? (LAGI, 2013b).

Ao abordarmos as tensas relações na sala de aula entre os graduandos, problematizávamos a reprodução de experiências estigmatizadoras. Nessas estratégias iniciais foi possível comprovar as singularidades dos surdos; a aquisição de línguas era apenas um aspecto (BAPTISTA; CANEN, 2012). A avaliação da fluência dos alunos surdos em Libras e em Português foi possível com a ajuda dos TUSP. A partir dela selecionávamos as fontes bibliográficas. Duarte & Saviani (2012) enfatizam o incentivo à leitura de fontes primárias. Buscamos, então, evitar alguns textos com frases invertidas, termos rebuscados, referências típicas de pessoas ouvintes, como letras e estilos musicais (LAGI, 2013b).

Não acreditamos que exista um único método para ser aplicado ao ensino de surdos, tampouco pretendíamos reforçar a linguistização da surdez (DORZIAT, 2013; CARVALHO & MORAES JÚNIOR, 2014). Todavia, os TUSP, alguns alunos e pesquisadores como Leite (2005), Lodi & Lacerda (2009), Fernandes et al. (2010), Lebedeff (2010), Kehuan & Branco (2014), Lacerda et al. (2014) destacaram a importância da utilização de estratégias visuais para fundamentar o planejamento didático segundo a cognição corres-

pondente à linguagem visual-espacial. No primeiro ano nos limitávamos à projeção de textos. Com o tempo, passamos a utilizar fotos dos autores, referências visuais, esquemas, diagramas e vídeos. Por exemplo, antes de estudarmos o desenvolvimento filogenético dos primatas descrito por Vigotski para explicar a origem do pensamento e da linguagem humanas, usamos imagens e gráficos mostrando a árvore filogenética provável dos antropóides, à qual pertence a espécie humana. Para alguns alunos surdos essa foi a primeira oportunidade para saber que chimpanzé, gibão, gorila e macaco são animais diferentes, inclusive em Libras.

Os THSP precisam ter acesso aos conteúdos com antecedência; não são máquinas de tradução, são mediadores educacionais e auxiliam no planejamento (LAGE, 2013b). Os graduandos solicitavam a tradução de textos acadêmicos e a produção de textos em língua de sinais (vídeo), o que nem sempre era possível. Nos primeiros anos do curso, os THSP eram poucos e contratados indiretamente pelo INES. Não havia disponibilidade de tempo. A partir de 2013, a categoria passa a integrar o quadro efetivo e as condições melhoram.

Uma graduanda surda com formação de professores em nível médio sugeriu começarmos a aula resumindo a anterior. A seguir, o objetivo da aula era explicitado. Lembrávamos a todos os graduandos que o repertório cultural dos surdos era fruto do meio social e da escola ineficiente, retomando a Psicologia Histórico-Cultural, e que deveriam observar as necessidades de adequação das escolas dos diferentes níveis de ensino para contribuir com mudanças reais.

Em virtude de seu desenvolvimento linguístico, quase todos os surdos não escrevem em LP como os ouvintes (LODI & FACERDA, 2009; FERREIRAS et al., 2010; FEBREDEFF, 2010), por isso a atenção nos processos avaliativos deve ser redobrada. Utilizamos dramatizações, apresentação de seminários, debates, trabalhos e provas. Os dois últimos foram preponderantes e os graduandos surdos podiam optar por realizá-los em Libras ou LP. Consideramos escrita de sinais o registro fônico de discursos em língua de sinais (CARVALHO; MORAES JÚNIOR, 2014). Nas provas, todos os graduandos recebiam o mesmo material e os surdos podiam planejar suas respostas e iniciar a apresentação em língua de sinais quando se sentiam preparados. Inicialmente, os THSP traduziam as respostas, porém, à medida que a docente adquiria fluência, acompanhava diretamente os surdos e debatia com os THPS o rendimento. Desde 2010, trabalhamos com a reescrita das avaliações e o resultado tem sido muito interessante. Caso o estudante surdo opte pela

produção em LP, deve lhe ser assegurada a correção equivalente à língua estrangeira.

Na orientação monográfica adotamos o contato direto em aulas individuais e presenciais, a atenção para a produção de dados nas pesquisas de campo e na seleção das fontes bibliográficas, a escrita conjunta e a reescrita dos textos (LAGE, 2013a).

Percebíamos o grande esforço dos graduandos surdos cujo português era a segunda língua. Quando o surdo sinalizante escrevia, quase sempre, a estrutura da língua de sinais vigorava (LODI & LACERDA, 2009; LEBEDEF, 2010). Escrevíamos os textos a quatro mãos: o aluno escrevia em Português; o texto era revisado em Libras e reescrito na LP. Às vezes a banca avaliadora ainda encontrava frases influenciadas pela língua de sinais (LAGE, 2013a). A seguir exemplificamos esse exercício, sendo o primeiro uma versão sem revisão:

Objetivo geral o conhecimento desenvolver a importância ensino fundamental educação para alfabetização de criança surda, o processo nosso procura entendemos como professoras formação interação em sala de aula com criança surda na escolar especial.

Este estudo tem como objetivos gerais apresentar a importância da Libras nos processos de alfabetização e letramento de crianças surdas, e mostrar uma experiência docente onde há a valorização do desenvolvimento da capacidade de aquisição da língua portuguesa escrita de crianças surdas.

Para nossa comunicação, utilizávamos Libras, gestos, desenhos, pesquisa na internet, LP escrita. Em 2014, foi possível fazer reuniões por teleconferência mantendo essa dinâmica. Em 2015, as regras para a monografia em língua de sinais foram aprovadas. Percebemos a permanência do desafio da escrita, pois há muita dificuldade em produzir textos acadêmicos, mesmo em Libras.

Quando fica evidente o empenho para aprender a língua de sinais, estabelece-se um compartilhamento genuíno de saberes. Essa atividade, conforme apontado por Vigotski (PRESTES, 2013), promoveu o desenvolvimento da docente e dos discentes em conjunto. Esses equívocos e acertos podem contribuir para a acessibilidade dos surdos em instituições de Ensino Superior, solidificando o processo de real inclusão na educação brasileira.

Práticas pedagógicas bilíngues no atendimento educacional especializado de alunos surdos incluídos

Apresentaremos aqui os resultados parciais de um estudo, sobre as práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos de uma escola pública da Baixada Fluminense, visando favorecer o processo de inclusão escolar dos mesmos. Participaram da pesquisa dois professores da Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A metodologia utilizou os pressupostos da pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, visando à necessidade de compreender os eventos ocorridos no cotidiano das práticas pedagógicas dirigidas para os alunos surdos. O principal referencial teórico usado para compreender as diferentes interações e práticas pedagógicas foi a teoria histórico-cultural, sobre tudo os estudos de Vigotski.

O AEE e as políticas públicas que o institucionalizaram

A legislação brasileira tem buscado garantir o acesso e a permanência de alunos oriundos das classes especiais em classes inclusivas de escolas comuns com a oferta de atendimento especializado. Para tanto, a implementação e o financiamento das SRM tem se apresentado como um importante programa na atualidade. De acordo com dados oficiais apresentados por Mendes (2014)¹, no período entre 2005 e 2010 foram implementadas 24.301 SRM: 17.679 nas redes municipais e 6.532 nas redes estaduais e federais de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre no âmbito do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Convém destacar que o AEE é primordial, pois propicia, juntamente com os demais profissionais, condições favoráveis ao processo de inclusão. Esse serviço educacional é complexo, já que propõe ao profissional do AEE programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade os recursos pedagógicos e de acessibilidade no ambiente escolar; oferta de suporte ao professor da classe comum e demais profissionais; orientar professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma a promover a autonomia e participação do aluno.

Para atuar no AEE com alunos surdos, o profissional deve possuir, além da proficiência para o uso e ensino da Libras, o conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Essas diferenças estão pautadas em questões linguísticas diretamente relacionadas a de identidade e cultura surda (SKILLAR, 1998).

Em reconhecimento a essa especificidade linguística o AEE reitera a importância do Decreto nº 5.626/2005 para disposição e organização do atendimento a alunos surdos.

A seguir apresentamos quatro propostas de trabalho, consideradas imprescindíveis, pois têm o objetivo de subsidiar o processo de inclusão de alunos surdos do Ensino Fundamental II. São elas: oferta de Libras para classes regulares; apoio aos familiares; suporte aos professores do ensino regular e ensino da LP como segunda língua.

Oferta de Libras para classes regulares

O processo de aprendizagem pressupõe a necessidade de interação entre os atores desse processo. No entanto, um dos maiores obstáculos referentes ao estabelecimento de um inter-relacionamento entre alunos surdos e ouvintes e seus professores é a barreira linguística. Para que trocas significativas ocorram e facilitem o processo de aprendizagem, faz-se necessário o estabelecimento de uma língua comum.

A ausência de algum conhecimento em Libras por alunos ouvintes impossibilita a interação com alunos surdos durante o processo de ensino/aprendizagem, restando a interação apenas com seus pares surdos e com os intérpretes (ALMEIDA, 2014).

Lodi & Lacerda (2010, p. 20) mencionam que a linguagem ocupa papel central no processo de aprendizagem também no que se refere a indivíduos surdos. As autoras destacam a necessidade de interação entre alunos surdos e ouvintes para que possa ocorrer a aprendizagem. Consideram que é importante que se ofereçam aos alunos surdos condições análogas àsquelas experimentadas pelos alunos ouvintes – ter a convivência com iguais (no caso surdos) e com diferentes (no caso ouvintes).

Desse modo, entendemos que alunos surdos e ouvintes precisam compartilhar os conhecimentos adquiridos, e, para tanto, faz-se necessário a escolha coerente de práticas pedagógicas que visem um melhor desempenho e interação entre todos. Com essa perspectiva, as professoras da SRM deram início em 2011 ao projeto de oficina de Libras para duas turmas do 5º ano de escolaridade, oferecidas uma vez por semana, com 50 minutos de duração, por 4 meses. As turmas eram receptivas e demonstravam bastante interesse referente à aprendizagem da Libras, o que propiciou a continuidade do projeto no ano letivo seguinte, dessa vez sendo oferecido para quatro turmas: duas de 5º ano e duas de 1º ano de escolaridade.

Essa prática bilíngue substanciou o processo de inclusão de alunos surdos em turmas regulares, não apenas por facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas, sobretudo, como uma oportunidade real de escolarização dos alunos surdos. Nesse mesmo ano, a oferta de oficina de Libras² para alunos ouvintes de classes regulares do Ensino Fundamental II foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Apoio e suporte aos familiares

Embora as políticas educacionais enfatizem a importância da participação da família para o desenvolvimento educacional de seus filhos, muito pouco ainda é feito em relação à existência de um trabalho sistemático com as mesmas, na parceria com as escolas da rede pública de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a responsabilidade das instituições de ensino e de seus funcionários pela integração das famílias à escola, estabelecendo e fortalecendo vínculos com elas.

Especificamente em relação ao atendimento educacional de alunos público-alvo da Educação Especial, a Declaração de Salamanca congrega a todos os governos a “encorajarem e facilitarem” a participação dos pais no planejamento e tomada de decisões nos serviços especializados, estabelecendo, com eles, uma verdadeira parceria.

São poucas as escolas que adotam o bilinguismo com o uso da Libras para estabelecer comunicação e transmitir conhecimento. Do mesmo modo, a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos deixa a desejar, dificultando a construção e desenvolvimento de vínculos de afetividade e, portanto, o inter-relacionamento (ALMEIDA, 2014).

Para favorecer e potencializar o desenvolvimento da afetividade entre pais e seus filhos surdos, por meio do uso da Libras, foi criada então no ano de 2011 a primeira oficina de Libras direcionada aos familiares de alunos surdos. Ênfase foi dada à elaboração de um currículo que visasse a três aspectos considerados fundamentais: o fortalecimento do relacionamento, estabelecido entre pais ouvintes e filhos surdos pela apropriação da Libras; a importância da existência da afetividade no desenvolvimento socioafetivo e intelectual das crianças surdas; e a contribuição do vínculo afetivo estabelecido pela Libras dos pais e filhos surdos como auxiliar no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Costa, Kelman & Góes (2015) ressaltam a necessidade de que a família se comprometa quanto a participação de seus filhos surdos nas SRM. Almeida (2014) também corrobora com essa afirmação no que se refere a estimular a participação da família na escola para a compreensão da importância da participação de seus filhos em aulas em sala de recursos.

A oficina de Libras para familiares de alunos surdos, introduzida em 2011, atendeu inicialmente a sete responsáveis, com frequência bastante irregular devido à dificuldade dos familiares em se ausentarem do ambiente doméstico no horário determinado. Ficou então estabelecido que a oficina de veria ser implementada nos 50 minutos subsequentes ao horário de entrada dos alunos na escola. Assim, os responsáveis permaneceriam no ambiente escolar apenas por mais algum tempo. As aulas foram ministradas utilizando metodologia específica e abordando temáticas de interesse cotidiano dos familiares, tais como atividades envolvendo a contação de histórias, brincadeiras, utilização de jogos, auxílio no que se refere à resolução de atividades de casa pelos alunos e até mesmo auxílio no que se refere à disciplina que os pais desejavam implementar no ambiente familiar.

A iniciativa de oferta de Libras aos familiares se configurou como uma estratégia que, além de propiciar avanços significativos quanto ao desenvolvimento e à potencialização da afetividade e do vínculo estabelecido entre pais ouvintes e filhos surdos, favoreceu também a compreensão por parte dos mesmos sobre a importância da SRM para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças e o desenvolvimento de uma educação bilíngue.

Suporte aos professores de classe regular

Várias barreiras contribuem para que o suporte aos professores de classe regular não ocorra, dentre elas a crença de muitos professores, especialistas e gestores de que a presença do intérprete de Libras em sala de aula seria suficiente para eliminar a barreira linguística e, conseqüentemente, garantir desenvolvimento cognitivo satisfatório por parte dos alunos surdos incluídos (LÓDI & LACERDA, 2010).

Com base nessa constatação, consideramos que os professores da SRM devam oferecer suporte pedagógico aos professores de classe regular. Porém sabemos da escassez de tempo destinado ao planejamento, ou mesmo à realização de grupos de estudos, dificultando a realização de encontros direcionados a oferta de suporte aos professores do ensino comum (ALMEIDA, 2014). É fundamental que haja a criação de espaços efetivos para a realização de trocas entre os profissionais do AEE e os professores de classe comum.

Cabe à escola a criação de estratégias que visem garantir esses momentos. Tais encontros poderiam ser considerados uma alternativa de formação continuada para professores de classes regulares e profissionais que atuam no AEE, ou seja, professores de classes bilíngues, intérpretes de Libras, agentes educativos e professores de SRM.

Na escola pesquisada, alguns professores podiam contar com o suporte da SRM em alguns momentos, iniciativa ainda incipiente pela falta de horário predeterminado para esses encontros. Nossa motivação era apenas de atender de forma mais equânime a alunos surdos e ouvintes.

Esses encontros ocorreram fora do horário dos professores envolvidos. Alguns antes do início do horário letivo, outros posteriores a ele. Os encontros envolveram intérpretes e professores para produção comum de materiais, busca de estratégias mais adequadas para apresentar um conteúdo, ou mesmo para produção de avaliações em Libras.

Tais encontros resultaram profícuos, com nítido interesse dos profissionais envolvidos. Lacerda (2002) destaca que no atendimento educacional de alunos surdos, razões de ordem lingüística e pedagógica também devem ser consideradas, pois, além da intermediação da Libras, também se faz necessária a elaboração de práticas educacionais adequadas às especificidades lingüísticas desses alunos.

Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua

O ensino da LP para alunos surdos tem sido alvo das políticas públicas brasileiras desde a homologação da Lei nº 10.436/2002. Composta por apenas cinco artigos, ressalta em parágrafo único que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 dispõe em seu capítulo quatro sobre a utilização e difusão da Libras e da LP para o acesso das pessoas surdas à educação. Esse artigo define a necessidade de ações como: promoção de cursos para formação de professores direcionados ao ensino da LP como L2 para pessoas surdas, com oferta obrigatória, desde a educação infantil; ensino da Libras e também da LP, como L2 para alunos surdos e finalmente prover escolas com professor para o ensino de LP como L2 para pessoas surdas.

A Secretaria de Educação Especial do MEC, depois transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SEESP/SECADI/MEC), SEESP/ /MEC (BRASIL, 2007) definiu parâmetros para o ensino da LP para alunos surdos, publicando a cartilha *Formação*

Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado da Pessoa com Surdez. Essa cartilha ressalta a oferta de Atendimento Educacional Especializado para o ensino da LP em SRMs e em horário diferente do da sala comum, sendo esse serviço desenvolvido por um professor, preferencialmente, habilitado em LP, ciente dos pressupostos linguísticos e teóricos que norteiam o trabalho.

O trabalho direcionado ao ensino da LP para alunos surdos é complexo, pois cabe ao profissional responsável por esse ensino, a elaboração de atividades que visem desenvolver competências em níveis morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua por meio de atividades diversificadas, preferencialmente utilizando a pedagogia visual (KILMAN, 2011).

Outra estratégia pedagógica que nos pareceu favorecer o processo de aquisição da LP por alunos surdos se refere à utilização da linguística contrastiva pelos professores, descrita anteriormente. Essa metodologia estabelece as relações entre a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita.

Para finalizar, vale destacar Fernandes (2004), quando afirma que um conhecimento específico em língua materna é essencial ou facilita a aquisição de outra língua em estudo. Percebe-se que a relação entre ambas as línguas não apenas se estreita, mas se torna inevitável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. D. *Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal XX em Duque de Caxias/RJ*. 124 p. Dissertação. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc/UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ, 2014.
- BATISTA, A. C.; CANEN, A. Multiculturalismo e campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas de pessoas surdas. *Espaço*, Rio de Janeiro, 38, jul/dez 2012, p. 19-29.
- BHATTACHARJEE, Y. *The benefits of bilingualism*. The New York Times, 17/03/2012.
- BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez*. MEC, Brasília, 2007.
- CARVALHO, C.; MORAES JÚNIOR, L. C. *Outras narrativas: minorias sociais e narrativas sobre a diferença*. Rio de Janeiro: Litteris, 2014.
- COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 325-338, 2015.
- DECASPER, A.; SPENCE, M. Prenatal maternal speech influences newborn perception of speech sound. *Infant Behavior and Development*, v. 9, n. 2, p. 133-150, 1986. DOI: [10.1016/0163-6383\(86\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0163-6383(86)90025-1).
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 27-40.
- DUARTE, N. *Vygotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.
- GOLLAN, T. H.; SALMON, D. P.; MONTOYA, R.; GALASKO, D.R. Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly-educated Hispanics. *Neuropsychologia*, Dec, v. 49, n. 14), p. 3826-3830, 2011. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.041](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.041).
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. *Dimensions and measurements of bilinguality and bilingualism*. 2. ed. Cambridge University Press, 2000.
- HARRISON, K. M. P. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- KANTO, I.; LAAKSO, M.-L.; HUTTUNEN, K. Differentiation in language and gesture use during early bilingual development of hearing children of deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 4, p. 769-788, 2015. Cambridge University Press 2014. DOI: [10.1017/S1366728914000169](https://doi.org/10.1017/S1366728914000169).

- KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p.171-203.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-69.
- KELMAN, C.A. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, v. 22, n. 1, p.13-24, 2015.
- KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Comunicação e Metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M. A. (Org.) *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 483-516.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. e TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 120-128.
- LACERDA, C. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 185-200.
- LAGE, A. L. S. Orientação de monografia com graduandos de pedagogia surdos no INES: cartografando a escrita a quatro mãos. In: *Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3 – “Universidade e participação na contemporaneidade”*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013a.
- LAGE, A.L. S. Acesso ao currículo, construção de sentidos e compromisso político do educador no ensino superior: cartografando o caso de graduandos surdos. In: *VII Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares: (re)construindo os sentidos de educação e ensino*. João Pessoa, UFPB, 2013 b, p. 1409-1421.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 36, p. 175-195, 2010.
- LEITE, E. M. C. *Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005. Disponível em: [<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>]. Acesso em: 10 jun. 2009.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-32.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSOS, E.; BARROS, R. B., A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Orgs.), *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 17-31.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R., Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.), *E ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PRESTES, Z. R., *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*, 2010, 285f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.

SAVIANI, D., Perspectiva marxiana do problema subjetividade-inter-subjetividade. In: DUARTE, N. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

SAVIANI, D.; DUARTE, N., *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S., *Fundamentos de Defectologia*. Havana, Cuba: Pueblo Y Educación, 1983.

WITTGENSTEIN, L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1922. Publicado em 1921 em alemão com o título *Logisch-Philosophische Abhandlung*na *Annden der Naturphilosophie*. No ano seguinte foi publicado em inglês com o nome citado inicialmente.

Produções Acadêmicas

ACADEMICS PRODUCTIONS



O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?

El desafío del bilinguismo para sordos en la inclusion escolar: qué dice una escuela municipal de Rio de Janeiro sobre eso?

SILVA, Adriana Ramos

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

RESUMO

Pesquisa de natureza qualitativa realizada em uma escola-piloto de educação bilíngue para surdos do município do Rio de Janeiro, com objetivo de descrever e analisar parâmetros de um bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa) para surdos no contexto da inclusão escolar. Com base em atuais políticas e literatura da área, o estudo de caso correlacionou os instrumentos de análise documental, observação de campo e entrevistas com o fim de construir dados que pudessem contribuir para a sustentação ou reformulação de práticas existentes no espaço escolar inclusivo, composto por surdos e ouvintes, em prol da qualidade na educação dos alunos surdos. O bilinguismo – Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) –, aparece como pressuposto da superação de antigas

RESUMEN

Este trabajo consiste en la investigación de naturaleza cualitativa realizada en una escuela-piloto de educación bilíngüe para sordos del municipio de Rio de Janeiro, con el objetivo de describir y analizar parametros del bilinguismo (Libras y lengua portuguesa) para sordos en el contexto de inclusión escolar. Con base en actuales políticas de literatura en el area o estudio de casos correlacionados a los instrumentos de analisis documental, observación de campo y entrevistas con el fin de contruir datos que pudiesen contribuir para la sustentacion o reformulacion de practicas en el espacio

barreiras presentes no processo de escolarização de crianças surdas. O estudo pretende ainda discutir e colaborar para a formação, inicial e continuada, de diferentes agentes da escola bilíngüe: professores de sala regular e de atendimento educacional especializado (AEE), intérprete de Libras e instrutor de Libras. Resultados apontam para uma carência na formação de alguns desses profissionais, questão limitante para uma bem-sucedida implantação do projeto.

escolar inclusivo, compuesta por sordos y oyentes en prol de la calidad de la educación de los alumnos sordos. El bilingüismo – las señas como primera lengua (L1) y la lengua portuguesa escrita como segunda lengua (L2) – , aparece como presupuesto de superación de antiguas barreras presentes en el proceso de escolarización de niños sordos. El estudio pretende aun discutir y colaborar en la formación , inicial y continua, de diferentes agentes de la escuela bilingüe: profesores de sala regular y de atención educacional especializado (AEE), interprete de lenguas e instructor de lenguas. Resultados apuntan a la carencia en la formación de algunos de estos profesionales, quedando limitado el buen resultado de la implantación del proyecto.

PALAVRAS-CHAVE

Bilingüismo para surdos. Educação de surdos. Inclusão escolar. Formação continuada.

KEY WORDS

Bilingüismo. Educación de sordos. Inclusión escolar; Formación continuada..

DADOS TÉCNICOS → SILVA, Adriana Ramos. **O Desafio do Bilingüismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão:** o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.

A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva

The education of deaf students in the municipal network of Japeri, Rio de Janeiro: a study on the implementation of inclusive education policies.

MOURA, D. A. C.

Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2013.

RESUMO

As políticas de escolarização de alunos surdos têm sido discutidas em diversos estudos. No entanto, ainda se encontram dificuldades para a efetiva implementação dessas políticas nas escolas brasileiras como preconizam os dispositivos federais. A estrutura dos sistemas de ensino, os parâmetros de avaliação dos alunos surdos, a formação pedagógica continuada dos professores, entre outros aspectos, acabam interferindo na adoção de políticas capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos surdos na garantia de sua escolarização efetiva com aprendizagem e desenvolvimento. Tomando como base as indicações federais, este estudo pretendeu analisar as políticas de escolarização de alunos surdos no município de Japeri, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, baseado nos pressupostos da pesqui

ABSTRACT

The politics of schooling of deaf students have been discussed in several studies. However, there are still difficulties for the effective implementation of such policies in Brazilian schools as advocate federal legislative. The structure of education systems, the parameters for the evaluation of deaf students, the continuing pedagogical training of teachers, among other things, end up interfering in the adoption of policies that can make the process of teaching and learning with the deaf students and ensuring its effective schooling with learning and development. Based on federal statements, this study sought to analyze the policies of education for deaf students in the city of Japeri, Baixada Fluminense of Rio de Janeiro,

sa qualitativa, utilizando as entrevistas se-
miestruturadas como principal instrumen-
to de coleta de dados. Para analisar tais da-
dos, tomamos como norte o modelo de
sistema de codificação de Bogdan e Biklen
que categoriza dados qualitativos. Foram
extraídas três categorias desses dados: per-
cepções e concepções, diretrizes políticas,
encaminhamentos e suportes pedagógicos.
A análise revelou que esta rede de ensino
enfrenta dificuldades em implementar a
política federal para a escolarização do
aluno surdo. As lacunas concernentes ao
preparo do professor nas especificidades do
aluno surdo, o funcionamento precário do
atendimento educacional especializado
(AEE) e a interpretação equivocada na
avaliação curricular de tal alunado, dentre
outros, se revelaram fatores interferentes
no progresso de sua escolarização.

*based on the assumptions of quali-
tative research, using semi-
structured interviews as the main
instrument of data collection. To
analyze such data, we adopted the
Bogdan e Biklen coding system
model that categorizes qualitative
data. From these data were ex-
tracted three categories: percep-
tions and conceptions, political
guidance, referrals and educational
supports. The analysis revealed
that this Education System faces
difficulties in implementing the
federal policy for the education of
the deaf student. The gaps related
of the teacher is preparation in the
specifics of the deaf student, the
malfunction of specialized educa-
tional services and the misunder-
standing in curriculum evaluation
of such students, among others,
have proved to be interfering fac-
tors in the progress these students
schooling process.*

PALAVRAS-CHAVE

Políticas de educação inclusiva; escolarização
de alunos surdos; diretrizes políticas

KEY WORDS

*inclusive education policies; edu-
cation of deaf students; policy
guideline*

DADOS TÉCNICOS → MOURA, D. A. C. **A escolarização de alunos surdos na rede mu-
nicipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das
políticas de educação inclusiva.** 2013. 120 p. Dissertação
(Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto
Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Ja-
neiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2013.



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer
busca online pelo título dessa dissertação.

*Perceber, pensar e falar:
O Implante Coclear na realidade escolar.
Perceive, Think and Speak: cochlear implant in school reality.*

NAVEGANTES da Silva, Eva Vilma.

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

RESUMO

Atualmente no Brasil, muitas pessoas surdas são submetidas à cirurgia de implante coclear, nos primeiros anos de vida e em processo de iniciação escolar. Em virtude dessa realidade, cada dia mais presente em nossa sociedade, a escola, como instituição, e os professores, como responsáveis pelo ensino, precisam conhecer com mais profundidade os aspectos relacionados à educação de estudantes implantados, a exemplo das necessidades diferentes de cada indivíduo em relação à linguagem e aos conhecimentos escolares, devido à ocorrência de expressiva variação de idade destes estudantes. Há a vista a carência de informações a respeito de aplicações do processo ensino-aprendizagem sobre estudantes nesta condição, partindo de estudos realizados nas dependências do Instituto Felipe Saldone, em Belém-PA, uma escola de referência na educação de surdos, esta pesquisa tem por objetivo descrever e

ABSTRACT

Nowadays in Brazil, many deaf people undergo cochlear implant surgery in their first years of life and during initiation school process. Due to this reality, school and teachers have to know more about education of these students, their individual needs regarding language and academic knowledge. Concerning the lack of information of the teaching-learning a study was carried on in Felipe Saldone Institute, Belém – PA. This research aims describ-

analisar o desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes com implante coclear, tendo como parâmetros as metodologias de ensino utilizadas pelo instituto e a relação desses alunos implantados com as línguas de sinais. Concluímos que o ensino-aprendizagem de crianças com implante coclear é um processo que demanda práticas específicas e resultados de médio a longo prazo e, que, a habilitação auditiva por si só, não inclui esta criança no processo de escolarização ouvinte, e que são necessárias estratégias diversificadas (multimodais) de ensino para possibilitar o quanto antes a inclusão das crianças com IC na realidade ouvinte.

ing and analyzing linguistic and cognitive development of the implanted students, using as parameters teaching methodology and the contact of these students with sign language. Conclusions determine that teaching implanted children demands specific practices and that the hearing habilitation by itself, does not include this children in regular classroom. Multimodal strategies are needed to reinforce inclusion.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez; implante coclear; desenvolvimento linguístico; desenvolvimento cognitivo.

KEY WORDS

Deafness; cochlear implant; language development; cognitive development.

DADOS TÉCNICOS → NAVEGANTES da Silva, Eva Vilma. **Perceber, pensar e falar: O Implante Coclear na realidade escolar.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa pesquisa.

A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear

Teacher work in educational inclusion of a deaf student with cochlear implant.

COSTA, Juliana Pêgas

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ).

RESUMO

Essa dissertação investigou e analisou a inserção de um aluno surdo com implante coclear em uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio do trabalho e percepção de professores e coordenação pedagógica. Para tanto, foram realizadas observações das aulas dos professores das disciplinas Ciências, Matemática, Inglês e Português, acompanhamento de algumas atividades com a professora da sala de recursos e realização de entrevistas com alguns desses professores e com a coordenadora pedagógica. Foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, buscando investigar de que forma esta unidade de ensino se coloca aberta à diversidade e se ela privilegia uma abordagem multicultural nos conteúdos e projetos (CANEN; XAVIER, 2012). Além disso, investigou-se de que modo é abordada a questão da inclusão no documento e se há ênfase ao respeito à diversidade cultural e identitária de seus

ABSTRACT

This dissertation investigated and analyzed the mainstream process of a deaf student with cochlear implant in a public school of the city of Rio de Janeiro, through the work and perception of teachers and the pedagogical supervisor. Therefore observations were made on the classes of Mathematics, Sciences, English and Portuguese, as well as in the resource room. Some of these teachers were interviewed. The Political Pedagogical Project of the school was analyzed in order to investigate how open to diversity this school was, whether there was a multicultural approach on its contents and projects or not (CANEN; XAVIER, 2012). It was also investigated how inclusion was referred in this document and if it mentioned the respect to students' cultural and identity features. This research discussed and some tensions related to inclusion of deaf students in regular classes, mainly those with cochlear implants, who are seen many times as hearing people or "cured" deaf who do not need special methodologies. Through content analysis, five

alunos. Esta pesquisa buscou discutir e refletir sobre algumas tensões que envolvem a inclusão de alunos surdos em classes comuns, principalmente alunos com implante coclear, que são vistos, muitas vezes, como ouvintes ou como surdos “curados” que não necessitam de metodologias específicas. Por meio da análise de conteúdo, cinco categorias foram construídas, abordando as temáticas de metodologias e formação de professores no contexto da inclusão multicultural, avaliação e desempenho escolar do aluno com implante coclear, identidades de pessoas surdas implantadas, participação da família e língua de sinais e implante coclear, rompendo com a dicotomia. Ao final, a proposta de que o surdo implantado torne-se um sujeito bilingue, usuário de língua de sinais e língua portuguesa nas modalidades escrita e oral coaduna-se com o referencial teórico utilizado, enfocando o multiculturalismo crítico (CANEN, 2007; CANDAU, 2012) no processo de inclusão educacional. Recomenda-se a adoção desse referencial teórico no cotidiano escolar para alcançar a inclusão de todos, respeitando-se suas peculiaridades linguísticas e identitárias.

thematic categories were built: methodologies used and teacher training, within the frame of a multicultural inclusion approach; assessment and academic achievement of the implanted student; identities of deaf implanted students; participation of the family and sign language and cochlear implant: deconstructing the dichotomy. At the end, there is a proposal that the implanted deaf student becomes a bilingual individual, a sign language user as well as a Portuguese communicator, in both writing and speaking modes. This reference is coherent with the theoretical framework of this work, focusing on the critical multiculturalism approach (CANEN, 2007; CANDAU, 2012) while considering educational inclusion. The adoption of the critical multiculturalism is strongly recommended on the daily life at school in order to reach inclusion for all, with respect to linguistic and identity peculiarities

PALAVRAS-CHAVE

Surdez. Implante coclear. Inclusão. Multiculturalismo. Prática docente.

KEY WORDS

Deafness. Cochlear implant. Inclusion. Multiculturalism. Teacher practice.

DADOS TÉCNICOS → COSTA, Juliana Pêgas. **A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman



Para mais informações e acesso ao texto completo fazer busca online pelo título dessa dissertação.

Visitando o
Acervo do INES

VISITING THE HISTORICAL COLLECTION OF THE INES





Visitando o Acervo do INES

Visiting the historical collection of the INES

SOLANGE MARIA DA ROCHA

Doutora em Educação pela Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Publicada pelo então Instituto Nacional de Surdos e Mudos, no ano de 1946, essa cartilha é de autoria dos professores da instituição, Léa Paiva Borges Carneiro e Jorge Mário Barreto. Destinada ao ensino da linguagem articulada para crianças surdas, essa obra apresenta relevância histórica para pesquisadores que têm como tema de investigação a Educação Infantil no Instituto dos anos 1940.

Vale lembrar que Léa Carneiro teve uma longa trajetória como docente no INES, atuando a princípio como professora repetidora junto ao professor Saul Borges Carneiro. Quando o Instituto, na década de 1930, voltou a receber alunas surdas, ela trabalhou com as meninas no ensino profissionalizante.



No ano de 1997 deu um depoimento sobre sua vida profissional no Instituto. Esse vídeo encontra-se no Acervo Histórico à disposição de pesquisadores.

Arte e
Cultura Surda

ART AND DEAF CULTURE



Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture

Nessa edição abrimos, mais uma vez, um *espaço* para divulgação do fazer artístico e cultural de pessoas surdas. Na edição 44 da Revista Espaço, o INES teve a honra de contar com uma pequena parte das várias obras de **Raph Odrus**. Seus grafites foram mergulhados em um caleidoscópio em nossas capas e o início de cada uma de nossas seções.

Um artista autodidata e surdo desde o nascimento, adotou o nome Raph ODRUS (surdo de trás para frente), como seu nome artístico. Seu primeiro contato com os artistas Mello e Onio, suas grandes inspirações para deixar de pichar e dedicar-se ao estilo grafite THROW-UP. Esse estilo é geralmente constituído por um contorno e uma camada de várias cores.

Com sua voz silenciosa e paixão pela arte viu a oportunidade de reconhecimento e inclusão social de toda a comunidade surda do Brasil. Hoje, aos 33 anos, após adquirir mais experiência artística, e ter conseguido evolução e melhorias em seus trabalhos, tem conseguido alcançar oportunidades de se apresentar e um maior reconhecimento. Neste ano, surgiu o convite para participar do evento "Meeting of Styles", que será um encontro internacional de grafiteiros em San Francisco, Estados Unidos.⁸



⁸ <https://www.vakinha.com.br/vaquinha/ajudem-um-artista-a-expor-seu-trabalho-nos-eua-a4041bcf-e69d-4103-bf73-c7279eed1bfc>

Raph Odrus | OBRAS



















Para ver mais obras e/ou entrar em contato com esse artista
procure RAPH ODRUS nas redes sociais.



Essa revista foi composta com tipografia Bembo e Calibri com dimensões 24cm x 16,5cm