

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DO SUJEITO SURDO: UMA ANÁLISE DO BILINGUISMO COMO PRÁTICA SOCIAL

Letícia Fernandes Alvarenga Monteiro¹
Alice Caldas de Moraes Sodré Coutinho²
Juliana Felicidade Teixeira dos Santos³
Karen Loami Lima da Silva⁴
Tathianna Prado Dawes⁵

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

A educação bilíngue de surdos tem sido tema de debate recorrente entre os pesquisadores da área de surdez. Com o intuito de aprofundar esse debate na comunidade acadêmica da Universidade Federal

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: elezinhamonteiro@yahoo.com.

² Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: alicecmcoutinho@gmail.com.

³ Graduanda em Letras/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: julianafelicidade10@gmail.com.

⁴ Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: karenloami123@gmail.com.

⁵ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; coordenadora do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBLIS). E-mail: tathiannadawes@id.uff.br.

Fluminense (UFF), o grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) decidiu também debruçar-se sobre essa questão. Por meio do viés histórico-cultural de Vygotsky, este artigo inicia a investigação do tema da aquisição de linguagem por surdos para que, posteriormente, possam ser analisados com mais propriedade o bilinguismo Libras/Língua Portuguesa e a escrita do sujeito surdo como prática social. É imprescindível, portanto, que as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, ajustem seus métodos educacionais para que assim a educação seja um direito de todos.

Palavras-chave: Bilinguismo. Surdez. Inclusão. Educação de surdos.

ABSTRACT

Bilingual education for deaf people has been constantly debated among specialists. Aiming to contribute to such agenda in the academic community of Universidade Federal Fluminense – UFF the research group Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) also takes part in this discussion. From Vygotsky's cultural-historical perspective this paper begins to investigate language acquisition of deaf people in order to further analysis of the bilingualism Libras/Portuguese, as well as analyze the writing of deaf people as a social practice. Therefore, it is crucial that educational institutions public or private adjust teaching methods to make education a right for all people.

Keywords: Bilingualism. Deafness. Inclusion. Deaf people education.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é constantemente pauta de estudos dos especialistas da área. Este artigo é resultado das discussões do grupo de pesquisa Estudos do Bilinguismo: Libras e Língua Portuguesa para Surdo (EBILIPS) — grupo do Diretório do CNPq — e das leituras das obras de Quadros e Neves (2015) e Quadros (2015).

Pretende-se a partir desse estudo traçar novos rumos e estratégias para o ensino de surdos em suas esferas teórica e prática.

Com base na legislação, na literatura sobre a área da surdez e no êxito observado nas práticas dos integrantes do grupo, o bilinguismo foi a linha escolhida para guiar os estudos do grupo de pesquisa. Portanto, é também o *setting* bilíngue essencial para que se possa propor qualquer nova concepção do ensino de surdos.

A educação bilíngue é uma proposta de ensino que visa oferecer acesso dos sujeitos surdos às duas línguas no contexto social e escolar. Tal método tem se firmado como mais adequado para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como primeira língua, e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua, a língua oficial do país. No caso do Brasil, por exemplo, seria ensinada a Libras e depois o estudante iniciaria seus estudos em Língua Portuguesa.

No ideário bilinguista, as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na Língua de Sinais, sejam os pais, os professores ou outros. Assim, por meio da imersão na língua, essas crianças vão adquirir recursos para se constituir como sujeitos sociais, aprimorar suas inteligências afetivas e demais cognições.

A LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA: UM OLHAR PSICOLÓGICO

O processo de aquisição e formação da linguagem para a Psicologia é cruzado por várias linhas teóricas com diferentes definições, como acontece em diversas áreas do conhecimento. Para os behavioristas, por exemplo, a linguagem é apenas um comportamento refinado que foi aprendido, enquanto para os junguianos, por exemplo, a linguagem não é comunicação, mas realização de mundo. Dentre tantas perspectivas presentes no cenário contemporâneo e clássico da Psicologia e dos estudos da Linguagem, escolhemos abordar o tema da aquisição de linguagem por surdos através do viés histórico-cultural vygotskyano.

Para compreender melhor o posicionamento de Vygotsky frente à surdez, faremos um breve resgate de etapas marcantes

de sua obra nesse assunto. Em 1927, Vygotsky incorporou a ideia de os surdos utilizarem os sinais para se comunicar. O autor, que inicialmente era contra a escola para surdos, reviu várias de suas reflexões sobre a natureza da criança surda e assumiu a necessidade da estruturação de um sistema de educação específico. Entre 1928 e 1931, Vygotsky refinou ainda mais seu posicionamento ao defender a datilologia e a mímica — pois o acesso à Língua de Sinais era muito remoto — como auxiliares do ensino da língua oral.

Ainda que mantivesse a ideia de fazer o surdo alcançar a oralidade, o apoio e as pesquisas de Vygotsky no campo da surdez foram importantes para o reconhecimento das Línguas de Sinais como modo legítimo de comunicação e de percepção do mundo.

Para Vygotsky, pensamento e linguagem formam uma via de mão dupla. Eles emergem no campo psíquico da criança com origens diferentes, no entanto, na formação do chamado pensamento verbal, a relação pensamento e linguagem toma uma condição de que um não alcança sua potencialidade sem o outro. A partir desse ponto do crescimento, o sujeito estará pronto para desenvolver capacidades de abstração, generalização e formação de conceitos, isto é, formação de processos/funções mentais superiores que caracterizam a espécie humana.

Pessoas surdas tendem a escrever usando como referência a língua de sinais, a qual não tem um sistema escrito que lhe faça correspondência, dada a complexidade de suas estruturas tridimensionais no meio gestual-visual. No entanto, deve-se fazer menção aqui à escrita de sinais, *signwriting*, um sistema para representação gráfica das línguas de sinais. Ainda que haja maior possibilidade de acesso ao sistema *signwriting* atualmente, fazer uma criança surda escrever em português ainda é bastante difícil.

SignWriting é um sistema visual escrito para todas as línguas de sinais ao redor do mundo. Assim como o alfabeto fonético para as línguas faladas, SignWriting transcreve todas as complexidades das línguas de sinais para o sistema escrito. Isto torna possível que LIBRAS possa ser registrada e lida posteriormente. SignWriting foi inventado por Valerie Sutton. (SUTTON, 1981, 1990 apud RIBEIRO, 2017, p. 2)

A Língua de Sinais como primeira língua (L1) comumente é o modo mais rápido de propiciar uma comunicação linguística aprofundada para a criança surda (QUADROS, 2015). Somente através do domínio linguístico a criança pode adquirir a abstração necessária para imaginar, por exemplo, uma vez que a linguagem age como organizadora do pensamento.

Os problemas cognitivos e comunicativos da criança surda não provêm da criança, mas do meio social em que ela está inserida, onde raros ou inexistentes são os contatos com os fluentes da Língua de Sinais, inviabilizando a maturação linguística e seus desdobramentos na criança surda. Para Vygotsky (1984 apud NADER, 2010), a ausência de língua torna o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser humano inviável.

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total deste quadro. (GOLDFELD, 1997, p. 54)

Além disso, muitas dificuldades enfrentadas pelo sujeito surdo no dia a dia são reflexo da aquisição tardia da linguagem. Inclusive os neuro-saberes respaldam essa afirmação através do conceito de plasticidade cerebral, isto é, a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central (SNC) de se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando suas conexões em função da necessidade, do uso e das características do ambiente.

De modo simples, portanto, pode-se afirmar que uma área muito utilizada do cérebro tende a ser aumentada (alteração nos giros e nos sulcos), ao passo que áreas não utilizadas passam a responder a outras tarefas. Um homem que perde o dedo médio não necessita de uma parte do cérebro para ativá-lo, logo, pela propriedade plástica do cérebro, essa área passará a refinar mais ainda outra parte do corpo, outro dedo, por exemplo. Assim como acontece com o homem que perde um dedo, o surdo que não teve

contato com a Língua de Sinais tem dificuldades para apreendê-la profundamente porque, além dos entraves socio-históricos, o espaço destinado à linguagem não estava sendo bem utilizado. No entanto, mesmo que haja um período crítico para uma aquisição ideal da linguagem, há também possibilidades de reorganização e de aprendizagem, pois o cérebro é dinâmico e flexível (LURIA, 1986).

O signo em Vygotsky é um fenômeno psicológico e, como tal, é individual, passível de evolução e capaz de modificar o curso do desenvolvimento cognitivo. Um indivíduo sem língua permanece sem jogo completo dos signos, tendo aqui a língua como ferramenta de compreensão de múltiplos sentidos do meio.

Os argumentos e as teorias aqui expostos quanto ao déficit cognitivo do indivíduo sem domínio da linguagem não têm caráter discriminatório e marginalizador, visto que, ainda que com o domínio de uma língua, o signo permanecerá representando algo para alguém. Logo, o domínio da língua não universaliza as interpretações, mas permite que a língua crie um campo de equivalência na emissão e na recepção da mensagem. A construção sónica diz respeito à construção da mente a partir da realidade em que a mente habita. Sempre há lacunas no processo de tradução das experiências da cognição; o indivíduo receberá e emitirá uma mensagem influenciado pelos próprios padrões psicossociais culturais. Deve existir certo nível de domínio de linguagem para que, a partir da imersão nela, o sujeito tenha autonomia e sua inserção social não seja limitada.

A Língua de Sinais faz mais sentido ao surdo porque é como ele experiencia o mundo e não pode ser comparada à língua oral-auditiva porque são singulares, estão em diferentes categorizações da experiência. Portanto, não se deve utilizar a Língua de Sinais como uma ponte para a língua escrita. Munir-se das duas é ampliar seu conhecimento de mundo; o indivíduo bilíngue (surdo ou não) terá mais modos de representar a realidade.

As crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultado de suas experiências sociais. Para uma pessoa que nunca viu ou ouviu, esta situação é tida como normal, é o padrão que ela conhece. A possibilidade de ver ou ouvir pode ser tão

ameaçadora para esta pessoa quanto para um ouvinte ficar surdo. (GOLDFELD, 1997, p. 79)

A primeira escolha da língua do surdo é feita pela família: cabe aos responsáveis escolher que seus filhos sejam sinalizantes, oralizados ou tenham comunicação total. O que se deve romper são os misticismos que cercam a surdez e a Língua de Sinais para que essa escolha seja cada vez mais exemplar e positiva à criança. A Língua de Sinais não é uma fase rudimentar da língua oral-auditiva. A Língua de Sinais é um importante fundador de subjetividade no surdo, muito mais que uma facilitadora para ensinar L2 (oral-auditiva). O bilinguismo é uma maneira possível e positiva de inserir o indivíduo surdo, com integridade, no contexto social (fora das margens) e no ambiente escolar, permitindo que o surdo se construa, se narre da maneira que preferir, sem ser obrigado a enquadrar-se nos moldes de ouvintes e possa capturar o mundo de modo mais rico.

O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: RECONHECENDO O SURDO COMO SUJEITO BILÍNGUE

Nosso país ainda é identificado como monolíngue, no qual a língua principal é a Língua Portuguesa, e por essa razão todas as outras aqui utilizadas acabam sendo consideradas inferiores. Segundo Quadros (2015) as políticas públicas do Brasil têm a tendência de subtrair as línguas, em vez de usar uma política aditiva, apresentando uma ideia equivocada de que uma língua leva ao não uso da outra.

Quadros (2015) afirma que o bilinguismo pode ser definido pelo uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos sociais. E, de acordo com Guarinello (2007 apud QUADROS; NEVES, 2015) o surgimento do bilinguismo aconteceu a partir das reivindicações dos próprios surdos, na luta pelo direito ao uso da sua língua. Assim, para a comunidade surda, o bilinguismo firma-se na garantia do uso da Língua de Sinais.

O bilinguismo, porém, não é só uma questão linguística. Quadros e Neves (2015) alegam ser necessário que haja uma imersão cultural no mundo do surdo, como também no do ouvinte,

mostrando que o bilinguismo vai além dessas questões. “Não basta ser bilíngue, é preciso ser bicultural” (QUADROS; NEVES, 2015).

Devido à diferença de modalidade, uma vez que a Libras reside na esfera visioespacial, enquanto a Língua Portuguesa reside na oral-auditiva, há certa dificuldade em caracterizar o surdo como sujeito bilíngue. Quadros (2015) diz que deveria haver um reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue, já que eles nascem no Brasil, portanto fazem uso da Língua Portuguesa e convivem com surdos, logo utilizam a Libras.

Os surdos privilegiam o visioespacial, que caracteriza a Língua de Sinais, mas infelizmente muitas crianças surdas têm tido acesso tardio à Libras, o que acaba refletindo na aprendizagem da Língua Portuguesa. Cummins (2003 apud QUADROS, 2015) afirma que surdos que vão à escola com uma língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com mais consistência.

Entende-se que cada aluno tem particularidades e que o processo pedagógico pode funcionar melhor para alguns do que para outros. Sabemos que não é difícil concluir que alunos surdos têm particularidades diferentes de alunos ouvintes e que nem sempre na construção do processo político-pedagógico escolar essas diferenças serão levadas em consideração. Um aluno surdo dentro da escola está cercado pela Língua Portuguesa: ele tem aulas nessa língua — embora a modalidade escrita seja sua segunda língua —, está rodeado por crianças ouvintes e docentes que se comunicam utilizando-a, ou seja, dentro do ambiente escolar as chances de se comunicar em Libras são pequenas.

De acordo com o artigo 14, do Decreto nº 5.626/05, é direito do aluno surdo ter acesso à comunicação e à informação, além de ter garantido o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Apesar de ser garantido por lei o uso da Libras nas escolas regulares, infelizmente, na prática, não é o que acontece, uma vez que a maioria dos professores dessas escolas não sabe Libras. Isso acarreta um processo de marginalização no qual os surdos acabam sofrendo as consequências. E esse processo pode desencadear outros dois: (1) a criação de um bloqueio em relação à Língua Portuguesa por parte das crianças surdas, já que elas não conseguem se comunicar na sua L1 (a Libras), e acabam criando outros recursos para viabilizar a conversação com outras crianças, uma vez que o processo de comunicação é necessário para a socialização; e (2) crianças ouvintes atribuem uma ideia de valor linguístico, avaliando a Libras como uma língua menor que a Língua Portuguesa, ou seja, menos complexa, menos importante.

Segundo Quadros (2015) esse bloqueio dos surdos não é errado, é uma forma de resistência e autonomia da Libras sobre a Língua Portuguesa, pois a Língua Brasileira de Sinais anteriormente era tida somente como instrumento de comunicação, caso o surdo não conseguisse acessar a Língua Portuguesa, durante a política de subtração.

A educação bilíngue, segundo Novaes (2010 apud BARBOSA, 2011), é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, a qual em seu capítulo VI, artigo 22, determina que se organize para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

O contexto escolar, no entanto, não apresenta recursos de inclusão porque a metodologia nas escolas inclusivas não é pensada exclusivamente para alunos surdos, uma vez que “o ensino para crianças surdas é baseado no ensino para crianças ouvintes”

(QUADROS; NEVES, 2015). Sem contar que muitos professores das escolas inclusivas não estão preparados para receber um aluno surdo, e isso acaba gerando falta de interação e comunicação entre professor e alunos surdos.

Assim, mantem-se a Língua Portuguesa como língua de instrução e a Libras como um recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa, o que perpetua a valoração desta última como superior à Libras. Enquanto surdos politizados não mais aceitam essa valoração, crianças na idade escolar podem sofrer com as pressões das adaptações às quais estão expostas nesse ambiente. Nesse contexto, a educação bilíngue deixa de ser uma imposição da sociedade ouvinte aos surdos, para que estes aprendam o português e sejam considerados adaptados a ele, sem levar em consideração a identidade do sujeito surdo e a cultura surda.

De acordo com a Lei nº 10.436/02, em seu parágrafo único,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Por isso, são necessárias políticas pedagógicas estruturadas para tratar o sujeito surdo como protagonista, portador de uma identidade própria, dotado de capacidade comunicativa como um ouvinte; embora não na mesma modalidade. As metodologias direcionadas aos alunos surdos devem inserir a Libras como L1, como língua de instrução com papel essencial reconhecido na aprendizagem e na autonomia dos surdos.

Embora a presença de intérpretes possa tornar a aula inclusiva, é inegável que ter o professor se comunicando em Libras favorece o aprendizado dos alunos surdos, já que eles estarão trocando todo o tempo, na sua L1, com os outros integrantes da classe. Isso também favorece o incremento dessa língua, já que o constante uso da língua a enriquece com novos métodos de comunicação, novos códigos, novas gírias, novos significados etc.

Levando em consideração a importância de ter aulas elaboradas para alunos surdos com docentes capacitados, pode-se

destacar dois tipos de escola: a inclusiva, em que há presença de um intérprete, mas com português como língua de instrução; e a bilíngue, onde as aulas têm a Libras como língua de instrução.

Assistir a uma aula estruturada para o aluno surdo com professores que usem a língua de sinais, desperta um maior interesse por parte desse aluno, que se sente incluído na aula e aprimora sua interação com o professor, tornando o aprendizado muito mais significativo. Segundo Quadros e Neves (2015), o ensino da Língua Portuguesa para esses estudantes só será possível se a Língua de Sinais for reconhecida como L1.

Ainda segundo as autoras, muitos surdos inseridos em escolas bilíngues, onde a Libras é a língua de instrução, deixaram de ver a Língua Portuguesa como uma ameaça, a qual passou a ocupar um lugar de prestígio, garantindo a interação deles com a comunidade ouvinte.

Sendo assim, a Libras tende a se firmar no sujeito surdo como uma língua autônoma, dotada de complexidade, de significados e de uma identidade própria que a difere da Língua Portuguesa.

ESCRITA DOS SURDOS COMO UMA PRÁTICA SOCIAL

A escrita dos alunos surdos é, além de prática discursiva, uma prática social. Isso se deve ao fato de ela estar relacionada diretamente à sua língua materna, a Língua de Sinais. Nesse sentido, esses indivíduos muitas das vezes escrevem referenciados pela língua que se comunicam. A natureza da escrita tem contexto social, político, mental e linguístico distinto entre os indivíduos. Desse modo, toda escrita carrega uma ideologia, logo, também a dos sujeitos surdos.

Diante da concepção de educação bilíngue, o docente lidará com as questões de interação entre alunos surdos e ouvintes, visto que o processo de inclusão também engloba as relações discentes. Além disso, é preciso levar em consideração que os indivíduos surdos estão inseridos em uma sala de aula na qual sua língua materna não é predominante. Assim, é essencial que os professores estejam atentos aos fatores marginalizantes do sujeito surdo, independentemente das dificuldades que se encontram, para que haja um processo de inclusão efetiva.

A situação da criança surda inserida em sala de aula, normalmente é em um contexto monolíngue, pode ser pensada a partir da problemática relação da surdez com a língua oral. Pelo fato da criança surda não ser oralizada, seu processo de interação com professores ouvintes fica bastante comprometido, uma vez que essas crianças surdas não dão a resposta educativa esperada e, conseqüentemente, não correspondem ao modelo esperado. (OLIVEIRA, 2003, p. 158)

Infere-se de Oliveira (2003) que os alunos surdos apresentam dificuldades de aprendizagem em diferentes aspectos: o professor ser ouvinte e não saber Libras fluentemente; o aluno surdo estar em uma sala de aula em que sua língua não é dominante; a metodologia da escola ser elaborada, em sua maioria, para alunos ouvintes; a Língua de Sinais ser vista como instrumento para ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita; entre outros. Tudo isso desestabiliza o desenvolvimento da leitura e da escrita do surdo.

Para o surdo, a aquisição da modalidade escrita representa a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Por isso, as irregularidades morfossintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais. (LONGONE, 2012)

Longone (2012) aponta que a escrita é difícil para o surdo porque não é uma dimensão da Língua de Sinais (Libras, em contexto brasileiro), como ocorre com o português falado. Nesse sentido, em toda língua a escrita apresenta uma interação com a oralização porque há um vínculo entre discriminação auditiva e escrita, uma vez que o fonema assume uma relação direta com o grafema. É por isso que a escrita do surdo está configurada de acordo com a Língua de Sinais, e não de acordo com a Língua Portuguesa.

Um dos aspectos discutidos por Karnopp (2015) é que as produções textuais dos alunos surdos muitas vezes não obedecem à forma da gramática tradicional. Tal tendência confirma-se em função de os indivíduos surdos escreverem referenciados pela Língua de Sinais (sem conjugações dos verbos, preposições,

entre outros). Estabelece-se, portanto, que na escrita do surdo não há uma relação clara com o remetente, o destinatário e o assunto tratado no texto. Assim, os textos dos surdos são considerados “errados”.

A escrita de surdos é frequentemente estigmatizada, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são considerados a partir das relações autor-texto-leitor. (KARNOPP, 2015, p. 226)

Uma das explicações lógicas para tal fenômeno é o pequeno número populacional de indivíduos com problemas auditivos no Brasil. Percebe-se, que os surdos são um grupo minoritário do ponto de vista numérico e estatístico no Brasil.

De acordo com pesquisas recentes realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apenas 9,7 milhões de brasileiros têm deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população. Nesse cenário, ocorre a marginalização da educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras, uma vez que essa modalidade educacional corresponde às necessidades de uma minoria dentro do país. Assim, grande parte das escolas não dispõe de professores especializados para ensinar aos alunos surdos.

Por tratar-se de um grupo numericamente não dominante, é socialmente oprimido. Observa-se, por exemplo, uma perspectiva linguística na qual se exige que as pessoas surdas sejam bilíngues e assim aprendam a Língua Portuguesa, enquanto os surdos oralizados podem ser monolíngues, sem instruir-se sobre a Libras, língua que também é oficial no Brasil. Logo, a língua de sinais é opcional para esses indivíduos.

A reflexão objetiva avalia o status linguísticos das línguas em análise, em que se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descategorizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais a estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a

escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos. (KARNOPP, 2015, p. 227)

Conforme afirmado por Karnopp (2015), a metodologia utilizada para ensinar a Língua Portuguesa se desvia dos processos e das práticas discursivas adquiridas pelos alunos surdos. Desse modo, são trocadas por aquelas expostas pelos professores que produzem uma didática sem ligação com a Libras, utilizando os mesmos materiais e métodos — textos longos e sem interpretações — para alunos surdos e ouvintes, um dos grandes erros na educação bilíngue. É necessário aplicar uma metodologia inclusiva para o que é ensinado, tornando-se imprescindível que haja um diálogo coerente entre as línguas. É fundamental que exista a tradução entre o português e os sinais, principalmente em relação aos textos, mas não apenas a partir da datilologia.

Além disso, é inegável que a educação bilíngue de surdos demanda material didático apropriado, com imagens e objetos que possam ser sentidos. Visto que, na ausência da audição, é necessário um leque maior de recursos visuais para que os surdos tenham mais compreensão sobre os conteúdos apresentados.

De acordo com Karnopp (2015), a análise dos eventos comunicativos dos indivíduos surdos se interliga a seus processos e suas práticas discursivas. Por isso, é necessário observar e entender os métodos usados pelos alunos no campo da leitura e da produção textual em sala de aula.

[...] por exemplo, dar condolências a um amigo, fazer uma reclamação, responder às questões colocadas em uma prova; conversar por internet ou conversar face a face com um amigo envolve naturalmente produções linguísticas diferenciadas, consequências de eventos formais ou informais que requerem planejamento adequado para elaboração do texto, seja ele escrito ou em sinais. (KARNOPP, 2015, p. 230)

Assim, os professores bilíngues devem ensinar aos alunos que a língua de sinais usada na comunicação do cotidiano é uma prática de produção textual também, porém menos monitorada do que na escrita.

Um dos pontos mencionado por Karnopp (2015) é que a relação entre aquele que produz um texto (o locutor) e aquele que interpreta (o interlocutor) é importante. E ressalta que para se ter uma boa produção textual é necessário pensar para quem está sendo escrito o texto (interlocutor). Além disso, um discurso, seja falado ou escrito, só é aceitável quando se ajusta ao conhecimento de mundo do receptor com o texto. Nesse sentido, essa é uma das grandes dificuldades das produções textuais dos alunos surdos, porque os ouvintes, quando leem ou corrigem a escrita dos indivíduos com surdez, não têm noção de como a Libras é configurada. Ainda que os textos apresentem marcas linguísticas da gramática da Língua Portuguesa, como conjunções, preposições, adjuntos adverbiais, pronomes pessoais, pontuação e entre outros, em geral há diferenças da escrita na norma padrão, visto que esta se configura a partir do pensamento em Libras do produtor do texto. Quando o aluno emprega tais artifícios textuais deixa transparecer, no texto, que já tem noção de textualidade.

No entanto, um interlocutor ouvinte, quando o lê, desconsidera essa produção textual por não estar totalmente de acordo com a norma padrão. E, ao fazer isso, nega o quão dificultoso é para o surdo, que não teve ensino bilíngue de qualidade, escrever. Para reverter esse quadro, seria necessário que as instituições de ensino aplicassem uma didática similar à aplicada ao ensino de Língua Inglesa, na qual todos os alunos aprendem o básico desse idioma, desde o Ensino Fundamental I. Assim, as escolas seriam inclusivas de verdade, e não apenas o professor e o aluno surdo entenderiam a Língua de Sinais.

É papel da escola reconhecer a situação bilíngue dos alunos surdos e entender o universo das pluralidades existentes dentro da Língua Portuguesa, principalmente por parte dos surdos. Outrosim, as instituições de ensino devem produzir um ensino bilíngue de qualidade, fomentando a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ecos do processo de inclusão dos surdos têm contribuído para que se finde a frustração educacional à qual muitos deles são expostos no ambiente escolar. O esclarecimento e a capacitação

dos profissionais da educação na área da surdez descartam práticas retrógradas e fomentam o direito de aprender e utilizar a Língua de Sinais, ter instrutores, professores e redes preparadas para lhes assegurar acolimento perante qualquer que seja sua preferência linguística.

Assim, é necessário assumir o ensino bilíngue e a inclusão de maneira comprometida. Não basta inserir o aluno surdo na escola. A solução não está nas práticas capacitistas ou em meras reproduções teóricas, ainda que bilíngues. É indispensável a criação de metodologias de ensino e estratégias individuais que garantam ferramentas para que o estudante aprenda e sinta-se integrado ao corpo discente da instituição que integra. A Língua de Sinais deve ser encarada como importante fundadora de subjetividade no surdo, logo, cabe a ele a escolha de manter-se um usuário dela ou não, além de qual uso também fará da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. A. S. Bilinguismo e a educação de surdos. 2011. *Webartigos*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/bilinguismo-e-a-educacao-de-surdos/67821>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Resultado dos Dados Preliminares do Censo – 2010.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LONGONE, E. O surdo e a língua escrita. *Vida mais Livre*. 2012. Disponível em: <<https://vidamaislivre.com.br/colunas/o-surdo-e-a-lingua-escrita/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NADER, J. M. V. Aquisição tardia de linguagem e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, São Carlos. *Programação...* São Carlos (SP): GEL, 2010.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. *Sala de aula inclusiva*: Um desafio para a integração da criança surda. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R. M.; NEVES, B. C. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. (Orgs.). *Leitura e escrita na educação de surdos*: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

RIBEIRO, S. S. *Aprendendo escrita de sinais*: signwriting. 2017. Disponível em: <<http://prosurdo.com.br/wp-content/uploads/2017/01/SW-SignWriting-Apostila.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SITES DE REFERÊNCIA

Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – <http://www.gel.org.br>.

CogniFit – <https://www.cognifit.com/br>.

Vida Mais Livre – <http://vidamaislivre.com.br>.

