

L25|26

Jan-Dez/2012

FORUM

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



F O R U M

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

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

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Maria Inês Batista Barbosa Ramos

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Mônica Azevedo de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Elaine da Rocha Baptista

EDIÇÃO
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Rio de Janeiro – Brasil

REVISÃO
Anna Carolina Guimarães

EDITORIAÇÃO
I Graficci

IMPRESSÃO
Walprint

TIRAGEM
4.000 exemplares

ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO
Alexandre Guedes Pereira Xavier
Christiana Leal
Elaine da Rocha Baptista
Gilmara Almeida dos Santos
Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Sarah Miglioli da Cunha Alves
Simone Ferreira Conforto

Forum / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1
(jul./dez. 2001) – Rio de Janeiro : INES, 2001–
v. : il. ; 21 cm.

Semestral
ISSN 1518-2509

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

CDD – 371.912

Sumário

Editorial _____	5
Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas Tanya Amara Felipe_____	7
Trabalho Terapêutico e Educacional com Crianças Implantadas: aquisição da linguagem oral e oficina de leitura e escrita Maria José Monteiro Benjamin Buffa/Kátia Fugiwara de Oliveira/ Andréa Gandolfi Berro/Salimar Estilac Sandim Demétrio _____	23
Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia Gisele Maciel Monteiro Rangel_____	28
Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo Terezinha de Jesus Machado Maher _____	33
Práticas de Letramento em Contextos de Educação Bilíngue para surdos Sueli Fernandes _____	37

Editorial

Este ano, o Forum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez teve como tema “Língua, Sujeito e Linguagem”.

O objetivo do Forum de 2012 foi “redirecionar e discutir questões em torno de linguagem e escola, linguagem e aprendizagem, segunda língua (L2) como linguagem socialmente compartilhada, assim também privilegiando abordagens voltadas para a L2 escrita no letramento de sujeitos surdos.”

Nesta perspectiva, o artigo de Tanya Amara Felipe, *Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas* propõe uma reflexão “sobre a atual proposta de educação para surdos que vem sendo implementada pela atual política inclusiva brasileira e, a partir de reflexões sobre as práticas pedagógicas para educação bilíngue para minorias linguísticas e para surdos em outros países, repensar essa proposta e propor alternativas.”

O artigo seguinte, *Terapêutico e Educacional com Crianças Implantadas: aquisição da linguagem oral e oficina de leitura e escrita*, as autoras Maria José Monteiro Benjamin Buffa, Kátia Fugiwara de Oliveira, Andréa Gandolfi Berro e Salimar Estilac Sandim Demétrio relatam o trabalho terapêutico e educacional que é desenvolvido com crianças e adultos, usuários de implante coclear, destacando a importância de “focar o desenvolvimento das habilidades auditivas, mas também as habilidades de leitura e escrita, por meio de variados materiais e estratégias, que auxiliem a aprendizagem e a apropriação do código escrito.”

Em *Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia*, Gisele Maciel Monteiro Rangel destaca que “é necessário que nós, professores, acompanhem os alunos surdos, já que para eles o letramento é tão necessário, mas complexamente atinável. Para que isto aconteça, também é necessário que o professor seja fluente em Libras, seja bilíngue.”

Terezinha Maher, em *Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa* no discurso do sujeito surdo, destaca que alguns conceitos teóricos precisam ser repensados e revistos, especialmente quando nos referimos às noções de língua e de falante nativo.

Em seu artigo *Práticas de letramento em contextos de educação bilíngue para surdos*, Sueli Fernandes faz uma reflexão sobre o processo de alfabetização/letramento dos estudantes surdos, concluindo sobre a “importância que as práticas

escolares de letramento assumem para as crianças surdas, posto que envolvem um processo de dupla natureza: a apropriação da língua portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita.”

Desejamos aos nossos leitores uma boa leitura!

Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas

Tanya Amara Felipe*

Introdução

O objetivo dessa conferência, no Fórum Permanente de Educação, Linguagem e Surdez, é refletir sobre a atual proposta de educação para surdos que vem sendo implementada pela atual política inclusiva brasileira e, a partir de reflexões sobre as práticas pedagógicas para educação bilíngue para minorias linguísticas e para surdos em outros países, repensar essa proposta e propor alternativas.

As propostas de Educação Bilíngue para minorias linguísticas apresentadas serão classificadas a partir de seus resultados com relação a um bilinguismo ou a um monolinguismo que evidenciam posturas assimilacionistas ou pluralistas. As concepções teóricas e propostas apresentadas nessa conferência foram baseadas em estudos de Baker (2006), de outros pesquisadores e a também a partir de pesquisas de campo realizadas em escolas europeias para surdos e ouvintes no período de novembro de 2010 a fevereiro de 2012.

Bilinguismo e minorias linguísticas

O bilinguismo é um fenômeno que pode ser analisado a partir do indivíduo, da família e da comunidade local, podendo ser individual ou social (Felipe, 1989, 1990), o que implica relações de poder, ideologias e questões de políticas educacionais para implementação de propostas bilíngues em uma sociedade que já possui uma língua majoritária.

A maioria dos países que possuem uma ou mais línguas majoritárias, em suas políticas educacionais, incluem propostas bilíngues para o ensino de outra língua majoritária que pode ser trabalhada como língua estrangeira nas matrizes curriculares do ensino regular ou em escolas bilíngues específicas que fazem parte do sistema educacional.

No caso das línguas das minorias linguísticas, suas línguas podem ou não ser consideradas nas propostas educacionais. Assim, as reflexões, nesse trabalho, serão a partir de propostas de ensino da língua oficial ou majoritária e ensino de uma ou mais línguas utilizadas por minorias linguísticas em um país específico.

Sob esse prisma, esse bilinguismo social das comunidades minoritárias pode ser incipiente ou equilibrado porque, segundo Diebold (1964), uma pessoa bilíngue pode ter uma competência mínima em uma ou nas duas línguas ou pode ter uma

* Site de Tanya Felipe: <http://www.librasemcontexto.org>; e-mail: tanyafelipe@gmail.com

competência equilibrada, mas geralmente os bilíngues, segundo Fishman (1971), utilizam as duas línguas para propósitos distintos, o que fica difícil aferir com precisão o grau de incipiência ou de equilíbrio com relação às duas línguas utilizadas pelos membros de uma minoria linguística.

No entanto, é possível constatar que a capacidade bilíngue exige destrezas receptivas, implícitas na capacidade de expressão oral (escutar) e na capacidade de expressão escrita (ler), mas também exige destrezas produtivas nessas mesmas capacidades de expressão: falar e escrever respectivamente e, além dessas quatro competências linguísticas, há também a competência cognitiva na utilização de uma ou de mais línguas para o raciocínio e reflexão (CUMMINS, 1984b, apud BAKER, 2006).

A partir dessas capacidades linguísticas, o bilinguismo pode ser analisado como o resultado da aquisição natural ou do processo de aprendizagem formal de duas línguas e, nesse segundo caso, as políticas linguísticas, em um determinado momento, refletem uma visão da sociedade, devido às questões de ordem ideológica e socioeconômicas que determinam o tipo de educação bilíngue a ser adotada, embora essas políticas possam não levar em consideração o fato dos alunos terem apenas uma competência linguística conversacional e não terem uma competência linguística escolar, que é determinante para o bom desempenho em situações de ensino-aprendizagem da matriz curricular.

A competência linguística conversacional caracteriza-se por destrezas comunicativas interpessoais básicas que precisam de apoios contextuais, para a utilização de uma língua, diferentemente da competência linguística escolar que, sendo de contexto reduzido, como são as situações de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, exige uma competência cognitiva muito mais elaborada.

Portanto, não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenham seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas.

Comunidades linguísticas dos Surdos

Não há língua sem comunidade linguística, portanto indivíduos que utilizam uma língua possuem uma identidade cultural que os caracterizam enquanto grupo e, dependendo da relação desse grupo com relação a um outro grupo e uma outra língua em uma sociedade, uma comunidade pode ser considerada uma minoria linguística, como é o caso de imigrantes, que possui uma língua majoritária no país de origem, mas pode também ser considerada uma minoria linguística por utilizar uma língua de sua etnia em um local específico, como as comunidades indígenas.

Por isso, dependendo da relação com a comunidade que utiliza a língua majoritária, essas comunidades poderão desenvolver um bilinguismo social que pode ser analisado a partir da diglossia, ou seja: uma língua majoritária, oficial, de maior prestígio e uma língua da minoritária, de menor prestígio nessa sociedade (Felipe. 1989).

Portanto, há necessidade de refletir essas questões a partir da cognição: psicologia e psicolinguística, da sociedade: sociologia e sociolinguística e a partir da etnia: antropologia e antropolinguística, considerando o conhecimento e, ao mesmo tempo, todas as influências do modo como esse conhecimento é adquirido, considerando que a gênese do pensamento é social, que a fala, no sentido amplo, é a fonte do comportamento social e da consciência que, refletindo o contato social, é o reflexo da consciência de si e do mundo (VYGOTSKY, 2001).

Sendo uma língua um patrimônio sociolinguístico que define uma identidade, ela é uma multitude de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, constituída de enunciados e vozes. Essa consciência é o contato social consigo mesmo, é uma experiência histórica e social que não são em si mesmas entidades diferentes (BAKHTIN, 2009).

A partir dessas reflexões sobre a língua, pode-se dizer que as comunidades surdas brasileiras e em outros países, que se autocaracterizam enquanto comunidades surdas, são grupos com identidade cultural, partilham de crenças e valores comuns e, em seu *modus vivendis*, sua língua preferencial, enquanto patrimônio histórico-social, está em uma situação diglósica, sendo considerada uma língua de uma minoria linguística, de menor prestígio e o português, no caso do Brasil, lhes é imposto como língua majoritária.

Devido à maioria dos surdos não serem filhos de pais surdos e devido ao desprestígio da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por um período longo da história da educação dos surdos, eles não adquirem a Libras como primeira língua e sua identidade cultural acontece geralmente tardiamente; além disso, a maioria desses surdos adquire apenas uma competência linguística conversacional do Português, ou seja, a compreensão dessa língua depende de apoio contextualizado e eles ficam em desvantagem no sistema educacional regular que utiliza apenas essa língua enquanto língua de instrução e primeira língua, exigindo uma competência cognitiva/escolar do português.

Por outro lado, é possível constatar que os surdos que, assumindo uma identidade cultural surda e optaram por utilizar a Libras como língua preferencial, não têm um conhecimento linguístico consciente de sua língua patrimonial e, por isso, a maioria tem apenas uma competência comunicativa de sua própria língua; o que dificulta o desenvolvimento dessa língua enquanto língua de instrução que necessita de uma competência linguística escolar.

Por isso, embora a maioria dos surdos nem na escola esteja (FELIPE, 2011), os que frequentam as escolas, devido a questões educacionais, socioeconômicas, psicológicas, e político ideológicas, estão sendo privados das duas línguas, o que implica não se tornam bilíngues equilibrados e os resultados de seus desempenhos escolares têm apresentado um bilinguismo incipiente e um alto índice de fracasso e evasão escolar.

Para as comunidades surdas brasileiras, a Libras é sua língua preferida e patrimonial porque ela é um índice de sua cultura que foi criada a partir da utilização dessa

língua há quase dois séculos. Daí, a Libras tem status social e econômico porque, a partir das mobilizações e lutas das comunidades surdas, foram criadas leis, decretos, serviços sociais e administrativos, que têm permitido a difusão dessa língua através das mídias, de materiais didático-pedagógicos e de capacitação de instrutores de Libras e, recentemente, de professores e intérpretes de Libras, com formação acadêmica, cursos de especialização, pesquisas linguísticas publicadas, dicionário e glossários online e impressos em papel ou em multimídias, entre outras iniciativas que vêm valorizando essa língua das comunidades surdas brasileiras e que vêm permitindo a inclusão dessa língua no sistema educacional.

Mas, diante do exposto, fica a pergunta: que tipo de educação bilíngue seria mais adequada para que os surdos possam vir a ser bilíngues equilibrados e serem respeitados enquanto minoria linguística?

Tipos de Educação Bilíngue

Desde o início da década de 80, várias dessas reflexões apresentadas anteriormente vêm ajudando à construção do paradigma “Educação/Escola Bilíngue” para Surdos no Brasil, a partir da mudança de uma visão clínico-patológica dos deficientes auditivos, para uma visão antro-sócio-linguística dos surdos, que vêm exigindo que seus direitos linguísticos e culturais (FELIPE, 1997) sejam respeitados e que possam ter uma educação bilíngue específica e diferenciada. Nessa proposta, a Libras é a língua de instrução e a primeira língua, enquanto o Português é a segunda língua e, nessa educação bilíngue, as questões culturais históricas dessa minoria linguística também sejam trabalhadas (FELIPE, 1998, 1999, 2006).

Assim, esse novo paradigma exigiu repensar a educação dos surdos a partir de conceitos como: primeira língua – L1: a primeira língua adquirida, mais usada ou mais forte; segunda língua – L2: a língua mais fraca, aprendida depois da primeira ou língua menos utilizada; língua materna: a primeira língua aprendida em casa; língua de instrução: a língua veicular utilizada como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos para todas as disciplinas curriculares, e língua preferida: escolha pessoal ou coletiva da língua com maior competência linguística ou língua patrimonial.

Além desses conceitos, para se pensar em uma proposta de educação bilíngue, é preciso também distinguir entre bilinguismo primário, quando duas línguas são adquiridas naturalmente; bilinguismo secundário, quando a segunda língua é aprendida formalmente e bilinguismo receptivo e produtivo. O primeiro acontece quando apenas são desenvolvidas competências linguísticas para ouvir e ler; o segundo, quando, além dessas competências, são desenvolvidas outras que permitem falar e escrever (BAKER, 2006).

Considerando-se esses conceitos para a maioria dos surdos, o bilinguismo primário ocorre muito escassamente e pode depender das orientações e opções da família, do tipo de surdez e/ou das tecnologias utilizadas para um surdo poder ouvir e falar, entre outros fatores e, por isso, é mais frequente haver um bilinguismo secundário. Mas, devido às políticas educacionais e às questões econômicas que têm dificultado

a terapia de fala ou o trabalho com a modalidade oral do Português nas escolas, a maioria dos surdos não fala ou não quer falar e suas competências linguísticas para ler e escrever geralmente explicitam um bilinguismo incipiente que tem, como resultado, um rendimento acadêmico insatisfatório para a maioria dos surdos.

Uma proposta educacional, segundo Fishman (1976) e Hornberger (1991), pode adotar uma educação bilíngue transitória que tem como objetivo substituir a língua minoritária utilizada pelo aluno, para que este utilize apenas a língua majoritária. Essa assimilação social e cultural seria subtrativa, já que o resultado final é o monolinguismo.

É justamente isso que vem acontecendo no Brasil, com relação à escolarização da maioria dos surdos em escolas inclusivas que, além de privarem os surdos de sua língua patrimonial, eles conseguem desenvolver apenas um monolinguismo incipiente e seu domínio do Português não lhes proporciona uma inserção na cultura majoritária e nem uma competitividade para o ingresso em universidade ou no mercado de trabalho.

Por isso, é preciso repensar a proposta educacional inclusiva para os surdos que tem induzido a uma única proposta pedagógica que, embora seja considerada uma educação bilíngue, implica questões socioculturais, educacionais, políticas e econômicas que determinam seus objetivos diferenciados das expectativas das comunidades surdas.

Por outro lado, uma outra proposta de educação bilíngue que tem como objetivo a manutenção da língua minoritária do aluno, o acolhimento e respeito da língua minoritária, reforçando a identidade cultural e linguística do aluno, pode ser aditiva, já que o resultado final pode ser um bilinguismo equilibrado que reforça a identidade cultural dessa minoria na sociedade. Mas, para atingir esse objetivo, essa proposta de educação bilíngue precisa ser de manutenção evolutiva porque, segundo Otheguy e Otto (1980:151), esta tem como meta alcançar a mesma competência linguística e literalidade nas duas línguas utilizadas pelo aluno, enquanto uma educação bilíngue com o objetivo de manutenção estática mantém apenas a competência linguística da língua que esse aluno tinha quando entrou para a escola, não sendo, portanto, uma educação bilíngue enriquecedora, que favoreça um desenvolvimento da competência linguística nas duas línguas.

Portanto, essa proposta de educação não é educação bilíngue de fato e está sendo classificada como tal apenas pelo fato de ter alunos que potencialmente podem vir a ser bilíngues ou já são bilíngues antes de entrarem nas escolas, ou ainda pelo fato de serem utilizadas as duas línguas na escola, por isso, elas foram denominadas de formas fracas que diferenciam das formas fortes que realmente propiciam o bilinguismo.

A partir dessas conceituações e transposições desses conceitos para a educação de surdos em escolas especiais, a maioria dessas escolas pode ser considerada bilíngue de manutenção estática porque, a maioria também não propicia aos seus alunos surdos um conhecimento mais aprofundado da Libras porque esta não é também ensinada enquanto disciplina curricular em todas as etapas de escolaridade, como também não utilizam adequadamente essa língua como língua de instrução,

já que muitos professores não dominam a Libras, e ainda não desenvolvem materiais didático-pedagógicos para o ensino da Libras, como primeira língua, e para o ensino do Português, como segunda língua. Por isso, essas escolas têm como resultado final um bilinguismo incipiente que também não favorece a inserção dos surdos na cultura majoritária e nem os fortalecem para serem cidadãos de minoria linguística.

Tendo em vista que além dessas variantes forte e fraca, muitas outras podem ser também consideradas para se analisar propostas de educação bilíngue que estão acontecendo em vários países, a seguir, serão descritos alguns tipos de educação bilíngue (BAKER, 2006):

a) Formas Fracas:

- a. **Submersão:** essa proposta, que nos Estados Unidos é chamada de imersão estruturada, tem como objetivos a assimilação da cultura dominante e o monolinguismo, por isso, os alunos de minorias linguísticas ficam com alunos de língua majoritária na mesma sala de aula em escola regular, mas nem o professor nem os outros alunos utilizam a língua minoritária. Nessa proposta, apenas a língua majoritária é utilizada e ensinada e, por isso, a primeira língua dos alunos não se desenvolve e o professor, muitas vezes, para os alunos, usuários de uma língua de comunidade minoritária, acompanharem as aulas, utiliza uma forma simplificada da língua majoritária e os alunos, no início, podem utilizar sua língua em casos de grandes dificuldades de compreensão. Esse desinteresse e desrespeito com relação a essa língua minoritária, geralmente gera stress, carência de autoestima e autoconfiança que podem acarretar até a evasão desses alunos, uma vez que o seu desempenho escolar fica prejudicado, quando comparado ao desempenho dos outros que têm a língua majoritária como sua primeira língua. Essa proposta bilíngue de submersão tem sido utilizada para educação de surdos em escolas regulares em que apenas um ou poucos surdos são “inseridos” em classes, mas nem os outros alunos ouvintes nem o professor utilizam a Libras para se comunicarem como os alunos surdos. Além desse isolamento devido à comunicação, na maioria dos casos, essa língua não é também a língua de instrução, utilizada por um intérprete. Por isso, na maioria dos casos, quando não está apenas um único estudante surdo na sala de aula, sem intérprete, os alunos surdos tentam se comunicar em Libras ou em Português, mas seu desempenho linguístico em ambas as línguas geralmente é incipiente, o que tem os deixado em desvantagem nesse tipo de atendimento educacional.
- b. **Submersão com classe de língua separada:** nessa proposta, os alunos também estão na mesma classe em escolas regulares, mas para as aulas da língua majoritária, enquanto disciplina, eles vão para outra sala. Essa separação também tem efeito negativo porque os alunos que se retiram podem se sentir inferiorizados, uma vez que os que ficam os vêem como

- descapacitados, com desempenho limitado em sua língua, entre outros preconceitos. As consequências e objetivos dessa proposta são os mesmos da proposta anterior.
- c. **Ensino Segregacionista:** nessa proposta apenas a língua minoritária é trabalhada na escola. Esse tipo de escola pode ter objetivos políticos, para manter um apartheid, já que essas crianças não aprenderão a língua dominante de uma elite, o ensino pode também não ser no mesmo nível da escola regular, perpetuando às gerações sua exclusão nas decisões políticas e de poder, que continuarão apenas membros do grupo subordinado.
- d. **Educação Bilíngue transitória:** nessa proposta assimilacionista que também tem como objetivo o monolinguismo dos alunos de minoria linguística, nos primeiros anos, a escola trabalha com a língua materna dessas crianças até se conseguir trabalhar apenas com a língua majoritária. Por isso, essa proposta pode dividir-se em dois tipos principais: de saída cedo ou de saída tardia. No primeiro caso, a criança conta com uma educação em sua língua materna somente durante os dois primeiros anos; a outra permite que o ensino seja feito, em um percentual aproximando de 40%, na língua materna até o sexto ano. Como geralmente os professores dessas escolas não são bilíngues, essas escolas trabalham também com professores das comunidades minoritárias que, sendo bilíngues, podem trabalhar em sua língua materna, nesses primeiros anos, e também podem ensinar a língua majoritária. Devido a esses profissionais, é possível minimizar essa proposta assimilacionista, uma vez que esses professores membros de uma minoria podem querer preservar sua língua e sua cultura. Essa proposta tem sido utilizada para a educação de surdos em alguns estados. Algumas escolas trabalham, na educação infantil, utilizando a Libras como primeira língua e língua de instrução, além da língua portuguesa tanto na modalidade oral como escrita. Algumas têm professores, monitores ou instrutores surdos que auxiliam o professor regente ou são os próprios professores, outras têm também professores bilíngues, mas estando as crianças surdas com outras crianças ouvintes, os resultados são os mesmos já apresentados anteriormente: um bilinguismo incipiente.
- e. **Educação regular com ensino de uma língua estrangeira:** nessa proposta, uma língua majoritária é ensinada na escola com o objetivo dos alunos aprenderem uma segunda língua. As aulas podem ser diárias ou não, dependendo do país, mas o tempo dessas aulas são sempre curtos, podendo ser equivalentes há um período de uma disciplina e, por isso, essa proposta vem sendo chamada de programa de língua “alimentação por gotejo”. Esse tipo de ensino é diferente de uma proposta de educação bilíngue em uma segunda língua, uma vez que nessa proposta, as disciplinas são trabalhadas utilizando a primeira ou a segunda língua dos alunos e, às vezes, até uma terceira língua, cujas línguas de instrução e de ensino são línguas

majoritárias, utilizadas pelos alunos e professores, como será apresentado mais à frente. No Brasil, há décadas atrás, havia, na educação regular, a alternância das Línguas Inglesa e Francesa, depois apenas a Língua Inglesa e hoje, há escolas trabalhando também com o Espanhol e, escolas no sul do país, que trabalham também com línguas das comunidades linguísticas dos imigrantes europeus. A retirada do Francês foi justificada pela falta de professores e pela preferência do Inglês pelos alunos. Atualmente, devido às políticas do Mercosul e sul-americanas, está havendo uma procura pela Língua Espanhola que também está sendo uma opção para os alunos em muitas escolas e em testes oficiais para ingresso em universidades e empresas que avaliam a competência linguística em uma segunda língua de alunos e candidatos. No entanto, mesmo sendo a educação regular com ensino de uma língua estrangeira, a proposta mais utilizada na maioria dos casos e países, esse tipo de ensino tem resultados desfavoráveis porque a maioria dos alunos, após anos de aprendizado de uma segunda língua, não apresenta uma competência linguística satisfatória. Esse fato também ocasionou a criação de várias escolas de idiomas, com metodologias específicas que vêm oferecendo cursos sequenciais em níveis, até uma proficiência plena em uma determinada língua estrangeira. Muitos dos professores são nativos, ou seja, são estrangeiros que utilizam e ensinam sua primeira língua e já existe uma padronização internacional com relação aos conteúdos para cada nível específico. A criação dessas escolas de idiomas foi também uma estratégia para se consolidar e difundir uma língua estrangeira em muitos países, possibilitando também a inserção e empregabilidade de estrangeiros em outros países, ao se difundir que o melhor professor seria um nativo. Como a maioria dessas escolas de idiomas são pagas, essa opção ficou mais restrita às classes sociais de maior poder aquisitivo que vêm optando por um ensino de uma segunda língua para seus filhos.

- f. **Educação Separatista:** embora exista em pequeno número de escolas com essa proposta, esta tem como objetivo um monolingüismo em uma língua minoritária, devido a razões religiosas, políticas ou culturais. Essa proposta pode ser uma escolha de uma minoria linguística para preservar sua sobrevivência e autoproteção, rejeitando um pluralismo e optando pelo separatismo.

b) Formas fortes:

- a. **Educação Bilíngue por imersão:** tendo como objetivo o bilingüismo, essa proposta surgiu por iniciativa de pais de classe média anglo-saxônicos no Canadá, que queriam que seus filhos se tornassem bilíngues e biculturais, sem prejuízo de seus rendimentos escolares, uma vez que seu país possui duas línguas majoritárias oficiais, mas que são utilizadas por falantes distintos conforme descendência étnica e localidade de residência. Assim,

surgiram vários programas que foram conceituados de educação bilíngue por imersão, mas que diferem uns dos outros com relação à idade e a quantidade de tempo. Esses programas se expandiram em décadas e atualmente há uma quantidade significativa de escolas de imersão francesa, embora seja facultativa a escolha desse tipo de escola pelos pais. Com relação à idade para se aprender a Língua Francesa como segunda língua, pode-se começar na pré-escola – imersão precoce; dos nove aos dez anos – imersão média; ou no nível secundário – imersão tardia. O tempo pode variar desde uma imersão total, que é a mais predominante, com 100% nos primeiros anos, passando para 80% depois do terceiro ou quarto e terminando a educação primária com 50% aproximadamente de imersão na Língua Francesa como segunda língua. Já na imersão parcial, há 50% de imersão na educação infantil e primária que corresponde ao ensino fundamental no Brasil. Nas escolas bilíngues com imersão precoce, as crianças, até um ano e meio nessas escolas, podem utilizar sua língua materna, o Inglês, para comunicação, embora os professores só respondam em Francês e também não há obrigatoriedade de se falar apenas Francês fora da sala de aula, sendo o Inglês considerado também uma língua de prestígio. Uma questão importante a ser destacada é que o nível dos alunos de uma classe nas duas línguas é semelhante, o que não implica uma perda de autoestima e facilita os trabalhos dos professores que seguem a mesma proposta curricular das outras escolas regulares. Esse tipo de proposta tem sido utilizado também, com sucesso, na Espanha em escolas catalãs e bascas, no país de Gales e Irlanda, modificando-se conforme contextos nacionais ou regionais.

- b. **Manutenção e educação bilíngue em língua patrimonial:** esta proposta que visa o bilinguismo pleno, os alunos de minorias linguísticas utilizam a sua língua nativa, étnica, materna ou patrimonial como língua de instrução e, na maioria dos países, a língua majoritária pode ser ensinada como segunda língua e também pode ser a língua de instrução para disciplinas determinadas. As escolas que possuem essa proposta têm como objetivo o fortalecimento da formação de identidade dos alunos de minorias linguísticas e por isso suas línguas são protegidas e desenvolvidas juntamente com a língua majoritária utilizada também porque, nessas escolas, há também alunos cuja primeira língua é a língua majoritária. Nos Estados Unidos, esta proposta educacional é denominada Educação bilíngue de manutenção ou Educação bilíngue de manutenção evolutiva; já no Canadá, há uma diferença entre classe de língua patrimonial e educação bilíngue em língua patrimonial. No primeiro caso, os programas de língua patrimonial dão aproximadamente duas horas e meia de classe semanal em horários alternativos e fora do horário regular, trabalhando com mais de 60 línguas; no segundo caso, a língua patrimonial é a língua de instrução na metade do dia escolar. Nas escolas em que se utiliza a língua minoritária na maior

parte do tempo, há uma justificativa de que os alunos transferem com mais facilidade, à língua majoritária, as ideias, conceitos, destrezas e conhecimentos adquiridos através de sua língua minoritária que pode ser também mais preservada e desenvolvida para poder transmitir os conteúdos e ser utilizada nos materiais didáticos, uma vez que a língua majoritária está muito mais presente na sociedade, sendo fácil a sua assimilação. A maioria das escolas de língua patrimonial são escolas para educação infantil e ensino fundamental, mas há países em que elas abrangem também o ensino médio e profissionalizante, além dessa língua patrimonial ser utilizada também como língua de instrução na universidade.

- c. **Educação bilíngue de direção dupla em duas línguas:** essa proposta se caracteriza pela equiparação no número de alunos que utilizam uma língua majoritária e minoritária. Geralmente são escolas para educação infantil e ensino fundamental e as duas línguas são utilizadas equitativamente e separadamente como língua de instrução e os alunos trabalham juntos e em harmonia, uma vez que as duas línguas podem ser línguas de instrução e os alunos podem ajudar uns aos outros quando o professor está utilizando a sua língua mais forte, estimulando a cooperação e amizade, ajudando também no rendimento escolar. Há uma dinâmica em que as línguas sempre são utilizadas separadamente e em dias alternados, mas são utilizadas para todas as áreas e também aprendidas enquanto línguas distintas. Por isso, os objetivos dessa escola bilíngue aditiva são o bilinguismo pleno e o fortalecimento cultural, sendo a literalidade adquirida em ambas as línguas simultaneamente ou primeiramente através da língua nativa. Nessa proposta, tanto os professores quanto os alunos são bilíngues mas, quando não há professor bilíngue, dois professores, fluentes em línguas distintas, trabalham conjuntamente na mesma sala de aula. A adesão dos pais para a inclusão de seus filhos nesse tipo de escola é optativa, sendo alguns mais resistentes, ao contrário dos pais com filhos de língua minoritária que têm uma aceitação bem maior e uma participação mais efetiva, sendo também auxiliares de professores em classe, fortalecendo uma identidade cultural na escola.
- d. **Educação bilíngue geral:** tendo como objetivo o bilinguismo na educação formal, essa proposta utiliza duas línguas majoritárias conjuntamente, sendo a língua internacional ou estrangeira utilizada também como língua de instrução. Esse tipo de escola pode ser encontrada na Ásia, África e Índia, além da Europa, onde duas ou mais línguas majoritárias podem ser trabalhadas conjuntamente como língua de instrução. Em Luxemburgo, segundo Baetens Beardsmore (1993), há uma proposta de educação trilíngue, começando aos cinco anos com o luxemburguês, depois as crianças começam a aprender o alemão, como disciplina e que passa a ser a língua de instrução principal desde o sexto ano, embora o Francês já seja ensinado como disciplina desde o segundo ano e passa a ser também língua de instrução no Ensino Médio.

Assim, ao término da escolaridade, devido à importância do Luxemburguês na Educação Infantil, do Alemão no equivalente Ensino Fundamental e do Francês no equivalente Ensino Médio, a maioria dos alunos se tornaram trilingües com literalidade nessas três línguas. Na Europa, há também o movimento das escolas europeias. Nessas escolas, geralmente estudam os filhos de executivos estrangeiros da Comunidade Europeia sendo, portanto, escolas multilingües e multiculturais que podem trabalhar com até oito línguas diferentes. Nessas escolas, os alunos começam seus estudos com sua língua nativa como língua de instrução nos primeiros anos, embora uma segunda língua possa também ser utilizada na Escola Fundamental posteriormente, quando uma segunda língua majoritária, que poderá ser o francês, Inglês ou Alemão, é utilizada como língua veicular por professores nativos. Nessas escolas, também existem turmas mistas, onde estudam alunos que utilizam línguas nativas específicas e que trabalham com uma das línguas veiculares. Essas denominadas classes europeias, geralmente começam a partir do terceiro ano e os conteúdos a serem trabalhados são aqueles de mais fácil assimilação e que permitem essa interação entre crianças com línguas nativas específicas trabalhando conjuntamente em disciplinas específicas, como artes, educação física, entre outras atividades escolares que necessitam uma competência linguística conversacional a partir do apoio de contextos e de menor competência linguística escolar. Assim, esses alunos podem realmente ficar em grupos onde há falantes de línguas distintas, respeitando um a língua do outro e buscando uma interação a partir dessas línguas. Essa atitude cooperativa incentiva o multilingüismo que são os objetivos dessas classes europeias que visam uma identidade europeia supranacional. Além da língua nativa e da língua veicular, os alunos também aprendem uma terceira língua, enquanto disciplina, com uma carga horária mínima de 360 horas. O rendimento escolar igual ou até superior à média, uma competência linguística e literariedade em duas ou mais línguas, além de uma atitude transcultural são conquistas dos alunos dessas escolas, mas também podem refletir a atitude dos pais que podem utilizar mais de uma língua com seus filhos, além de propiciar-lhes informações e entretenimentos em línguas distintas e contato com culturas distintas. Em Barcelona muitas escolas regulares trabalham também com essa proposta, sendo o catalão a língua nativa, a língua veicular a espanhola, alternando também com o Francês, além de se poder aprender o Inglês como terceira língua. Outras escolas, como a Escola Alemã, oferece essa proposta de educação bilíngue geral, mas os alunos filhos de pais catalães que não falam Alemão apresentam, no início de sua escolaridade, dificuldades nas disciplinas que trabalham com o Alemão com língua veicular e, por isso, precisam de um trabalho diferenciado, em horário distinto, para o aprendizado do Alemão que lhes permita uma competência linguística escolar

e cognitiva descontextualizada necessária à apreensão dos conteúdos das disciplinas curriculares.

Políticas públicas para a educação de surdos no Brasil

Durante séculos, a educação para surdos vem sendo modificada, conforme as políticas públicas, o que pode ser comprovado através de várias pesquisas publicadas sobre essas várias propostas. Mas é possível constatar que há uma confusão com relação às propostas educacionais para surdos, a partir da década de 80, quando começaram as discussões e iniciativas para elaboração e execução de propostas bilíngues para a educação de surdos, que foram desarticuladas antes mesmo de serem implementadas de fato. Essa desarticulação abrupta que tem acarretado o fechamento de inúmeras escolas e classes para surdos em todo o país inviabilizou uma aferição de seus resultados preliminares, uma vez que, a partir de 1996, as discussões e propostas foram abaladas devido às políticas inclusivas para a área de Educação Especial. Essa área da educação, que contou com uma secretaria específica no Ministério da Educação, foi extinta em 2010, devido ao fato de se estar, desde 2007, adotando uma política inclusiva baseada em um único modelo para todos os alunos das escolas públicas brasileiras, desconsiderando a diversidade cultural, linguística, socioeconômicas e as necessidades educacionais específicas de uma grande parcela de alunos que está em desvantagem no sistema educacional regular de ensino (FELIPE, 2011 e 2012)¹. Uma das alegações para esse desmonte educacional com relação às escolas para surdos foi a de que essas escolas especiais não ofereciam uma educação adequada aos surdos, comprovada através dos baixos rendimentos escolares.

Assim, estão caracterizando o ensino inclusivo para surdos como sendo uma educação bilíngue, mas é necessário analisar esse modelo proposto, com relação às escolas bilíngues em outros países, para se repensar se esta proposta é fraca ou forte e qual seria uma proposta ou propostas mais adequadas para os surdos que não se constituem uma massa homogênea a ser moldada em uma única forma educacional.

A partir do posicionamento crítico das comunidades surdas brasileiras, através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS - e de todas as associações que, desde 2010, na eminência do fechamento do INES, a única escola federal para surdos no Brasil, foi organizado o Movimento dos Surdos contra essa imposição da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC. Essa mobilização ocorreu devido ao fato dos surdos considerarem essa escola um patrimônio cultural, berço e fortalecimento de sua língua, cultura e identidade; além desse fato, outros motivos também foram a exclusão do posicionamento dos representantes surdos quando da elaboração do Plano Nacional de Educação para o Decênio 2010-2020 e para a elaboração de políticas públicas para a educação de surdos e o fechamento de inúmeras escolas que tem ocasionado também um processo de evasão escolar, como também da não aceitação e reconhecimento de sua identidade cultural e o não respeito à Libras enquanto língua patrimonial preferencial.

¹ Publicações de Tanya Felipe podem ser encontradas também em seu site: www.librasemcontexto.org.

Assim, esse Movimento vem exigindo uma educação bilíngue em que a Libras seja a língua de instrução e a primeira língua em escolas ou classes bilíngues para os surdos em todo o Brasil. Essas reivindicações estão sendo feitas através de inúmeros documentos referendados por legislações e documentos internacionais, mobilizações através de sites, blogs, redes sociais na internet e abaixo-assinados, bem como através de audiências com ministros, representantes de secretarias de educação e diretores de escolas, além de realizações e participações em eventos e passeatas, corpo a corpo com parlamentares em nível municipal, estadual e federal e processo contra a SEESP/MEC nas Promotorias Públicas em todos os estados e na federal.

Diante de tanta mobilização, é preciso ultrapassar esse embate porque, se está havendo um descontentamento generalizado por parte das comunidades surdas brasileiras, familiares e muitos professores da Educação Básica e de áreas distintas de muitas universidades, é preciso refletir sobre essa proposta educacional atual e rever suas falhas para a construção de propostas bilíngues em que os surdos possam realmente se sentir contemplados pelo sistema educacional, serem também atores e participantes de seu processo educacional enquanto cidadãos plenos e profissionais dessa área.

Essa reflexão permitirá a elaboração conjunta de propostas de educação bilíngue que possam dar conta de uma educação com qualidade e equidade para surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que conseguem ou que não conseguem aprender o Português na modalidade oral, surdos que usam prótese externa ou foram implantados, surdos cegos ou surdos com outras especificidades educacionais porque todos têm uma característica em comum: são pessoas surdas, que minoritariamente estão em um mundo de ouvintes, mas cada grupo tem necessidades educacionais específicas que exigem propostas educacionais distintas, embora a aquisição da Libras como primeira língua para todos esses grupos não represente um problema, pelo contrário, representa um fator de fortalecimento que propiciando um desenvolvimento cognitivo natural, favorece o processo de aprendizagem do Português que não é adquirido naturalmente, além de ser um fator de identidade cultural e linguística que, posteriormente, os unirão enquanto cidadãos surdos brasileiros e não pessoas com deficiência auditiva que assimilaram uma postura ouvintista, negando a sua condição e direitos de pessoas surdas.

Uma das falhas dessa proposta inclusiva atual para a educação dos surdos está sendo a retirada do trabalho com a modalidade oral do Português e, devido à história de insucesso das práticas pedagógicas com modelos oralistas que privilegiaram a oralidade em detrimento e até à proibição da Libras, ocasionando também o reductionismo nos conteúdos curriculares, as comunidades surdas não estão contestando essa perda de direito para o aprendizado da modalidade oral da Língua Portuguesa. No entanto, em outros países na Europa, nas escolas para surdos ou que também trabalham com alunos surdos, o trabalho educacional com a modalidade oral, diferentemente da terapia de fala apenas, é parte da proposta curricular e os alunos surdos que podem e querem aprender a modalidade oral da língua de seu país, por terem resíduos auditivos, por utilizarem próteses externas, por serem implantados ou

porque têm facilidade para o aprendizado da modalidade oral de uma língua, podem ter gratuitamente essas atividades nas escolas.

Se pensarmos que em um bilinguismo pleno subjaz uma competência receptiva, o que implica ouvir e ler, e uma competência reprodutiva, o que implica falar e escrever, uma educação bilíngue para surdos terá que oferecer todos os recursos necessários para os surdos que queiram falar, ler e escrever. Daí, nas escolas, precisa ter profissionais qualificados e especializados para trabalhar com propostas metodologias específicas e com recursos tecnológicos para o trabalho com a modalidade oral para os surdos que queiram usufruir dessa complementação escolar também.

Por isso, as propostas bilíngues a serem implementadas terão que levar em consideração todos os grupos de surdos, podendo ser implementadas em escolas bilíngues para surdos ou em classes específicas para surdos em escolas inclusivas ou em classes inclusivas dessas escolas em que haja a participação de professor bilíngues que garantam a compreensão e interação dos surdos que utilizam prótese externa ou implante coclear e que tenha um bom domínio da Língua Portuguesa.

As experiências com relação às escolas bilíngues para minorias linguísticas têm demonstrado e aferido que a inclusão desequilibrada com relação ao quantitativo de alunos que utilizam uma língua minoritária e alunos que utilizam uma língua majoritária tem tido como resultado um rendimento escolar insuficiente, sem a apropriação de fato da língua majoritária pelos alunos de língua minoritária, além de induzirem a outras questões depreciativas como autoestima baixa, preconceitos.

Com relação aos surdos, esse desequilíbrio se torna ainda pior pelo fato da maioria dos surdos que está sendo incluída em uma classe inclusiva, não ter domínio da Língua Portuguesa, ter apenas competência comunicativa em Libras e, ainda, pelo fato de que nem o professor e nem os alunos ouvintes utilizarem a Libras e também a comunidade escolar considerar, na maioria dos casos, que essa língua é necessária apenas para os surdos que não têm competência linguística suficiente para compreender o Português.

Assim, a política inclusiva brasileira, criou um Atendimento Educacional Especial – AEE, em salas multifuncionais que, funcionando diariamente em teoria mas não na prática, em contra turno para todos os “alunos com deficiência”, incluem em seus documentos orientadores para o AEE dos “alunos com deficiência auditiva”, disponibilizados no site do Ministério da Educação (FELIPE 2012), entre as atividades as serem trabalhadas, o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras, cujo conteúdo tem se resumido à criação de sinais para as disciplinas específicas, embora, por decreto, deveria ser ensino da Libras como L1 em todas as séries da Educação Básica.

Devido a esse apartheid linguístico, em que a Libras é apenas utilizada no AEE, devido ao despreparo da maioria dos professores, à ausência de intérprete e ao trabalho inadequado para ensino-aprendizagem tanto da Libras como do português, essa política inclusiva para os surdos tornou-se uma proposta de educação bilíngue transitória e, devido também às condições inadequadas em sala de aula inclusiva, professores e alunos ouvintes sem domínio da Libras, material didático-pedagógico

específico para ouvintes, entre outros fatores de ordem psicológica e socioeconômicas, esses alunos surdos têm ficado prejudicados em seu desenvolvimento linguístico em sua língua preferencial e patrimonial, não conseguindo uma competência linguística satisfatória em nenhuma das duas línguas, o que tem prejudicado também seu rendimento escolar. Portanto, essa educação bilíngue transitória não está conseguindo nem atingir seu objetivo que seria o monolingüismo na língua majoritária.

Reflexões Finais

Nesse ano de 2012, quando será aprovado o novo Plano Nacional de Educação, pode ser o momento propício para se desenvolver conjuntamente propostas bilíngues para educação dos surdos, de acordo com as necessidades específicas educacionais dos vários grupos de surdos. Essas propostas poderão ser implantadas em escolas bilíngues para surdos, em classes bilíngues para surdos e em classes inclusivas nas escolas cujas equipes multidisciplinares serão responsáveis pela execução e acompanhamento dessas propostas, através de pesquisas longitudinais para coleta de dados e análise dos resultados de cada uma das propostas.

Os resultados desse acompanhamento poderão nortear as ações futuras porque as melhores propostas de educação para surdos e para todos são aquelas que propiciam uma visão crítica e transformadora da sociedade e que, ao invés de acirrar a igualdade de conteúdos curriculares e a competitividade, edificam a solidariedade através da equidade que, diminuindo as desvantagens no sistema educacional e aumentando o empoderamento, possibilita tanto a emancipação individual como a consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.

Referências Bibliográficas

- BAKER, C. *Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Multilingual Matters. 2006
- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon. Multilingual Matters. 1993
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 2009.
- DIEBOLD, A.R. Incipient Bilingualism. In: D. Hymes et all (eds.). *Language in: Culture and Society*. New York. Harper & Row. 1964.
- FELIPE, T. A. Bilingüismo e Surdez. In: *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. (14):101-112, jul./dez. 1989
- Bilingüismo e Informática Educativa. In: *Revista Integração*. Brasília. (6): 11- 14, ano III, 1990
- Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, Vol. 7. pp 41-46. 1997

----- A Escola para Surdos e as Metas: repensando o Currículo numa Perspectiva Bilíngue e Multicultural. *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. pp 180-192. 1998.

----- Educação de Surdos e escola Inclusiva. In: Revista da Feneis. Rio de Janeiro, pp18 - 20, 1999.

----- Políticas públicas para a inserção da Libras na educação dos surdos. In: Revista Espaço (INES). VOL 25, pp 33 – 47. 2006.

----- Políticas Públicas para a Educação dos Surdos. In: Anais do Congresso Internacional do INES. Rio de Janeiro. 2011.

----- Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. In: Revista da Feneis Nº 46. Dezembro de 2011 | Fevereiro de 2012. pp 27-30. ISSN 1981-4615

FISHMAN, J.A. The Sociology of Language. In. J. Fishman (ed.) *Advances in the Sociology of Language*. Volume 1. The Hague. Mouton. 1971.

----- *Bilingual Education. An Internacional Sociological Perspective*. Rowley. MA. Newbury House. 1976

HORNBERGER, N.H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. GARCÍA, O. (ed.). *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Vo. 1. Amsterdam/Filadélfia. John Benjamins. 1991

OTHEGUY, R y OTTO, R. The myth of static maintenance in bilingual education. In *Modern Language Journal* 64 (3), pp 350-356. 1980.

VYGOTSKY. L. *Pensamento e linguagem*. V. N. Gaia, Estratégias Criativas. 2001.

Trabalho Terapêutico e Educacional com Crianças Implantadas: aquisição da linguagem oral e oficina de leitura e escrita

Maria José Monteiro Benjamin Buffa*

Kátia Fugiwara de Oliveira**

Andréa Gandolfi Berro***

Salimar Estilac Sandim Demétrio ****

Atualmente, o recurso mais indicado para a reabilitação de adultos e crianças com deficiências auditivas neurossensoriais bilaterais severas e profundas é o Implante Coclear (IC) por proporcionar o aumento da capacidade de perceber e entender sons ambientais e da fala, favorecendo a aquisição da linguagem oral. Trata-se de uma prótese inserida cirurgicamente, composta basicamente por duas partes (externa e interna). A parte externa constituída por microfone, processador e bobina de indução externa, capta o som conduzindo-o a parte interna: bobina de indução interna e eletrodos. O IC funciona de forma computadorizada, substituindo parcialmente as funções da cóclea, ou seja, transforma energia sonora em sinais elétricos, que serão interpretados no córtex auditivo proporcionando a sensação de audição.

Uma vez que 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes, e 97% nascem de pelo menos um dos pais ouvinte, justifica-se a busca do implante coclear feita pelos pais em função das necessidades e dos recursos da criança frente ao mundo, no qual a comunicação ocorre basicamente pela audição.

O uso de critérios para sua indicação baseia-se na avaliação criteriosa da criança, em relação à faixa etária e aos aspectos audiológicos, emocionais, cognitivos e fisiológicos, como na avaliação e expectativa da família, cuja atuação no processo educacional e terapêutico é de fundamental importância.

É importante ressaltar que o implante coclear, apesar de ser uma tecnologia de ponta, não elimina a surdez, mas possibilita à criança implantada a aquisição de

*Pedagoga, Chefe Técnica do Serviço de Educação e Terapia Ocupacional e Coordenadora do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (Cedau) e do Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação (NIRH) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP), Especialista em Psicopedagogia e em Administração Hospitalar, doutora em Distúrbios da Comunicação Humana. E-mail: zeze@centrinho.usp.br

**Pedagoga do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (Cedau) do HRAC/USP. Habilitada na área de Deficiência Auditiva e Especialista em Psicopedagogia. E-mail: katiadocedau@yahoo.com.br

***Pedagoga do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (Cedau) do HRAC/USP. Habilitada na área de Deficiência Auditiva e Especialista em Psicopedagogia. E-mail: andreaberro@yahoo.com.br

****Psicóloga responsável pela Casa Caracol da Seção de Implante Coclear do HRAC/USP. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana. E-mail: ssandim@hotmail.com

um ganho significativo na sua capacidade auditiva, sendo necessária a intervenção de terapeutas qualificados, que priorizem as habilidades auditivas e da fala, por meio de estratégias de comunicação auricular, na construção da linguagem oral, o que geralmente ocorre num processo rápido e mais eficaz do que apenas com o uso de AASI.

Alguns fatores devem ser considerados em relação à avaliação do desempenho da criança usuária de IC, tais quais:

- Características da deficiência auditiva (tipo e grau da perda auditiva);
- Idade de acontecimento da deficiência auditiva;
- Época da adaptação do AASI e/ou IC;
- Uso efetivo e funcional dos recursos auxiliares à audição (ASSI e/ou IC);
- Revisão e programação periódica do AASI e IC;
- Cuidados e manipulação do AASI e IC;
- Atitudes e habilidades dos pais;
- Características individuais da criança;
- Trabalho efetivo de habilitação e reabilitação.

O trabalho de habilitação e reabilitação da criança com deficiência auditiva tem que ser vivenciado entre todas as pessoas que fazem parte de sua vida. É importante um trabalho integrado com família, escola e os profissionais (fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo, entre outros), no qual possibilite trocar informações, discutir e encontrar condutas apropriadas e, ao mesmo tempo, contribuir de maneira uniforme para o bem estar da criança. Seja em casa, na escola ou na clínica, é preciso que a criança encontre sempre um ambiente de audição e de linguagem igualmente favorável para seu desenvolvimento.

Na escola, os pais devem ser os primeiros a informar e explicar aos professores sobre os principais cuidados e manuseio do IC e como checar seu funcionamento, de forma a verificar se a criança está escutando adequadamente. É muito importante que o professor mantenha contato com o fonoaudiólogo que realiza fonoterapia com a criança, para esclarecer suas dúvidas sobre o IC, como também para tomar conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem receptiva (o que a criança compreende) e da linguagem expressiva (o que a criança consegue expressar, falar).

Com o pedagogo e o psicólogo, o professor terá a oportunidade de conhecer melhor seu aluno nos aspectos cognitivos, emocionais, entre outros. É imprescindível que o professor tenha conhecimento do nível de desenvolvimento de seu aluno, pois as crianças com deficiência auditiva geralmente entram na escola sem ter adquirido a competência em linguagem oral compatível à sua idade cronológica, podendo apresentar déficits na leitura e na escrita, e como consequência, desvantagens escolares e em muitos casos, uma limitação no seu desenvolvimento global. Mas não é menos capaz que qualquer criança ouvinte; precisa ter acesso às informações, oportunidades, e pessoas que apostem no seu potencial, ajudando a vencer mais essa etapa. Portanto, é muito importante que o professor seja orientado pelos pro-

fissionais para que possa adotar estratégias adequadas para melhor se comunicar com seus alunos com deficiência auditiva, como também estratégias que garantam a compreensão das ordens e instruções das atividades de sala de aula de forma a garantir o acesso aos conteúdos escolares.

Discute-se muito a relação entre a aquisição de linguagem oral e a linguagem escrita e sabe-se, da estreita relação entre os déficits existentes no desenvolvimento da linguagem oral e a posterior interferência na aquisição da linguagem escrita. Tendo em vista o domínio da linguagem oral pela criança com deficiência auditiva, as dificuldades para a apropriação da linguagem escrita podem ocorrer apesar de essa criança ter as mesmas hipóteses que seus colegas ouvintes durante esse processo.

Assim, é de fundamental importância no trabalho de habilitação e reabilitação na abordagem auricular, com crianças com deficiência auditiva em idade escolar, focar o desenvolvimento das habilidades auditivas, mas também as habilidades de leitura e escrita, por meio de variados materiais e estratégias, que auxiliem a aprendizagem e a apropriação do código escrito.

A Oficina de Leitura e Escrita é um recurso interessante, no qual surgem situações que propiciam as crianças lidarem, exercitarem e consolidarem suas ideias sobre a leitura e a escrita junto com outras crianças e com a pedagoga.

A Oficina de Leitura e Escrita não trabalha com métodos de alfabetização específicos, mas sim com estratégias que favorecem e auxiliam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, contribuindo significativamente para o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem oral.

Diante disso, tem como proposta:

- Promover ao grupo o contato com materiais ricos, diversificados e diferentes situações de leitura e escrita;
- Auxiliar a criança a assumir uma posição mais positiva diante da língua portuguesa nessa modalidade de expressão;
- Habilitar a criança para o uso funcional e social da língua portuguesa escrita, no seu cotidiano escolar e pessoal;
- Auxiliar o conhecimento de aspectos ortográficos, sintáticos e semânticos;
- Melhorar a qualidade de produção de fala.

Assim, seguem algumas estratégias facilitadoras para a construção do conhecimento das crianças:

- Oportunizar o conhecimento de diversos gêneros (narração, dissertação, descrição, diálogo, cartas, convite, anúncios, textos jornalísticos, gibis, parlendas, músicas, anedotas, trava-língua, adivinhações, fábulas) e diferentes eixos temáticos;
- Oferecer textos adequados, interessantes, significativos e coerentes e com certo grau de estrutura e complexidade ao nível de compreensão das crianças, não subestimando sua capacidade;

- Apresentar textos em torno de eixos temáticos ou como tarefa prática com função definida (recreação, informação, estudo, etc.);
- Criar momentos de produção e reprodução de textos, correção coletiva, relatos de experiência, cartas, bilhetes;
- Trabalhar com a estruturação textual (coesão, coerência e ortografia);
- Trabalhar com expressões de “duplo sentido”, piadas, gírias, jogos de verdadeiro ou falso, caça-palavras;
- Promover a reescrita de textos e histórias;
- Trabalhar com recursos didático-pedagógicos (alfabeto móvel, bingo de letras, jogos de memória, dominó, quebra-cabeça).

O pedagogo poderá adotar algumas atitudes facilitadoras para o envolvimento do grupo de crianças, tais quais:

- Favorecer situações que promovam a troca de ideias diante de fatos conhecidos e desconhecidos pelas crianças nos momentos de leitura;
- Dar oportunidade para que as crianças escolham a sua leitura;
- Resgatar as experiências prévias das crianças e a bagagem que cada uma carrega;
- Trabalhar com a compreensão de textos e vocabulários de forma contínua e efetiva;
- Criar um clima de envolvimento e magia, favorecendo uma relação prazerosa com a leitura;
- Abrir espaços para comentários e discussões, com a participação de todos;
- Rer ler textos que mais as agradam;
- Estimulá-las para que tragam novos textos;
- Analisar cada momento do desenvolvimento de aprendizagem em que cada criança se encontra;
- Utilizar estratégias metacognitivas (monitorar o processo de leitura);
- Dar oportunidade para que as crianças possam perguntar, responder, explicar, resumir, porque essas são atividades comunicativas importantes e que fazem parte do “discurso escrito”;
- Trabalhar a consciência fonológica, respeitando o ritmo de compreensão e a forma de apresentação/exploração.

A criança com deficiência auditiva que se apropria da leitura e escrita da Língua Portuguesa tem seu desenvolvimento saudável e equilibrado e com mais oportunidade de inclusão escolar e social, visto que hoje deparamo-nos com um mundo no qual a maioria das informações é acessada através da leitura e transmitida por meio da escrita. Lembrando que o desenvolvimento da linguagem escrita dessa criança é um processo gradativo e deverá ser acompanhado desde o início pela tríade família-escola-reabilitadores.

Bibliografia Sugerida

BERRO, A.G.; BRAZOROTTO, J.S; BUFFA , M..J..M.B.; GODOY, L.A.F.; OLIVEIRA, K. F. *Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva: abordagem aurioral*. 2 ed. São Paulo: Editora Santos, 2008.

BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M.; COSTA, O. A. Conceituação e indicação do implante coclear. In: BEVILACQUA, M. C., et al. *Tratado de Audiologia*. São Paulo: Grupo Gen – Editora Santos, 2011. p. 407-425.

Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia

Gisele Maciel Monteiro Rangel*

Venho percebendo a importância da formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade social devido a minha prática profissional. Sou professora surda, graduada em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA/Canoas e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, atual doutoranda em Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Atuo como professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Rio Grande, mas minha experiência docente iniciou-se em 1998, na Unidade Especial Concórdia - ULBRA.

Desde minha graduação aprendi muito com os alunos surdos, bem como com os professores que compartilham e trocam ideias. Inclusive uma das minhas colegas da época foi minha professora quando eu era aluna na Unidade Especial Concórdia e muitas coisas aprendi com ela. Um exemplo destas trocas aconteceu quando fui contratada para trabalhar como professora de Libras na FEVALLE. Meu contrato era para atuar com alunos surdos e ouvintes no Ensino Fundamental. Em uma oportunidade, o professor de Geografia me convidou para participar com ele na sua disciplina. Naquela aula ele estava ensinando sobre *relevo*. O professor oportunizou-me interagir com o aluno surdo na explicação do conceito de *montanha*. Fiquei muito satisfeita e feliz quando percebi que ele havia aprendido um conceito através da minha sinalização. Infelizmente eu não pude continuar atuando com este professor, pois eu não tinha horários disponíveis.

Durante um momento atuava em três escolas ao mesmo tempo, tanto com a disciplina de Geografia, quanto Estudos Sociais e História, para Ensino Fundamental e Médio. Senti muita dificuldade para organizar minhas aulas, pois minha graduação na área de Geografia era voltada especificamente para o ensino de alunos ouvintes. Precisei, portanto, adaptar tudo o que havia aprendido para o ensino de alunos surdos.

Em 2005, fui aprovada no concurso do Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET¹ em São José - SC. Permaneci lá por seis anos, atuando nas turmas do PROEJA - Programa de Educação de Jovens Adultos, lecionando Geografia para alunos surdos. Fiquei impressionada com a questão de que eles tinham uma turma só deles. Dentre estes alunos, havia identidades muito diferentes. Alguns deles eram traumatizados pelas escolas inclusivas, outros odiavam o Português e alguns se sentiam revoltados por ser quem eram.

Um dos alunos foi morador de rua. Ele demonstrava grande interesse durante minhas aulas. Em função deste interesse, pesquisava muito na internet e trazia para

* Graduada em Geografia da Universidade Luterana do Brasil; Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pelotas e Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul- Campus Rio Grande.

¹ Atualmente é chamada de IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina no Campus.

nós experiências que havia vivenciado, ligando-as com os conhecimentos discutidos em aula. Uma dessas experiências havia acontecido durante uma “visita” que fez a um aeroporto e nas informações que obtive enquanto olhava as telas de embarque e desembarque. Isto me fez perceber a importância do Letramento. Soares (2002) salienta que o letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social. Percebi, portanto, a urgência em mudar meu método de ensino da Geografia.

Há muito tempo eu ensinava os conteúdos de maneira rígida, seguindo cegamente o plano que havia preparado. Acredito que, por isto, nunca me senti pronta o suficiente para ensinar. Quando decidi ser parceira dos alunos, esta transformação aconteceu. A partir desta mudança, comecei a utilizar metodologias baseadas no visual, muitas imagens e o uso de esquemas do texto para facilitar sua compreensão. Também utilizo imagens no Power Point, que facilita muito a aula, bem como vídeos que tranquilamente são encontrados no site You Tube.

Certamente os conceitos abstratos são os mais difíceis de explicar, como por exemplo, localização. Por exemplo, ao ensinar os Estados brasileiros, alguns alunos não conseguiam compreender devido a falta dos conhecimentos que adquirimos ao viajar, ou seja, falta a questão do letramento. Alguns alunos que já haviam feito viagens contavam para os colegas suas experiências, pois vivenciaram algo e isto foi possível relatar.

A fim de compreender melhor, conversei com alguns adultos para saber como havia sido sua experiência de aprender sobre localização. Eles relataram as estratégias de aprendizado, como por exemplo, através de imagens na televisão que apareciam da Copa do Mundo e nas Olimpíadas, suas bandeiras, camisetas diferentes, etc. Nestes momentos havia legendas apresentando cada país e a localização. Outro surdo relatou que tem um mapa fixado na parede ao lado da cama e que todos os dias fica observando-o. Estas estratégias ajudam a localizar-se melhor no espaço. Fico pasma ao perceber a criatividade de alguns surdos ao criar sinais para diversos lugares e adjetivá-los. É fantástico.

Ao perceber a trajetória dos surdos, vejo que necessitamos criar estratégias para conseguir compreender o mundo. As metodologias de ensino foram modificadas ao longo do tempo, mas algo que não pode modificar é auxiliar e incentivá-los através do letramento, ou seja, fazê-los compreender, através da metodologia escolhida, o que é e como é o mundo. Segundo Ramirez e Masutti (2009),

O fracasso escolar do aluno relaciona-se com especificidades de aprendizagem. A partir dessa ideia é que se buscam no campo teórico referências que visem “resgatar uma visão mais globalizada do processo de aprendizagem e conseqüentemente, dos problemas desse processo” (SCOZ, 1994, p.23), procurando compreender o universo histórico e cultural e suas influências no processo de aprendizagem. (p. 41).

Na minha adolescência o interesse pela Geografia não surgiu através da escola. A metodologia adotada pelos professores era muito tradicional e isto não despertava em mim o desejo de saber mais. O fato que me fez desejar conhecer mais sobre a Geografia foi um presente que recebi de minha mãe, um Atlas muito simples, mas que me fez ficar apaixonada e desejar viajar pelos diversos Estados do nosso país. A maioria dos nossos parentes morava em outras localidades e este Atlas me fez compreender onde eles estavam, e não o ensino que ocorria na escola. Isto me faz pensar o quanto a metodologia adotada nas escolas é ineficaz e não atinge, na maioria dos casos, a vida das crianças.

No caso de crianças ouvintes, o letramento é menos complexo, já que pais e filhos utilizam a mesma língua. Segundo Martins (2003), “letrar” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos; reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa.

Os surdos também precisam exercitar os usos da escrita na sociedade, mas geralmente eles não chegam com pré-conhecimentos na escola, já que a comunicação com os pais é deficitária. E esta era minha constante preocupação ao pensar em ensinar Geografia para alunos surdos. O que viria a seguir proporcionaria momentos onde eu pudesse colocar em prática soluções para esta preocupação.

Foi quando em 2011 retornei ao Rio Grande do Sul, onde continuei no Instituto Federal de Rio Grande do Sul – IFRS, mas agora no Campus Rio Grande. Os alunos surdos que aqui estudam no PROEJA estão incluídos em turmas de ouvintes com a presença do intérprete, ou seja, a turma inclusiva. O diretor propôs que, nas aulas de Geografia, os alunos surdos fossem retirados destas turmas e tivessem aulas especificamente comigo. Foi um desafio e um trabalho interessante. Este era o momento de colocar em prática minha metodologia diferenciada no ensino da Geografia. As aulas eram permeadas de questionamentos, um momento específico para que eles pudessem sanar todas as dúvidas que durante muito tempo rondavam suas mentes. Além de ensinar, aprendi muito com eles.

Eu tinha duas turmas do Ensino Médio – PROEJA. Eram duas turmas muito diferentes. Mas preocupei-me em informar-lhes sobre coisas cotidianas, que serviriam para melhor entendimento do mundo. Considerei que isto era o mais importante naquele momento. Conversávamos sobre fatos e isto era o elo para a teoria. Dentre os assuntos de interesse estava o horário de verão e o porquê de ele acontecer. Eu utilizava diversos materiais visuais durante as aulas, principalmente vídeos no YouTube. Também utilizei um documentário de quatro surdos brasileiros que viajaram para a Índia e África do Sul. Eram DVD's sinalizados e com legenda. Conversamos muito após cada vídeo. Portanto, procurei atrelar as questões teóricas com assuntos mais próximos ao cotidiano deles.

Quando questionava sobre o que sabiam sobre as problemáticas informações sociais respondiam-me, geralmente, sobre o aquecimento global, como se ele fosse

o culpado de todas as problemáticas sociais e ambientais que assolam nosso planeta. Eles não são alunos críticos em relação a estas questões, não são ainda capazes de analisar e discorrer sobre elas.

O principal fator para esta falta de visão crítica deve-se ao fato de que muitos de nós, surdos, possuímos poucas informações de mundo em virtude da nossa língua ser diferente dos ouvintes. Nossa primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, que já é oficial em nosso país desde 2002, através da Lei nº 10.436. Esta língua é visual-gestual, percebida através da visão, pois nossa maneira de nos relacionarmos e experienciarmos o mundo é através do canal visual. Este já é um ponto fundamental que nos diferencia dos ouvintes e que nos faz não ter tantos conhecimentos como eles.

A inserção dos surdos na sociedade acontece da mesma maneira, ou seja, com barreiras intermináveis, pois a sociedade é ouvinte, é feita, criada, adaptada especificamente para quem possui uma língua oral-auditiva. Portanto, os surdos precisam criar estratégias para conviver nesta sociedade. E o espaço escolar que deveria ser onde os surdos teriam o apoio e as informações necessárias de mundo, nem sempre isso acontece. Muitas escolas utilizam métodos que não são adequados e adaptados aos surdos, pois a inclusão nem sempre permite esta abertura. Também algumas escolas não fazem as adaptações metodológicas que necessitamos, adotando os mesmos métodos tradicionais.

Com a política inclusiva do Ministério de Educação - MEC, os surdos são obrigados a frequentar as escolas regulares. Este não é o pior problema. A questão fundamental reside em saber se a escola oferece uma metodologia bilíngue para os surdos. Segundo Quadros (2005),

(...) o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a Língua de Sinais Brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (p. 35).

A escola, portanto, precisa conhecer a estrutura desta pedagogia voltada e adaptada aos surdos para que possam utilizar meios de ensino efetivos, que de fato atinjam o objetivo de ensinar de acordo com a sua especificidade. Assim como os ouvintes, os surdos também precisam ser estimulados a pensar e posicionar-se criticamente frente às questões sociais, ambientais, políticas. A utilização de uma metodologia específica significa um respeito à diferença surda. A criticidade que precisamos auxiliar estes alunos a desenvolver nos remete à pedagogia de Paulo Freire, cuja proposta nos provoca a considerar os conhecimentos advindos (ou a falta deles) da realidade destes alunos, valorizando-os e construindo novos conhecimentos a partir deste ponto.

Atribula-me o fato de imaginar até quando os alunos surdos irão ficar aquém destas questões, desconhecendo maneiras necessárias de melhor participação e vida planetária. Assusta-me, também, o fato de imaginar que eu, uma pessoa que me considerava conhecedora de diversas questões, não sou uma cidadã que colabora para a vida no planeta, pois meus hábitos nem sempre condizem com sua necessidade.

Sugiro, portanto que é necessário que nós, professores, acompanhem os alunos surdos, já que para eles o letramento é tão necessário, mas complexamente atingível. Para que isto aconteça, também é necessário que o professor seja fluente em Libras, bilíngue. Isto o aproximará de seu aluno. É a maneira que me sinto em relação aos meus: próxima. Precisamos nortear nossas aulas pelo currículo, mas sempre de maneira a torná-lo significativo para os alunos, próximos, vivenciados.

Enfim, é de suma importância que o professor possa alçar a realidade e expô-la em consonância com os conteúdos, construindo o saber coletivo entre as pessoas surdas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 246, p. 28, 23 de dezembro de 2005. Seção 1.

MARTINS, Alice. *Alfabetização e letramento*. Disponível em: <http://www.brazcubas.br/professores/alice/download/texto2s4.doc> Acessado em 26/04/2012.

QUADROS, Ronice. Muller. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: *Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

RAMIREZ, Garcia Alejandro e MASUTTI, Mara Lúcia. *A Educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe: Uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Editora da UFSC, Florianópolis, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Hibridismo e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo

Terezinha de Jesus Machado Maher*

Venho, já há algum tempo,¹ insistindo que, se a modernidade nos fornecia conceitos teóricos que nos pareciam inquestionáveis e, por isso mesmo, seguros e confortáveis – deles éramos capazes de derivar “certezas” que pareciam corresponder à Verdade –, a pós-modernidade, no entanto, nos impele a ter que sair desses casulos teóricos de modo a compreender comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar a complexidade que a compreensão do mundo atual exige. E alguns dos conceitos teóricos que precisam ser repensados, revistos são as noções de língua e de falante nativo, já que, quando rigidamente fixadas, nos impede de entender o comportamento discursivo de pessoas bilíngues.

A definição de bilinguismo ditada pelo senso comum e, infelizmente, também tomada como basilar em muitos textos acadêmicos, pressupõe que o fenômeno diz respeito a um suposto controle de duas línguas *equivalente ao controle exercido pelos falantes nativos dessas línguas* – o sujeito bilíngue seria a somatória “perfeita” de dois monolíngues igualmente “perfeitos” – e que bons bilíngues seriam aqueles falantes capazes de funcionar em duas línguas sem permitir que houvesse interferência de uma língua na outra. Essa forma de pensar o fenômeno é, ao meu modo de ver, equivocada.

Em primeiro lugar, é preciso nos perguntarmos: quem seria esse “falante nativo” tomado como modelo e qual o seu “controle” linguístico? Ora, o conjunto dos falantes nativos de uma dada língua revela a existência de uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização, entre outros fatores, dos sujeitos. Convido, aqui, o leitor a pensar nos falantes nativos de Língua Portuguesa que conhece e, em seguida, eleger o comportamento de um deles para ser tomado como parâmetro por ter um domínio cabal dessa língua em todos os seus domínios e modalidades: ele seria capaz, tanto de elaborar, com propriedade, um contrato de locação, por exemplo, quanto de discutir, oralmente, as sutilezas de sambas de enredo. Ou seja, ele teria total competência para fazer tudo o que é possível fazer comunicativamente em Língua Portuguesa. Impossível encontrar esse falante, não é? Igualmente uma impossibilidade seria pensar na existência de um falante nativo de Libras que poderia

* Depto. de Linguística Aplicada / IEL / UNICAMP

¹ Ver, por exemplo, MAHER, 2008, um texto no qual explicito mais amplamente as ideias aqui parcialmente recuperadas.

ser eleito como modelo exemplar a ser seguido por todos os demais usuários dessa Língua de Sinais. Essa dificuldade é plenamente compreensível: a noção de “falante nativo e sua competência” é apenas uma *abstração idealizada*. Idealizada e perigosa, principalmente devido às suas implicações no que tange à avaliação de bilíngues em contextos educacionais. Avaliar o bilíngue tendo por base supostos “falantes nativos” ideais, poderosos e perfeitos, significa, que, em tese, ele deveria ser capaz de se desempenhar extremamente bem em **todos** os domínios de **ambas** as línguas de seu repertório verbal. Evidentemente, o bilíngue, nesse caso, sairá sempre perdendo, sempre “devendo” competência. Não apenas porque o “falante nativo” idealizado ao qual ele é comparado simplesmente não existe, mas, também, porque os resultados de pesquisa na área demonstram, inequivocamente, que o sujeito bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos em, por exemplo, Libras e Português. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar, em certas práticas comunicativas, melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma de suas línguas em algumas dessas práticas, ou mesmo em nenhuma dela por não ter sido conclamado, em sua história de vida, a desenvolver competência para tanto.

Definições de bilinguismo construídas tendo o falante nativo como referência e pautadas em comportamentos idealizados é o que tornou possível o surgimento da noção de *semilinguismo*. O indivíduo “semilíngue” seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngues de cada uma delas.² É preciso desvelar a perigosa noção de *déficit* embutida nessa possibilidade de se enxergar alunos como se estes tivessem competências “atrofiadas”: os bilíngues, vale insistir, usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem se tornar competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros.

A idealização também orienta crenças que dizem respeito a críticas ao comportamento discursivo do bilíngue em que haveria uma suposta “contaminação perniciosa” entre as línguas por ele utilizadas: cada uma delas deveria, desta perspectiva, estar bem separadas, bem “puras”. Ora, qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia, ou testemunha, com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona em duas línguas sem apresentar *interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê, em sua gramática, a utilização de empréstimos linguísticos,

² *Criada no interior de pesquisas que objetivavam descrever o desempenho de filhos de trabalhadores imigrantes na Suécia, essa categorização é passível de críticas tanto do ponto de vista teórico, quanto do empírico. Teoricamente, há que se considerar a fragilidade de um conceito que se pretende científico, mas cujas bases são idealizações. A construção do conhecimento científico não pode se dar a partir de suposições. Não posso simplesmente “supor” que a competência do monolíngue seja assim ou assado e julgar o comportamento do bilíngue a partir deste critério, digamos, um tanto nebuloso. Além disso, os testes aplicados nas crianças definidas como “semilíngues” mediam habilidades de leitura e escrita específicas da cultura escolar. O fato de que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas tornam metodologicamente suspeitos os resultados dessa medição. (MACSWAN, 2000).*

prevê a alternância, a passagens de uma língua para a outra, muitas vezes em um mesmo enunciado (*code-switching*) e, em contexto de surdez, o uso simultâneo de duas línguas (*code-concurrency*). O estudo de Menalli (2009), feito sob minha orientação, em um centro de apoio a alunos surdos revelou que a professora surda observada, com surdez de nível moderado e alto nível de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa oral, fazia, com frequência, uso simultâneo das duas línguas em sala de aula para atingir seus propósitos pedagógicos. O que estava em jogo não era uma questão de *déficit* de competência – como já dito, ela era muito proficiente em suas duas línguas. Tratava-se, antes, de ser capaz de fazer uso de uma estratégia, de um recurso discursivo sofisticado com que somente os bilíngues podem contar. Um “bom” bilíngue mistura suas línguas, transita de uma língua para outra, faz uso simultâneo delas justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto. Portanto, a “mistura de línguas não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilinguismo. E isso faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não são misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são, para o bilíngue, recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, garantir maior compreensão, etc. Sendo assim, não há porque “problematizar” um aspecto do desempenho do sujeito bilíngue que, dizem os dados empíricos, é constitutivo do seu discurso, é uma de suas riquezas e especificidades.

Na raiz da percepção de que a mistura de línguas é um pecado a ser erradicado a todo custo está a concepção errônea de que línguas seriam entidades “puras”, pronta, acabada, enclausurada em si mesmo, com fronteiras rigidamente estabelecidas que jamais seriam, ou poderiam, ser rompidas. Ora, a Língua Portuguesa, assim como todas as demais línguas do mundo, é uma língua mesclada, mestiça, híbrida desde a sua origem e está constantemente sujeita a mudanças provocadas pelo contato com outras línguas. Libras, uma língua ela mesma derivada da Língua de Sinais Francesa, não é diferente: ela afeta – e é afetada –, pelas línguas com as quais entra em contato. Como diz Fernandes (s/d, p. 9), referindo-se às interferências da Língua Brasileira de Sinais na produção escrita de alunos surdos em Português, “a Libras insiste em habitar a mesma casa do português, ainda que haja uma ordem de despejo contra ela!”. Do mesmo modo, não há porque apontar um dedo acusatório diante das interferências da Língua Portuguesa no uso feito de línguas de sinais por ouvintes. Porque o sujeito bilíngue não é, insisto, aquele que simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as totalmente separadas. Considerando-se que tanto a primeira, quanto a segunda da língua de sujeitos bilíngues são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários, o bilíngue cria para si uma “nova língua”, resultado do diálogo inevitável entre as línguas de seu repertório comunicativo; ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. Se nos desvencilharmos das noções de língua como sistema impermeável e de falante nativo ideal como parâmetros na avaliação

do sujeito bilíngue, aí então não precisaremos classificar o Português Indígena, o Inglês Brasileiro, o Portunhol, o Português do Surdo, a Libras do Ouvinte, etc. como línguas impuras, imperfeitas, mas como moradias legítimas de falantes bilíngues.

Referências Bibliográficas:

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos*: algumas considerações. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1076-4.pdf>. Acesso em: 20/05/2012.

MACSWAN, J. The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 22, No. 1, 3-45, 2000.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 67-96.

MENALLI, D. S. *Considerações sobre o comportamento discursivo de uma professora surda bilíngue*. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2009. Disponível em <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=41004>. Acesso em: 12/04/2010.

Práticas de Letramento em Contextos de Educação Bilíngue para Surdos

Sueli Fernandes*

Introdução

Minha aproximação com a educação de surdos, na década de 1990, foi motivada pela temática da leitura e escrita. Foi a experiência em uma classe de alfabetização e os desafios metodológicos enfrentados para a superação da concepção de escrita para além do código o que constituiu meu diálogo primeiro com a educação de surdos. O contexto histórico, em que essa experiência se deu, tinha como pano de fundo a derrocada da hegemonia oralista, materializada pelo maciço fracasso escolar de uma geração de estudantes surdos cujas vidas foram marcadas durante as décadas de 1970-1990 pela precariedade de concepções e práticas que não detinham os elementos prometidos para efetivar suas teses integracionistas.

Em contrapartida, a voz que emergia dos movimentos surdos mundiais, buscava demarcar uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, afastando-as definitivamente do território discursivo da anormalidade ou da deficiência. Engajada nesse movimento, iniciei minha trajetória profissional e acadêmica na área com o desafio de debater o processo de alfabetização/letramento dos surdos, reconhecendo a Língua de Sinais como produto cultural mais representativo da comunidade/subjetividade surda e a importância da apropriação da Língua Portuguesa como instrumento fundamental a sua emancipação política e social.

Esse cenário circunstanciou minhas primeiras reflexões sobre a educação linguística dos surdos, mais precisamente sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da aprendizagem do Português, tomando-o como objeto de conhecimento a ser apreendido por sujeitos que, na melhor das hipóteses, teriam como primeira língua (ainda que sua aquisição fosse tardia), a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Isso posto, configuraria-se o caráter de segunda língua assumido pela Língua Portuguesa seja do ponto de vista social, psicológico, acadêmico e metodológico, resultando na educação bilíngue, principal agenda política dos movimentos surdos brasileiros, a partir da década de 1990.

Desde então, e mais notadamente no período 2002-2012¹, as diretrizes governamentais nacionais (cuja crítica não será objeto de reflexão neste texto)

* Doutora em Letras-UFPR, Professora do Setor de Educação/DTFE-UFPR.

¹ Em abril de 2012, comemorou-se o aniversário de 10 anos da Lei de Libras e sua oficialização em território nacional.

orientam os sistemas de ensino inclusivos a adotarem medidas que viabilizem a educação bilíngue, assegurando o acesso à Libras como primeira língua e o ensino do Português como segunda língua,

No entanto, ao revés do que poderia se chamar de consenso de princípio no conjunto de textos que veiculam a voz oficial da política pública, a realidade se vê atravessada por contradições expressas em barreiras atitudinais, políticas e econômicas que se interpõem entre a enunciação do discurso e sua materialização na realidade concreta das escolas.

A geração de estudantes surdos que constituem o grupo-alvo de nossa ação pedagógica é bastante heterogênea e não corresponde ao ideal bilíngue enunciado nos discursos, pressuposto de uma prática inclusiva “bem sucedida”. São crianças, jovens e adultos com histórias atravessadas pelas contradições sociais que os situam em determinada classe social (em sua imensa maioria pertencente às camadas populares da sociedade), com um desenvolvimento marcado por lacunas e discontinuidades nos processos interpessoais na infância, resultando em subjetividades estilhaçadas pelas inconsistentes experiências linguísticas que vivenciam até chegar à escola.

Assim, o sentido que o bilinguismo dos surdos – como minoria linguística – assume na sociedade brasileira, com histórica tradição monolíngue (muito embora seja inegável o multilinguismo presente nas práticas sociais) é a de cenários fortemente marcados por relações de poder assimétricas entre as línguas em questão e seus usuários. (FERNANDES E MOREIRA, 2009).

A assimetria das relações envolvendo estudantes surdos e não-surdos nas práticas discursivas escolares secundariza a Libras em relação à Língua Portuguesa, caracterizando o que Cavalcanti (2007) denomina de modelo bilíngue assimilacionista. Este modelo é caracterizado pelos inúmeros casos em que estudantes surdos, oriundos majoritariamente de famílias ouvintes, são “incluídos” em escola regular monolíngue, sem interlocução em língua de sinais, sendo excluídos das interações verbais e dos conhecimentos que circulam por meio do Português falado. Mesmo nos chamados processos bilíngues de transição, em que há uma concessão à Língua de Sinais nas interações escolares, passa-se a substituí-la pelo Português, progressivamente, à medida que o estudante avança na escolarização.

Isso pode ocorrer mesmo em escolas exclusivas para surdos que utilizam a Libras precariamente, em função de os professores comunicaram-se oralmente, ou de forma bimodal², por serem, em sua maioria, não-surdos; também nas chamadas escolas inclusivas, onde o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos.

Nesses programas de bilinguismo assimilacionistas, a exclusão manifesta-se em várias facetas: na participação, no conhecimento e na legitimação de sua língua

² *Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que o uso concomitante da fala e da Libras na comunicação com os surdos fazem do bimodalismo uma prática hegemônica nos processos comunicativos envolvendo surdos nas diferentes situações de interação verbal, seja na família, seja na escola.*

pelo fato de que em todos esses cenários o Português acaba predominando como língua principal e a Libras é utilizada como instrumento/recurso coadjuvante para a apropriação da língua dominante.

Ditas essas palavras iniciais que delineiam essa realidade tão heterodoxa quanto às condições bilíngues atuais em que se dão as práticas de letramento de crianças e jovens surdos, passaremos a desenvolver algumas reflexões pontuais nos encaminhamentos metodológicos para o ensino de Português como segunda língua para surdos (L2), que sintetizam os seguintes princípios:

- I Estudantes surdos estabelecem com a Língua Portuguesa (L2) uma relação de natureza visual, cuja apropriação é dependente da mediação da Libras (L1).
- II LÍNGUA e ESCRITA fundem-se em um único conhecimento apropriado por meio da leitura nas práticas de letramento (A língua portuguesa é uma construção imagética; é o que o surdo “vê”).
- III A apropriação da leitura e a escrita pelos surdos pressupõe a passagem de uma língua não-alfabética (Libras) para uma língua alfabética (Português), o que resulta em definir as práticas de letramento como encaminhamento metodológico, em detrimento da alfabetização.

I.

Sabe-se que a experiência visual é a forma essencial pela qual os surdos constroem conhecimento (PERLIN, 2003; STROBEL, 2008). Obviamente, que se trata de um complexo processo de comunicação interpessoal pelos quais meios culturais externos (linguagem verbal e não-verbal) são internalizados como símbolos que passam a ser usados como instrumentos de pensamento intrapessoal. (VYGOTSKI, 1991).

O desenvolvimento normal, segundo Vygotsky (Ibid), depende essencialmente da internalização de ferramentas psicológicas produzidas na cultura. Se “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 1990, p. 33), a linguagem verbal para os surdos materializa sua semiose em signos visuais-espaciais, modalidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Se a linguagem ocupa um lugar fundamental enquanto signo verbal privilegiado nos processos de mediação social e só se constitui em situações de interlocução significativas, apenas a Língua de Sinais cumpre o papel mediador de material semiótico indispensável à elevação das funções psicológicas superiores da pessoa surda. Neste sentido, reconhecemos a Língua de Sinais como a objetivação da realidade material do signo na consciência surda, funcionando como elemento agregador das comunidades de surdos que se caracterizam por compartilhar, além da língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios.

Portanto, a formação da consciência de aprendizes surdos demanda mais que a mera experiência visual com o objeto de conhecimento, demanda a inter-

nalização de signos que tenham uma encarnação material compartilhada em seus usos e funções sociais.

Dito de outra forma, a mera percepção visual direta da escrita, sem a mediação de um adulto mais experiente que a domine como complexo instrumento cultural possibilita apenas a consciência mecânica de seus elementos externos: o desenho de letras e palavras. Para a apropriação de sua forma simbólica e função social, como sistema de representação e meio de comunicação humana, será necessária a mediação da linguagem verbal enquanto conteúdo semiótico indispensável à formação da consciência.

Nesse sentido, a Língua de Sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do Português escrito, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto.

Diante de tamanha centralidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem, a Língua de Sinais carece de espaços de uso social para se manter viva como meio de enunciação de seus falantes – os surdos.

Ao se consolidar como espaço de letramento em língua materna, oportunizará a consolidação de um consistente território linguístico e identitário para interlocução em Libras com adultos surdos sinalizadores e/ou professores bilíngues. Aí reside a grande diferença da educação linguística dos surdos, que tem início na educação infantil, uma vez que é incomum as crianças ouvintes terem que ir à escola para aprender sua língua materna.

A escola cumpre um papel adicional, diante dessa lacuna familiar, na formação social da mente de estudantes surdos: constituir-se em comunidade linguística bilíngue, na qual as crianças surdas terão resguardado seu direito à língua materna, além de realizar sua função de agência social mais importante de letramento.

II.

É inegável que em sociedades altamente tecnologizadas nossa relação com o meio cultural seja mediada pela leitura e escrita em quase todas as atividades que realizamos cotidianamente, sejamos, ou não alfabetizados. Obviamente, esse processo de relação com a cultura do escrito não é linear e homogêneo para todos os sujeitos, mas marcado pela diversidade de experiências sociais dos sentidos que a leitura/escrita assumiu em seus círculos sociais e da qualidade da mediação de pessoas mais experientes na cultura nas relações cotidianas.

É justamente a trajetória anterior à escola, o ponto que demarca a diferenciação nos processos de comunicação interpessoais, comparando-se estudantes surdos e não-surdos. Como afirmamos há pouco, as precárias e empobrecidas experiências com a linguagem verbal (falada, escrita ou sinalizada) na infância, no ambiente familiar e/ou na educação infantil determinam as restrições quanti-qualitativas comuns ao repertório de leitores iniciantes no processo de alfabetização escolar.

Por isso, embora as crianças e jovens surdos estejam imersos em um universo povoado de signos que constituem o material semiótico que permeia as relações

sujeito-mundo social, sua apreensão da semiose é desordenada, imprecisa e não mediada por uma língua.

Como disciplinar a consciência surda de modo que seja capaz de categorizar esse universo semiótico caótico multiforme, multisígnico e polissêmico das imagens, palavras, cores e diagramações (para dizer o mínimo) presentes nos textos que se oferecem à leitura? E mais: como a consciência surda apropriar-se-ia do dito (e não-dito) como enunciados da língua viva que revelam múltiplos domínios: de valores, de posicionamentos, o da humanidade, o da historicidade, o da ética, o da ideologia?

Significa dizer que “aprender a ler a Língua” e “aprender a Língua” Portuguesa são processos simultâneos que se entrecruzam, se confundem e demandam dos surdos uma desafiadora e complexa operação mental de diferenciar, nos textos que os bombardeiam visualmente, informações verbais e não-verbais, reconhecer possíveis fragmentos (palavras) nos elementos textuais e sistematizá-los como unidades de sentido da língua.

Impossível que essa tarefa seja vencida espontaneamente, de maneira natural, apenas expondo os estudantes surdos ao contato com textos variados, entregues a sua própria sorte.

Por isso, afirmamos que o processo de leitura revela-se, duplamente, tanto quanto “um” meio para se apropriar do sistema gráfico da língua (escrita) como quanto “o” meio de incursão na própria Língua Portuguesa”. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da experiência da leitura, que é dependente da ação intencional, específica e sistematizadora da escola. (FERNANDES, 2003).

Esse aprendizado, distinto em sua gênese daquele desenvolvido por crianças ouvintes (uma vez que não se baseia em referenciais sonoros) mobilizará processos visuais-analíticos de apropriação e exigirá uma interferência sistematizadora intensa, por meio da mediação em Língua de Sinais por adultos mais experientes e preparados, de modo que “ler a língua” supere a mera perspectiva de decifração comum aos processos iniciais de alfabetização.

Em síntese: identificar um significado global no texto e percebê-lo como objeto cultural constituído e significado em relações sociais que lhe atribuem sentido, cuja apropriação depreenderá um posicionamento, uma atitude responsiva de acatamento, de discordância, de ponderação, de superação, enfim, de réplica às vozes sociais (BAKHTIN, 1992) que nele se (des)harmonizam.

É a síntese dialética de LER A LÍNGUA, que buscamos destacar como a essência das práticas de letramento com surdos.

Se o Português é para o estudante surdo aquilo que se revela nas práticas de letramento nas quais ele está inserido, há que se considerar que quanto mais diversificadas forem as experiências de leitura, maiores serão as possibilidades de apreensão da língua em sua riqueza de variedades. Disso resulta que a seleção dos textos nas práticas de letramento tenha como critério a abrangência de sua circulação social.

O texto social delimitará o conhecimento linguístico, objeto da ação escolar, e não o contrário. Se há um texto circulando socialmente é porque seu conteúdo está vinculado à realidade histórica que determinou sua produção: ele é fruto de uma intenção comunicativa real, destinado a um interlocutor e, justamente por isso, assume características composicionais e discursivas particulares. (FERNANDES, 2011).

III.

Aprender a LER A LÍNGUA demanda um processo metodológico para estudantes surdos que difere dos encaminhamentos adotados no ensino de Português como língua materna, o chamado processo de alfabetização. Para inúmeros pesquisadores, a questão é simples: desconsiderar o domínio das relações letra-som como pressuposto para o acesso à escrita e admitir a Língua de Sinais como simbolismo mediador nesse processo, adotando encaminhamentos metodológicos semelhantes aos utilizados no ensino de segundas línguas para estrangeiros, possibilitando a inserção dos surdos em práticas de letramento, nos mesmos moldes dos demais estudantes. (SÁNCHEZ, 1993; HOFFMEISTER, 1999, FERNANDES, 2003, 2011).

A alfabetização é o processo que tem como pressuposto que ensinar a ler e escrever demanda, necessariamente, o estabelecimento de relações entre oralidade e escrita, ou seja, da compreensão das relações entre fonemas (sons) e (grafemas) e sua utilização em atividades de decodificação (ler) e codificação (escrever), próprios da mecânica da escrita (SOARES, 1998). Além disso, na hierarquização das práticas escolares há uma supervalorização das habilidades envolvidas na aprendizagem da escrita (desenho de letras, codificação, valorização da prosódia da fala e de conteúdos metafonológicos), em detrimento da leitura.

Para Sánchez (2002), os surdos vivenciam uma situação diferenciada de aprender a ler e escrever o Português sem conhecer os sons de suas grafias, pela mediação da Língua de Sinais para internalização de seu conteúdo simbólico e social. Dito isso, significa que o texto, tomado como a menor unidade de sentido da língua será o ponto de partida para as operações linguísticas iniciais de letramento escolar, em detrimento de sílabas, letras e sons.

O letramento, no entanto, não se refere apenas às práticas em que estão envolvidas estudantes que passam por esse processo de alfabetização escolar, mas todos aqueles sujeitos que convivem nos meios letrados, próprios das sociedades modernas altamente industrializadas e tecnologicizadas. Ou seja, diferentemente da alfabetização que pressupõe habilidades individuais sistematizadas pela escola, as práticas de letramento pressupõem a apropriação de conhecimentos sociais (KLEIMAN, 1998) vivenciados em práticas de leitura e escrita que permeiam as interações sociais em sociedades letradas.

Se pela apropriação da escrita, os surdos poderão materializar a experiência da Língua Portuguesa, promover a ruptura nas fronteiras que separam práticas escolares e práticas sociais de leitura e escrita, viabilizando a síntese entre conhecimento social, conhecimento escolar e conhecimento linguístico, seria nosso desafio.

Ler sem estar “alfabetizado” corresponde à realidade de sujeitos que têm uma língua não-alfabética como língua materna e dominam a escrita de uma segunda língua alfabética, ainda que não se comuniquem oralmente por meio dela. Dito de outro modo, equivaleria a nós, falantes de uma língua alfabética, aprendêssemos ideogramas chineses, sem nunca ter falado o mandarim. Como os surdos, em relação ao Português, os aprendizes buscariam identificar os ideogramas em um texto, fazendo associações com imagens e seu conhecimento prévio, reconhecimento de palavras, comparações e relações de semelhança e contraste entre sua língua materna e a língua-alvo para levantar hipóteses de sentido para a compreensão global do texto, ainda que, inicialmente, ele lhes parecesse uma indecifrável carta enigmática (FERNANDES, 2003). Considerando que os textos sociais articulam linguagem verbal e não-verbal na constituição de seu sentido, serão as referências imagéticas (não-verbais) o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita em que o método a ser seguido pelo estudante pressuporia buscar reconhecer as palavras-ideogramas do Português no texto, atribuindo-lhes um sentido global, sem necessariamente decompô-las em unidades ssublexicais. (FERNANDES, 2011).

A mediação do professor bilíngue e conhecedor de sua língua materna é fundamental, nesse processo, posto que, anteriormente à proposição de leitura de um texto com seus alunos, deverá debruçar-se em um planejamento detalhado que considere as pistas imagéticas entrecruzadas na semiose verbal e não-verbal textual, as pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero em que ele se insere.

Diante dessa necessidade, reafirmamos a adoção de uma concepção dialógica da linguagem a nortear nossa ação, em que dimensões formais da língua, como o léxico e a sintaxe, apenas constituem sentido nas práticas de interação verbal em que ocorre a enunciação, determinados pelas condições sociais de produção do discurso. (BAKHTIN, 1988, 1992)³.

Considerações finais

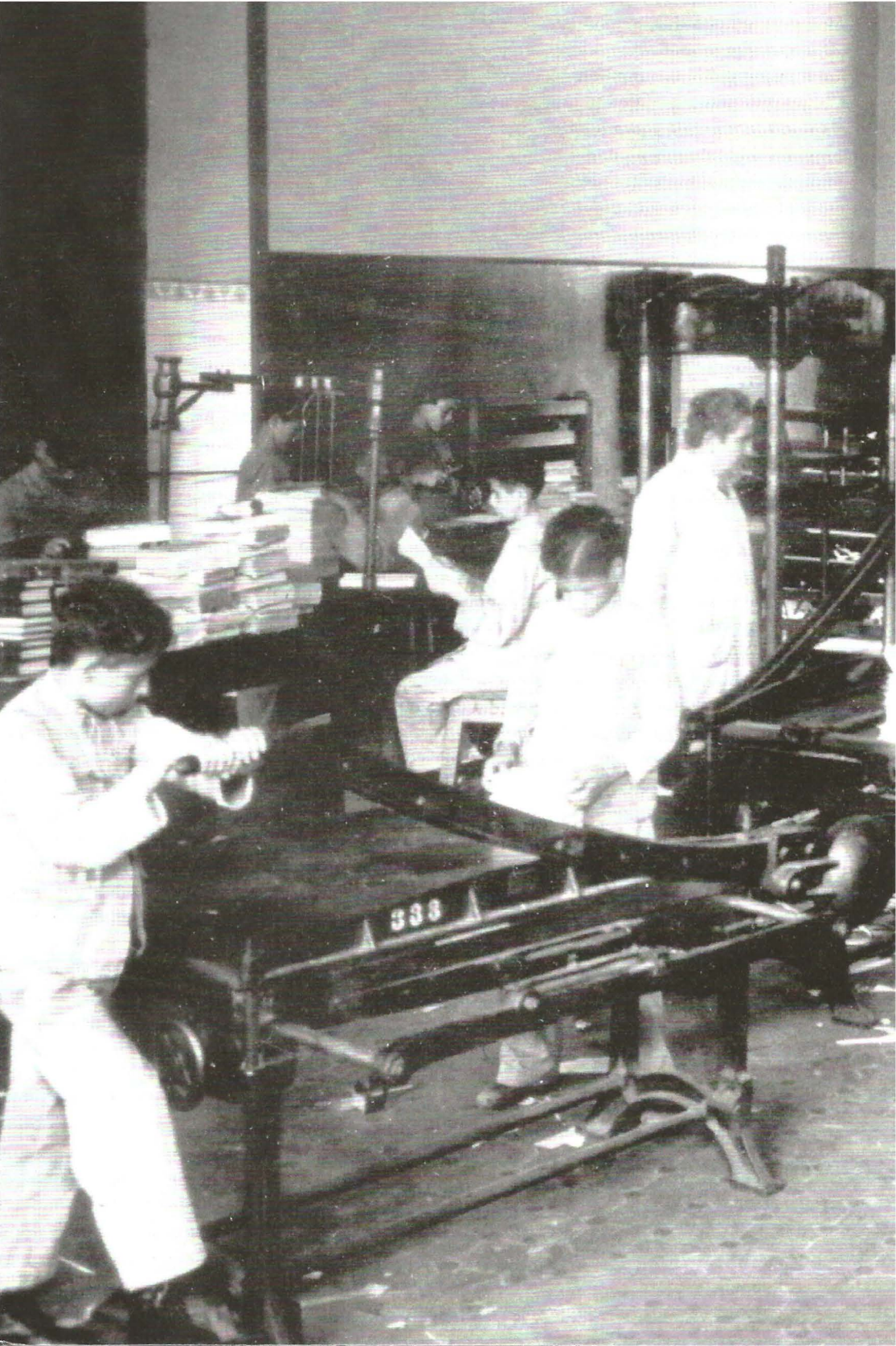
Com base nas reflexões realizadas até aqui, pode-se dimensionar a importância que as práticas escolares de letramento assumem para as crianças surdas, posto que envolvem um processo de dupla natureza: a apropriação da Língua Portuguesa e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita.

Justamente pela importância que esse conjunto de apontamentos assume na educação linguística de estudantes surdos, as práticas de letramento não podem ser tomadas como objeto de ação apenas da disciplina de Língua Portuguesa, como é comum tal compreensão no âmbito da escola. Estamos falando de um método (no sentido de caminho para se chegar a um fim) que se propõe a tornar possível a incursão na Língua Portuguesa por meio da leitura por estudantes surdos.

³ Em trabalhos anteriores (FERNANDES, 2003), propusemos sugestões de “roteiros” de leitura que viabilizassem a sistematização desses aspectos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo : Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5 ed. São Paulo : Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.p. 277-289.
- CAVALCANTI, M.; BORTONI, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.
- FERNANDES, Sueli . Letramento e bilinguismo na educação de surdos. In: LIER-DEVITTO, M. F; ARANTES, Lúcia. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 247-258.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. In: *Revista "Educação Especial"* v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- HOFFMEISTER, Robert. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre : Mediação, 1999. V. 1-2.
- KLEIMAN, Angela B. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas : Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas : Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- LIER-DEVITTO, M. F; ARANTES, Lúcia. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 247-258.
- PERLIN, Gladis. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre : Mediação, 1998. p. 52-73.
- SÁNCHEZ, Carlos. *Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema*. Mimeo., 2002.
- SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre : Mediação, 1999. V. 1-2.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte : Autêntica, 1988.
- STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 1. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1. 118 p.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.



Realização

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

