

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO- UERJ
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- FFP

ALINE MACEDO PONTES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: OS PRINCIPAIS ENTRAVES NO ENSINO DO PORTUGUÊS

SÃO GONÇALO

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

P814 Pontes, Aline Macedo .

Educação de surdos : os principais entraves no ensino do português / Aline Macedo Pontes. – 2010.

40f.

Orientadora : Profª Drª Monique Franco.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Surdos - Educação. 2. Inclusão em educação. I. Franco, Monique. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 376.33

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UERJ
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- FFP

ALINE MACEDO PONTES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: OS PRINCIPAIS ENTRAVES NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel ou licenciado em Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a MONIQUE FRANCO

SÃO GONÇALO

2010

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO I : INTRODUÇÃO.....	1
2	CAPÍTULO II: HISTÓRIA, SURDEZ E EDUCAÇÃO.....	2
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO.....	2
2.2	A VIRADA MULTICULTURAL.....	9
2.3	A LÍNGUA DE SINAIS E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO BILINGUE.....	14
2.4	O BILINGUISMO COMO MÉTODO INCLUSIVO.....	17
2.5	O BILINGUISMO E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA-OS DESEJOS DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA	22
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

RESUMO

Esta monografia nos mostra em que os fatores como a educação bilíngüe, conhecimento de mundo, instrutor de língua de sinais, práticas sociais, conhecimento de organização textual, professor e ou educador especial, recursos visuais entre outros, podem contribuir para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa para o aluno surdo, quando esses recursos são usados de forma adequada pela escola os resultados são satisfatórios. Para que houvesse reflexões acerca da influência desses fatores no ensino da língua portuguesa dos surdos, faz-se uma pesquisa com referencial teórico que nos mostra os benefícios e como são usados tais fatores, contribuindo para a apreensão da língua portuguesa na educação dos surdos.

PALAVRAS CHAVE: INCLUSÃO, MULTICULTURALISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE.

ALINE MACEDO PONTES

EDUCAÇÃO DE SURDOS: OS PRINCIPAIS ENTRAVES NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel ou licenciado em Pedagogia.

APROVADA EM _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a

Monique Mendes Franco

(orientadora)

Prof^a Dr^a

Rita de Cássia de Souza Leal

(parecerista)

São Gonçalo

2010

AGRADEÇO

Em primeiro lugar a Deus que sempre esteve ao meu lado em todo caminho que percorri.

A minha família que muito me ajudou para que eu conseguisse chegar até o fim dessa caminhada.

A todos aqueles que me apoiaram e que tornaram esse trabalho possível.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas aquelas e todos aqueles que fazem acontecer, neste País, a Educação dos surdos e que acreditam que outro mundo é possível.

1.0 Capítulo I

INTRODUÇÃO

Durante um curso que fiz de libras, tive a oportunidade de conhecer um pouco da cultura surda, e principalmente das dificuldades que o surdo encontra em aprender a língua portuguesa. Então resolvi procurar entender, através de pesquisas o porquê dos surdos terem tal dificuldade. Para entendê-los melhor procurei conhecer um pouco da cultura surda e a aceitação de sua própria identidade, e como eles aprendem a ler e a escrever o Português.

As pesquisas sobre a escrita e leitura dos surdos têm como objetivo ampliar o conhecimento desses alunos na língua portuguesa, como as professoras Contarato e Baptista, que elaboraram um projeto para desenvolver em seus alunos um melhor aprendizado na língua portuguesa, através do contato com textos do nosso cotidiano, como bula de remédio, convites de casamento e etc.

A partir desse objetivo geral, estaremos focando os seguintes objetivos específicos:

- Historicizar a educação de surdo.
- Verificar a importância do bilingüismo na sala de aula, para que os alunos surdos entendam melhor o Português.
- Identificar as principais dificuldades que os alunos surdos têm para desenvolver a leitura e a escrita do Português.

A fim de atingir esses objetivos esta monografia está construída em dois capítulos.

O primeiro capítulo vai se ocupar em apresentar o tema que será estudado.

O segundo capítulo é constituído por cinco subtítulos onde se desenvolve a história da educação de surdos, partindo para o conceito da cultura surda e a importância do bilingüismo para a educação dos surdos. Aprofundaremos a questão da aquisição de segunda língua, sendo esta o Português, para tais alunos.

Para concluir, apresentaremos considerações finais, pretendendo que sejam úteis para contribuir no avanço das pesquisas realizadas neste campo de estudos.

Essa monografia tem a intenção de refletir sobre as práticas metodológicas que são usadas na sala de aula no ensino do Português para os surdos. Como os fatores sócio-interacionistas oferecidos pelo meio escolar-língua de sinais, conhecimento de organização textual, conhecimento de mundo, práticas sociais, instrutor de língua de sinais, professor e/ou educador especial, podem contribuir para o aprendizado da língua Portuguesa, no âmbito da leitura e escrita, para os alunos surdos.

Para que houvesse a reflexão sobre a influência dos fatores acima citado na leitura e na escrita da língua Portuguesa no aprendizado dos surdos, foi feito uma análise com referencial teórico.

Com relação ao referencial teórico, percebi que existem muitos autores que discutem a questão da leitura e escrita dos surdos. Neste trabalho, me aliei a Franco (2000), onde me baseei para falar um pouco de multiculturalismo e identidade, que é uma das ferramentas principais que um educador precisa saber para trabalhar com alunos surdos.

Recorremos também a outros autores como Lima com o texto “Uma escola bilíngue” (2000), Dorziat com o tema “O ser surdo como paradigma pedagógico” (2001), Freire “A aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo” (1998), entre outros.

A professora Monique Franco, em um de seus artigos escrito na revista Espaço-informativo do INES, assim se expressou:

... é comum aliar-se língua e identidade para se falar de identidade lingüística, expressando, na maioria das vezes, uma relação com a nacionalidade, com a cultura ou pertencimento a um estado ou lugar geográfico. Estender a compreensão de identidade lingüística para algo menos marcado, do ponto de vista histórico social e, por isso mesmo, menos visível, é tarefa urgente.

A metodologia usada em sala de aula no ensino do Português para a leitura e escrita dos surdos faz parte do nosso campo empírico de pesquisa, como veremos mais adiante.

2.0 Capítulo II Surdez, História e educação.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NO MUNDO.

Segundo Honora e Frizanco (2009:19) até o século XII, os surdos eram privados de muitas coisas como, por exemplo, direito ao testamento, à escolarização, e de freqüentar os mesmo lugares que os ouvintes; os surdos também eram privados de construir a sua própria família.

A surdez, por muitas vezes, era confundida com baixa inteligência; a fala era o resultado do pensamento; então, se o surdo não falava não pensava, e se não pensava não era humano. Esse conceito era sustentado pelos gregos e romanos na época da antiguidade. Nessa mesma época, a Igreja Católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência, já que para ela, o homem foi criado à “imagem e semelhança de Deus”, assim se manifestou Honora e Frizanco (In: MAZZOTA, 1996) em suas pesquisas. A situação se agravou quando Aristóteles afirmou que o ouvido era o órgão mais importante para a educação, para as autoras citadas acima, essa afirmação “contribuiu para que o surdo fosse visto como incapacitado para receber qualquer instrução naquela época” (Idem).

Na antiguidade, por se ter o costume dos nobres se casarem entre si para não dividir a herança com estranhos, nasciam muitos descendentes surdos. Os surdos, por não terem uma comunicação, não se confessavam, e assim suas almas eram consideradas mortais, porque não conseguiam falar os sacramentos exigidos pela Igreja Católica, surgindo uma maneira precipitada na tentativa de educá-los. Sendo assim, os monges foram convidados pela Igreja Católica para ensinar os surdos a se comunicarem, pois eles “havia criado uma linguagem gestual para que não ficassem totalmente incomunicáveis” (Idem.). Nesta época os monges faziam os votos de silêncio, proibidos de passar os conhecimentos que adquiriram em contato com os livros sagrados. Somente no final da Idade Média que à educação e a vida do surdo tornam-se mais comprometidas, surgindo assim, os primeiros trabalhos para educar e integrar os surdos na sociedade.

A partir do século XVI surgiram, no Ocidente, os primeiros educadores de surdos e, entre eles, destaca-se o italiano Gerolamo Cardano, que era médico, matemático e astrólogo e que tinha um filho surdo. Cardano pesquisou e descobriu que a escrita representava os sons da fala ou das ideias do pensamento. A partir dessa pesquisa Cardano afirmou que a surdez não impedia os surdos de terem instrução.

Conforme Honora e Frizanco (ibidem: 20), uma família espanhola teve vários descendentes surdos, pelos costumes da época já mencionados anteriormente, até que dois membros dessa família partiram para o mosteiro de Ponce de Leon, buscando uma educação

para os surdos de sua família, onde juntos, criaram a língua de sinais. Ponce de Leon foi professor de muitos surdos, provando que eles eram capazes de serem educados, pois seus alunos foram pessoas importantes que dominavam Filosofia, História, Matemática e outras ciências. Deste modo, o educador ficou conhecido por toda a Europa, contrariando a afirmação feita por Aristóteles. A metodologia de Leon era iniciada com o ensino da escrita, por meio de nomes dos objetos, logo após o ensino da fala, começando pelos fonemas, e isso é tudo que se tem registro da sua metodologia. Também existiram outros educadores que se dedicaram à educação dos surdos como Van Helmont, Jacob R. Pereira, John C. Amman, que criaram metodologias diferentes de ensino como a língua de sinais, a datilologia, a língua auditivo-oral nativa, e outros códigos visuais conforme nos mostra Honora e Frizanco (ibidem: 21).

A partir do século XVII a língua de sinais difundiu-se por causa do grande interesse de ganhos financeiros, “pois as famílias abastadas que tinham descendentes surdos pagavam grandes fortunas para que seus filhos aprendessem a falar e a escrever” (idem). Assim foi criada a primeira escola para surdos em Edimburgo na Grã-Bretanha, fundada pelo educador de surdos, Thomas Braidwood, em 1760. Em 1763 a escola foi transferida para Londres onde foi recomendado o emprego de um alfabeto que utilizasse o uso das mãos. A metodologia educacional utilizada nessa época fez com que os alunos aprendessem palavras escritas, seus significados, sua pronúncia, e a leitura orofacial, além do alfabeto digital. O trabalho desenvolvido com os alunos de Braidwood ficou em segredo, não podendo ser divulgado, pois queriam manter o monopólio de sua metodologia; dizem até que era cobrada a metade do se ganhava utilizando tal procedimento educacional.

Nesta mesma época, um abade chamado Charles- Michel de L’Epée, foi o primeiro a defender o uso da língua de sinais, “Reconhecendo que a língua existia, desenvolvia-se e servia como base comunicativa essencial entre os surdos”. Moura (1996) appud Honora e Frizanco (2009:22). L’Epée criou em 1760, a primeira escola pública no mundo para surdos, que ficava em Paris e ficou conhecida como O Instituto Nacional para Surdo-Mudo. L’Epée sabia que era preciso desenvolver uma forma de educação que fizesse os surdos obterem os conhecimentos sagrados, pois ele tinha grande interesse na educação religiosa dos mesmos.

Todo o trabalho que era feito nas instituições de surdos só foi propagado no final do século XIII; até então, era conhecido somente por médicos, religiosos ou gramáticos, porque realizavam essa tarefa. Em 1790, Abbé Sicard se tornou diretor do Instituto Nacional de

Surdos-Mudos. Sicard fora professor de surdos e um de seus discípulos Jean Massieu (surdo), depois da morte do mestre, ocupou o cargo de diretor do instituto. “Esse fato fez desencadear uma grande disputa pelo poder, envolvendo outros dois estudiosos da surdez, Itard e Gérando, ocasionando o afastamento de Massieu da direção do instituto” (Honora e Frizanco, 2009:23).

Jean-Marc Itard teve suas pesquisas voltadas para a causa da surdez e chegou à conclusão de que as causas não eram visíveis. Seu trabalho era voltado para a oralização; após 16 anos de treinamento incessante, “Itard rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da língua de sinais”, segundo Honora e Frizanco (idem).

Gérando, além de ser barão, era filósofo, administrador, historiador e filantropo. Acabou ganhando a disputa pelo cargo de diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. A primeira medida que ele tomou foi de banir a língua de sinais da instituição. Segundo o Barão, os surdos entravam na categoria dos selvagens e sua língua era vista como pobre quando comparada à língua oral e não deveria ser usada na educação. Sendo assim, Gérando substituiu os professores surdos por professores ouvintes, tendo na oralização seu foco principal. Somente após anos de trabalho, o educador reconheceu, antes de sua morte, a importância da língua de sinais é o que nos diz Honora e Frizanco (idem).

Em 1816, Gallaudet convidou Laurent Clerc, professor surdo, para abrirem uma escola pública para surdos nos Estados Unidos. Gallaudet conheceu Clerc quando foi aceito por L’Epée para fazer um estágio na Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em abril de 1817. Após a vinda deles para os Estados Unidos, eles receberam várias doações, que tornou possível a fundação da escola que se chamou Hartford School. “A língua de sinais usada na escola era inicialmente a francesa e gradualmente foi sendo modificada para se transformar na Língua Americana de Sinais” (ibidem p.24).

Edward Gallaudet (filho de Thomas Gallaudet), após anos de trabalho com os surdos, fundou a primeira universidade para surdos, localizada em Washington, e a primeira língua utilizada nas aulas da universidade foi a língua de sinais é o que nos afirma Honora e Frizanco (idem). Após muitas viagens feitas em outros países para buscar novas metodologias, o professor chegou apoiando o oralismo; assim adotou “como papel da escola fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial, para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento” Moura (1996) apud Honora e Frizanco (2009). Seguidos 80 anos o oralismo foi a principal forma de educação dos surdos.

Em 1878 aconteceu o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, para se discutir qual o melhor método de ensino. Chegou-se à conclusão de que o melhor era a articulação com leitura labial e o uso de gestos nas séries iniciais. Passaram-se dois anos e aconteceu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, em Milão, onde decidiram através de votação, que o melhor método para se educar os surdos era o oral puro,

abolindo oficialmente o uso da língua de sinais na educação dos surdos. Vale ressaltar que apenas um surdo participou do congresso, mas não teve o direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação.

As determinações do congresso foram:

A fala é incontestavelmente superior aos sinais e deve ter preferência na educação dos surdos.

O método puro deve ser preferido ao método combinado.

Acreditamos que esta foi uma fase de extrema importância para entendermos o processo que se deu na educação dos surdos. Quando eles já estavam em uma situação diferenciada, sendo instruídos, educados e usuários de uma língua que lhes permitia conhecimento de mundo, uma determinação mundial lhes colocou de novo em uma posição submissa, proibindo-os, a partir daquela data, de usarem a língua que lhes eram de direito (Honora e Frizanco, 2009:25).

Honora e Frizanco (idem) nos revelam que a educação de surdos no Brasil teve início durante o segundo império, com o educador francês Hernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, que veio para o Brasil e trouxe consigo o alfabeto manual Francês e a Língua Francesa de sinais. A partir desse alfabeto originou-se a língua Brasileira de sinais, com grande influência da Língua Francesa. Huet então solicitou ao imperador que lhe cedesse um prédio para fundar uma escola especial para surdos, visto que até então no Brasil, não havia escolas especiais.

No dia 26 de setembro de 1857 fundou-se o Instituto Nacional de Educação dos surdos- INES. E a educação adotada era a língua de sinais; em 1911, por causa da determinação do congresso de Milão, o instituto passou a adotar o oralismo puro. “O Instituto tinha vagas para 100 alunos do Brasil todo e somente 30 vagas eram financiadas pelo governo, que oferecia educação gratuita. Os alunos tinham de 9 a 14 anos e participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração” (ibidem p.27).

Na gestão do Dr. Armando Paiva Lacerda, que foi entre 1930 e 1947, desenvolveu-se a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, pois, o mesmo acreditava que, para o surdo ser incluído na sociedade, era necessário adotar o método oral. O diferencial de sua gestão se deu quando o INES passou aplicar testes para medir a inteligência e a capacidade para a

oralização. Desta forma, os alunos eram separados de acordo com a sua capacidade, assim se classificavam em: surdos-mudos completos, surdos incompletos, semissurdos propriamente ditos, semissurdos. O diretor tinha a visão que separando as turmas desta maneira a educação seria mais homogênea é o que nos afirma Honora e Frizanco (idem).

Segundo Honora e Frizanco (2009:28) na década de 1970, o INES adotou a filosofia da comunicação total, por causa da visita de Ivete Vasconcelos, educadora do instituto de surdos da Universidade Gallaudet, que trouxe essa nova filosofia para o Brasil. Na década de 1980, o bilinguismo ganhou força por conta das pesquisas desenvolvidas na área da surdez e no INES, pela professora Eulália Fernandes. Nesta mesma época, a professora e lingüista Lucinda Ferreira Brito desenvolveu pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais. Deste modo, as três filosofias educacionais o bilingüismo, o oralismo e a comunicação total estão paralelamente em vigor no Brasil até hoje.

Segundo Kozlowski (2003), o INES em 1999 começou um processo de revisão de seu modelo educacional aplicado até então. “Iniciou-se no início deste mesmo ano, um curso que tinha como objetivo o estudo do modelo educacional Bilingue” (p.103)

Foi dado início então, a um curso com duração de oito horas mensais para todos os professores e técnicos do INES. O objetivo era aumentar o nível de conhecimento de todos os profissionais da instituição sobre o novo modelo educacional, ainda desconhecido no país o bilinguismo para os surdos.

Durante o ano foram então abordados os seguintes temas;

- Aspectos neurolinguísticos da língua oral e gestual;
- Modelos educacionais orais, gestuais e mistos na educação do surdo;
- O modelo Bilingüe nas suas modalidades L1 Língua de Sinais e L2 Língua oral e/ou escrita;
- Diferentes abordagens da L2: escrita e oral.
- Discussão de casos clínicos. Kozlowski (2003:103)

Após a conclusão deste nivelamento, deu-se início, no ano de 2000, o modelo bilíngüe, sob a responsabilidade da Profa Dra Lorena Kozlowski, onde a L2 seria a Língua oral/escrita. Esta consultoria teve continuidade no ano de 2001.

Conforme Kozlowski, o INES optou por este modelo educacional porque a instituição reconhece a importância da Língua oral na comunidade brasileira, “que não apresenta ainda

estrutura para receber um surdo adulto tanto no sistema educacional regular como na inserção profissional, sem um nível mínimo de oralidade” (idem).

Não podemos confundir ORALIDADE com ORALISMO, pois a oralidade é a capacidade de fazer leitura labial. Não nos referimos a oralização escravagista do surdo, como o modelo oral puro apresentou durante um século.

Atualmente, existem três modelos educacionais no Brasil. Iremos agora abordar de forma resumida cada um deles, pois é extremamente importante conhecer os principais aspectos das diferentes visões sobre os surdos.

Segundo Gasperi e Danesi (2004:15)

oralismo visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem restringe-se e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

Comunicação total – esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da linguagem oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. O objetivo principal da comunicação total é evitar ou minimizar os problemas comunicativos gerados pela surdez.

Bilingüismo – o conceito mais importante que esta filosofia traz é o de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. O bilingüismo tem como pressuposto básico a necessidade do surdo ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país – e estas não devem ser utilizadas simultaneamente.

Em relação às três filosofias, podemos perceber que elas defendem aspectos diferentes e cabe a cada profissional fazer uma análise, saber com qual se identifica e com qual é capaz de exercer um trabalho efetivo junto ao aluno surdo.

O INES se tornou uma referência para o País na educação dos surdos, mas existem também outras instituições que são importantes nesta área como, por exemplo: O instituto Santa Teresinha, a Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller e o Instituto Educacional São Paulo que foi doado em 1969 para a PUC/SP, onde são desenvolvidas pesquisas na área da deficiência auditiva, e todas essas instituições se encontram localizados no estado de São Paulo.

Muitas outras escolas especiais foram importantes para a educação do surdo no Brasil e no mundo. Hoje, temos de ter consciência de nosso papel como educadores, terapeutas e familiares das pessoas com surdez, de que temos de nos unir e nos empenhar para fazer com que essa barreira comunicativa possa, cada vez mais, se estreitar e possamos viver num mundo com as mesmas oportunidades para todos,, independente de suas características. (Honora e Frizanco,2009:29).

2.2 A virada multicultural

A história descrita no segmento anterior se desenvolve em outras múltiplas direções.

A concepção multicultural que inclui identidade é a cultura surda e a proposta bilíngue entra em cena.

Neste segmento iremos abordar a questão multicultural.

Na década de 90, a educação brasileira deparou-se com a utopia da escola para todos, fazendo com que ela seja inclusiva, e que atenda a todos sem distinção de sexo, raça, religião ou classe social, e receba todos os indivíduos com suas diferenças, sejam elas cognitivas e/ou físicas. Ou seja, uma escola que receba todas aquelas pessoas que foram excluídas do processo escolar por serem “diferentes”, portanto conhecemos essa educação hoje como Educação Multicultural é o que nos mostra Franco (2000:15).

Como essa inclusão está sendo feita nas escolas? Seja na rede pública ou privada? Ao ler o artigo escrito pela professora Franco (idem), onde apresenta o resultado de uma pesquisa feita nas escolas de rede pública e da rede privada no município do Rio de Janeiro. A conclusão que se chegou com a pesquisa é que os estabelecimentos de ensino não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais, tornando-se excludente, pois as escolas não disponibilizam processos específicos de aprendizagem, não educa de maneira singular, mas sim, o que prevalece é a educação generalista.

Para atender indivíduos de várias culturas diferentes e com diferenças físicas e/ou cognitivas, não nos cabe adotar um único processo de ensino-aprendizagem; sendo assim, “Instaura de maneira contraditória, um único sujeito, um único processo epistemológico de construção de conhecimento” (Franco, 2000:16). Para um melhor aprendizado é necessário uma específica intervenção didática de acordo com a necessidade de cada um. Como por exemplo, o caso de aprendizes surdos que necessita de um processo bilíngüe, que opera entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Somente trabalhando com a especificidade da surdez irá contribuir para a construção do conhecimento.

Entendemos como multiculturalismo, o respeito às diferenças, o apelo à democratização do ensino e da igualdade de oportunidades para todos. Foi a partir dessa concepção que se pensou na escola para todos ou escola inclusiva, tendo como objetivo incluir os portadores de necessidades educacionais especiais à escola regular. Esse discurso tem

o apoio do MEC, que está de acordo com a nova lei de diretrizes e bases e os parâmetros curriculares nacionais, com o tema transversal “pluralidade cultural e ética”. Existem também outras vertentes pelas quais o multiculturalismo caminha conforme nos mostra Franco (2000).

Temos claro, porém, que falar de multiculturalismo, hoje, é enfrentar o desafio de decifrar um conceito que vem sendo utilizado de diversas formas, abarcando diferentes perspectivas.

Podemos dizer, de forma sintética, que a idéia do multiculturalismo tem origem, na forma de um movimento político organizado, na primeira metade do século XX, nos diferentes confrontos sociais oriundos de preconceitos e discriminações de raça e classe e se amplia, paulatinamente, para outras instancias da vida social (p.17).

Segundo Franco, (ibidem: p.18) o multiculturalismo conservador, tem na sua concepção a diversidade, e o objetivo de englobar grupos étnicos e fazer com que esses grupos se adéquem à cultura dominante. Nesse sentido, os grupos étnicos teriam que colocar em segundo plano a sua cultura e colocar em primeiro lugar a cultura que lhe é imposta. Já o multiculturalismo humanista liberal, de forma sintética, parte do principio de uma igualdade natural dos seres humanos. O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença cultural como crítico, proposto por Mc Laren que critica todas as outras propostas de multiculturalismo alegando que elas estão prestes a uma única concepção consensual da diferença, e pregam uma política de assimilação, naturalizando-se as relações de poder e privilégios.

Como vimos, à escola inclusiva foi baseada na concepção do multiculturalismo, diante desses fatos, percebemos que nas propostas inclusivas existe um multiculturalismo ora conservador, ora liberal. Podemos observar que, na verdade, o que está por trás desse discurso de “igualdade para todos” é a intenção de tornar indivíduos com necessidades especiais em “normais”, enquadrá-los, ajustá-los para que fiquem cada vez mais parecidos com indivíduos normais da sociedade. Mesmo que, para isso acontecer os portadores de necessidades especiais tenham que esvaziar-se de sua própria cultura e negar sua identidade, para depois encher-se com a cultura que a sociedade exija. E as escolas têm o papel de fazer tudo isso acontecer na realidade, beneficiando a cultura dominante, com o discurso de que devemos contemplar a necessidade de um olhar para a diversidade cultural, concordando com Franco (2000) quando ela nos afirma:

que é preciso explodir a crença de que as escolas são instituições democráticas pois sabemos, que ainda com resistências e contradições, a lógica e os significados culturais se organizam e orientam práticas de maneira a beneficiar a cultura dominante, ainda que o discurso inclusivo vise contemplar a necessidade de um olhar para a diversidade cultural. (p.19)

Portanto, se conclui que para respeitar a diferença, significa construir uma consciência crítica e autônoma; para isso acontecer, precisamos pensar coletivamente, diferentes formas para incluir grupos minoritários, e não educarmos de uma maneira singular, enquadrando-os e impondo-os à nossa cultura.

No século XIX, segundo Franco (ibidem: p.21), teve inúmeros “avanços” para os deficientes, onde muitas escolas foram fundadas e levava o nome de abrigo, assistência, terapia. Mesmo sendo um avanço fundar escolas para portadores com necessidades especiais, ainda sim, não se carregava o nome de instituição educacional, ou escolas, mas sim, carregavam nomes que davam a entender que eram clínicas para atender indivíduos que possuíam alguma deficiência.

Ao longo dos anos, foi o modelo clínico e assistencialista que inclui os alunos especiais, porque era trabalhado em cima da dificuldade, e assim, criavam-se padrões e hierarquizava o processo cognitivo e as linguagens.

Para Franco (idem): “A educação especial não pode ser vista e praticada como bloco homogêneo de necessidades especiais”, ou seja, a educação especial tem que ser trabalhada de maneira peculiar, de acordo com as potencialidades e as necessidades de cada grupo. É o que acreditamos para uma escola de aprendizes surdos: trabalhar com o bilingüismo, respeitando o processo afetivo e cognitivo desses alunos, criando assim uma inclusão liberadora.

Ao pensarmos na educação de surdos há duas questões fundamentais para o processo de escolarização: a questão da língua e a questão da identidade.

A língua, por sua vez, é o que nos torna sujeito, nos nomeia, é através dela que temos uma identidade; ao ensinar uma língua exercemos uma relação de poder e submissão a uma determinada ordem; portanto, é preciso pensar em um processo de escolarização diferenciado para alunos surdos. “Partimos da premissa que uma língua se constitui, sobre tudo, a partir de um processo de interioridade, de subjetividade e que possui estreita vinculação com a formação do sujeito” (Franco, 2000: 22).

Há muito tempo surdos lutam para ter o direito de obter seus conhecimentos, suas identidades e sua cultura através de duas línguas: a língua de sinais e a língua oficial do seu país. Portanto, o aluno surdo que está frequentando uma escola que o inclui em uma sala de aula regular, acaba por não solidificar a língua nesses educandos. A língua se constrói a partir de um processo de interioridade e subjetividade, e funciona por meio de operações mutáveis e

imutáveis através de processos de estabilidade e instabilidade, sem dizer que é essencial para a formação do sujeito.

É através da interação e da criatividade que se consegue a aquisição da língua e da sua estrutura, até porque é a língua que constrói as relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos. Essa é a maneira natural que se constrói uma língua.

Alunos surdos inseridos em uma classe de ensino regular não naturalizam a aquisição da língua, porque essa criança entra num mundo feito de palavras que ela desconhece, e a interação com a língua precisa ser construída a partir de uma língua que seja natural para ela, como por exemplo, a língua de sinais é o que nos afirma Franco (idem.)

A criança surda entra num mundo feito de palavras. Sua interação com os signos dessa língua não é “natural”; ao contrário, precisa ser construída, cremos, a partir da aquisição de uma primeira língua natural a ela, de modo a promover a interação necessária ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.(p.22/23)

No INES, existe um projeto, usado em outros países para a educação dos surdos, que cria novas metodologias para o ensino de português. Esse projeto tem o objetivo de reconhecer a língua de sinais como primeira língua dos surdos; a criança que terá contato com a libras precocemente de maneira lúdica, conseguirá construir suas próprias significações, da mesma forma que acontece com qualquer outras criança, isso sem dizer que produziria a auto-estima, a aceitação de sua própria identidade, estando assim, mais preparada para a aquisição de uma segunda língua como, por exemplo, o português, e a partir daí se alfabetizar e se escolarizar, conforme Franco:

Acredita-se que, sendo a língua de sinais reconhecida como primeira língua do aprendiz surdo, oferecida de forma precoce, a criança será capaz de estabelecer um contato mais lúdico com o mundo de representações dos ouvintes que a cerca a tecer suas próprias significações. (ibidem p.23)

Na metodologia antiga esse trabalho não acontecia. A criança surda era, por muitas vezes, submetidas a exercícios audiofonatórios, onde o português é aprendido por meio da fala e da repetição. Esse procedimento educacional tem como consequência a dificuldade da aquisição da língua, explicando assim, a dificuldade que os surdos encontram para adquirir a língua portuguesa. Sem aprender a língua de sinais antes de aprender o português, o surdo fica limitado, adestrado, por não usar uma língua que não lhe é própria. Na verdade, é na língua de sinais que os surdos se identificam, e não no português. Concordamos com Franco (2000:24) quando nos revela: “A língua de sinais é entendida como uma mímica, usada com restrições e não como elemento fundador de identidades desse grupo linguístico minoritário”

A realização da língua de sinais é essencial porque é através dela que o indivíduo surdo reconhece sua própria identidade, o que é contraposto a idéia de um ouvinte com deficiência auditiva.

Nos dias atuais, apesar de reconhecer a necessidade da língua dos sinais para o surdo, ela ainda é usada apenas como instrumento de recursos e essa atitude resulta em um possível fracasso e o isolamento.

Segundo Franco (ibidem p.25) se pensarmos no processo de escolarização dos surdos, esbarramos na questão da identidade dos mesmos. Identidade, por sua vez, é o que nos garante que somos seres únicos e singulares, diferentes. É através da língua que o indivíduo constrói sua identidade, ou seja, para formar a identidade é necessária a aquisição de uma língua na qual o indivíduo se identifique.

2.3 A língua de sinais e o início da educação bilíngüe.

No subtítulo anterior falamos um pouco sobre a questão cultural e identidade torna-se necessário agora, abordarmos questões como a importância da língua de sinais e a aquisição da língua para a educação dos Surdos.

Após muitas lutas profissionais da área de educação de surdos conseguimos introduzir nas salas de aula a língua brasileira de sinais, sendo esta o meio de comunicação da comunidade surda, sem dizer que a libras é reconhecida em quase todo o país. Embora sendo reconhecida, a língua brasileira de sinais, ainda que em passos lentos, levará algum tempo para ser implantada e efetivada nas escolas, mesmo sendo indispensável para uma boa educação do indivíduo surdo afirma Fernandes (2000:48). Temos, portanto, duas etapas a cumprir:

- A) A implantação efetiva da língua brasileira de sinais na educação de surdos.
- B) Rever o conceito de educação propriamente dito, no que se refere não exclusivamente ao uso da língua brasileira de sinais como instrumento de comunicação, mas como principal instrumento do pensamento para o aluno surdo. (idem)

Sendo assim, ao cumprir tais etapas, devemos entender que o processo educacional não se limita somente em aprender os conteúdos acadêmicos, mas sim, como portador de um novo

meio de pensamento. Até porque o surdo ao adquirir a língua brasileira de sinais, não se tem como objetivo o aprendizado dos conteúdos escolares, mas tem como único objetivo, conseguir se comunicar e expressar o seu pensamento, então ao dominar uma língua, a criança consegue ter base para obter o desenvolvimento cognitivo, e o aprendizado dos conteúdos escolares é consequência natural, que vem embutido no processo de aquisição da língua.

E, nessa perspectiva, é feito o trabalho da Educadora Fernandes (2000), e concordo quando ela diz que “entendê-los e aplicá-los pedagogicamente traz, como consequência, reformular as bases do processo educacional do indivíduo surdo em nosso país” (p.49). Ocorre que, quando a educação do surdo é baseado no bilinguismo, sendo este o suporte de comunicação, e adotado no ensino tradicional, o professor de surdos não pode apenas se limitar em resultados escolares e do processo de comunicação. É preciso preocupar-se com o desenvolvimento do processo cognitivo respeitando a natureza do indivíduo surdo, atendendo assim, as suas necessidades básicas, psicológicas e sócio-culturais. É necessário que o educador se proponha a desenvolver em seus alunos surdos o domínio de uma língua, e para isso acontecer de uma maneira eficaz, integral e rápida é preciso incluir-se nas necessidades desses alunos e não incluí-los nas necessidades da escola, ou seja, o professor não pode estar apenas preocupado em transmitir os conteúdos escolares.

Ao garantir a uma criança surda a aquisição de uma língua, no caso a língua de sinais, mesmo que essa criança comece a aprender a língua tardiamente (mais ou menos quatro anos) consegue-se resgatar o desenvolvimento cognitivo e como consequência a absorção dos conteúdos escolares com maior rapidez, interesse e curiosidade; “o mundo da criança transforma-se, torna-se especialmente observadora e crítica e interessa-se pela compreensão desse “mundo de várias leituras”, incluindo a aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua” (*ibidem* p.51).

Segundo Telles (1998), para todo esse processo acontecer com sucesso é necessário que os pais desempenhem um papel fundamental para a criança que se encontra no processo de aquisição de uma língua, pois é através dos pais que elas têm o primeiro contato com o modelo social da língua, até porque a comunicação é consequência do pensamento verbal que tem como instrumento as palavras, na qual as crianças ficam expostas no início de sua vida. Com o decorrer do tempo, o estoque de informações de uma determinada língua vai se construindo, estando exposta a mudanças, de acordo com o que as crianças vão adquirindo

novas experiências, e “Ao processar diálogo, essa criança (re) produzirá discursos já expostos no contexto social.” (p.4)

Para Telles (idem) a linguagem infantil se desenvolve no período de crescimento, aos poucos a criança vai se libertando das necessidades secundárias dos sentidos e usa a função simbólica, tornando-se então independente na compreensão das palavras. Esse período é o mais importante para o processo de aquisição/desenvolvimento de linguagem, onde se assemelha com as teorias de Piaget, que nos diz que esse período é o início do estágio evolutivo da inteligência pré-operatória da criança. Somente depois que esse estágio está estabelecido, o significado das palavras vai se desenvolvendo de acordo com as situações que a criança se encontra, ou seja, para a autora o conhecimento individual da criança se dá através do diálogo e não da palavra.

Segundo Fernandes (2000:51), Crianças que são educadas sob as perspectivas do bilinguismo mostram-se mais comunicativas, seguras e atentas ao mundo que as cerca. Conseguem desenvolver o cérebro através da comunicação, sentem-se mais integradas com elas mesmas; desse modo, os surdos não se sentiriam mais ou menos integrados ao meio.

Portanto, a criança surda para ser de fato incluído, é preciso que ela tenha contato, o tempo integral, com a língua de sinais. Somente desta forma ela se sentirá de fato incluído. A língua de sinais é o instrumento principal para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças e indispensável para a sua formação educacional. Portanto, se esse país quisesse, de fato, fazer a inclusão de alunos surdos, deveria ter feito um projeto de implantação da libras em todas as escolas do território nacional. E assim, proporcionar a esses alunos um aprendizado baseado no bilinguismo, claro que colocando o português como sua segunda língua.

Sendo assim, crianças surdas que não tem a educação baseada no bilinguismo não se sentem incluídas na sociedade, porque a comunicação com ouvintes não tem sentido concordando com Telles (1998), quando nos diz: “Os diálogos efetivamente realizados entre ouvintes e a criança surda são inconsistentes” (p.6), isto quer dizer que a criança surda deve ter contato primeiro com a língua de sinais, o mais cedo possível, porque quando a criança surda tem contato com a língua de sinais, antes de ter contato com a língua portuguesa, ela terá um melhor domínio das regras gramaticais de cada língua, e desta forma favorecerá o desempenho dela na matriz lingüística.

A Língua Brasileira de Sinais tem uma organização multidimensional de suas unidades lexicais, o que é o oposto da língua oral, que apresenta uma linearidade, é rígida na ordenação sintática das frases, e sua estrutura deve apresentar sujeito, verbo, objeto. Já na língua de sinais, a ordem das frases vem de acordo com a maneira de se exprimir, por isso não sofre rigidez. Na verdade, “as diferenças são várias e, ao que parece, justificáveis o suficiente para não aceitar-se a interferência” (ibidem, p.7).

O interesse da língua de sinais veio através da possibilidade de novas hipóteses sobre a natureza e as propriedades da linguagem humana, e também teve repercussão sobre a produção científica acerca das línguas orais. Desta forma, a língua de sinais, como outras línguas, tornou-se objeto de investigação científica, e essa investigação vem sendo feita através de estudos acerca da aquisição da língua de sinais como primeira língua, e essas pesquisas vêm apontando o modo como os alunos surdos adquirem as línguas de modalidade oral-auditiva e revelando que eles têm suas próprias características no processo de aquisição de uma segunda língua. “A contribuição trazida por alguns lingüistas e estudiosos de áreas afins para a questão da aquisição da linguagem é, ao mesmo tempo, inegável e incitante” (Telles, 1998:3).

Para os seguidores de correntes empiristas, a estimulação externa ao indivíduo era o principal fator de mudanças no comportamento linguístico, mas com pesquisas feitas na área da aquisição da língua, alguns linguistas e estudiosos nesta área afirmam que a estrutura gramatical é uma propriedade inata e universal das línguas humanas, e “o poder da criatividade na linguagem constitui a marca racional de um homem”, que nos diz Telles (idem). E para chegar a essa conclusão, os estudiosos tiveram como foco de suas pesquisas, analisarem a gramática presente; a partir da aptidão a uma gramática comum a todos, deixando de lado o comportamento verbal infantil em sua essência analítica, os pesquisadores observaram que as crianças apropriam-se das regras gramáticas próprias à língua a qual encontram-se exposta no início de sua vida.

2.4 O bilingüismo como método inclusivo.

Vimos no segmento anterior, como a língua de sinais e aquisição da segunda língua se faz necessária para a introdução dos surdos no sistema educacional.

Veremos, agora, como acontece o ensino baseado no bilinguismo e a importância desse método para a inclusão.

Conforme Gomes e Danesi (2003: 15), o Bilinguismo tem como objetivo integrar o surdo na sociedade, e essa integração deve ser baseada no respeito e na aceitação da identidade cultural. E para garantir essa aceitação da identidade surda é imprescindível que as informações sejam passadas pela língua de sinais, onde que para o surdo esta língua lhe proporciona uma comunicação social, o desenvolvimento do processo cognitivo, conquista o seu espaço no mundo e com ele mesmo, e serve de veículo de transmissão de valores culturais.

Quando os alunos surdos têm acesso às duas línguas, a de sinais e o português oral e escrito, estes educandos estão inseridos no modelo de educação bilíngue, onde se prioriza as duas línguas e o sujeito surdo é capaz de se implantar numa rede Bicultural (a cultura surda e a do ouvinte). ...”os objetivos do Bilinguismo são proporcionar: ambiente adequado para o desenvolvimento social e emocional com base na identidade surda e o acesso íntegro ao conhecimento e às informações pela língua de sinais” (idem).

O que não acontece com a instituição de ensino que tem, Segundo a professora Dorziat (2001:28), a educação baseada na formação oralista. Essas escolas enfrentam grandes dificuldades em se organizarem como espaços, e principalmente no ensino e aprendizado, acredita-se que um surdo deve aprender a se expressar oralmente se quiser ser inserido na sociedade.

Muitos professores de surdos eram a favor dessa metodologia, na qual os alunos surdos são treinados, através da terapia de fala, onde se tem a intenção de reabilitar o aluno, causando assim, várias discussões de caráter pedagógico.

Durante muito tempo, a metodologia da tradição oralista foi muito forte. Acreditava-se que essa metodologia era o melhor caminho para inserir o surdo no mundo dos ouvintes, mas o fato era que o ensino oralista não alcançava as expectativas dos educadores, pois os alunos não atingiam o que se esperava. Assim nos assinala Dorziat: “Na prática, experimentavam um constante sentimento de insatisfação, devido ao fraco desempenho dos alunos em noções básicas como ler, escrever e contar, sem falar na habilidade mais exigida: falar oralmente” (idem).

Diante desse quadro surgiu uma nova tendência nas escolas de surdos, onde se destacaria, no processo de ensino das crianças surdas, a comunicação total, usando os sinais na estrutura da língua Portuguesa. Apesar de se constatar pouco avanço na leitura escrita dos surdos e a prática da comunicação total, ainda se reproduz uma visão clínica, tendo como finalidade a normalização e à adaptação do surdo na sociedade; não podemos negar os efeitos positivos trazidos por este tipo de comunicação como, por exemplo: O bilinguismo, onde o uso da língua de sinais ficou conhecido como língua materna dos surdos, e a língua oficial (português), como segunda língua.

O bilingüismo, na educação infantil, ainda é um tema de estudos e questionamentos, baseado no que diz a pedagoga Lima (2000:52), quanto mais cedo se começa o aprendizado de uma nova língua, maior será a aquisição; até o terceiro ano de idade, o processo de aquisição da língua é quatro vezes maior do que nos adultos, portanto quanto mais cedo um aluno surdo começar o aprendizado do português melhor será a aquisição desta mesma língua.

No primeiro ano de vida a criança perde a capacidade de identificar sons ou formas de linguagem diferente de uma língua nativa; e, aos dois anos, quanto mais contato ela tiver com a língua, mais rico será o seu vocabulário e é nessa fase que o aprendizado de uma segunda língua também é mais fácil. Portanto, como diz a pedagoga Lima: ... “aprendemos que não se pode ultrapassar a idade da maturação cerebral e que nesse processo o tempo é essencial” (ibidem p.53), é importante começarmos cedo a introduzir o Português, mas no caso dos alunos surdos tem que ser juntamente com a língua de sinais.

Segundo Lima (ibidem p.54), não terá problema algum em se aprender precocemente duas línguas ao mesmo tempo, e uma não interfere no desenvolvimento e não toma o lugar da outra, porque o aprendizado das duas línguas é mais natural; a criança incorpora mais facilmente porque ela ainda não está acostumada com vícios linguísticos da primeira língua. Depois dos 10 anos de idade a criança já incorporou vícios linguísticos e perde as habilidades de entender outras línguas, tornando assim, o aprendizado de uma nova língua mais penoso.

O aprendizado de uma segunda língua tem várias vantagens: ela amplia o desenvolvimento criativo, favorece o desenvolvimento cognitivo, há uma comunicação melhor entre as pessoas, alarga os horizontes mentais, favorecendo assim, mais tolerância entre as pessoas.

É através da linguagem que os indivíduos desenvolvem seus esquemas cognitivos e se comunicam. Quando criança, utilizamos a linguagem para nos comunicar com outras pessoas, fazendo a socialização, mais tarde, ela nos serve para organizarmos os pensamentos e transformar o processo mental. Concordamos com Gomes e Danesi (2003:13) quando dizem: “Este aprendizado é visto fundamentalmente como prisma social, a partir do momento em que a criança começa a interagir com o meio e passa a obter cooperação de outros indivíduos.”. Para as autoras, baseada nas concepções de Vigotsky, a função comunicativa e intelectual não se separam, porque para elas, a comunicação para ser verdadeira deve ter significado, da mesma forma que a leitura e a escrita. Baseado nessa concepção a leitura e a escrita também deve ser feita através da interação com os outros, onde as crianças construirão e reconstruirão sua própria escrita através de conflitos, onde se criam situações proporcionadas por outras pessoas para que as crianças solucionem ou não; o mais importante não é errar ou acertar, mas sim, o processo que foi usado para tentar solucionar tais situações.

Concordo quando as autoras Gomes e Danesi (2003:16) dizem:

A criança precisa ter noção de função social da escrita, acesso os diferentes tipos de produções textuais e compreensão do sistema alfabético, Pois somente assim a aquisição da escrita se firmará como um produto da construção e não como um decifrar e uma cópia de letras.

Ou seja, para a escrita ter significado é necessário que a criança pense e aprenda a expressar suas idéias, opiniões e sentimentos. E para isso acontecer é preciso que o aluno tenha contato com materiais; só assim elas irão se familiarizar com determinados tipos de textos para poder explorarem e depois redigi-los.

A partir de uma pesquisa feita por Gomes e Danesi (ibidem p.18), onde os alunos surdos foram colocados em grupos para confeccionarem um jornal, após eles terem contato com vários tipos de textos, abordariam temas como esportes, profissões e jogos como: palavras cruzadas, jogos de stop e dos erros na escrita, atividades de raciocínio lógico, significados múltiplos e ocultos, discussões sobre assuntos trazidos pelos adolescentes surdos, poesias, receitas variadas e, além disso, havia debates com relatos dos surdos sobre suas histórias, aceitação da família e a importância da língua de sinais, começariam então, a construção do jornal. Para os pesquisadores, o importante era alcançar um processo de crescimento da escrita, mesmo que esse processo fosse vagaroso, os adolescentes que tiveram participação no grupo, obtiveram melhoras significativas, claro que respeitando as diferenças e as especificidades da linguagem e do nível cognitivo de cada um.

O surdo tem uma enorme complexidade enquanto a língua de sinais. Eles são capazes de construir sequências variadas e quando se refere à escrita, encontram muitas dificuldades, por não dominarem muito bem o português; dentre elas estão: dificuldade na organização sintática, omissão ou substituição dos elementos gramaticais, dificuldades na conjugação dos verbos, restrita designação do gênero, número e verbo, limitação do léxico. O que acontece é que os surdos têm a escrita e a linguagem baseadas na língua de sinais, e a comunicação dos surdos é feita através dos significados contraídos com a relação de membros da comunidade surda, e a partir daí se desenvolve neles a prática da escrita; portanto, é fundamental respeitar o processo de escrita dos surdos e tentar entender as suas construções, e não rotulá-los de incapazes de pensar e reproduzir. “O importante, frente às produções dos surdos, é entender as suas construções para poder, posteriormente, ajudá-los, e não apenas classificá-los como desviantes” (Gomes e Danesi, 20003:16/17).

A pesquisa desenvolvida aumentou nos alunos surdos uma autoestima, o poder de crítica baseado na franqueza e no respeito entre eles, de modo que o preconceito acabasse e desse lugar ao companheirismo e à ajuda mútua, sem dizer que eles se sentiram capazes quanto ao futuro profissional, deram mais importância aos estudos, sem se esquecerem do quanto é difícil a realidade dos surdos.

A participação dos surdos no processo do trabalho pedagógico é fundamental, porque o surdo tem suas próprias formas de organização, de racionalização de ideias. Já que este grupo tem modos particulares de expressão, por possuir uma cultura própria (visual/gestual), de acordo com Dorziat (2001), “ninguém melhor do que o próprio surdo para indicar procedimentos adequados de modo a contribuir para uma estruturação curricular que considere o saber elaborado, sem desmerecer seu contexto histórico-social” (p.29/30).

Conforme Dorziat (idem) existe um trabalho pedagógico nesta área, apenas não corresponde por inteiro; o nível de consciência, as questões de ensino e a participação dos surdos irão depender de cada instituição que corresponderá mais ou menos a cada uma destas questões, mas nunca integral e, por isso, se torna insuficiente.

Portanto, é de responsabilidade da escola, que através do ensino se obtenha o desenvolvimento humano e, para que isto aconteça, é necessário ensinar de forma que ocorra um maior nível de consciência possível e, para se obter tais resultados é importante respeitarmos as condições objetivas e subjetivas (de cada sujeito), os contextos sócio econômico-culturais, e as diferentes concepções envolvidas na comunidade escolar.

A escola de surdos precisa assumir seu papel de impulsionadora de desenvolvimento, sobretudo, cognitivo assim como qualquer estabelecimento de ensino. Mas ela não pode se furtar da discussão sobre a intervenção política a que o saber esteve sempre sujeito. (ibidem p.29)

Ou seja, é imprescindível que a escola assuma um papel impulsionador de discussões para que o trabalho pedagógico tenha participação integral dos surdos e lute para abandonar a idéia de adestramento e alienação onde o saber estava com os ouvintes e que precisaria repassar para os surdos, criando uma cultura dominante, o que é diferente da cultura culta; sendo assim, para se resgatar os conteúdos escolares é necessário fazer uma ponte entre o particular e o geral, o individual e o coletivo.

As associações podem, desde bem cedo, aproximar no espaço educacional, as crianças e seus familiares ouvintes em contato com outras crianças e adultos surdos, onde além de se ter uma interação os surdos se sentiriam mais à vontade, sendo eles próprios, sem se preocuparem em se fazer entender, pois estariam dentro do seu próprio ambiente. E essa interação traria benefício para as escolas que buscam o entendimento da linguagem gestual, conhecendo melhor os valores e regras sociais próprias da comunidade surda, e assim, derrubando a concepção de que o surdo tem suas limitações e de que é incapaz. Enquanto ouvinte é capaz de representar coisas boas, é como se o fato de ser ouvinte também não sofresse e não houvesse diferenças como raça, religião, classe social, etc. E essa concepção foi criada por uma ideologia dominante que divide os bons dos ruins, por isso que se deposita nos surdos uma formação normalizadora, que impunha as vantagens de se falar oralmente “Isso contribui para uma baixa auto-imagem do surdo e um sentimento de inferioridade frente à norma” (idem).

Apesar da língua de sinais ser usada há bastante tempo pelos surdos, como forma de comunicação, o seu reconhecimento é recente. E, o que é, então, a língua de sinais? A língua de sinais é uma combinação de sinais, onde há arbitrariedade entre signos e referente, e tem também um léxico e uma gramática. Além de ter para os surdos, os benefícios que já vimos, a língua de sinais, tendo sua aquisição como primeira língua, cria na criança a capacidade e a motivação para aprender uma segunda língua, conforme Gomes e Danesi (2003:15).

2.5 O bilinguismo e o ensino da língua Portuguesa- os desejos de aquisição de uma segunda língua.

Para Peterson (1998:30), o aprendizado de uma segunda língua é tão complexo que existe hoje uma variação de teorias, modelos e princípios que pretendem explicar como o sujeito desenvolveu o seu aprendizado na segunda língua, como ele interage a partir de mecanismos internos ou externos.

Há muitos estudiosos que apresentam e discutem várias teorias, entre eles o Rod Ellis, que nos traz sete teorias; o Mc Dauglilim, que nos apresenta cinco; o Lacsem Freeman & Long juntos agruparam e discutiram várias micro teorias e transformaram em apenas três amplas perspectivas; e Liglatbown & Spada que exploraram quatro visões. Como podemos perceber os estudos sobre as teorias da aquisição da segunda língua são amplos.

O processo de aquisição de uma segunda língua é bastante complexo, e não acontece de uma maneira uniforme nem precipitada e não há uma única maneira pela qual os aprendizes adquirem esse conhecimento. Para os estudiosos, o debate que existe em torno da aquisição da língua não consegue dar conta e abarcar todos os fatores internos e externos na inter-relação para poder criar uma teoria compreensiva, é o que nos mostra Peterson (1998), e concordamos quando ela nos diz: “A aquisição da segunda língua é um fenômeno bastante complexo. Não é um fenômeno uniforme prognosticável, nem há nenhuma outra maneira pela qual os aprendizes adquirem esse conhecimento”. (p.31).

Durante muito tempo, a aquisição da segunda língua foi estudada como fenômeno no psicolinguístico, o que não quer dizer que não se estudasse outros fenômenos sociolinguísticos como: a neurolinguística, a etnolinguística e a análise de discurso.

Para melhor entender como é o processo pelo qual a língua é adquirida, é necessário entender a influência de tais paradigmas que esse processo sofre. O primeiro, chamado de behaviorismo, onde a aquisição da língua se dá por causa da “formação de hábitos lingüísticos adquiridos através de estímulos (provisão da estrutura lingüística), resposta/repetição e reforço (positivo ou através de correção)” (idem). O segundo diz que, para se adquirir melhor a língua que está aprendendo, é necessário entender as características sociais do falante. Acredita-se que o aprendiz, quando adquire a língua em uma comunidade de fala, não constrói conhecimento apenas em cima da parte gramatical, vai muito além. O conhecimento é obtido através de uma competência comunicativa, adquirindo regras sóciosoculturais do falar.

Pela análise contrastiva acredita-se que a língua materna influência fortemente o aprendizado da segunda língua, onde a semelhança das duas línguas seria uma aliada no

aprendizado, e as diferenças seriam a maior dificuldade. A interferência da língua materna é a principal causa de erro, e cria uma maior dificuldade em se aprender uma segunda língua. Para a análise contrastiva, para se aprender uma segunda língua é necessário criar meios habituais sem a interferência da língua materna é o que nos mostra Peterson (idem).

Interessados em construir uma descrição da competência lingüística dos aprendizes de segunda língua, os estudiosos começaram a ter como alvo os erros cometidos por eles, acreditando que os erros revelariam o que está envolvido no processo de aquisição da língua. A pesquisa feita através da coleta, classificação e análise dos erros dos aprendizes, diz que nem todos os erros que a análise contrastiva previa foram cometidos, e que os alunos cometeram erros que a análise não percebeu. Para os pesquisadores os erros indicam como os educandos constroem “as representações internas da língua que estão aprendendo nas quais se desenvolve por meio de estágios em direção ao sistema total da segunda língua”. (Peterson 1998:32).

Conforme Svartholm (1998), até pouco tempo, as pesquisas que eram feitas sobre o processo de aquisição de linguagem por criança surda, tinha como foco “os déficits de linguagem” encontrados nos surdos.

Ao se comparar as habilidades de leitura e escrita de crianças surdas e ouvintes, as crianças surdas são descritas como atrasadas, deficientes e lentas no desenvolvimento lingüístico.

Ao tentarem explicar o porquê desse atraso muitos pesquisadores acabavam culpando as próprias crianças surdas, alegando o déficit cognitivo, além de outras, influencia nas habilidades na aquisição de linguagem. Analisando os erros gramaticais existentes em textos escritos por crianças surdas, concluiu-se que elas utilizam de algum recurso de aprendizagem de língua atribuída particularmente a uma pessoa ou coisa.

Segundo Svartholm (1998), pesquisadores afirmam que as crianças surdas criam uma gramática mental própria, uma gramática diferente daquela que se supõe ser a “normal”. Portanto, ao invés de compará-las com as crianças ouvintes que lêem e escrevem em sua língua materna, devem analisar as crianças surdas e compará-las a aprendizes ouvintes de segunda língua e seu desenvolvimento lingüístico, feito desta forma, não teríamos tantas diferenças no desenvolvimento do aprendizado. Nesta comparação mostraria que os erros gramaticais cometidos pelos surdos não é peculiar, ou seja, “ouvintes ou surdos, o aprendiz de

segunda língua utiliza as informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações, e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua”. (Svartholm, 1998:39)

A professora Svartholm (idem) nos diz que todo o ser humano tem a capacidade inata para a aquisição de linguagem, como prova disto está quando comparamos os aprendizes de segunda língua, surdos ou ouvintes, e concluimos que ambos se comportam de forma semelhante, no ponto de vista lingüístico. Sendo assim, diante de tais comparações, os surdos nos mostram que não possuem nenhuma incapacidade.

Para Peterson (1998:32), as teorias da interlíngua e da análise de erros afirmam que não existe na língua uma fonte de erro; eles dizem que os erros, por causa de vários processos cognitivos que são a super-generalização e a transferência, indicam que a língua está em desenvolvimento, onde se destaca o papel educativo da linguagem e o papel ativo do aprendiz. Essa teoria derruba a concepção behaviorista onde diz que a linguagem é uma formação de hábitos. No processo de aprendizagem da segunda língua os aprendizes constroem regras únicas que não existem nem na língua materna nem na reestruturação que é feita quando a segunda língua tem a estrutura diferente, e todo esse processo é chamado de interlíngua.

Interessados em descrever as várias interlínguas, estudiosos abordaram a análise de erro dos aprendizes e têm como foco de suas pesquisas examinarem padrões de desenvolvimento de morfemas gramaticais, sem algumas estruturas como, as formas interrogativas e negativas, e chegam à conclusão que “a ordem invariável na aquisição da segunda língua é resultado de estratégias universais semelhantes àquelas observadas na aquisição da língua materna” (Peterson, 1998:33). Portanto, a aquisição de língua tem algo mais que um domínio de alguns morfemas ou estruturas linguísticas, e a interlíngua não exclui apenas erros, mas sim, o desempenho lingüístico. Ao se pesquisar a aquisição da segunda língua, tendo como base a teoria da interlíngua, da análise de erros e a teoria da construção criativa, chega-se a conclusão que tais teorias veem a língua apenas com o domínio de formas gramaticais, aspectos funcionais e comunicativos.

No final dos anos setenta e no início dos anos oitenta, os pesquisadores resolvem investigar de que maneira os aprendizes de segunda língua correlacionam a forma e o sentido. Levando em consideração a dinâmica comunicativa (desempenho) interacional do uso da língua, além de incluir em suas pesquisas o desenvolvimento dos sistemas lingüísticos da

segunda língua como a fonologia, morfologia e sintaxe. Sendo assim, o foco dessas pesquisas “passa a ser nos aspectos discursivos e nas estratégias comunicativas usadas pelos aprendizes de segunda língua” (idem). Essas estratégias usadas resultam em um desenvolvimento em ambientes transculturais.

Então, algumas teorias tentam explicar “O papel dos fatores sociais e das atitudes dos aprendizes no processo de aquisição a partir da influência dos contextos mediatos e imediatos” (idem).

A atenção dos pesquisadores se voltava para a interação dos falantes nativos e não nativos, para os estudiosos a “comunicação é a base para o desenvolvimento da Sintaxe do aprendiz” (Peterson 1998:34). Acredita-se que através da conversação, quem domina mais a língua, auxilia o aprendiz a compreender o sentido e adquirir estruturas sintáticas.

As teorias mentalistas têm como foco de suas pesquisas, a análise dos erros, o estudo dos estágios do desenvolvimento lingüístico, e prioriza o conhecimento inato da linguagem. Já as teorias interacionistas defendem que o aprendiz da segunda língua tem que ser exposto a uma interação social com falantes nativos, modificando os elementos cruciais para a aquisição da segunda língua.

A visão interacionista, ao investigar os processos lingüísticos e cognitivos, não leva em consideração o que se é construído através da interação dos participantes, com redes culturais de sentido assim nos assinala Peterson (idem)

Para Peterson (1998:35), é necessário que, na aquisição da segunda língua, tenha mais preocupação com o entendimento de que como se constitui a competência lingüística, os processos cognitivos, e a aquisição da língua constituída nos processos históricos, econômicos, culturais e políticos. Sendo assim, Peterson (idem) diz “a aquisição da segunda língua envolve abstração”

A partir das pesquisas feitas sobre contextos concretos e variados da aprendizagem, conclui-se que, fala e falante, ouvinte e relações sociais, são inseparáveis. Peterson nos mostra

que a aprendizagem não é somente abstração, mas é intrínseca ao contexto sociocultural no qual os aprendizes participam, que língua (gem) é forma de ação ou interação, um processo pelo qual interlocutores em situação face a face criam os próprios eventos em que estão engajados (Peterson, 1998:36).

Conforme Svartholm (ibidem, p.40), para a criança ouvinte a fala é um pré-requisito para o desenvolvimento de “diálogos naturais” onde, a criança ouvinte, em “ambientes naturais e

maternais”, desenvolve a aquisição da linguagem através da fala. Por isso é importante que o profissional tenha esse conhecimento, antes de fazer qualquer análise da aquisição da língua para os alunos surdos, que para eles a fala é um meio artificial de comunicação. Portanto, é necessário levar em conta que eles não podem ouvir.

É um erro comparar a aquisição da linguagem de crianças surdas com de crianças ouvintes, é como a autora Svartholm (1998) nos diz “aqui, é importante ter em mente que é específico nos surdos: eles não podem ouvir. A transferência de conhecimento tem que, necessariamente levar esse fato em conta”. (p.40)

Como já vimos, toda a criança tem garantido a aquisição de uma primeira língua, seja ela ouvinte ou surda, e que para se desenvolver a linguagem é necessária que a criança tenha participação ativa nas situações de comunicação, e tenha fácil acesso a esta primeira língua, para os surdos essa língua significa a língua de sinais.

Baseado na pesquisa de Inger Ahlgren, Svartholm (idem) nos mostra que a língua de sinais usada como primeira língua por crianças surdas nos revela um desenvolvimento normal e natural da aquisição da primeira língua, e o resultado é crianças dentro dos padrões e pais mais confiantes.

No entanto, essa naturalidade não acontece na aquisição de uma segunda língua (no caso dos surdos, o Português), “Isto ocorre não apenas devido à ausência de audição em crianças surdas, mas também, devido às características dessa segunda língua” (Svartholm, 1998:41). O que acontece é que para a criança, surda ou ouvinte, a segunda língua tem uma função fundamental que é se comunicar, sem se preocupar tanto com os conteúdos gramaticais, e isso acontece pelo menos nos estágios iniciais da aquisição da linguagem.

A fala e a leitura labial não são eficientes para uma comunicação afetiva, por que, para a criança (surda) ambos não representam uma língua, apenas atuam como um comportamento estranho e confuso nas situações comunicativas.

Não se pode simplesmente dizer que os fragmentos percebidos pela criança através dos sentidos da visão e da audição, caso existam, representam a língua para criança. Os movimentos labiais podem, no melhor das hipóteses, ser compreendidos por crianças pequenas como um tipo de comportamento em situações comunicativas, mas provavelmente, uma espécie de comportamento um tanto quanto estranho e confuso (idem)

Já na língua escrita, a criança surda tem uma melhor percepção através da visão, mas é uma língua que não é utilizada em situações sociais e interativas, ou seja, a língua escrita não facilita na compreensão do seu conteúdo e nem na comunicação. Essa dificuldade acontece

porque não há nenhuma relação entre a primeira língua da criança surda (linguagem de sinais) e a língua escrita, e se não tem essa relação, a criança não tem onde basear suas habilidades de leitura, não há nenhum código a ser decifrado, como ocorre com as crianças ouvintes quando descobrem a relação da língua falada e a escrita; por isso que, para o surdo, é tão difícil escrever, aprender a falar na língua de sinais e aprendee a ler e escrever no Português; portanto, para o surdo, “aprender a ler significa aprender uma língua” (idem).

Para Svartholm (1998), aprender a relação da língua escrita e da leitura, é preciso que a criança tenha certa maturidade cognitiva; só assim ela poderá perceber qual é a real forma da língua escrita e decifrar os códigos para tentar entender a mensagem, que para eles continua sem nenhuma conexão com a situação comunicativa real.

Para se ter uma melhor compreensão da escrita, a criança tem que entender que a língua escrita não depende de tempo e lugar para permitir a comunicação, e isso se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação; do contrário, para a criança surda, a língua escrita representará outro modo de comportamento estranho e confuso na comunicação.

Portanto, é duvidoso afirmar que, quanto mais cedo à criança aprende a segunda língua, mais eficiente será o aprendizado. “Esta tarefa apresenta dificuldades e pressupõe certo nível de maturidade cognitiva que não pode ser exigido de crianças muito novas, sejam elas surdas ou ouvintes” (ibidem p.42).

Outro ponto muito importante para que a criança surda tenha maior sucesso na aquisição de uma segunda língua, é a garantia de que a aquisição da primeira língua tenha sido de maneira adequada à criança. Incluindo, nesta comunicação informações sobre o mundo, coisas e acontecimentos, desta forma se obtêm um melhor aproveitamento na aquisição da língua do que no ensino formal.

Ler livros e revistas para as crianças na pré-escola é muito importante para a aquisição de uma segunda língua. O professor de crianças surdas deverá ser “capaz de traduzir adequadamente trechos e textos para a língua de sinais e vice-versa, mas também de explicar e explicitar características dos textos para as crianças” (idem).

Sendo assim, a teoria de contraste se encaixaria, onde a criança aprenderia se baseando nas diferenças e semelhanças entre a língua de sinais e a língua escrita. Tal teoria explica o significado e o conteúdo dos textos e mostra como o significado é expresso nas duas línguas.

Por essa razão, trabalhar com palavras isoladas não é aconselhável, porque o significado está expresso pela colocação das palavras nas frases, as frases e parágrafos em textos, e isto é percebido quando se traduziu a língua escrita para a língua de sinais. Sendo assim, é “necessário trabalhar com unidades maiores do texto para transmitirmos os significados” (Svartholm, 1998:43).

Se compararmos o professor de segunda língua com o professor de surdos, para Svartholm (idem), o educador de surdos tem uma maior responsabilidade, isto porque é necessário tornar a língua disponível e compreensível para as crianças, e esse movimento a autora chamou de “Input linguístico”, até porque, as características da língua escrita são diferentes da língua de sinais, e não tem nenhuma conexão com o contexto imediato. O input linguístico pode ser usado como uma fonte para a aprendizagem de uma língua, exigindo explicações de modo a ser entendida pela criança surda, e para ser compreendida adequadamente pela criança, é necessário o uso da língua de sinais para trabalhar textos e suas formas/significados. Então, o professor tem que disponibilizar para seus alunos, a maior quantidade possível de input linguístico. Na prática, isto significa oferecer maior número de textos, ler esses textos junto com as crianças, traduzindo para a língua de sinais, responder questões sobre características dos textos, e oferecer mais e mais textos.

Segundo Svartholm (1998), esse modelo de ensino foi desenvolvido na escola de Surdos de Manila, onde os pesquisadores estudaram um grupo que pertencia à segunda série. As crianças “liam” livros infantis, e a partir desta leitura, os aspectos gramaticais eram discutidos em sala de aula, associando a gramática ao que a criança realmente encontrava nos textos. A língua de sinais era usada em todo o período escolar e no ensino de outras matérias. Gradativamente, a língua escrita também foi sendo utilizada como recurso para se obter mais conhecimento, e assim, podemos dizer que aos poucos os alunos surdos foram alcançando maior sucesso na leitura e na escrita. E concordo quando Svartholm diz: “Sou levada a imaginar que este aluno enfrentou uma estrada mais árdua para desenvolver sua capacidade de ler e escrever do que os outros”. (ibidem, p. 45).

Conforme Svartholm (1998), o profissional que é responsável pela educação de surdos, tem que ter o conhecimento sobre a aquisição de primeira língua e de segunda língua em crianças ouvintes, e também como realmente funciona o desenvolvimento linguístico, e o saber das comunicações para o sucesso na tarefa de adquirir linguagem. Mas, antes desse conhecimento ser passado para a área educacional, “é absolutamente necessário fazer uma

análise detalhada da sua adequação e a situação de na aquisição de linguagem pelos surdos” (p.39); só assim, a análise feita por profissionais na área da educação dos surdos terá alguma importância.

Para Dorziat e Figueiredo (2003:33), a questão da língua é um fator que vem causando grande inquietação para os pesquisadores e na comunidade surda. Desde que a língua de sinais vem sendo usada, vem se pensando em como trabalhar a língua portuguesa para o ensino dos surdos. Para isso, os professores vêm buscando problematizar o ensino/aprendizado da língua portuguesa, provocando maiores reflexões sobre a prática pedagógica nas escolas de surdos.

Assim Dorziat e Figueiredo se expressaram: “a linguagem é a expressão do pensamento” (idem), ou seja, as pessoas que não se expressam bem é porque não pensam de forma ordenada. Isso acontece porque a expressão ocorre dentro da mente, então quando exteriorizamos, é apenas uma tradução. Há uma suposição que existem regras a serem cumpridas para a organização lógica do pensamento e, por consequência, a linguagem. È como as autoras Dorziat e Figueiredo (ibidem, p.34) nos diz: ”A língua é vista como um código, ou melhor, como um conjunto de signos que se combinam, seguindo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”, ou seja, a linguagem é uma forma de interação comunicativa que acontece através de efeitos comunicativos entre interlocutores.

A linguagem está ligada à gramática. Se a linguagem é a expressão do pensamento é necessário o estudo das regras em que se constrói esse pensamento, como Por exemplo, o estudo da sintaxe e morfologia; portanto, “a gramática passa a ser entendida como um conjunto de regras a serem memorizadas e seguidas.” (idem). Essas concepções mostram o ensino da língua portuguesa de forma homogênea, onde a linguagem e a gramática não levam em consideração as condições de sua produção.

A linguagem é uma forma de interação, e tem na gramática vários recursos linguísticos que são usados em textos (oral ou escrito), produzidos através de seu contexto, por isso “mostra a língua como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas” (idem).

De acordo com as autoras Dorziat e Figueiredo (idem), essas novas concepções de linguagem constroem um novo conteúdo e uma nova metodologia de ensino. E no ensino de surdos, tais percepções se fazem mais necessárias e urgentes, pois a língua portuguesa tem que ser ensinada como segunda língua e ter como base a língua de sinais, sendo preciso levar em conta o contexto em que se é construído; tal metodologia é conhecida como bilinguismo.

As pessoas surdas, durante muito tempo ficaram de fora dos ensinamentos escolares, isto porque eles eram considerados incapazes de serem educados. Com a intenção de solucionar essa questão, a educação dos surdos, até os anos 60, teve uma forte influência clínica audiológica. Só que esta técnica não trouxe muitos avanços, pois o nível de aprendizagem continuava baixo. Diante desse quadro, após os anos 60, foram realizados estudos sobre o tipo de comunicação que os surdos, que de modo informal, utilizavam os gestos. Esses estudos beneficiaram o desenvolvimento de crianças surdas, criando-se uma metodologia linguística aliada à uma ideia de transmissão do conhecimento, onde as mesmas eram desconsideradas.

Através desses estudos foram descobertos que os gestos que os surdos utilizavam não era apenas um suporte da comunicação oral, como se acreditava até então, mas era sim um transmissor de todo tipo de informação. Conforme Dorziat e Figueiredo (2003:35), somente quando as pesquisas foram voltadas para a forma de comunicação da comunidade surda que utilizava os sinais com relação das palavras ou item lexical das línguas oral-auditivas, que os gestos passaram a ser vistos como objeto lingüístico, independentemente da oralidade, mas com função de igual valor.

Segundo Dorziat e Figueiredo (idem), a língua de sinais foi constituída uma língua, de fato, após terem pesquisas realizadas com a língua americana de sinais (ASL), onde se baseava na organização do inglês oral. Estudiosos revelaram que os sinais apresentavam uma organização formal, tal qual acontece na língua oral. Após essas pesquisas, estudiosos levantaram questões sobre a forma de ensino dos surdos. Primeiro, a comunicação gestual passou a ser vista somente no aspecto da comunicação total, e depois, no social, onde traz várias discussões sobre o indivíduo surdo, seu modo de estar e entender o mundo, incluindo sua língua: a língua de sinais.

Durante muito tempo essas pesquisas foram à solução para os problemas existentes no ensino do surdo, o que ocasionou estudos sobre a constituição, em vários campos de estudo da lingüística, contribuiu para que a língua de sinais entrasse para o estatuto de língua e permitiu

uma nova visão com relação à surdez, onde se tem razões sociais, baseado no que ficou conhecido como bilinguismo.

Esses estudos apresentaram uma contribuição inicial importante para a ascensão da língua de sinais ao estatuto de língua e permitiram o surgimento de uma nova postura em relação à surdez, respaldadas em explicações mais sociais, embasando o que se costumou chamar de bilingüismo. (Dorziat e Figueiredo, 2003:35)

Se compararmos a situação de ensino dos alunos ouvintes, principalmente da rede pública, que tem um ensino tolido de vários aspectos, como o direito da participação social, político e econômico, que é direito de todo cidadão, é dever da escola dar suporte para que esses alunos exerçam sua cidadania; ainda sim, os surdos se encontrarão em uma situação inferior, porque além de terem todos esses direitos negados, lhes é negado também, uma educação na sua língua natural, a língua de sinais, onde o aluno surdo se vê tendo que aprender o que lhe é imposto e estranho que, no caso, é o português, na modalidade oral/e ou escrita, e até mesmo na gestual. Assim nos assinala Dorziat e Figueiredo (idem).

Fazer com que alunos surdos aprendam através do português, e não da língua de sinais, não se conseguirá desenvolver nesses alunos um bom aprendizado, até porque o mesmo se dá com a interação da criança com o mundo através dos signos. Quando a criança não tem contato com esses signos, ela se torna limitada, principalmente na escrita, pois para se escrever bem é necessário ter um bom desempenho na linguagem oral, segundo as práticas pedagógicas que os preconizam. Embora a linguagem e a escrita não tenham uma relação direta, a linguagem escrita é um elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano, sendo um dos principais instrumentos de mediação entre os indivíduos e o conhecimento acumulado, pois se esse instrumento faltar ou limitar na vida de um indivíduo, as perdas são incalculáveis é o que nos diz Dorziat e Figueiredo (2003:36).

A língua escrita é uma das coisas que mais preocupam na educação dos surdos, pois “os surdos, assim como uma grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem, não estão aptos a usar a língua escrita para o que ela realmente serve” (idem), porque não é dada maior importância à língua oral, e por consequência, os alunos não conseguem fazer um bom uso da língua escrita. E, para isso acontecer, vai depender da forma em que a escola irá se colocar em termos teóricos e metodológicos, frente ao ensino de línguas; até então, o ensino da língua vem sendo feito como se fosse um produto acabado ou sistema fechado de normas pré-existentes ao locutor.

Portanto, para ensinar a língua portuguesa aos surdos, e para que ela seja compreendida com sucesso é necessário que tenha alguma significação com sua língua natural, no caso a língua de sinais, ou seja, é através da língua de sinais que os surdos encontram sentido aos conceitos existentes no mundo. Então, para se ensinar a língua portuguesa é necessário que o surdo encontre significado na língua de sinais, para depois, passar para a produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa. Por isso é tão importante que o ensino dos surdos seja baseado no bilinguismo- biculturalismo, sendo pré-requisito para a apropriação de elementos de diferentes contextos culturais.

Não se poderá fazê-lo diferente se não tiver a produção de significações como ancoradouro numa língua natural, ou seja, a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa (idem)

A língua de sinais funciona para o surdo como a organização de suas ideias, substituindo a linguagem oral, que dá suporte para a linguagem escrita; portanto, a escrita dos surdos não segue um padrão de normalidade, porque como eles têm sua escrita baseada na língua de sinais, isso acaba refletindo na estrutura morfossintática da escrita deles, e essa estrutura linguística também sofre influência da metodologia desenvolvida nas escolas.

Por isso, é importante sabermos que a interação linguística se faz o todo tempo, em todos os lugares e entre as pessoas; portanto, o entendimento não se dá em um vácuo social; entretanto, para ensinar os surdos à língua escrita, é preciso ir além da língua, é preciso tentar entender o surdo e sua cultura e oferecer a eles um ambiente bilíngüe-bicultural nas escolas de surdos.

“... a interação linguística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas. Para desenvolver trabalhos adequados de língua escrita nas escolas é preciso ir além da língua” (ibidem, p. 37).

A proposta de currículo para o ensino do Português como segunda língua, para a professora Freire (1998:47) está sustentada em duas bases teóricas: 1) a visão da linguagem ou, como se caracteriza o objeto de estudo. 2) a visão do processo de aprendizagem, ou, como se entende que se dá a construção do conhecimento em sala de aula.

Para Freire (idem), para se construir o conhecimento, é necessário que se tenha uma visão-sócio interacional. Ou seja, é preciso entender que o processo de ensino e aprendizado envolve todas as partes, principalmente, a relação professor e aluno. E esta visão-sócio interacional se contrapõe à visão behaviorista, onde se acredita que o aprendizado da segunda

língua se dá por hábitos lingüísticos, que acontece através de uma rotina de estímulos do professor, resposta do aluno e reforço/avaliação do professor, e se contrapõe também a visão cognitivista, onde se tira a atenção do papel do professor e coloca para o aluno avaliando suas estratégias individuais para o processo da construção do conhecimento, e o professor passa a ser um simples facilitador do processo de aprendizagem.

A visão sócio-interacional tem como foco de atenção, tanto o professor quanto o aluno, na interação de ambos na sala de aula, construindo em conjunto, para a solução dos problemas, o conhecimento; e, para isso acontecer com sucesso, tem que ser entendido todo o processo, que envolve “dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento seja compartilhado” (Freire, 1998:48). O papel do professor nesta perspectiva é de construir andaimes para ajudar os alunos no processo de aprendizagem até que os aprendizes tenham maior controle sobre o conhecimento, se tornando mais autônomos com relação ao professor.

Segundo Freire (idem), que tem como base de suas pesquisas Moita Lopes (1986), nos diz que o ser humano, quando envolvido no processo de construção dos significados de natureza sócio-interacional, recorrem a três tipos de conhecimentos que são: 1) conhecimento sistêmico - que engloba o conhecimento dos vários níveis da organização lingüística, que são os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-morfológicos e quando o aluno adquire esse conhecimento se torna capaz de construir textos orais ou escritos, podendo escolher a gramática adequada e compreender enunciados, tendo como base o nível sistêmico da língua. 2) Conhecimento de mundo- é o conhecimento que as pessoas trazem para o processo de aprendizagem, e esses conhecimentos foram construídos nas experiências ao longo da vida; no entanto, esses conhecimentos são muito singulares. 3) conhecimento de organização de textos- é quando o aluno desenvolve uma organização em diferentes tipos de textos, oral ou escrito, colaborando assim para melhor compreensão de discursos e na produção dos textos. Para a professora Freire (1998:49), o aluno que consegue definir tais conhecimentos, aumenta a sua competência comunicativa e, como consequência, eles se sentem mais preparados para agir no mundo através do discurso.

Tais conhecimentos, as pessoas fazem uso no processo de construção do significado, seja no discurso oral ou escrito, e também negociam esse mesmo processo com os falantes ou escritores. Para a educadora, “esta capacidade das pessoas de se engajarem no discurso é essencialmente determinada por quem elas são pelo momento em que vivem e os espaços em

que atuam” (idem). Ou seja, para se obter sucesso neste processo depende da expectativa dos interlocutores e das suas experiências de vida.

O conhecimento parte daquilo que o aluno já sabe com relação com o que o aprendiz quer saber, ou seja, a construção do mesmo, parte do saber que ela possui e a partir daí o aprendiz se baseia nesses conhecimentos para construir um novo saber. “Em outras palavras, na construção do conhecimento o aluno projeta os conhecimentos que já possui no conhecimento novo no esforço de se aproximar do que vai aprender” (Freire, 1998:49). Sendo assim, o aluno de segunda língua se baseia no conhecimento que ele já tem, que no caso, é sua primeira língua, onde este aluno tem contato constante com textos e já obtém seu pré-conhecimento; desta forma, o aluno constrói um novo conhecimento, que no caso é a segunda língua.

Para melhor entendermos como os surdos constroem o conhecimento da segunda língua, que é o Português, é necessário que saibamos que eles se baseiam na língua de sinais. Só que nem todos os surdos dominam a língua de sinais. Alguns têm dificuldades de aprender ou não conseguem se comunicar em sua primeira língua, mas para Freire, isto não é problema, pelo contrário, ela diz que:

Situações que onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os conhecimentos que já possui de sua primeira língua, passa e ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização lingüística da língua alvo (idem).

É importante falar que, neste caso, o objetivo é apenas de desenvolvermos as habilidades de leitura e produção escrita, deixando de trabalhar o componente fonético-fonológico.

Devemos entender que, quando apresentamos para os aprendizes surdos, textos escritos que tratam de conhecimentos de mundo, com assuntos no qual eles já estão familiarizados, o aprendizado se torna mais natural. Quando apresentamos aos alunos, textos com assuntos que eles não têm noção do que se trata, fica muito difícil para eles aprenderem e enfrentarem problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe. Não podemos esquecer que cada um tem suas próprias experiências e o conhecimento de mundo é muito particular, portanto é preciso que o processo de conhecimento seja “organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula, através de um processo de negociação na primeira língua dos alunos” (idem).

Levar em consideração a primeira língua do aprendiz, e escolher esta língua como “língua de instrução” (Freire, 1998:50), não significa que o educador esteja concordando que seja uma deficiência por parte do aprendiz, mas sim, uma “estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem”

(idem), e para isso é necessário que o professor tenha conhecimento da língua e que seja fluente, só assim ele poderá interagir com os alunos na construção do conhecimento. Mas caso o professor não tenha nenhum conhecimento da língua, se torna indispensável a presença de um intérprete. Portanto, tanto a instituição de ensino como os professores têm que entender a importância da língua de sinais como instrução para aprendizes surdos, e por isso era para ser garantido aos professores o curso de língua de sinais e/ou a presença de um intérprete dentro das salas de aula, sempre que necessário.

Conforme Freire (idem), o aluno na fase da construção de conhecimento se apóia no seu conhecimento de mundo, e com os textos que ele tem contato a todo instante, como por exemplo, jornais, circulares de escola, outdoors, panfletos, cartas, receitas médicas, etc. Embora o surdo tenha contato com esse tipo de texto no seu dia a dia, ainda assim para eles é muito complexa, porque a língua de sinais não tem um registro escrito. Então, para suprir, essa complexidade, é necessário colocar os aprendizes surdos em contato com textos e que a eles sejam dadas todas as informações necessárias sobre organização textual em português, para que consigam por em ação essas informações sempre que estiverem que enfrentar uma situação de compreensão ou produção de um texto.

No Instituto Nacional de educação de surdos, Contarato e Baptista (1998:67), ambas são professoras da classe de alfabetização, e perceberam que suas práticas, que eram baseadas na reabilitação oral/auditiva, onde se acreditava que o surdo precisava ter um bom desenvolvimento de leitura labial e uma boa oralização para integrar-se na sociedade, era insuficiente, pois essas educadoras notaram que seus alunos ficavam limitados a falar e ler o que os outros liam, ou seja, dependiam de um leitor ouvinte para entenderem o significado das palavras e a produção escrita ficava limitada em nomear e descrever ações simples, isto sem dizer que, os alunos permaneciam por 2 ou 3 anos na alfabetização, onde se trabalhava exaustivamente, até que o aluno dominasse todos os fonemas e grupos consonantais, só assim poderia passar para a série seguinte.

Em frente desta realidade, Contarato e Baptista (idem) foram em busca de resposta na literatura da educação geral sobre alfabetização, letramento e lingüística. As duas então começaram a prever o que romperia com a visão anterior era um trabalho baseado na perspectiva sócio-interacionista, onde a aprendizagem é construída na relação com o outro.

Deste modo, o trabalho delas de leitura/escrita comunicativa da linguagem teve como base:

- A escrita deve ser considerada como uma atividade lingüística distinta da fala tanto em estrutura, como em função (Vygotsky, 1984).
- A escrita difere do discurso oral, pois pressupõe um interlocutor ausente ou o próprio autor (lembretes, agendas, diários) (Souza, 1997).
- Ler é uma habilidade lingüística, logo, definitivamente não é “fala” da escrita (Cagliari, 1995). (Contarato e Baptista, 1998:67)

Mas ainda restava definir o papel da língua de sinais no processo de ensino de língua portuguesa e concluíram que a língua de sinais e a língua oral não são o oposto, mas que existe a presença de dois canais diferentes e eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade da linguagem.

Após essas reflexões o trabalho das educadoras passou a ser planejado com a participação dos alunos, como por exemplo, a escolha dos temas, que despertava interesse do grupo. Os diferentes textos que circulavam na sociedade eram trazidos para a sala de aula, onde havia uma reflexão e significados para a língua de sinais. “Dentro das diferentes tipologias textuais buscamos focalizar com maior empenho os textos da vida diária (listas, convites, relatórios, avisos, receitas, jornais, bilhetes, etc.)”. (Contarato, Baptista, 1998:68).

Tendo esse material em mãos, Contarato e Baptista (idem) permitiam que os alunos fizessem uma leitura da estrutura dos diferentes textos que lhes foram apresentados, e a partir daí, abriam discussões sobre a estrutura dos textos e acabavam levantando hipóteses sobre o assunto, os objetivos, mensagens e etc., e toda a discussão era feita em língua de sinais, para que eles percebessem a diferença entre a língua portuguesa e a língua de sinais.

Outro projeto que ajudou a melhorar o desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos surdos foi o jornal, onde tinha a proposta de enviarem algum material para ser publicado no jornal histórico do INES, que na época completava seu 140º aniversário. Esse trabalho envolvia pesquisas, linhas de tempo, visitar as escolas vizinhas, entrevistas, visitas a redação do jornal, questionários, relatórios, etc. e o resultado foi que diferentes jornais foram produzidos, e os alunos fizeram a classificação levando em conta informações como: nomes, datas, preços, número de cadernos, diferentes seções.

Finalizando nossas reflexões, acreditamos que devemos nos aprofundar nos estudos do ensino de segunda língua para melhor atender às necessidades dos aprendizes surdos e compreender o processo de construção de seus conhecimentos em língua portuguesa. (Contarato e Baptista, 1998:70)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o presente estudo, percebe-se que a história da educação de surdos é marcada de preconceito e luta, onde os surdos eram privados de vários direitos, entre eles, o de escolarização. A educação de surdo é cercada de complexidade, principalmente, com as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores. Com as pesquisas fica clara a importância de uma educação baseada no bilingüismo e com os fatores sócio-interacionistas como a língua de sinais, o conhecimento sistêmico, conhecimento de organização textual, o conhecimento de mundo ligado as práticas sociais, o aluno aprenderá esta segunda língua e a utilizará nos diversos contextos sociais em que vive.

Outros fatores relevantes para sucesso da escolarização do aluno surdo são a implantação efetiva da língua brasileira de sinais nas salas de aula e mudar a visão ao que se refere o uso da língua de sinais usado apenas como instrumento de comunicação, mas também, como principal instrumento do pensamento do aluno surdo, e a presença do instrutor de língua de sinais, e do educador especial/professor usuário de língua de sinais como mediadores entre o aluno surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita.

É importante salientar a necessidade de utilizar os fatores de maneira interativa para que ocorra a construção do conhecimento. Na interação desses fatores, o aluno surdo demonstra interesse em produzir e ler textos, relacionando-os com situações do seu dia a dia. Cabe ao professor de surdo proporcionar para seus alunos textos de qualidades e escrita que façam parte do cotidiano dos educandos, com o domínio da utilização da língua de sinais contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, assegurando assim, a aprendizagem de uma segunda língua.

Percebeu-se ao longo deste estudo, que nas práticas pedagógicas em que se utilizam os fatores sócio-interacionistas e que tem a educação baseada no bilingüismo, os alunos surdos, além de ampliar o conhecimento da língua portuguesa, tornam-se mais independentes, pois aumentam o seu conhecimento de mundo, através de suas experiências de vida. Assim, quando o surdo participa das relações sociais, ele pode opinar, dar suas ideias e compreender as ideias dos outros.

Sabe-se que, no ensino de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, a dificuldade maior do aluno surdo é entender as regras gramaticais e todo o seu contexto, mas

quando se traz para dentro dos textos produzidos pelos alunos, outros fatores, como o conhecimento de mundo e suas experiências, estes atuam como mediador e facilitador para aprendizagem do conhecimento sistêmico.

È preciso que todos os profissionais envolvidos nesta área como o educador especial, professor e instrutor de língua de sinais, planejem juntos a decisão dos conteúdos, a proposta metodológica e o processo de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita.

A visão sócio-interacionista não só ajuda a identificar problemas quanto à decodificação do texto e às dificuldades na leitura, como podem também, apontar dificuldades causadas pela falta de conhecimento de mundo por parte dos alunos.

Educadores de surdos devem investir no acesso deles à língua de sinais, o mais cedo possível, pois para se ter um bom desempenho no português escrito, é necessário que o surdo tenha um bom domínio da língua de sinais, deixar de ver a língua de sinais apenas como um recurso facilitador de comunicação, mas sim, como uma língua de instrução do aprendiz surdo; vale ressaltar que, é importante pesquisar os constituintes sistêmicos desta língua, para ajudar o professor e o aluno na reflexão das possíveis relações existentes entre a língua portuguesa e a língua de sinais.

BIBLIOGRAFIA

Freire, Alice. Aquisição de Português como segunda Língua: uma proposta de currículo. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 46-52. 1998.

Dorziat, Ana. "O ser surdo como paradigma pedagógico". Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 28-32. 2001

Dorziat, Ana; Figueiredo, Maria J. Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 32-41. 2002/2003.

Contarato Ana L. Videira; Baptista, Elaine da R. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 67-70. 1998.

Peterson, Ana A. de Assis-. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 30-37. 1998.

Gomes, Erissandra; Danesi, Marlene C. linguagem escrita: uma dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: Revista espaço-informativo do INES, p. 14-19. 2002/2003

Fernandes, Eulália. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Infomativo do INES, p. 48-53. 2000.

Svartholm, Kristina. Aquisição de segunda língua por surdos. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 38-45. 1998.

Lima, Lea D. Rocha. Uma escola bilíngüe. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 52-54. 2000.

Gasperi, Lia s., Danesi, Marlene C.

Kozowski, Lorena. O modelo Educacional Bilíngüe no INES. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 102-105. 2003.

Honora,Márcia; Frizanco, Mary L.Esteves. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

Telles, Maria T. Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p. 3-6. 1998.

Franco, Monique, A sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária. Rio de Janeiro: Revista Espaço-Informativo do INES, p.15-30. 2000.

