

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

*Karine Albuquerque* (UEMS)

[Karinea1987@hotmail.com](mailto:Karinea1987@hotmail.com)

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[chaves.adri@hotmail.com](mailto:chaves.adri@hotmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos em sua modalidade escrita. Fez-se um resgate da construção histórica da língua de sinais e da educação dos sujeitos surdos, considerando os conceitos de linguagem e surdez, da libras como língua natural e o ensino do português como segunda língua na perspectiva da abordagem comunicativa. Está fundamentado nos estudos desenvolvidos por linguistas que abordaram a temática, podendo destacar Fernandes e Quadros, que teorizaram as práticas educacionais do ensino da língua portuguesa para alunos com surdez, evidenciando que nesse caminho deve-se incluir a língua de sinais e os valores agregados a ela. Configura-se uma pesquisa de revisão bibliográfica com cunho qualitativo.

**Palavras-chave:** Ensino de português. Surdos. Português segunda língua.

### 1. Introdução

Vivemos um período intenso de transformações nos paradigmas, até então vigentes, relacionados à área da surdez. Desde a percepção clínico-terapêutica, que orientou os estudos nessa área no último século inserindo a surdez em um discurso ligado ao déficit e à limitação; até o atual momento no qual esse objeto vem sendo redimensionado em uma perspectiva mais abrangente relacionado aos estudos culturais. A educação como espaço ideológico de produção e apropriação do conhecimento vem incorporando esse conjunto de informações produzidas e construindo com elas diferentes percepções do sujeito surdo e de suas possibilidades educacionais.

A questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa há muito vem sendo tema de estudos, pesquisas, debates e propostas. No entanto, existem ainda lacunas sobre metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que abrangem as perspectivas dos valores surdos.

Nesse sentido esse trabalho buscou elucidar através de um panorama histórico embasado, nas literaturas, questões que merecem uma reflexão para a prática de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para

alunos surdos na modalidade escrita. Considerando que ler não é reconhecer palavras separadas, mas, sim, compreender e negociar sentidos no contexto do texto escrito.

## **2. Histórico**

É relevante que se faça um retrospecto sobre a história da Língua de Sinais a fim de compreendermos como se constituiu historicamente o ensino por meio da língua portuguesa para as pessoas com surdez. Devemos considerar que historicamente, para os surdos, não podemos separar educação da língua.

Silva e Nembri (2008) afirma que na Antiguidade até a Idade Média os surdos eram encarados como seres sem alma, portanto, indignos de salvação. No século XVI o abade francês Charles M. de L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais utilizada por surdos e, em 1775, fundou a primeira escola onde professores e alunos usavam os sinais.

Contrária a essa visão, aparece a corrente oralista idealizada por Heinicke, no século XVII. Tal corrente tinha como objetivo ensinar aos surdos para utilizar a língua oral por meio da leitura orofacial e da ampliação do som, como única possibilidade linguística, acreditando-se que o pensamento só é possível por meio da fala.

Em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Internacional sobre a instrução de surdos considerado um marco histórico para a corrente oralista, já que foi aceito o uso exclusivo dessa metodologia em detrimento dos sinais. Para essa corrente, é enfatizado o uso da língua oral visando aproximar os surdos, o máximo possível, do padrão ouvinte, crendo-se que isso o integraria mais facilmente à sociedade. Na década de 1960, os resultados insatisfatórios do oralismo, causando déficits cognitivos, dificuldades no relacionamento familiar e social, levaram a adoção de uma nova abordagem de instrução.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem [...] deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança (GOLDFELD, 2001, p. 32).

Portanto, em virtude dos avanços nas pesquisas voltadas para as línguas de sinais feitos por Stokoe, surge uma nova perspectiva para a

educação dos surdos, a comunicação total. Segundo essa abordagem, deve-se recorrer a todos e quaisquer meios de comunicação, quais sejam, sinais, leitura ortofacial, amplificação do som, simultaneamente, no ensino da pessoa com surdez.

Embora a corrente da comunicação total trouxesse atenção à língua de sinais, grande parte dos surdos não alcançou autonomia na produção da linguagem, sendo, na verdade, mais um apoio à língua oral. Por fim sem êxito, pois também não foi suficiente para solucionar os problemas de comunicação das pessoas com surdez. Já no fim do século XX, os estudos começam a voltar-se para o bilinguismo.

Segundo Silva e Nembri (2008, p. 25) o bilinguismo “parte do conhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas (...) de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual”. Ao contrário do oralismo ou da comunicação total, o bilinguismo respeita as duas línguas, a língua de sinais e a língua oral, advogando que cada uma das línguas seja apresentada e trabalhada sem simultaneidade, Silva & Nembri (2008).

Essa mesma autora destaca, ainda, que o bilinguismo enfatiza o uso da língua de sinais o mais precocemente possível, visando trazer aos surdos à possibilidade de comunicação, sem o prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26).

Em um extremo se localizam aquelas experiências educacionais que caminham procurando um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial, burocratizando, governando e administrando a língua dos surdos. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e leitura. Entre esses extremos imaginários surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilinguismo, e/ou um pseudobilinguismo (SKILIAR, 1999, p. 3).

Apenas depois de fazer a aquisição da língua materna, é que o surdo seria exposto à língua majoritária do país, sem comprometer a estrutura gramatical da primeira língua. Deve-se ressaltar que o ensino da língua portuguesa, no caso do Brasil, para a pessoa surda deverá ser na forma língua. A preocupação dos estudiosos que defendem a tal bilíngue é o respeito pela autonomia das línguas de sinais, Quadros (1998) afirma, “estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”.

A primeira escola de surdos no Brasil foi fundada em 1857, de-

nominada de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com o apoio do imperador D. Pedro II. Assim, se fortaleceu o uso da língua brasileira de sinais, pois, era naquele espaço que os surdos de todas as regiões do país de dirigiam e faziam as trocas linguísticas formando assim, a libras que conhecemos hoje.

Com isso, observa-se a necessidade de uma reflexão sobre as práticas ainda tradicionais nas salas de aula, no que se refere ao ensino principalmente da língua portuguesa, “para se dar lugar a um novo paradigma, no qual as pessoas surdas passem a ser encaradas em função de sua própria condição humana, e não a partir do caráter eminentemente restritivo da surdez” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 30).

### **3. Surdez e linguagem**

Para considerarmos a linguagem a luz da surdez devemos ter claro que, apesar de durante muitos anos a libras ocupar o *status* de linguagem, desde seu reconhecimento com a lei federal 10.436, aprovada no ano de 2002 ela passou a ser uma língua oficial e um direito dos surdos. Quadros (2006) destaca que “os surdos brasileiros resistiram a tirania do poder que tentou silenciar as mãos dos surdos, mas que, infelizmente, fracassou nesse empreendimento autoritário”, assim, como língua os seus sinalizadores durante seus percursos linguístico passam pela aquisição da linguagem.

Graças à linguagem, abrem-se ante o homem possibilidades completamente diferentes. Ao dominá-la, o homem está em condições de tirar conclusões não somente das impressões imediatas, mas também da experiência acumulada ao longo das gerações (LURIA, 1986, p. 203).

Portanto, todo indivíduo necessita adquirir a linguagem e, se isso lhe for negado, as consequências negativas, em médio e em longo prazo, poderão ser irreversíveis.

Nesse sentido, Slacks (1999, p. 32) observa que “os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundantemente, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”.

Luria (1986) afirma que, o pensamento e a linguagem estão intimamente interligados, sendo o primeiro dependente do segundo. Alguns autores asseguram que, é por meio da linguagem que uma pessoa ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento, organiza e estrutura seu

pensamento.

É interessante saber que nos estudos de Vygotsky, de 1925, sobre a pessoa surda, a aquisição da linguagem era voltada para a aprendizagem da fala, pois se acreditava que, assim, levar-se-ia o surdo ao estado de humano. Como se pode observar em suas palavras: ensinar o surdo a falar significa não só brindar-lhe com a possibilidade de comunicar com as pessoas, como desenvolver nele a consciência, o também se posicionou contra o uso de pantomima que denominava à época “mímica” (forma usada para se referir à língua de sinais).

É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja necessária e a mímica não interessante e inútil. Se criar a necessidade de linguagem, a fala aparecerá [...] a mímica permite dar só as indicações materiais mais aproximadas e concretas (VIGOTSKY, 1989, p. 67-69).

Mas, em 1930, seus estudos revelam uma mudança de posicionamento sobre a pantomima, encarando-a como língua. Assim escreveu esse pedagogo:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é uma cópia sem vida da linguagem viva (VIGOTSKY, 1989, p. 190).

Os estudos seguintes mostram que, apesar desse reconhecimento do valor da “mímica”, o autor não prosseguiu na defesa do ensino da língua de sinais para a educação dos surdos, porém contribuiu significativamente ao dizer que “os hábitos da mímica e dos gestos estão tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles” Vygotsky (1989, p. 91). Apesar de Vygotsky não ter comprovado, por meio de suas pesquisas, o valor da língua de sinais como língua, outros autores se ocuparam dessa missão.

#### **4. Segunda língua e a abordagem comunicativa**

Alguns pesquisadores diferenciam os termos segunda língua e língua estrangeira. De acordo com Mota (2008, p. 15), podemos descrever de uma maneira geral distinções entre elas. “Na primeira distinção, o critério é a ordem de aquisição – a primeira língua adquirida depois da materna é a segunda língua”. De acordo com Mota (2008, p. 15), a outra

possível distinção seria:

É estabelecida a partir do papel que a língua tem na sociedade em que o processo de aquisição está acontecendo. Assim, no caso do termo segunda língua, a língua tem um papel institucional e social bem consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido. Além disso, ela é reconhecida como a língua de comunicação entre os membros daquela sociedade [...] No caso do termo língua estrangeira, a língua não tem nenhum papel institucional ou social relevante, sendo, na maioria das vezes, somente objeto de instrução. É o caso do inglês no Brasil.

Assim, na vida cotidiana dos surdos temos presente continuamente duas línguas, a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa. Ambas são constituidoras dos saberes surdos, mas é preciso sabermos os limites de convivência destas línguas. Pode-se concluir que, para o cidadão brasileiro com surdez, que tem a libras como primeira língua, a língua portuguesa será a sua segunda língua.

Há vários métodos ou abordagens para o ensino de uma segunda língua. Como exemplos, têm-se o método da gramática e tradução, o método direto, o método da leitura, o método audiolingual, o método natural e o método ou abordagem comunicativa. Neste artigo, foca-se apenas a abordagem comunicativa, pois se baseia nessa perspectiva.

De acordo com Almeida Filho (1998, p. 36), a abordagem comunicativa para o ensino de línguas

organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

A abordagem comunicativa caracteriza-se pela ênfase maior na produção de significados do que nas formas gramaticais. Esse autor expõe que o professor deve criar materiais e atividades que incentivem o aluno a pensar e interagir na língua-alvo “para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 37).

Para o autor, ser um professor comunicativo significa:

Propiciar experiências de: – aprender com conteúdo de significação e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e crescimento intelectual; – Tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM [língua materna], incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua; – Representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica; – Respeitar a variação

individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança etc.; – Avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 37-38).

As propriedades da abordagem comunicativa, apresentadas acima, exemplificam o valor que se deve dar a singularidade de aprendizagem de cada aluno. Portanto, essa abordagem tem se mostrado a mais apropriada para o ensino de língua portuguesa para os alunos surdos, e o professor regente poderá valer-se dessas estratégias no ensino dentro da sala de aula inclusiva.

### **5. Surdez e a língua portuguesa na modalidade escrita**

O aprendizado da língua portuguesa para os alunos surdos, tem sido uma das maiores dificuldades no processo de escolarização, apesar do empenho dos professores e dos alunos, os resultados obtidos, na maioria das vezes, não são satisfatórios. Para uma melhor compreensão de tal dificuldade será necessário considerar as diferenças no processo de aquisição e da representação das línguas em questão.

É importante ressaltar que mesmo a língua de sinais seja a língua materna do surdo e, deva ser dentro da escola, o meio de instrução por excelência, Salles (2007), a mesma não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (Decreto 5.626/2005, parágrafo único). Dessa forma o ensino do português, para ser efetivo, deverá ser ofertado com metodologia de segunda língua, utilizando estratégias e materiais que supram as necessidades do aluno surdo.

Dito isso, fica evidente um primeiro princípio metodológico: a alfabetização, em sentido estrito, contraria a natureza do processo de apropriação da escrita pelos surdos, simplesmente porque a codificação e decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons. Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer distinções perceptivas entre fonemas e grafemas, sua incursão ao mundo da escrita estaria inviabilizada por encaminhamentos metodológicos que tomem como ponto de partida a oralidade (FERNANDES, 2006).

Portanto é comum que o aprendizado da modalidade escrita pelos surdos leve, em um primeiro momento, a alguns questionamentos, tais como: Para desenvolver a capacidade de ler é preciso saber falar? Emitir sons garante um aprendizado válido da leitura? Saber escrever palavras e pequenas orações assegura que os alunos surdos sejam produtores de tex-

tos em língua portuguesa?

Esses questionamentos, e muitos outros de igual complexidade, remetem a uma mudança de direção do trabalho, feito até então, de ensino aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. É necessário ampliar os horizontes, buscando uma perspectiva na qual o aluno seja leitor e produtor efetivo da língua portuguesa.

A aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata da elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível: o ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto no oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. (SALLES, 2007, p. 18)

Fato é que a constituição dos significados na escrita pelos alunos surdos depende de processos simbólicos visuais e não auditivos. Aprender o português, dessa forma, demanda um processo de ordem cognitiva, para o aluno, e metodológica, para o professor, totalmente antagônica dos princípios que a literatura voltadas para o ensino de português como língua materna tem proposto, nos últimos anos.

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português. (SALLES, 2006, p. 47)

Sujeitos surdos estabelecem com a escrita uma relação de caráter essencialmente visual, cuja concepção e significados passam pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial. Pesquisadores que se dedicam a estudar sobre o aprendizado de segunda língua por estudantes surdos, destacando nesse cenário Sánchez (1.993) e Fernández (1.996), afirmam que eliminadas as relações letra-som como pré-requisito para o acesso à escrita, e, em seu lugar, recorrer a estratégias visuais em que se destaca a língua de sinais, assumem-se os mesmos princípios metodológicos utilizadas usualmente no ensino de segundas línguas para estrangeiros.

Assim sendo, torna-se óbvio dizer que não mais se espera que o aluno comece a emitir sons, ou palavras, para posteriormente, serem trabalhadas as funções do texto escrito e a sua produção. Pode se concluir ainda que a língua brasileira de sinais utilizada pela maioria dos surdos, bem como a língua portuguesa em sua modalidade oral não são fatores

essenciais para o aprendizado da língua portuguesa escrita, mas servem como suporte semântico e pragmático para esse aprendizado.

Mesmo que a expressão gráfica e a expressão linguística não participem do mesmo processo cognitivo, interligam-se com eficácia no processo de letramento da criança surda, pois compõem a área expressiva. Não há relação natural entre um significante fônico e o gráfico ou entre esse e o significante visual/motor. O que existe é a capacidade de expressar o mesmo conceito, o mesmo significado. Portanto, o que se pode falar, pode-se sinalizar ou escrever.

Assim o professor deverá proporcionar a seus alunos a oportunidade de dar sentido e significado às estruturas linguísticas da língua portuguesa, como forma de expressão e comunicação, no caso dos alunos com surdez, isso só se dá por meio da língua de sinais.

Nesse caminho, o primeiro passo é a leitura. Não a leitura sistematizada de palavra por palavra, mas sim, a leitura de forma global, na qual o aluno entende o contexto dentro do texto. Mesmo não sabendo decifrar todas as palavras, ele percebe a mensagem do texto e interpreta o que lê.

A compreensão da leitura precede à produção escrita. A percepção visual é fundamental para o reconhecimento das imagens gráficas. Para tanto é necessária a utilização de informações visuais gráficas repetidas e suplementares ao texto, relacionadas às experiências vivenciadas pelo aluno surdo. Assim no processo da escrita, o aluno surdo percorre os mesmos passos de qualquer outro aluno, utilizando-se da visão. Segundo Karnopp (2002), às vezes “soletra”, com as mãos, ou articula, os fonemas correspondentes as letras que deseja escrever, chega à análise e síntese e memoriza palavras.

Nesse sentido, a leitura não consiste na decodificação de letras e sílabas, mas sim na capacidade de interpretar o conteúdo expresso pela escrita percebendo os símbolos gráficos de forma global, isto é da palavra, compreendendo o seu significado como um todo dentro de contextos determinados, integrando-os a sua experiência.

## **6. Considerações finais**

Entender a condição bilíngue do surdo é apenas o início de um longo caminho a ser trilhado onde novas questões se colocam, novas

descobertas, desafios e reflexões são impostas aos pesquisadores, professores e aos espaços escolares.

Portanto é oportuno considerar as estratégias de letramento propostas por pesquisadores, como Fernandes (2006), para assim mudar radicalmente o cenário onde os alunos surdos eram vistos, como sujeitos analfabetos, sem capacidade de cursar uma Faculdade e alcançar o sonho da autonomia social e profissional.

Podemos concluir que o ensino da modalidade escrita para as pessoas com surdez as diferenças, sobretudo linguísticas, devem ser vistas não como limitações para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

GOLDFELD, M. Breve relato sobre a educação de surdos. In: \_\_\_\_\_. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: UFSC, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminho para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004, 2 v. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 03-03-2014.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e*

educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES, n. 9, jun. 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989.