

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Andreza Nora (UERJ)
andrezanora@hotmail.com

Chegada a era da inclusão, inúmeros são os desafios com os quais nós, professores, deparamo-nos em nossa prática cotidiana. Os problemas derivam, sobretudo, da escassez de políticas públicas que permitam que a inclusão ultrapasse o plano da normatização e se dê de forma plena em todos os níveis educacionais.

O presente trabalho tem por objetivo geral atrair a atenção de professores e alunos para uma temática ainda incipiente na esfera acadêmica: a educação de surdos. Pretende, mais especificamente, analisar, de modo sucinto, a política nacional de inclusão e o ensino de língua portuguesa para surdos que vem sendo praticado em muitas escolas cujo direcionamento do trabalho teoricamente se dá sob a perspectiva inclusiva.

Inicialmente, será apresentado um resumo explicativo acerca das três diferentes metodologias empregadas ao longo da história da educação de surdos. Também serão tecidos comentários a respeito da política nacional de inclusão, para, em seguida, ser problematizado o ensino/aprendizagem do português para o educando surdo. Finalmente serão discutidas não somente as dificuldades incutidas nessa prática, mas também os caminhos que podem ser trilhados a fim de superá-las.

1. Breve histórico da Educação de surdos

Em termos didáticos, a trajetória educacional dos surdos, nacional e internacionalmente, pode ser dividida em três fases. Em cada uma dessas, há/houve o predomínio de uma respectiva metodologia de ensino que deu origem às denominações pelas quais são conhecidas as três diferentes abordagens: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

De acordo com Goldfeld (1997), o oralismo visa a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte, oferecendo àquela meios para desenvolver a linguagem oral, no caso do Brasil, o português. Os defensores dessa filosofia acreditam que a única forma possível do surdo se comunicar é por meio da oralização.

O oralismo entende a surdez como um *déficit* que deve ser sanado ou minimizado através da estimulação auditiva, sendo esta entendida como a prática viabilizadora da aprendizagem da língua portuguesa. Em linhas gerais, é possível dizer que o objetivo da filosofia oralista é, portanto, o de transformar a pessoa surda em ouvinte. Nessa ótica, a surdez é concebida como uma deficiência, já a pessoa surda, como alguém que necessita ser reabilitado, conduzido à normalidade.

Segunda fase da trajetória da educação de surdos, a Comunicação Total vem sendo definida como uma metodologia que preza pela incorporação de modelos auditivos, manuais e orais, a fim de garantir a comunicação efetiva por parte da pessoa surda. Ainda que se preocupe com a aprendizagem da linguagem oral, os defensores da Comunicação Total, de acordo com Ciccone (1996), não acreditam que esse aprendizado assegure o pleno desenvolvimento do surdo.

Sob a perspectiva da comunicação total, o indivíduo surdo não é concebido como portador de uma patologia a ser sanada, mas como uma pessoa cuja surdez constitui a marca que se repercutirá não apenas nas suas relações sociais, mas também no seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Tanto o método oralista quanto o da comunicação total recebem atualmente severas críticas por parte dos que efetivamente participam da educação de surdos. Entretanto, não se pode esquecer que ambos vigoraram de maneira soberana no cenário nacional até a década de 80, época em que aqui começam a surgir os primeiros debates a respeito da filosofia bilinguista.

A terceira fase da educação de surdos é, portanto, bastante recente. As discussões sobre a abordagem metodológica denominada bilinguismo iniciaram em nosso país somente há cerca de 30 anos e ainda hoje ela está na busca pela delimitação de seus contornos. Con-

forme observa Ronice Quadros (2008), a definição do bilinguismo torna-se dependente de fatores sociais, políticos e culturais e pode ser considerado, de forma geral, como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2008, p. 28)

A educação bilíngue é a abordagem de ensino que serve de base para as escolas cuja proposta é tornar acessível ao surdo duas línguas no ambiente escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa (esta em sua modalidade escrita). Teoricamente, a educação bilíngue pode ser desenvolvida tanto em turmas exclusivas para alunos surdos como em turmas mistas onde o aluno surdo é incluído.

2. A política nacional de inclusão e a educação especial

Respeitar as diferenças. Essa é a tendência que se observa, ao menos no nível do discurso, na sociedade contemporânea. A política de inclusão, sobretudo nos dois últimos decênios, vem ganhando o espaço antes ocupado pela chamada política de integração.

No Brasil, foi somente a partir da década de 70 que o sujeito *diferente*, muitas vezes referenciado como *deficiente*, começou a ser admitido no convívio social. Mas, para tanto, foi necessário que esse sujeito se adaptasse à sociedade, e não o contrário, ou seja, havia normas reconhecedoras de seus direitos, mas estes estavam condicionados (FÁVERO, 2004).

Esse foi o início da política de integração, que, segundo Sasaki (1997), esteve baseada no modelo médico da deficiência. Sendo assim, o sujeito diferente/deficiente deveria ser habilitado/reabilitado a fim de que se tornasse apto a satisfazer as diversas exigências das esferas familiar, escolar, profissional. No que diz respeito à educação desses indivíduos, é necessário lembrar que era realizada em escolas com caráter especial e também em centros de assistência especializada.

Seguindo, portanto, a política de integração, a sociedade como um todo reconhece a existência de desigualdades sociais, e, para abrandá-las, admite a incorporação de pessoas que consigam adaptar-se, ainda que por méritos exclusivamente seus (FÁVERO, 2004).

Sob essa perspectiva, o diferente/deficiente pode equiparar-se a um sujeito tido como normal, desde que lute por seus próprios meios para esse fim.

A modificação no modo de entender o convívio com a diferença/deficiência começou a ser esboçada com a *Constituição Federal* de 1988, que não somente prevê o direito à igualdade como condena a discriminação de qualquer espécie. Em seu artigo 3º, a redação da *Constituição*, ao expressar os deveres do Estado – “Promover a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais, promover o bem de todos, sem preconceitos” – mostra-se afinada com ideais da política de inclusão.

Do ponto de vista inclusivo, a simples garantia do direito de ir e vir, por exemplo, não é suficiente. É necessário que sejam criadas condições para que todos possam exercer esse direito fundamental, o que não se observava na política de integração, na qual os esforços para a inserção social eram estritamente individuais, não partindo de políticas públicas.

Na cena contemporânea, acredita-se, pelo menos oficialmente, que a prática da integração não mais funciona. Mas, por outro lado, há aquelas pessoas que, embora estejam imbuídas das melhores intenções, continuam afirmando que estão incluindo, quando na realidade estão simplesmente colocando em prática a integração.

A fim de que a sociedade não integre, mas pelo contrário, inclua, vêm sendo criados artifícios legais com o objetivo dos setores público e privado tomarem iniciativas em prol de mudanças. São, desse modo, as políticas públicas, governamentais, que devem operar a fim de que a sociedade possa lançar mão de forma expressiva do conceito de inclusão.

Internacionalmente a questão da inclusão é contemplada em documentos que possuem aplicabilidade legal. A *Declaração de Salamanca* é um dos mais conhecidos e citados. Elaborado quando da Conferência de Salamanca – evento do qual fizeram parte mais de 300 representações governamentais, incluindo representantes brasileiros – realizada na Espanha no ano de 1994, o referido documento preconiza a *Educação para Todos* e examina mudanças políticas

fundamentais para o desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva. Assim, a *Declaração* sugere linhas de ação para os Estados participantes no sentido de as escolas acomodarem “todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (*Declaração de Salamanca*, 1994).

Como país participante da conferência, o Brasil vem buscando, ao longo dos últimos quinze anos, elaborar políticas públicas que primem pela educação de todos, sem distinção, principalmente das crianças que possuem necessidades educacionais especiais. Um dos alicerces das políticas nacionais de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, 9394/1996), na qual a educação especial é entendida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Capítulo V, artigo 58).

Na própria LDB, é previsto o “atendimento” dos “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino ao qual se devem unir, quando necessário, “serviços de apoio especializado”. Como bem exemplifica a redação da lei, é dentro de uma perspectiva ainda clínico-terapêutica que a educação especial muitas vezes é caracterizada. No caso específico de alunos surdos, isso se torna um grande entrave, conforme será visto a seguir.

3. A surdez como diferença e suas implicações no contexto da educação inclusiva

Uma política educacional que se pretende inclusiva necessita reconhecer a importância de serem consideradas as diferenças. Ser diferente e todas as consequências implicadas nessas diferenças é que precisam ser analisadas quando se pensa a educação para todos. No caso específico da educação da pessoa surda é primordial levar em consideração todas as particularidades da experiência visual-espacial.

Conforme salienta Skliar (1997), há uma diferença primordial entre conceber a surdez como uma deficiência e concebê-la como uma diferença. Isso separa a concepção da surdez do ponto de vista clínico da surdez do ponto de vista social e antropológico. Diferente

da concepção clínica, que visa o atendimento, tratamento ou a cura, o olhar socioantropológico concebe a surdez como uma experiência visual.

Experiência visual é toda aquela que perpassa a visão. De acordo com Quadros (2003), o importante, nessa forma de experiência, é o *ver*, é o estabelecimento de relações de olhar. Essas relações começam já na própria interação que pais surdos mantêm com os filhos e se estendem até o campo discursivo, no qual o olhar é fator determinante na definição de relações gramaticais. As produções artísticas, linguísticas, científicas e também as relações sociais são visuais. É, portanto, visual a experiência desde o ponto de vista físico até o ponto de vista mental, situando-se aí o fator linguístico.

Também os aspectos sociais, culturais e políticos devem ser considerados quando se pensa a educação de surdos, pois todos esses fazem parte do processo educacional do sujeito. Ainda que todos esses fatores sejam fundamentais, a questão linguística é basilar e precisa se tornar clara para todos que trabalham/trabalharão com a educação de surdos, tendo em vista que praticamente todas as particularidades desse indivíduo se revelam na/pela linguagem.

Para os envolvidos no processo educativo de surdos é crucial não somente compreender o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais como também conhecer todos os documentos oficiais que a regulamentam, destacando-se aqui, a Lei 10.436/2002¹ (conhecida como Lei de Libras) e o Decreto 5.626/2005. Os dois referidos textos nada mais fazem que seguir as linhas de ação sugeridas pela *Declaração de Salamanca*, onde já se atentava para a especificidade da educação de surdos. De acordo com a *Declaração* (Capítulo II, artigo 21), a diferença no que tange à língua do alunado surdo deve ser levada em consideração no processo educacional:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comuni-

¹ De acordo com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, “entende-se como língua brasileira de sinais – libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

cação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. (Declaração de Salamanca, 1994)

Apesar de já existirem documentos oficiais regulamentando a Libras e reconhecendo-a como a língua oficial do sujeito surdo brasileiro, é comum a população leiga considerá-la como uma espécie de mímica ou como um conjunto de gestos. Se fossem apenas os leigos os desconhecedores, a questão seria menos grave. Entretanto, são poucas as pessoas, mesmo as envolvidas em propostas educacionais inclusivas, que reconhecem a riqueza gramatical dessa língua e também o seu papel fundamental nas discussões acerca da identidade e cultura surdas (Cf. tb. SKILAR, 1998).

4. *O ensino de língua portuguesa para surdos: tensões e perspectivas*

Faz-se necessário ratificar a importância da elaboração de políticas públicas que assegurem ao surdo o acesso à sua língua natural desde a mais tenra idade. Não é novidade que essa garantia deva ser promovida. A UNESCO, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), assevera que “a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal de ensinar a uma criança”. Somente quarenta e oito anos depois, em 2002, a lei de libras, apoiada pelo Decreto 5.626 /2005, assegurou esse direito à pessoa surda. Ainda que tenha reconhecido e instituído a promoção da língua brasileira de sinais, a referida lei afirma que a mesma “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Se o sujeito surdo está obrigado a fazer uso da língua portuguesa em sua modalidade escrita, são necessárias também medidas efetivas que promovam esse processo de ensino/aprendizagem de modo real e não apenas teórico. Se o objetivo é que os alunos surdos sejam leitores proficientes em língua portuguesa, o que lhes permite certamente maior participação efetiva na sociedade como cidadãos, deve ser a eles facultado um ensino que considere, entre outras questões fundamentais, o fato de a língua portuguesa não ser a sua língua natural, o que acarreta importantes implicações na implementação do currículo.

Até o momento a aquisição da língua portuguesa escrita pela criança surda está majoritariamente baseada no ensino para crianças ouvintes que adquirem essa língua naturalmente. Esse método tem levado os surdos ao fracasso na aquisição do português e, consequentemente, ao fracasso escolar, já que em todas as outras disciplinas a leitura é imprescindível em diversos momentos do processo educacional.

Lucinda Ferreira Brito (1993) é uma das pesquisadoras que vêm investigando o processo de aquisição de línguas escritas por alunos surdos como segunda língua. A autora pressupõe a aquisição da língua de sinais como a primeira língua e propõe a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como segunda língua. Isso traz consequências relevantes não somente para o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, mas para a educação do surdo em seu sentido mais amplo, já que o português passando a ter um status secundário representa o respeito a uma das diferenças essenciais do ser surdo: a língua.

Há uma dificuldade óbvia ao se pensar uma metodologia para o português como segunda língua para surdos: a modalidade linguística. Enquanto a Libras é espacial-visual, o português é uma língua oral-auditiva. Porém, há dificuldades não tão óbvias assim inculcadas nessa prática. Como pensar uma metodologia para o português como segunda língua para alunos que, muitas vezes, não têm conhecimento suficiente da língua de sinais, sua língua natural?

Por diferentes razões² as crianças surdas demoram a ter contato com a língua de sinais, havendo muitas que se tornam adultas e não têm o conhecimento que se espera de um usuário de uma determinada língua natural. O atraso no aprendizado da Libras além de prejudicar o desenvolvimento linguístico-cognitivo do surdo (Cf. SÁ, 1997), o que é gravíssimo, também dificulta a aprendizagem do português escrito.

² Algumas crianças têm a surdez detectada tardiamente; muitas crianças são filhas de pais ouvintes, não frequentando nenhum ambiente que propicie o aprendizado da língua de sinais; algumas famílias preferem forçar a oralização do filho surdo, impedindo até mesmo que a criança aprenda ou utilize a língua de sinais.

De acordo com Ferreira Brito (2001), o não conhecimento da língua de sinais ou um conhecimento precário restringe a aquisição de princípios e estratégias linguístico-pragmáticas essenciais para a aquisição dos componentes léxico-gramaticais do português. A autora acredita que se a língua de sinais fosse efetivamente tratada como a primeira língua do surdo e o português como a segunda, o ensino da última não teria falhado.

A língua de sinais não deve ser ensinada com o objetivo de que o surdo aprenda satisfatoriamente uma segunda língua (o português escrito), uma vez que o ensino da primeira tem razões que o justificam por si só. Entretanto, se ao surdo é também exigida a escrita do português, a libras vai ser a facilitadora desse processo.

A necessidade de se entender o português como segunda língua para surdos é o primeiro passo, mas deve ser acompanhado por um modo específico de conceber a linguagem e a língua, já que a forma como se compreende a natureza fundamental da língua altera bastante o trabalho com a mesma em termos de ensino.

Se a língua portuguesa for concebida apenas como um código, um somatório de signos que se unem por meio de regras, capaz de transmitir mensagens, o seu ensino está fadado ao fracasso, não apenas para surdos, como inclusive para ouvintes. Infelizmente, na maioria das escolas, o que se observa é justamente essa concepção de língua como um código.

Isso pode ser verificado na prática pedagógica oferecida aos alunos em sala quando o professor associa o ensino da língua ao aprendizado do seu vocabulário. Para muitos professores, dominar o português é ter acesso a um grande número de vocábulos. De maneira semelhante, para muitos alunos surdos suas dificuldades com a leitura se restringem ao desconhecimento de determinadas palavras.

Se conhecer palavras fosse suficiente para aprender qualquer língua, bastaria que se carregasse sempre um dicionário para que se compreendesse todo e qualquer texto. Decorar o maior número de itens lexicais, no pensamento de muitos alunos surdos, e até mesmo de professores, garante ou a menos é o principal fator para que se consiga a proficiência na leitura.

Se simples assim fosse, certamente a excelente memória visual da pessoa surda garantiria o aprendizado do português, entretanto, o ensino de uma língua não pode ser entendido nessa ótica reducionista. Talvez esse reducionismo seja um dos possíveis responsáveis pela criação de justificativas para a ausência ou escassez de elementos conectivos na escrita do surdo. Em outras palavras: uma das marcas da escrita de surdos é o não emprego de conjunções e preposições, normalmente atribuído ao fato de não haver correspondente na língua de sinais, porém, se for levado em consideração que conjunções e preposições possuem um significado gramatical³ e que este não pode ser simplesmente decorado, como normalmente é feito com itens de base lexical, talvez a justificativa para essa especificidade seja fundamentada mais no método como se ensina o português e menos por uma falsa carência da libras.

Reduzir o aprendizado de uma língua ao vocabulário inviabiliza, conforme dito acima a título de exemplo, que se compreenda o real funcionamento das conjunções, categoria onde se situam importantes operadores discursivos. Se o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos não releva interlocutores e contexto de uso como determinantes das unidades e dos princípios constitutivos da língua, certamente afasta o sujeito aprendiz do processo de produção, do que é histórico e social na língua.

5. *Considerações finais*

Receber uma criança diferente/deficiente, por si só, não faz do estabelecimento uma escola inclusiva. Isso acontecerá de modo satisfatório somente se o sistema educacional adotado propiciar meios para que a criança tenha oportunidades iguais as dos demais alunos. Isso não é simples, uma vez que implica mudanças no material pedagógico, na didática, na mentalidade da comunidade escolar.

Imaginar uma política que atente para as diferenças necessita de um olhar cuidadoso às especificidades e tudo que elas implicam. Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, as implicações linguísticas. Uma importante

³ Palavras gramaticais são aquelas que não carregam significados relativos ao mundo biossocial.

implicação, como foi possível perceber, está relacionada ao respeito pela libras como primeira língua e ao modo como a língua portuguesa deve ser implementada no currículo do aluno surdo.

Na medida em que a aprendizagem da primeira língua facilita o aprendizado de uma segunda, é necessário pensar primeiramente em como está se desenvolvendo o processo de ensino/aprendizagem da língua natural, a libras, para que paralelamente o português escrito, como L2, possa ser pensado tendo por base uma metodologia específica, e não a usual.

Como professores, sempre nos questionamos se estamos preparados para esse desafio, porém, a questão deve ir além: somos preparados? Cobrarmos de nós mesmos melhores práticas metodológicas é primordial, entretanto não podemos nos esquecer de que precisamos lutar por uma melhor formação que possa fundamentar nossa prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

CICCONE, Marta. *Comunicação total*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. *Direitos da pessoa com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA BRITO, Lucinda. A aquisição do português por surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática. In: *Anais do III Congresso da SIPLE – Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua*. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

_____. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, Ronice. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: *Revista Ponto de Vista*, n. 4. UFSC, 2003.

SÁ, Nídia Regina L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKILAR, C. A. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNESCO. *Declaração universal dos direitos humanos*. Disponível em: www.unesdoc.unesco.org