

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Brígida Barbosa¹

RESUMO

Resumo: Este artigo apresenta reflexões pontuais no tocante ao ensino de língua portuguesa para surdos. Essas reflexões são fruto de um trabalho em escolas regulares e salas de recursos para surdos, amadurecidas no estudo da disciplina Produção de Material Didático para o ensino de língua portuguesa como adicional no Profletras. Neste trabalho se discute as condições para o ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, garantindo acessibilidade comunicativa e a efetiva inclusão do surdo em grupos, no mercado de trabalho e na sociedade.

Palavras-chave: Surdos; Língua Portuguesa; Segunda Língua.

ABSTRACT

This article presents specific reflections regarding the teaching of Portuguese for deaf people as a second language. These reflections are the result of work in regular schools and resource rooms for the deaf, matured in the study of the discipline Production of Didactic Material for the teaching of Portuguese as additional in Profletras. This paper discusses the conditions for the teaching of the Portuguese language for the deaf, guaranteeing the communicative accessibility and the effective inclusion of the deaf in groups, in the labor market and in society.

Keywords: Deaf; Portuguese language; Second language.

INTRODUÇÃO

Muito tem se falado em acessibilidade e inclusão social. Esse processo deve iniciar pela própria escola, já que a educação é um direito constitucional garantido a todos. E quando se diz “direito garantido a todos” não se pode fazer exceção às pessoas com deficiência. Porém, é comum ouvirmos que a escola não está preparada para incluir essa clientela (e olha que essa conversa é antiga!). A questão é: a escola até hoje não está preparada nem para os ditos normais, no entanto, os recebe. Quanto tempo, além do que já se passou, as pessoas com deficiência terão que esperar mais para que a escola esteja “pronta” para recebê-los?

¹ Professora efetiva da rede pública estadual de ensino em Floriano-PI há 17 anos. Tem mestrado em Letras e Graduação em Matemática. Leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio e Matemática no Ensino Fundamental. Desde 2002, trabalha com a linha de inclusão do aluno surdo.

Os alunos Brígida Barbosa é professora efetiva da rede pública estadual de ensino em Floriano-PI há 17 anos. Tem mestrado em Letras e Graduação em Matemática. Leciona Língua Portuguesa no Ensino Médio e Matemática no Ensino Fundamental. Desde 2002, trabalha com a linha de inclusão do aluno surdo. ou centros especializados, sendo privados de conviver com a diversidade e muitas vezes tachados de pouco inteligentes. Hoje, recebidos nas escolas regulares, são obrigados a absorver uma língua muito inacessível às suas condições sensoriais, dificultando então, o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso os leva a repetirem a mesma série por anos seguidos ou a serem empurrados para a série seguinte sem a aquisição das habilidades e competências necessárias.

Para Poker (2001), o ensino de língua portuguesa na escola, à luz das novas pesquisas linguísticas aplicadas à educação, deve ampliar as possibilidades de participação social no exercício da cidadania, criando condições para que o aluno domine ativamente o discurso em situações comunicativas diversas.

Se assim o é, entende-se que o ensino de língua portuguesa nas escolas deve permitir ao aluno o uso efetivo da linguagem em situações de interação significativas, o que nos levou a indagar: o aluno surdo, desprovido de audição, tem condições de aprender e fazer uso efetivo da língua portuguesa, vindo a comunicar-se fluentemente, de forma oral ou escrita, em qualquer contexto situacional? Essa é a problemática que norteia este texto.

Não constitui objetivo deste trabalho discutir o status de língua da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou seu ensino nas escolas regulares. Também não pretendemos nos aprofundar quanto às adaptações gerais necessárias à inclusão do surdo, nem quanto ao processo de avaliação escolar para a clientela surda. Não mencionaremos detalhes sobre o processo histórico da educação dos surdos, no entanto, esses conhecimentos são importantes para a compreensão da proposta que aqui se apresenta.

O que este trabalho propõe é um ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos que garanta a acessibilidade comunicativa, visto que esse público vive em uma comunidade majoritariamente falante dessa língua de modalidade diferente da língua de sinais. Propomos que esse ensino se dê como ensino de língua instrumental, como segunda língua, respeitando as limitações do surdo e sua língua materna, a Língua de sinais.

1 MAS, DE FATO, QUEM É O SURDO?

Segundo Redondo e Carvalho (2001), no caderno da TV Escola sobre Deficiência Auditiva, surdo é a pessoa que possui uma perda, maior ou menor, na percepção dos sons, seja por fatores hereditários, doenças adquiridas durante a gravidez ou nos primeiros meses de vida, problemas durante o parto, prematuridade, sofrimento fetal etc.

De acordo com as autoras, a perda auditiva pode variar de leve a profunda, ou seja, o indivíduo pode ouvir com dificuldade ou não ouvir som algum. Os que possuem perda leve costumam se autodenominarem como deficientes auditivos e não surdos. É preciso levar em conta seu percurso de vida e a forma de se comunicar nos diferentes meios sociais que frequenta.

O fato é que o surdo apresenta barreiras no processo de comunicação oral-auditiva por conta de uma deficiência no aparelho auditivo. Mesmo os que chegam a oralizar, não o fazem com muita clareza, há sempre uma distorção na fala e eles não conseguem acompanhar o discurso de seu receptor em sua totalidade sem que seja necessário este falar de frente, pausadamente, repetir, pronunciar com calma e nitidez algumas palavras.

Perlin (2005, p. 54) diz que: “Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. Então, ser surdo é aceitar-se como surdo e saber que se pode falar de outra forma, sem emitir sons, e aprender uma língua oral-auditiva através de uma língua de sinais. Isso faz com que o surdo seja diferente e não, necessariamente, deficiente.

Por conseguinte, ignorar essas premissas tem levado a uma visão equivocada sobre o instrumento de comunicação do surdo, distorcendo a avaliação do seu rendimento escolar, já que não tem condições de responder satisfatoriamente a objetivos propostos por meio de instrumentos da língua oral-auditiva. Todavia, isso não quer dizer que ele não possa se comunicar com clareza e coerência, objetivo maior do ensino de línguas.

A percepção do surdo é visual. Mesmo que ele oralize, não distingue os sons por seu volume, mas pelo movimento dos lábios de seu interlocutor. Logo, não adianta gritar para que o surdo ouça, isso até o irrita, pois o grito distorce a qualidade e nitidez do som e altera o movimento dos lábios, dificultando a leitura labial. O que é necessário é o uso de uma língua gestual-visual que facilite a integração do surdo com seus interlocutores. A questão é que os falantes de línguas de sinais são minorias linguísticas. Em geral, nem a família do surdo conhece a língua de Sinais, o que dificulta sua difusão.

2 MINORIAS LINGUÍSTICAS

A manifestação da linguagem a que a humanidade mais recorre é a língua. Hoje a humanidade está dividida nos espaços geográficos delimitados politicamente, e cada nação tem sua língua ou suas línguas oficiais. Existem países monolíngues, bilíngues e polilíngues.

Em todos os países existem minorias linguísticas. Os indivíduos destas minorias geralmente são discriminados e precisam se tornar bilíngues para poderem participar das duas comunidades. Geralmente, os membros de minorias linguísticas se tornam bilíngues por estarem inseridos em comunidades linguísticas que utilizam línguas distintas.

Há uma supervalorização das línguas orais, desconsiderando-se que algumas pessoas não podem utilizá-las com perfeição, como é o caso das pessoas surdas que desprovidas de audição têm dificuldade de repetir, oralmente, os verbetes usados pelas pessoas ouvintes.

Em todos os países, os surdos são minorias linguísticas. E se organizam em associações onde o fator principal de integração é a utilização de uma língua gestual-visual por todos os associados. Nessas associações, não há repressão da condição de surdo, podendo os surdos expressarem-se da maneira que mais lhes satisfizer para manterem entre si uma situação prazerosa no ato da comunicação.

3 COMUNIDADES SURDAS, OU CULTURAS SURDAS, E A DIFUSÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Há pessoas surdas por todas as partes do mundo e muitas vêm se organizando e formando associações, as chamadas Comunidades Surdas. Essas comunidades se diferenciam em relação a hábitos alimentares, vestuário, situação sócio-econômica e política, entre outros, mas o que têm em comum é que todas são espaços onde os surdos se encontram para compartilhar experiências e sonhos por meio da Língua de Sinais.

São movimentos sociais formados a partir de aspirações, reivindicações, lutas dos surdos no sentido de reconhecimento de sua língua e de sua cultura. Essas comunidades se organizam por meio de associações, clubes, cooperativas etc.

As Comunidades Surdas no Brasil têm como fatores principais a difusão da LIBRAS, os esportes e as interações sociais. Os surdos que são membros dessas associações estão sempre interagindo com outras associações, de outros países e entre os estados brasileiros. As principais são a CBDS (Confederação Brasileira de Desportos de Surdos) e a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), esta mantém convênios com empresas e instituições que empregam surdos, bem como promove e participa de debates, seminários etc., nacionais e internacionais, em defesa dos direitos dos surdos em relação à língua, à educação, a intérpretes em escolas e locais públicos, a programas de televisão legendados, assistência social, jurídica e trabalhista.

Para Perlin (2005), ainda que a educação já esteja abandonando o oralismo, precisa abandonar também certos preconceitos e atitudes como querer fazer do surdo um ouvinte. Deixar que os surdos construam sua própria identidade, especialmente no contato surdo-surdo nas comunidades surdas, e oferecer o ensino de uma língua oral-auditiva com metodologia de segunda língua, são iniciativas de acessibilidade comunicativa que podem ser organizadas no próprio espaço escolar.

4 O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS

Conforme Grannier (2003), à criança surda, que não pode, naturalmente, aprender a falar em seus primeiros anos, resta duas possibilidades: ou aprende a se comunicar em uma língua natural, acessível aos seus sentidos, ou não aprende língua nenhuma. Mas, para a escola, ensinar uma língua, oral ou escrita, para quem não tem língua nenhuma é uma tarefa árdua e requer metodologia altamente especializada.

Segundo essa autora, mesmo quando a criança surda já tem uma configuração linguística, a tarefa de ensinar-lhe a língua dos ouvintes não é pequena, mas é bem mais viável e ela pode aprender uma segunda língua (L2), no caso oral, com metodologia de ensino de segunda língua.

No ensino-aprendizagem de uma L2, geralmente o contato com a língua se dá apenas na sala de aula, com limitações de tempo e de oportunidades de estar em contato com usuários e com a cultura daquela língua.

Saussure, pai da Linguística, afirmou que um signo linguístico só tem sentido se for constituído por dois elementos básicos: significante e significado, um a imagem mental do signo, o outro o conceito que se tem daquela imagem. Segundo ele, esses elementos co-existem e se complementam; sem um deles o signo linguístico não passa de um agrupamento de letras sem sentido algum.

Com o surdo não é diferente. Para ele só há significação, sentido, na palavra² se houver algo que garanta a formação de uma imagem acústica (significante) e, conseqüentemente, de um conceito (significado). Daí a necessidade de contato com a cultura e usuários da língua oral-auditiva para compreendê-la e usá-la.

A comunicação é um processo interativo, o que torna obrigatória a existência de interlocutores, um emissor e um receptor. Estes precisam usar o mesmo código se quiserem que a mensagem seja compreendida integralmente.

O surdo e a comunidade ouvinte possuem códigos linguísticos distintos. Para se comunicarem precisam, portanto, usar o mesmo código e sendo, o surdo, minoria linguística, vem sendo obrigado a usar um código inacessível às suas condições sensoriais desde tempos remotos. Ou o faz, ou sofre as conseqüências da total exclusão. A nova visão do ensino de língua se fundamenta numa concepção de língua enquanto atividade de natureza sociocognitiva e histórica.

[...] Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. (BAGNO, 2002, p. 25)

Desconsiderar as condições sensoriais de quem fala ou escreve implica negar essa sociabilidade da língua. Para o surdo, compreender o uso de artigos, conjunções e preposições é muito difícil, pois embora decisivos para a compreensão textual, são conectivos, termos acessórios na língua portuguesa, por exemplo. Logo, para o surdo fazer uso desses conectivos num texto escrito é um pouco complicado.

É até possível entender esses conectivos durante a leitura de um texto, a partir de uma metodologia de estudo de segunda língua, mas usá-los numa produção, vai além de compreendê-los. Embora seja possível, isso requer um trabalho apropriado, desde cedo e, claro, depois que o surdo possuir uma configuração linguística, no caso, a Língua de Sinais.

Para Evans (1987, apud Almeida 2012) a exposição da criança surda à língua de sinais o mais cedo possível facilita a aquisição da linguagem interna e o desenvolvimento cognitivo.

Às línguas de sinais é atribuído o status de língua porque, embora de modalidade diferente, elas possuem diferenças regionais, sociais, culturais, estrutura composta pelos níveis linguísticos comuns a todas as línguas, princípio da arbitrariedade, entre outros. Ou seja, atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína.

2 Corresponde a algo conhecido em LIBRAS como **signal**, que é feito pelas mãos e representa seres, características, sentimentos, ações etc.

Segundo Silva e Nembri (2008) a aprendizagem de uma segunda língua se dá por meio da competência em outra. Se o aluno surdo já chega à escola com uma configuração linguística (no caso, a Língua de Sinais), com noções de sua estrutura e gramática, será bem mais fácil levá-lo a compreender uma língua oral por escrito, pois embora de modalidades diferentes, estas línguas apresentam características comuns a todas as línguas no que concerne a critérios linguísticos: lexical, morfológico, sintático etc. e é essa base linguística que qualquer aprendiz de uma segunda língua precisa ter.

Isso ocorre porque todas as línguas se edificam a partir de universais linguísticos, variando apenas em termos de sua modalidade (oral-auditiva ou gestual-visual) e suas gramáticas particulares, transformando-se a cada geração a partir da cultura da comunidade linguística que as utiliza. Vale lembrar que o mais importante é a motivação do aluno surdo para aprender português, além de uma adequação de programas bilíngues.

A criança aprende unindo pensamento e linguagem, fazendo uso da técnica do simbolismo. Para chegar ao significado, o aluno precisa de um significante e este lhe é proporcionado através dos símbolos. A língua portuguesa faz sua representação simbólica através das letras, que por sua vez são representações das unidades sonoras. O aluno surdo percebe o mundo pela visão, sua representação simbólica é gestual, e não sonora, o que explica a ineficiência do método oral puro.

Ao longo da história, muitas foram as tentativas de levar o surdo a oralizar, e nenhuma com grande êxito. O surdo nunca chegará a oralizar com fluência, naturalidade e perfeição, porque ele não possui o recurso fundamental para se apreender uma língua oral-auditiva, a audição. Ele precisa perceber o mundo e outras línguas por meio dos sentidos que possui.

Pode-se considerar até um crime cobrar conhecimentos fonológicos a um aluno surdo, ou ainda, ditar, oralmente, algo numa sala com alunos surdos, pois mesmo com acompanhamento fonoterápico, mesmo conseguindo expressar-se oralmente (claro, com dificuldade e distorção na fala) ou fazendo leitura labial, ele não tem como acompanhar um discurso oral a ponto de redigi-lo. Não com perfeição e clareza!

Todavia, essa criança crescerá convivendo mais com ouvintes do que com surdos, logo precisará aprender a língua dos ouvintes para inserir-se em grupos, na sociedade e no mercado de trabalho. Fernandes (1990, apud Almeida 2012) garante que o tipo de linguagem desenvolvido pelo surdo supre seus problemas cognitivos, mas não sua deficiência, devendo assim aprender a língua de sua comunidade majoritária para interagir socialmente.

A compreensão de uma estrutura linguística é fundamental para o aprendizado de uma segunda língua. Mas as escolas especiais ou comuns, pautadas no oralismo, de forma algumas vezes inconsciente, oferecem atividades que capacitam a pessoa com surdez apenas para utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, visando a possibilidade do uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola.

O domínio da língua oral parece ser uma das principais dificuldades do estudante surdo na compreensão do processo de leitura. Assim, havendo dificuldades no domínio de vocabulário,

regras gramaticais, clareza e coesão de produção de enunciados, toda compreensão do processo de leitura fica prejudicado. (ALMEIDA, 2012, p. 19)

Essas falhas podem ser detectadas não apenas nos surdos, mas até mesmo em ouvintes. Logo, exigir o mesmo nível de compreensão de uma língua oral para surdos e ouvintes, segundo Sá (1999), ocasiona déficits cognitivos maiores no surdo, legitima a manutenção do seu fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

5 REFLEXÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS

O decreto nº 5 626 de 22 de dezembro de 2005, em seu At. 3º do capítulo II garante que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos superiores e profissionalizantes.

Mas Quadros (2006) pontua que no cenário nacional brasileiro, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato e atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.

Assim, é preciso pensar as necessidades comunicativas da pessoa surda, antes de escolher que língua ensinar-lhe. Em uma era globalizada, onde os recursos tecnológicos dominam as esferas comunicacionais, o português-por-escrito é inevitável na vida do surdo brasileiro. Os torpedos pelo celular, os chats, os e-mails, as redes sociais, os aparelhos eletrônicos e seus manuais etc. são práticas sociais da escrita com as quais o surdo convive e precisa dominar para inserir-se no meio em que vive.

De acordo com Santos e Leal (2013) ensinar língua portuguesa para surdos não é a mesma coisa que ensiná-la para ouvintes nativos. Primeiro, a L1 do ouvinte não é a mesma do surdo. No caso do Brasil, a L1 do ouvinte é a língua portuguesa e a L1 do surdo é a LIBRAS. Segundo, porque há substanciais diferenças de processamento de informação entre surdos e ouvintes, e que neste trabalho já foram comentadas.

As autoras também pontuam que ensinar língua portuguesa para surdos e para estrangeiros também não é a mesma coisa, visto que para os primeiros esse aprendizado não é opcional, mas requisito para sua inserção social. Por quanto, esse ensino requer metodologia específica para surdos.

Como ao surdo é (quase) impossível o acesso ao português oral, fica difícil falar numa passagem dos sons para a grafia ou na alfabetização do surdo em português oral. É uma questão complexa e que também depende do grau de surdez. Para o surdo, o português-por-escrito é o único português ao qual ele realmente tem acesso, salvo alguns casos em que um fonoaudiólogo especializado pode intervir.

O português-por-escrito para o surdo não é como para os ouvintes: uma representação alfabética de uma língua portuguesa que ele já aprendeu anteriormente no convívio familiar. Para o surdo, aprender português é muito diferente de aprender LIBRAS, tendo que decifrar um sistema de símbolos sem conhecer o valor de seus elementos constitutivos.

Para o aluno surdo, as letras não fazem sentido, tampouco a forma como se agrupam. Se mesmo para a criança que fala português como língua materna, a língua portuguesa que se ensina na escola é como uma nova língua, imagine para a criança surda!

Ninguém fala de casa, a língua que é ensinada na escola, mas são essenciais as primeiras noções linguísticas que recebemos para compreendermos a que nos é apresentada na escola. O surdo não chega à escola com as mesmas noções linguísticas do português que a criança ouvinte.

Os pais não sabem lidar com a realidade linguística do filho surdo e apenas tentam decifrar os códigos que o filho cria para comunicar-se. Na quase totalidade dos casos, insistem em oralizar para ele no intuito de que compreenda e reproduza os sons emitidos, o que sempre culmina em desestímulo tanto para os pais, quanto para os filhos surdos.

Com dificuldade, é possível ensinar ao surdo o português-por-escrito, desde que se considere algumas questões relevantes. A mais importante é a de que o surdo vive num mundo de ouvintes, mas isso não o torna um ouvinte. Assim, podemos questionar, por exemplo, a contagem de fonemas e sílabas pelo aluno surdo.

Refletamos um pouco: Quantos fonemas tem a palavra MESA? – Quatro. Até aí, tudo bem. O surdo pode contar os fonemas pelas letras. Vejamos um segundo caso: Quantos fonemas tem a palavra TÁXI? E mais: Qual o terceiro fonema da palavra MESA? Se para o ouvinte, provido de audição, já é complicado responder a essas perguntas, que dirá para o surdo.

Para um ensino-aprendizagem bem sucedido do português-por-escrito a usuários de LIBRAS surdos, é necessária a identificação da natureza da tarefa, aliada a uma abordagem de ensino de segunda língua, bem como a elaboração de materiais didáticos com recursos metodológicos adequados, entre outros.

O surdo faz a leitura global da palavra. Ele não percebe suas unidades menores. Essas unidades, denominadas fonemas e sílabas, não têm nenhum significado para o aluno surdo. Até podem ser mostradas, partindo de uma comparação com os constituintes do sinal (palavra) na LIBRAS, mas não pode ser cobrada do surdo a compreensão e uso de todas as particularidades fonéticas e ortográficas do português.

Outra questão relevante a se considerar no ensino do português para surdos, e de que já falamos neste texto, é o uso dos conectivos, dos artigos e da pontuação, também pouco compreendidos pelos ouvintes. Requer tempo e maturidade até o aluno perceber quando usar esta e não aquela conjunção ou preposição, quando o artigo define ou indefine o sujeito a quem se refere, quando usar vírgula ou ponto e vírgula. Isso porque são convenções da nossa língua que em geral não condizem com os usos cotidianos e corriqueiros da língua.

Ensinar língua portuguesa ao surdo com metodologia de segunda língua requer a formação/atualização do professor de língua portuguesa para o pleno entendimento de sua tarefa é fundamental. É preciso ressignificar as práticas pedagógicas para alunos surdos, especialmente

no ensino de português. E não há teoria específica para isso, o processo é o mesmo para ouvintes e surdos. Não existem duas fórmulas, o que deve haver é uma diversificação nas práticas docentes e nas práticas da escola em geral. É preciso

criar condições nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instancias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (MOURA, 2001, apud Poker, 2001, p.)

Os PCN da Educação Especial já propõem: uma preparação, mudança de mentalidade, do corpo docente e da comunidade escolar; discussão para adaptações curriculares; contratação de intérpretes para atuarem em sala de aula regular; capacitação continuada de professores ouvintes e intérpretes; apoio pedagógico especializado em turno contrário ao ensino regular (duas vezes por semana, no mínimo); apoio clínico-terapêutico, se necessário; ensino bilíngue para ouvintes e surdos, possibilitando ao surdo o desenvolvimento cognitivo e favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes; ensino de português para surdos como L2; formação de comunidades surdas; desenvolvimento de políticas públicas educacionais que garantam atendimento das especificidades da comunidade surda.

A questão do ensino bilíngue é uma opção que deve respeitar a prioridade da primeira língua do aprendiz, pois a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte.

No entanto, Botelho (2010, p. 111) garante que: “Muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de Comunicação Total”. A autora também argumenta que o ensino bilíngue deve garantir a participação do surdo em todas as instâncias da escola, o que requer mudança de pressupostos sobre o surdo e a surdez.

No Brasil, a proposta é que o ensino de português-por-escrito para surdos assuma característica de ensino de segunda língua, ensino de língua instrumental, o que requer empenho, metodologia especial, condições materiais e ambientais e tempo. Existem poucas publicações científicas sobre o assunto, há falta de professores bilíngues, os currículos são inadequados e os ambientes bilíngues quase inexistentes.

Também há a dificuldade na formação de professores surdos e falta de conhecimento a respeito do bilinguismo por parte do professor de língua portuguesa para alunos surdos, já que as propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se apenas a partir de 2005 com o decreto já mencionado, que regulamentou a lei de LIBRAS.

Esse decreto prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, sejam utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a LIBRAS e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita. O decreto ainda orienta para a formação inicial e continuada de professores e intérpretes.

Mas Silva e Nembri (2008, p. 11) declaram que: “... o cotidiano escolar revela, ainda hoje, uma grande discrepância entre o que é proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que refere à educação do surdo.”

Primeiro, porque os surdos não estão chegando à escola com uma configuração linguística, ou seja, não conhecem sua língua materna, a LIBRAS. Assim, também não estão sendo alfabetizados em língua portuguesa na idade certa. Soma-se ainda o despreparo da escola para receber esse aluno surdo: aluno e escola não partilham do mesmo código comunicativo. E por fim, muitos pais não acreditam nas potencialidades do filho, provavelmente por uma visão equivocada, e muito antiga, de que o surdo tem dificuldade para aprender.

Mesmo assim, muitas iniciativas, tímidas ainda, vêm comprovando que surdos podem sim usar com clareza e coerência o português-por-escrito. Prova disso é que, de acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 2015, no Brasil, dos 8 033 574 alunos matriculados no ensino superior, 1 650 alunos eram surdos. Esse público vem galgando barreiras e conquistando espaço e voz em âmbito nacional, como a temática da redação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) 2017, por exemplo.

A formulação de políticas de ensino para surdos tem como grande aliado o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), que além de oferecer ensino fundamental e médio, capacita profissionais e promove discussões para a difusão da LIBRAS e dos direitos do surdo, como a acessibilidade comunicativa, por meio de fóruns, conferências, publicações, assessorias etc. em âmbito nacional.

A escola, a universidade e departamentos de formação de professores precisam se adequar e repensarem suas práticas e isso só acontecerá no convívio, acertando, errando, refazendo. Não há mais o que se discutir sobre incluir ou não, mas sobre conceitos, papel dos teóricos e práticas inclusivas na escola. Entre essas práticas, o ensino bilíngue, priorizando a língua de sinais como primeira língua do aluno surdo e o ensino de língua portuguesa como L2, como língua instrumental.

Depois de se apossar de uma configuração linguística, como a língua de sinais, compreendendo sua estrutura, função etc., o surdo terá condições de aprender a língua dos ouvintes, mas como segunda língua, respeitando as limitações e a cultura surda. As escolas regulares não devem impor condições à inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas respeitar as especificidades, a forma de aprender, o ritmo, as condições de representar e a cultura de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que há muito a ser feito e que, mais que o uso da língua de sinais, se faz necessário um refazer das práticas pedagógicas. O papel da família também é fundamental para as primeiras noções de estrutura linguística, pois a criança surda que chega à escola com uma configuração linguística, a língua de sinais, apresentará menos dificuldades no aprendizado da língua da comunidade ouvinte.

O Brasil é oficialmente bilíngue desde 2002, com a lei nº 10 436, logo precisa oferecer, para surdos e ouvintes, o ensino de suas línguas oficiais: Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. A proposta bilíngue para surdos, priorizando a LIBRAS como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua, implica em garantir acessibilidade comunicativa ao aluno surdo. O português-por-escrito deve ser visto como uma opção de língua a mais para o surdo, importante para a sua interação social, mas que não é a língua que aprendeu desde a infância, não é a que atende às suas capacidades sensoriais.

Este trabalho se destina a interessados na temática e não apresenta uma ‘receita’, mas pontua questões a serem refletidas no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, viabilizando novas pesquisas e aprofundamento da temática, até o encontro das respostas definitivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Oliveira C. de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical a educação linguística. In: STUBBS; GAGNÉ. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p.13-82.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e prática pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. p. 33-49. 53-59.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a distância. Deficiência Auditiva. *Cadernos da TV Escola*. Brasília: MEC, 2001.
- _____. 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. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 2005. Disponível em: < http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004/2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. Português-por-escrito. *Revista Integração*. Rio de Janeiro, p. 48-51, 2003.
- PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. IN: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- POKER, Rosimar Bortolini. *Troca Simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. 2001, 363p. Tese de Doutorado – UNESP, [2001].
- QUADROS, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos: a caminho do Bilingüismo*. Niterói: Eduff, 1999.
- SANTOS, Leonor Werneck. LEAL, Christiana Lourenço. Referenciação e leitura em textos escritos de alunos surdos. In. CAVALCANTE, Mônica M. LIMA, Silvana C. de. *Referenciação: Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, Angela Carrancho da. NEMBRI, Armando Guimarães. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- www.inep.gov.br