

e4035

Data de submissão:

20/10/17

Data de aprovação:

21/01/18

Data de publicação:

28/3/2019

Editores de seção:

Marli Hermenegilda

Pereira, Ângela Marina

Bravin dos Santos,

Fernanda Lessa

Pereira, Gilson Costa

Freire e Wagner

Alexandre dos Santos

Costa.



A importância do ensino bilíngue para surdos através do percurso educacional

Fabiana Ferreira Braga Madeira

<http://orcid.org/0000-0002-5758-9974>

Universidade Federal Fluminense, Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro, Brasil.

RESUMO

Muito se tem discutido sobre as metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, principalmente a partir dos documentos legais (Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005) que estabelecem práticas de ensino bilíngue, em que a LIBRAS é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda língua do sujeito surdo. No entanto, ao analisarmos a partir de um viés histórico o processo de educação de surdos, entendemos que muitas dessas práticas não sofreram as transformações que a lei garante. Com bases nos fundamentos teóricos (GOLDFELD, 1997, 2002; SKLIAR, 2011; LACERDA, 2004; QUADROS, 1997; PERLIN, 2004; 2007), este artigo tem o intuito analisar os percursos e as trajetórias da educação de alunos surdos além de levantar dados quantitativos e qualitativos sobre metodologias no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, por meio de publicações na Biblioteca Digital de teses e dissertações, no intervalo de dezesseis anos (2002 a 2016). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada pelo levantamento da produção acadêmica no banco de teses e dissertações da biblioteca digital brasileira. Os resultados revelam a escassez de produções acadêmicas e metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Surdez. Ensino.

The importance of bilingual education for the deaf through the educational path

ABSTRACT

Much has been discussed about the methodologies and practices of Portuguese language teaching for deaf students, mainly from the legal documents (Law 10.436 / 2002, Decree 5.626 / 2005) that establish bilingual teaching practices, in which LIBRAS is the first language and the Portuguese Language, the second language of the deaf subject. However, when we analyze from a historical bias the process of education of the deaf, we understand that many of these practices have not undergone the transformations that the law guarantees. This paper aims to analyze the pathways and trajectories of the education of deaf students, as well as to raise awareness of the deafness of the deaf students. quantitative and qualitative data on methodologies in the teaching of Portuguese as a second language for the deaf, through publications in the Digital Library of theses and

dissertations, in the interval of sixteen years (2002 to 2016). This is a qualitative and quantitative research carried out by the survey of the academic production in the theses and dissertations database of the Brazilian digital library. The results reveal the scarcity of academic productions and methodologies of teaching Portuguese as L2 for the deaf.

Keywords: Portuguese language. Deafness. Bilingualism.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos tem sido um tema bastante complexo e que precisa ser investigado e ampliado, tanto no âmbito acadêmico como no escolar. De um lado, o cenário mostra um aprendiz que não consegue apropriar-se da língua de seu país de forma plena e, do outro, o docente que não consegue encontrar métodos adequados que motivem o aluno e o desperte para a realização do que se propõe a ensinar.

Em princípio, o interesse pela área da surdez ocorreu da convivência da autora desde a infância com um amigo surdo. Ele apresentava muita dificuldade na compreensão dos enunciados linguísticos e na escrita. Então, eu o ajudava a entender o léxico do português escrito, principalmente o significado das palavras desconhecidas, na leitura e compreensão das frases e dos diferentes sentidos.

Ao debruçar-me sobre o tema de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, algumas questões sobre a educação de alunos surdos inquietaram-me, como a possibilidade de entendermos o volume de produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito da educação de surdos, em termos quantitativos e qualitativos. Por isso, parti para a investigação sobre a produção de metodologias de ensino capazes de aproximar educandos e educadores, minimizando os entraves que os remetem à dificuldade e às limitações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua.

Os alunos surdos enfrentam grande dificuldade na aprendizagem de Língua Portuguesa, justificada, muitas vezes, em função da surdez. Entretanto, segundo Vygotsky (1987), entre os ouvintes, falantes nativos do português, existem sujeitos que apresentam dificuldades no processo de letramento e produção escrita nessa língua, o que nos leva a crer que a escrita independe do pensamento.

Partindo do entendimento de que o aspecto visual da leitura-escrita é um facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua, de acordo com Maingueneau

(1987, p. 89), há a necessidade de se enfatizar o papel da imagem como um fator constitutivo no processo de letramento de alunos surdos. Não por se tratar de uma metodologia fundada na imagem, mas por tomar a imagem também como parte do processo.

Nessa perspectiva, o trabalho com o português escrito, de acordo com Gesuéli (1998), tem sido objeto de estudo em uma abordagem educacional bilíngue, que acredita na língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo e o português, em sua modalidade escrita, a segunda.

Além disso, é de se esperar que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo constitua-se em uma tarefa complexa, pois, além do trabalho que envolve o ensino da escrita, estamos diante do ensino de uma segunda língua.

O artigo apresenta-se estruturado da seguinte maneira: são abordados aspectos históricos relevantes relacionados à História da Educação de Surdos; em seguida, aspectos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Também é apresentado um breve histórico e um levantamento, segundo o senso demográfico de 2010, sobre o quantitativo de habitantes no Brasil que apresentam surdez. Além disso, segue-se um levantamento de dados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira sobre o ensino de LIBRAS como primeira língua e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Concluindo, procedeu-se a análise dos dados obtidos, finalizando com as Considerações Finais e as Referências.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS – processo histórico do ensino de surdos

Chegamos ao século XXI e ainda não conseguimos responder alguns questionamentos: Por que muitos surdos não gostam da disciplina Língua Portuguesa? Por que não conseguem dominar a escrita padrão da língua? Como ensiná-los de forma eficaz e autônoma?

Para refletirmos um pouco mais sobre esses questionamentos, vamos mergulhar na história da educação desses sujeitos. O ensino de Língua Portuguesa tem sido uma preocupação constante, principalmente para os educadores de alunos surdos. Até recentemente, predominou-se na educação de surdos uma abordagem oralista, que dedica à fala o principal fator no processo comunicacional.

Os surdos eram considerados pessoas amaldiçoadas por Deus, castigadas, vistos a partir de um olhar de clemência e piedade, ou que mereciam ser sacrificados, como exemplifica Sacks (1990) em textos da bíblia. A condição subumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam falar (“No princípio era o Verbo”) (SACKS, 1989, p. 20). Acreditava-se que a pessoa surda era um ser primitivo, com transtornos mentais e que não poderia ser educada, que precisava ficar trancafiada em asilos para proteção de suas “anormalidades”.

Pela perspectiva histórica, essa crença perdurou até o final do século XV. De acordo com Soares (1999), o médico italiano Gerolamo Cardano (1501 – 1576), através de análises e pesquisas, rompeu com a ideia de que o surdo era incapaz de aprender. Moura (2010) destaca que, para avaliar a capacidade de aprendizagem dos surdos, Cardano investigou quatro tipos de aquisição da surdez: os que nasciam surdos, os que ficaram surdos antes de aprender a falar, os que adquiriram surdez depois de aprender a falar e aqueles que ficaram surdos depois de aprender a falar e a escrever. Como o médico e pai de uma criança surda, pôde investigar de perto as funções do ouvido, nariz e cérebro, concluindo que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência, portanto, a educação dos surdos poderia ser feita pelo ensino da leitura e da escrita sem o uso da fala.

Anos depois, o frei beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) começou a ensinar os filhos da nobreza espanhola. O frei desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que se baseava na datilografia (representação manual das letras do alfabeto), na escrita e na oralização (GOLDFELD, 1997).

Mas, foi durante o Iluminismo, na Europa, que a educação de surdos se consolidou em duas vertentes antagônicas: o método gestual, de L’Épée, e o método oralista, de León. O primeiro método, preconizado pelo professor e abade Charles Michel de L’Épée, da França, apresentou o método combinado, e o segundo, preconizado pelo pastor Samuel Heinick, da Alemanha, desenvolveu o método alemão. O método francês aceitava a língua de sinais dos surdos; o alemão, por ser mais rígido, expunha os surdos à oralização, não permitindo a linguagem gestual a fim de não prejudicar a aprendizagem da língua oficial. Porém, ambos teriam o mesmo fim, o de integrar o surdo à sociedade através da fala e da escrita (CAPOVILLA, 2000).

Dentre os oralistas, o português naturalizado francês Jacob Rodrigues Péreire (1715-1780) se dedicava ao ensino da fala aos surdos-mudos por meio de um método que “consistia em ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na memória dos movimentos dactilológicos”. (PESSOTI, 1984, p. 31). Esse método contou com o apoio e financiamento de Luís XVI, rei da França, criando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, assimilou o método do francês L'Épée, baseado em gestos e na escrita. Esse aprendizado foi decisivo para que, junto a um ex-aluno de L'Épée, Gallaudet fundasse, no ano de 1817, a primeira escola norte-americana para surdos. Essa metodologia tornou-se base para uma pedagogia especial, cujo currículo envolvia o ensino da religião, da moral, a formação profissional e a língua de sinais nacional com suas devidas variações da Europa para a América do Norte.

As atas do Congresso de Milão constituem importante referência na educação de pessoas surdas por apresentar o debate travado em pleno século XIX. O cerne desse Congresso foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino de sinais. A educação de surdos na vertente oralista tradicional arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história.

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, e, de certa forma, impelidos de alcançar o Ensino Superior, e, conseqüentemente, empregos com melhores condições de trabalho e de salários. Com a falta de escolarização, são impedidos de exercer sua cidadania. Essa situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003).

Ainda, na década de 60, iniciou, nos Estados Unidos, o uso da filosofia Comunicação Total, sendo referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos, Roy Holcomb. Devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los, com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos (SILVA, 2003).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p. 103)

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. (COSTA, 1994, p. 103).

A filosofia denominada Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo.

Nos Estados Unidos e em outros países, foram realizados estudos para verificar a eficácia da Comunicação Total nas décadas de 1970 e 1980. Os resultados apontaram que, em relação ao oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, que passaram a mostrar mais desempenho na compreensão e na comunicação, mas ainda apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e ideias na comunicação fora do contexto escolar, bem como na produção da linguagem. Um dos aspectos relevantes da filosofia Comunicação Total é o fato de ter favorecido o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo essa um apoio para a língua oral no trabalho escolar (LACERDA, 1998).

Segundo Oliveira (2001, p. 6), várias discussões apontam para a ineficácia das práticas até então utilizadas junto às pessoas com surdez, na utilização das filosofias Comunicação Total e Oralismo com relação à aprendizagem educacional de qualidade. Então, a partir dos anos 90, surgiu uma nova filosofia educacional preconizando o ensino da língua de sinais na sua forma genuína, chamada Bilinguismo, que, segundo Fernandes (2008, p. 1), pode ser interpretada da seguinte forma:

[...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria linguística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença linguística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas.

A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como a língua materna do indivíduo surdo e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada em Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2005). A Língua de Sinais é a forma espaço-visual de apreensão e de construção de conceitos e apresenta

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua. (DORZIAT, 2004, p. 79).

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi, Berberian (2007, p. 48), “a proposta bilíngue, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos”. A esse respeito, Quadros (1997) já apontava em seus estudos que algumas conquistas deveriam acontecer para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 1997, p. 40).

De acordo com Fernandes (2008), a respeito do bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos,

[...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais. (FERNANDES, 2008, p. 1).

O reconhecimento da condição bilíngue do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, portanto, o acolhimento necessário e imprescindível na Língua de Sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolvendo no surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos, agora, à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a Língua de Sinais era radicalmente negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p. 207).

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM – Língua de sinais e Língua Portuguesa: um processo que consegue evoluir?

O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos tem sido um tema bastante complexo e que desperta um debate sobre uma problemática que necessita de urgente mediação. De um lado, o aprendiz que não consegue apropriar-se da língua de seu país de forma plena, e, do outro, o docente não consegue encontrar métodos adequados que motivem o aluno e despertem nele interesse e condições para a aquisição da linguagem.

Há uma visível relação de forças nesse processo, já que, na maioria dos casos, no que diz respeito à educação, muitos professores não se sentem preparados para ensinar o aluno surdo, talvez por não terem tido formação acadêmica ou continuada que trabalhasse o tema da surdez ou simplesmente pela falta de entendimento da cultura surda e do que é o ser surdo. Sendo assim, não podemos referenciar o fracasso escolar de um aluno surdo em LP somente pela perspectiva do estudante.

A língua materna é a primeira língua aprendida por uma criança correspondente a um grupo étnico-linguístico em que os indivíduos identificam-se culturalmente. É também chamada de língua nativa. A expressão língua materna adveio da tradição popular em que as mães eram as únicas a educar seus filhos, na primeira infância, fazendo com que a língua mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança. Por exemplo, uma criança ouvinte descendente de pais surdos irá adotar mais facilmente a língua que os seus pais utilizam, no caso, a LIBRAS, devido às suas origens, tornando-se, então, desde a primeira infância, indivíduos bilíngues. No caso em questão, a criança tornar-se-á bilíngue por adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna em uma situação plena de bilinguismo.

A aquisição da língua materna - L1- é parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística são adquiridos os valores pessoais e sociais. Por ser usada cotidianamente, configura a apropriação linguística e comunicativa do usuário. A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie e todos os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural (SÁNCHEZ, 1990, p. 17).

Segundo Quadros (1997), os estudos sobre aquisição de segunda língua – L2 para surdos foram motivados por três fatores básicos: os estudos desenvolvidos sobre a aquisição da primeira língua, a LIBRAS; os conflitos teóricos entre as abordagens sobre a aquisição da linguagem; e o amadurecimento e desenvolvimento das pesquisas sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Diante desses estudos, verifica-se que, para a plena aquisição de uma segunda língua, o indivíduo deve primeiro apropriar-se de sua primeira língua, assim, terá instrumentalização para o domínio dos meios linguísticos, compreensão sintática, semântica plena.

As pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem surgem em paralelo aos estudos sobre as línguas de sinais, inicialmente em crianças surdas, filhas de pais surdos

(MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987). Tais estudos comprovaram que o processo de aquisição da língua de sinais em pessoas surdas ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças ouvintes. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o fato de o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos.

As crianças com acesso à língua de sinais desde a primeira infância desfrutam do benefício de adentrar ao mundo da linguagem gesto-visual com todas as suas nuances na possibilidade de entender-se melhor e expressar-se de maneira plena e construtiva. Cabe aos pais e ou responsáveis conhecerem a necessidade da criança surda ter acesso à língua de sinais, como sua primeira língua, e auxiliá-la nesse universo linguístico.

Lodi e Luciano (2014) afirmam que a linguagem assume um papel central para a constituição dos sujeitos e consideram que a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, na medida em que a maioria é filha de pais ouvintes que desconhecem ou que pouco conhecem a língua de sinais. Então, torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação de linguagem por esses sujeitos. É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com adultos surdos e pares surdos usuários da Libras e/ou com ouvintes fluentes nessa língua, pois apenas por meio dessa língua poderão ampliar suas relações com o mundo.

Goldfeld (2002) afirma, a partir das leituras de Vygotsky, que a linguagem, além de ter a função comunicativa, apresenta a função de organizar e planejar o pensamento. A partir dessa afirmação, somos levados a compreender que a criança surda que não tem acesso à língua de sinais desde a primeira infância, passa por atraso de linguagem, o que acarretará atraso no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

De acordo com Goldfeld (2002), a aquisição de linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo na criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem, transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser mediada pela linguagem, e, sendo essa influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo.

A criança surda, se privada do acesso à língua de sinais, poderá desenvolver alguma forma de linguagem e interação social, mas de forma simples e limitada, por vezes não compreensiva para o receptor e, além disso, apresentará possibilidades limitadas de comunicação em relação a uma criança ouvinte da mesma faixa etária.

Diversos aspectos linguísticos e extralinguísticos estão ligados ao bilinguismo. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender, o indivíduo adquire mais de uma L1. Uma criança ouvinte pode, portanto, adquirir uma língua gesto-visual em casa, com os pais, no seio familiar, e a língua oral, na escola, com familiares ouvintes, na rua, ambas com a mesma excelência de primeira língua.

De maneira geral, a definição para a língua materna concerne com a combinação de diversos fatores e todos deverão ser levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual o indivíduo estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual se sente mais à vontade. Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1.

Já a segunda língua - L2 é aquela aprendida após a aquisição de uma primeira, a L1. Diferente do conceito de língua estrangeira (LE), equivale a uma não-primeira língua adquirida sob a necessidade de comunicação dentro do processo de socialização. A aquisição de uma Segunda Língua - L2 ou SL, por sua vez, se dará quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua língua materna.

Vivemos em uma sociedade em que a língua oral é imperativa, e, por consequência, caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Inúmeras são as vezes em que a escola torna-se o primeiro espaço linguístico fundamental, em que a criança surda entra em contato com a LIBRAS. Por meio da língua de sinais, a criança irá adquirir a língua e a linguagem. Todo esse processo possibilitará a significação por meio da escrita, que poderá ser realizada pela própria língua de sinais e/ou pelo português escrito.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita poderá ser um dos elos entre o mundo surdo e a sociedade como um todo e a sua aquisição dependerá da abordagem metodológica da escola, das trocas comunicativas do cotidiano através de diferentes tipos

de produção textual necessárias para a comunicação com os outros, como e-mails, mensagens de celular, uso de aplicativos, dentre outros.

Em nosso país, existem escolas que ainda utilizam o método de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, com base no ensino do português oral para alunos ouvintes. No caso da alfabetização, as crianças surdas são colocadas em contato com a escrita do português para serem alfabetizadas seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças ouvintes, usuárias da LP como L1. Aos olharmos para o processo histórico de educação de surdos no Brasil, percebemos as inúmeras tentativas de alfabetizar a criança surda por meio da Língua Portuguesa, utilizando-se métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, sem vislumbrar o uso da LIBRAS como L1, sendo que o importante é considerar, nas palavras de Souza (2000), que “O contexto em que esse processo de aquisição acontece é aquele em que as crianças têm a chance de encontrar o outro surdo, ou seja, além de ver os sinais, ela precisará ter escutas em sinais”. (SOUZA, 2000, p. 7).

Dentre tais tentativas está o português sinalizado, que consiste em utilizar sinais a partir da estrutura da Língua Portuguesa, respeitando a linguística da LIBRAS, que é utilizada como meio para o ensino de Língua Portuguesa.

A criança surda pode adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua desde a alfabetização, pelo acesso às representações gráficas da LP através do processo psicolinguístico e também de aspectos culturais da sociedade, decodificados através da leitura. Esse processo de ensino tornar-se-á possível e eficaz, se utilizarmos a L1 do surdo - a LIBRAS, como um caminho para o ensino da L2, a Língua Portuguesa.

Apresentadas as principais questões sobre aquisição de língua (LIBRAS e LP) e de linguagem, com destaque para o ensino-aprendizagem de alunos surdos, na próxima seção, segue uma breve discussão sobre sujeitos surdos na sociedade, em termos de número e de representação social.

OS SUJEITOS SURDOS.... QUE LUGAR ELES OCUPAM?

Segundo Perlin (2007, p. 9), pesquisadora surda, “ser normal para o surdo significa ser surdo, autenticamente surdo”. As nuances da autenticidade e da identidade de ser surdo precisam ser ouvidas, entendidas e legitimadas pela sociedade comum, pois constituem um

aspecto importante nas práticas das comunidades surdas, incluindo a prática pedagógica, ou notadamente, uma didática característica ou diferenciada.

Segundo Perlin (2007), cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. Sobre essa temática, Perlin (2004) nos diz que

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Essa concepção parte da mesma definição que temos de cultura. Padden e Humphires (2000) estabeleceram uma diferença entre cultura e comunidade, como se vê:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (PADDEN e HUMPHIRES, 2000, p. 5).

O diferencial básico entre essas definições está na forma de sentir o mundo a partir do visual, na perspectiva surda. Uma pessoa que não ouve os barulhos e tormentas sonoras desenvolve outros sentidos de forma mais aguçada, como a visão e o tato, por exemplo.

Existem várias comunidades surdas espalhadas no Brasil e, como o país é muito grande e diversificado, as pessoas possuem diferenças regionais em relação às línguas de sinais. Segundo Strobel (2008), não entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

A população surda global está estimada em torno de quinze milhões de pessoas (WRIGLEY, 1996), que compartilham o fato de serem linguística e culturalmente diferentes em diversas partes do mundo. No Brasil, segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva (DA), o que representa 5,1% da população brasileira. Desse total, cerca de 2 milhões possuem a surdez severa (1,7 milhões têm grande

dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos) e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva, como se pode constatar no Quadro 1.

Quadro 1

Censo demográfico 2010		
Total com surdez	Idade 0 – 19 anos	Idade ≥ 20
9,7 milhões	1 milhão	8,7 milhões

Fonte: dados quantitativos sobre surdez (IBGE, 2010).

No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos contemplam crianças e jovens de até 19 anos. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões, estão concentrados em áreas urbanas. De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde de 2011, 28 milhões de brasileiros possuem algum tipo de problema auditivo, o que revela um quadro no qual 14,8%, do total de 190 milhões de brasileiros, possuem problemas ligados à audição.

Pesquisas também apontam que o número de deficientes auditivos no Brasil deve crescer, pois, além do aumento da população idosa no país, que saltou de 2,7% para 7,4% da população apontado pelo censo do IBGE de 2010, as deficiências auditivas que poderiam ser reversíveis, se constadas até 6 meses de idade, apesar da obrigatoriedade do teste da orelhinha, de acordo com a Sociedade Brasileira de Otologia - SBO, são constadas a partir de 4 anos, idade considerada tardia pelos médicos.

Os dados estatísticos mencionados mostram a importância da inclusão desses sujeitos surdos em diversos contextos sociais, como o familiar, escolar, profissional, tendo em vista que o sujeito surdo tem direitos e deveres, como todos os brasileiros. Uma das primeiras e principais formas de inclusão e de formação identitária é a aprendizagem e o uso da língua (L1/L2).

Nesse contexto, não se pode negar a importância do ensino de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa para surdos, conforme previsto na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, que estabelecem diretrizes apontando para os direitos dos sujeitos surdos. Por isso, considerando-se o período de mais de uma década desses documentos legais e de suas orientações, neste trabalho, será apresentada uma síntese quantitativa e interpretativa acerca de produções relativas à temática de ensino de LIBRAS e de LP para surdos, propondo-se,

também, uma análise acerca do que se tem investigado sobre metodologias de ensino dessas línguas e o material didático utilizado/elaborado para esses fins.

Vale ressaltar que uma década se passou desde a promulgação da lei e do decreto e espera-se, portanto, que pesquisas tenham sido realizadas no sentido de mostrar que a prática deve complementar o que está previsto nos documentos legais. A pesquisa bibliográfica será apresentada no Quadro 2 e discutida, com o intuito de mostrar pesquisas e estudos envolvidos com a questão do ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa para surdos.

Quadro 2 – Demonstrativo de produções acadêmicas (da autora)

Categorias	Dissertações	Teses	Instituição	Total
LIBRAS	418	122		540
Materiais pedagógicos em LIBRAS	3	2		5
Metodologia Estratégias pedagógicas em LIBRAS	2	0	UFAM, UFG	2
Materiais pedagógicos bilíngues	5	1	UFRGS, PUC-RJ, UFPR, UFSCAR, UFG, UDESC	6
Língua Portuguesa como L2 para surdos	25	10	UNESP, PUC-SP, PUC-RJ, UFSC, PUC-RS , PUC-SP, PUC-SP, UFSC , UFBA , UFBA, PUC-RS, PUC-SP, UNICAP , UFMG, UFPR, UNICAP, UFPB, PUC-SP, UFPB , UFSCAR, UFPA, UFRGS, UFPB, UCPEL, UNISINOS, UFSC, UFAM, UFMG, UERJ, PUC-SP, PUC-SP, UFMS, UNISINOS , PUC-SP, PUC-RJ, UFG	35
Metodologia Estratégias pedagógicas de L.P. como L2 para surdos	0	0		0

No intuito de pesquisar que metodologias estão sendo utilizadas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados os quantitativos acerca do ensino de LIBRAS como L1 e o ensino de Língua Portuguesa como L2, num período entre 2002 a 2016, conforme Quadro 2.

Ao pesquisar a palavra “LIBRAS”, foram encontradas 540 produções, sendo 418 dissertações de mestrado e 122 teses de doutorado sobre a temática. Ao pesquisar

“materiais pedagógicos em LIBRAS”, foram encontradas apenas 05 publicações, dentre elas 03 dissertações e 02 teses, o que revela grande escassez de publicações nessa área de conhecimento no período de 14 anos.

De acordo com Luna (1997), a revisão de literatura é um trabalho de pesquisa que pode ser realizada com o objetivo de determinar o “estado da arte”, ou seja, o pesquisador procura mostrar através da literatura já publicada o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos.

No que tange à metodologia de ensino, em estratégias pedagógicas de LIBRAS, há apenas 02 publicações, sendo dissertações de mestrado realizadas pela Universidade Federam da Amazônia (UFAM) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Não foi encontrada nenhuma tese de doutorado.

Ao direcionarmos a pesquisa para a área de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, temos o quantitativo de 25 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. As universidades que tiveram mais de uma publicação sobre o tema em questão foram: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Entretanto, ao pesquisarmos mais a fundo, na leitura dos resumos das publicações, averiguamos que se trata mais de discussões teóricas e bibliográficas sobre metodologias de ensino do que de estratégias pedagógicas, na maioria, sobre o tema, discorridas as questões que se repetem em muitos deles.

Ao digitarmos palavra “estratégia”, no que tange à metodologia de práxis pedagógica de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, não encontramos nenhuma publicação de dissertação ou tese, verificando-se aqui uma lacuna no que é de competência acadêmica: a publicação de pesquisas nessa área do conhecimento.

Vale destacar o objetivo da pesquisa no sentido de investigar o que tem sido estudado após um marco importante para a educação de surdos que se refere à lei 10.436/2002, promulgada pelo Decreto 5.626/2005, o que ainda não foi suficiente para que os surdos pudessem ter o acesso inclusivo e os direitos garantidos por tais legislações.

Constata-se que as formas de oferta de ensino aos alunos surdos desde o século XVI são reflexos do contínuo embate metodológico que impera a partir do entendimento das línguas orais. Os dados apresentados no Quadro 2 nos permitem perceber que o

quantitativo de publicações de dissertações e teses ainda é muito baixo sobre uma temática demasiadamente importante.

Como assinala Lacerda (1998), as filosofias da Educação de Surdos Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo existem simultaneamente, com defensores em vários países do mundo, com seus prós e contras, abrindo novas possibilidades para a Educação, com o intuito de fazer com que os surdos se sintam cidadãos participativos no meio social.

Embora tenhamos a adesão de muitos pesquisadores da área da surdez ao bilinguismo como filosofia educacional adequada para a população surda e a própria comunidade surda defendendo e identificando-a como adequada às suas características, a educação bilíngue vivencia um período transitório em que os estudantes surdos “têm sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes” ora reconhecendo-os como grupo cultural.” (FERNANDES, 2008, p. 6).

Após refletirmos sobre a trajetória histórica da educação dos surdos, percebemos como devemos ser sensíveis à identidade e à percepção de mundo diante da cultura surda. Como a comunicação com o surdo não depende somente da apropriação da Língua Portuguesa, mas de todos nós, ouvinte, também nos apropriarmos de nossa segunda língua – a Língua Brasileira de Sinais - em um processo de inclusão social e política com um olhar para o outro em sua totalidade igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a trajetória da educação de surdos, refletindo, principalmente, sobre como tem acontecido a aquisição de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa por essa comunidade, tendo em vista a importância do tema e dos documentos legais que estabelecem a implementação de políticas linguísticas em diferentes contextos escolares. Para isso, foi realizado um levantamento das principais produções científicas no período entre 2002 a 2016, cujo resultado revela que essas produções ainda são incipientes.

Tendo em vista o escopo do trabalho e o limite de espaço para apresentação de muitos dados e as críticas, não foi possível desenvolver discussões sobre todos os dados obtidos, como, por exemplo, especificar as metodologias e estratégias de ensino. Essa proposta de pesquisa passou a fazer parte da pesquisa expandida no curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF, na qual busco investigar as

estratégias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e propor um material didático adequado para os aprendizes surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Decreto Federal 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 53-62, 1994.

FERNANDES, S. Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. In: *I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo*, UEL, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESUELI, Z.M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. 167f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço*, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p. 30-40, 1998.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

LOEW, Ruth C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

LODI, A.C.B. e LUCIANO R. de T. Desenvolvimento de Linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI e LACERDA.(orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação, [S.l: s.n.] 2014.

LUNA, S. V. de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997. Primeira Edição: 1987.

MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: Caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.26, n.69, pp. 205-229, 2006.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PETTITO, L. A. (1987). *On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language*. *Cognition*, 27(1), pages 1-52.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, [S.l: s.n.], 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas, Porto Alegre: 1997.

- _____. R. M. de.; SCHMIDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- _____. PERLIN (organizadoras). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003. SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.
- SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. *Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular*. Maringá/PR: *Revista Eficaz*, [S.l: s.n.], 2011.
- SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, R. R. *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.
- SOUZA, R. M. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. Em *Surdez Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WRIGLEY, Oliver. *Política da surdez*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Fabiana Ferreira Braga Madeira

Mestre em Diversidade e Inclusão pelo Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal Fluminense (CMPDI). Possui Pós Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa pela Cátedra da UNESCO em parceria com o Exército Brasileiro e Pós Graduação Lato Sensu em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Graduada e Licenciada em Letras Português/ Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Trabalho que estuda as Relações Étnico-Raciais da Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC). Atuante nos Grupos de Pesquisa do INES: Alfabetização e Letramento e Ensino de Língua Portuguesa como L2. É especialista em Análise do Discurso, em Educação em Espaços de Privação de Liberdade e no Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.