



A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS

Izilda de Carvalho Nolêto e Silva¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre como anda a qualidade da aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos. Inicialmente é feita uma análise de algumas constatações que nos mostram como a utilização da língua brasileira de sinais é essencial para qualquer aprendizagem do aluno surdo. Feito isso, se discorre sobre os motivos de o português necessitar ser ensinado como um segundo idioma para esses alunos. Entendido que não há como ensinar o aluno surdo a ler e a escrever sem ter a língua brasileira de sinais como base, há algumas conclusões sobre os principais problemas educativos dos surdos. Além disso, há uma explanação breve sobre como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa pelos referidos alunos. Conclui-se com algumas sugestões sobre quais devem ser os principais focos e adequações que os professores de surdos devem fazer para que eles possam dominar a leitura e escrita do português.

Palavras-chave: Linguagem; Português; Surdez.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the quality of Portuguese language learning for deaf students. Initially, an analysis is done of some findings that show us how the use of Brazilian sign language is essential to any learning of the deaf student. After that, we discuss the reasons why Portuguese needs to be taught as a second language to these students. Once it is understood that there is no way to teach the deaf student to read and write without having the Brazilian sign language as a basis, there are some conclusions about the main educational problems of the deaf. In addition, there is a brief explanation of how the Portuguese language is learned by these students. We conclude with some suggestions on what should be the main focuses and adjustments that teachers of the deaf should do so that they can master the reading and writing of Portuguese.

Keywords: Language; Portuguese; Deafness.

¹ Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau - SP Licenciatura - Pedagogia Conclusão - 2002 Habilitação Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio, Magistratura das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Faculdade Monzarteum de São Paulo. Licenciatura em : Artes Visuais Conclusão - 31/08/2014 Universidade Estadual de Maringá - PR Pós - Graduação em : Educação especial em Contexto de Inclusão Período - 02/05/2003 á 03/05/2005 Carga horaria - 360 Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Pós - Graduação Lato Senso em: Libras/Português - Tradução e Interpretação Período - 07/03/2008 á 2009 Carga horaria - 420 Mestrado em Maestria en Ciencias dela Educación - Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo; UTCD - Conclusão em, 12/2010. Nombre dela Tesis - "Reflexão Psicolinguística sobre as Construções Conceituais de Crianças Surdas". Universidade Cândido Mendes Pós - Graduação Lato Senso em: Docência do Ensino Superior. Período - 29/08/2012 á 17/05/2013 Carga horaria - 495 Centro Universitário Leonardo da Vinci Graduação Lato Senso em: Deficiência Intelectual- Teoria e Prática Período - 01/05/2013 á 22/10/2014 Carga horaria - 700 Centro Universitário Leonardo da Vinci Pós Graduação Lato Senso em: Educação Especial Inclusiva Período - 16/06/2015 á 01/12/2015 Carga horaria - 440 Experiencia Profissional de 20 anos na Educação como Docente e Pedagoga. Atualmente estou como Secretaria da Assistência Social e Cidadania e Coordenadora no Crás de Itaguaí - PR.



INTRODUÇÃO

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é uma língua natural e a língua materna dos surdos nascidos no Brasil. Por ser um idioma visual, muitos alunos surdos encontram diversas dificuldades durante seu processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa que é essencial para que o indivíduo possa ter acesso aos conhecimentos universais.

Quando a língua de sinais não é utilizada como o principal meio para a aprendizagem do português a dominância dos processos de leitura e escrita ficam deficitários aos surdos.

É por meio da LIBRAS que a maioria dos surdos passa a desenvolver uma linguagem e amplia o seu campo de possibilidades cognitivas e conceituais para a organização e compreensão da realidade.

A escrita precisa ser encarada como um processo de concretização de um idioma extremamente diferente do idioma visual utilizado pelos surdos. A utilização e combinação de signos para formas palavras, frases e conceitos é complexo para o surdo pois muitas vezes busca um significado para atribuir aos signos e desconsidera a relação ente os mesmos.

Os alunos ouvintes se inserem na construção da escrita como o meio de se registrar um idioma que eles já dominam e utilizam há anos. O surdo só pensa no registro de seu idioma com o objetivo de organizar elementos reais. Registrar um idioma sonoro ao qual não tem acesso é um conceito muitas vezes ilógico.

A criança surda ao iniciar a escrita do português procura compreender o significante sinalizado e tentar criar uma relação com o significante escrito para estabelecer semelhanças e diferenças.

Pelo que se tem observado, o surdo não logra criar uma relação entre o que está escrito e o que foi falado. Para ele a escrita apenas é uma forma de registro das coisas que existem no mundo. Essa concepção precisa ser aceita e permear todo o processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas desde seus primeiros anos de escola.

O aluno surdo não tem os recursos necessários para conseguir estabelecer uma relação entre a língua oral e a língua escrita. Porém, dentro de uma



educação bilíngue é possível que o surdo consiga utilizar a visão para ter acesso ao idioma escrito. Mas infelizmente o que se nota é que a maior parte dos alunos nessa situação apresentam poucas habilidades para fazê-lo.

Este artigo vai abordar algumas teorias e possibilidades que podem contribuir positivamente para um melhor desenvolvimento educacional de alunos surdos para que os mesmos possam desenvolver aptidões necessárias para dominar a leitura e a escrita da língua portuguesa e dessa forma ter acesso às mais diversas áreas do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO: UMA BREVE VISÃO DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Durante muito tempo os surdos eram atendidos por instituições filantrópicas, associações e instituições quando se fala de educação. Ou seja, durante muito tempo os surdos foram segregados da educação escolar regular. Porém, com o passar do tempo passamos a vislumbrar algumas propostas inclusivas.

Sasaki (1997) conceitua inclusão “como sendo um processo em que se adequa a sociedade, para que possam ser inseridas, em seus sistemas gerais, as pessoas que possuem necessidades especiais” (SASSAKI, 1997, p.41).

Porém, mesmo hoje em dia os alunos surdos tendo garantido seu direito a estudar em escolas regulares ou especializadas conforme a circunstância, não há a garantia de uma aprendizagem significativa das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa.

Góes (1996) constatou que a maior parte dos alunos surdos escolarizados possuem grandes dificuldades relacionadas à modalidade escrita do português, mesmo depois de anos de estudos. Muitas vezes isso se dava devido à falta de capacitação dos profissionais na área que ainda continuavam com a antiga visão de que seus alunos surdos são apenas classificados como portadores de uma patologia.

Infelizmente, até hoje vemos como é rara a oferta de cursos para professores que enfoquem a capacitação numa abordagem clínica da surdez e não práticas compensatórias que veem os surdos como possuidores de uma patologia.



Bueno (1998), baseando-se nas contatações de Moura (2000), apontou que essa abordagem reabilitadora nega o modo natural do surdo estabelecer e perceber os valores necessários para que o mesmo possa ser educado de modo a desenvolver suas potencialidades. Essas práticas reabilitadoras por diversas vezes reforçam a segregação por não privilegiar práticas interativas que levem à inclusão social de surdos na sociedade atual.

Freire (1992) aponta a necessidade de uma construção de uma nova ética sobre as diferenças para que uma real inclusão possa ocorrer. Para que duas culturas interajam de forma positiva não basta estabelecer uma relação de subordinação ente elas nem as justapor. Duas culturas que coexistem e convivem não necessariamente estão integradas. Para isso é necessário criar os meios para que essa integração possa vir a ocorrer.

Um período muito importante da caminhada inclusiva ocorreu em 1990 com a realização da Conferência Mundial De Educação Para Todos, e pouco tempo depois, em 1994 a assinatura da Declaração de Salamanca, que proporcionou a criação de metas e compromissos para que as devidas reformas educativas pudessem levar à inclusão social. Nesse período, começaram a surgir formações e capacitações específicas para profissionais da área para que pudessem atuar de uma forma a garantir o cumprimento dos compromissos estabelecidos.

O trabalho de Carvalho e Simões (1999) confirmou isso ao destacar que 30% dos artigos que foram publicados durante a década de 90 estavam relacionados a formações específicas da educação especial. Segundo esse trabalho, as publicações se encaixavam em três grupos: 1) textos de práticas reflexivas; 2) textos com focos diversos diferentes apenas de práticas reflexivas; e 3) textos sobre informações de capacitação.

Os textos do primeiro grupo se focam em demonstrar o quão importante é pensar sobre os processos de formação docente em relação à integração. Os textos do segundo também falam de práticas reflexivas, porém abordam a ideia de que a formação continuada pode ocorrer por meio de um prisma sócio-político-cultural-econômico mais amplo.

Quanto aos textos do terceiro grupo que têm como enfoque a capacitação profissional, têm autores que afirmam que a formação continuada não precisa ser agregada aos cursos de formação profissional, pois a mesma capacitação



pode ser adquirida por meio de cursos de extensão, seminários, palestras e assim por diante.

Dentro desse âmbito educacional que visa reformar a educação especial é preciso dar destaque ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos que possui como objetivo gerar uma melhoria na educação de surdos que fazem parte do Ensino fundamental. O referido programa, entre outras coisas se propôs a formar professores ouvintes em LIBRAS por meio de cursos específicos.

Porém, o que se viu foi uma formação deficitária que não capacitou adequadamente esses profissionais para que pudessem usar a língua de sinais em sua realidade escolar. Ainda assim, o programa foi proveitoso no sentido de dar um início à formação dos profissionais citados, bem como em realizar uma prática reflexiva e crítica sobre a atuação dos professores da rede regular de ensino em relação a professores surdos.

Dessa forma, fica a questão sobre quais seriam os melhores caminhos a percorrer para levar esses profissionais a estarem capacitados para ministrar suas aulas em LIBRAS ou realizar um atendimento individualizado a alunos surdos.

A ATUAL EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Atualmente vemos uma tendencia de incluir o aluno surdo em uma sala de aula do ensino regular sem muitas preocupações com os recursos que esse aluno possui para que sua aprendizagem possa ocorrer. Encontramos professores que não receberam o conhecimento necessário para interagir satisfatoriamente com esses alunos.

Muitas vezes o professor possui tão pouco conhecimento de língua de sinais que o aluno não logra agregar as informações ou orientações necessárias para sanar suas dúvidas a fim de realizar as atividades propostas.

Outras dificuldades que alunos surdos, que inclusive conseguem fazer leitura labial, encontram é quando precisam realizar trabalhos em grupo com alunos ouvintes estes falam ao mesmo tempo e impossibilitam que o aluno faça a leitura labial de mais de um colega ao mesmo tempo. Devido a isso, muitos alunos surdos se apresentam irritadiços porque precisam se esforçar demais para



tentar entender a todos os estímulos visuais que são expostos ao seu entorno de sala de aula.

É importante que a escola se prepare para receber um aluno com deficiência auditiva por fazer um levantamento de informações com a família e se possível com os profissionais especialistas que o acompanham. Dessa forma é possível entender como a criança adquiriu essa condição e quais são os meios que possui para estabelecer a comunicação para que dessa forma se possa qualificar os profissionais da educação que vão mediar o conhecimento a essa criança e também preparar a clientela para receber adequadamente o surdo.

Inicialmente é preciso que o professor realize uma sondagem para levantar os conhecimentos pré-escolares de seu aluno, lembrando que para isso também é necessário adaptar a metodologia para ter acesso a esse conhecimento. Sempre é importante privilegiar caminhos avaliativos visuais, tais como a expressão por meio de desenhos, encenações. LIBRAS, mímica, gestos e assim por diante.

A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS POR ALUNOS SURDOS

Quando se fala da aprendizagem da escrita da língua portuguesa os especialistas em educação sempre reforçam a ideia de que as palavras nunca devem ser trabalhadas isoladamente, mas sim em um contexto para que o aluno consiga estabelecer relações entre o texto e a realidade.

Note o que o Ministério da Educação (2003) em seu documento Saberes e Práticas da Inclusão afirma:

[...] parece ser corriqueiro nos defrontarmos com propostas direcionadas para estudantes surdos com relação ao aprendizado da língua portuguesa, e esses estudantes separam essa língua do seu conteúdo de vivência, minimizando-a a um sistema de regras abstrato que precisa ser inserido pela repetição e treino, bem como não considerando sua condição de produção. Geralmente, realiza-se a escolha como objeto de trabalho os enunciados separados ou palavras, e esses enunciados possuem uma delimitação por uma preestabelecida progressão fonética, que se organiza com base em fundamentos de critérios de sua visual percepção pelos surdos bem como do nível de complexidade de sua fono-articulatória produção. Mesmo que em sua organização sintática, o enunciado selecionado apresente complexidade em sua organização sintática, verifica-se que a preocupação em mostrar sua estrutura gramatical para assegurar o alicerce da 'correta ordem das palavras' é o objetivo, não a língua viva (BRASIL, 2003, P.79-80).



É notável então uma diferenciação nas práticas do ensino do português para crianças ouvintes e crianças surdas, lembrando que para estes últimos o desafio é maior pelo referido idioma se apresentar a eles como um segundo idioma estruturado de um modo extremamente diferente de sua primeira língua. Tal como está, a língua portuguesa está sendo apresentada aos surdos por meio de processos de memorização de regras e nomenclaturas, ou seja, uma atividade de metalinguística.

Para que o processo de aprendizagem possa se tornar mais eficaz é necessário sempre introduzir recursos visuais alternativos aos processos de ensino. O referido documento, Saberes e Práticas da Inclusão (2003), propõe alguns objetivos pertinentes para o ensino de língua portuguesa. Note-os nos tópicos abaixo:

- Planejar atividades amplas, que tenham diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão;
- Propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo;
- Utilizar metodologias que incluam atividades de diferentes tipos, como pesquisas, projetos, oficinas, visitas, etc.;
- Combinar diferentes tipos de agrupamento, tanto no que se refere ao tamanho dos grupos quanto aos critérios de homogeneidade, que permitam proporcionar respostas diferenciadas em funções dos objetivos propostos, a natureza dos conteúdos a serem abordadas, necessidades, características e interesses dos alunos;
- Organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos;
- Realizar um processo de reflexão sobre a estrutura dos enunciados propostos em exercícios e avaliações, pois quanto mais complexas forem as estruturas, mais difícil será a compreensão por parte dos alunos (observar o uso exagerado de processos de subordinação, da preferência a voz ativa que a passiva);
- Alterar os objetivos que exijam percepção auditiva;
- Utilizar diferentes procedimentos de avaliação que se adaptem os diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos (BRASIL, 2003, P.83).

Infelizmente, a uma pequena parcela dos alunos surdos chega a dominar os processos para realizar uma leitura e escrita do português de forma independente. E os que o logram, o fazem por meio de apoios de especialistas paralelos ou familiares.

Os processos de avaliação escolares também passam a tornar-se exclusivos e geradoras de marginalização, pois em sua maioria são aplicados por meio dos processos de leitura e escrita do português. Devido a isso, muitos



alunos surdos perdem a motivação para os estudos e geram uma significativa parcela de evasão escolar.

É como se os alunos surdos fossem estrangeiros recém chegados a um país com um idioma que difere em muito do seu em sua gramática e passar a exigir que sejam avaliados nesse idioma.

PONTOS A ENFOCAR DURANTE A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS:

Há áreas da gramática em que os alunos surdos têm maior facilidade ou maior dificuldade para desenvolver seu aprendizado. Por exemplo, muitos são exímios na ortografia por terem uma excelente percepção visual e também por não sofrerem as confusões fonéticas que os alunos ouvintes muitas vezes possuem.

Por outro lado, há conteúdos que não existem na língua brasileira de sinais para que possam estabelecer alguma relação ou algum paralelismo, como por exemplo, os artigos, a flexão de gênero, uso de elementos de ligação (pronomes relativos, conjunções, preposições), conjugação verbal, uso de verbos de ligação, organização sintática, e vários outros.

Levando tudo isso em conta, o professor precisa ter um olhar diferenciado ao analisar um texto produzido por um aluno surdo. Existe até mesmo um Aviso Circular 277/96 da Portaria 1679/99, em que o Ministério da Educação sugere algumas modalidades avaliativas para que o professor possa dar ênfase ao conteúdo e não tanto na forma.

Referente à morfologia e à sintaxe o Ministério da Educação (2003) no mesmo documento já citado anteriormente destaca alguns elementos para enfatizar como está explicitado nos tópicos a seguir:

- A organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV (objeto/sujeito/verbo), OVS (objeto/verbo/sujeito), SVO (sujeito/verbo/objeto);
- Estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo (inexistentes em língua de sinais) e pessoas verbais;
- Ausência de verbos de ligação;
- Utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros;



- Apresentação de forma peculiar da concordância verbal e nominal pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais.
- Apresentação peculiar das questões de gênero e número por não serem sempre empregados em língua de sinais (BRASIL, 2003, P.94).

Sobre os aspectos semânticos é necessário atentar a:

- Com relação à língua portuguesa, pode ocorrer inadequação lexical ou limitação oriunda de limitadoras experiências;
- Emprego de recursos coesivos dêiticos (possibilitam a acepção pelo apontamento, demonstração, mas não pela conceituação) que estejam vinculados à organização espacial referente à língua de sinais (sistema proporcional, anaforismo...) (BRASIL, 2003, P.94).

A prática tem mostrado que os apontamentos que foram feitos neste artigo podem trazer uma significativa melhora nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa de alunos surdos. Além disso, a disponibilização de uma diversidade de portadores textuais também tem auxiliado nesse processo, por iniciar o processo de independência leitora dos alunos.

O último aspecto a ser destacado neste documento é a grande importância que existe entre se estabelecer uma boa relação entre família e escola para que a educação bilíngue realmente possa ocorrer. Esse é um dos pontos mais essenciais para sua efetivação satisfatória.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FAMÍLIA

É um consenso que a família é essencial para que crianças e adolescentes surdos logrem desenvolver seu intelecto a ponto de dominar o bilinguismo citado até este ponto do texto. O núcleo familiar é o eixo central das relações interpessoais desses indivíduos e dessa forma base para posteriores relações interpessoais no âmbito da linguagem. Falando-se do campo educacional, a família desde sempre tem contribuído positiva ou negativamente no desenvolvimento educacional de seus filhos.

Até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) em vários de seus artigos reconhece a importância familiar para os processos de ensino e aprendizagem. O referido documento aponta como uma responsabilidade dos professores estabelecerem uma relação contínua com os



familiares de seus alunos, objetivando realizar uma integração ente família e escola.

Santos (1999) já vislumbrava a relevância existente entre a relação escola e família discutindo uma aproximação de ambas. Essa autora afirma que é imprescindível uma relação de reciprocidade entre os lados, para que a família possa participar mais ativamente na educação secularizada de seus filhos, para ajuda-los a aprender a aprender e também incentivando-os a seguir empenhando-se em seus estudos.

Outro documento que vale a pena ressaltar é a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) que prevê que os pais devem participar nas decisões de cunho educacional e de serviços especiais por meio de parcerias com as instituições especializadas e incentiva os líderes governamentais a proporcionarem os meios para que isso ocorra.

Mesmo estando claro que já há um tempo considerável existe uma ampla disseminação da importância da participação ativa dos familiares durante os processos educacionais de crianças surdas, o que se tem observado é uma participação tímida e extremamente esporádica o que leva a uma contribuição pouco participativa principalmente nas redes públicas. Quando se observa especificamente a educação bilíngue, é possível observar uma participação mais significativa da família, afinal, na maior parte dos casos é necessário contratar um instrutor surdo para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais para que haja a integração da mesma com a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Lacerda (2000) constatou por meio de seus estudos que a educação bilíngue ocorre em poucos centros especializados, muitos deles privados, tanto no país como em outros países. Talvez isso ocorra devido a não se aceitar a língua de sinais como o idioma materno dos surdos, por é claro, não compreender a relevância de seu uso para o desenvolvimento linguístico. Ou também, devido à grande dificuldade de encontrar profissionais habilitados que dominem tanto o português quanto a LIBRAS. Porém, a autora ainda afirma, que apesar desses problemas, a maior parte das práticas de educação bilíngue tem trazido bons resultados.

Foi salientado por Souza (1998) a necessidade de implantar a língua de sinais o mais rápido possível no âmbito educacional da criança surda. Segundo



a autora, nos primeiros anos de vida da criança ocorre a estruturação das bases linguísticas o que deve ocorrer em língua de sinais para que a criança possa posteriormente desenvolver o aprendizado de um segundo idioma, no caso o português.

Dessa forma, desde seus primeiros anos a criança precisa ser exposta a um idioma de sinais para que a mesma possa garantir seu direito a aquisição de um idioma e dessa forma lograr desenvolver-se cognitivamente e simbolicamente (SOUZA, 1998, p. 58). Sob o enfoque da educação bilíngue as línguas de sinais são consideradas como idiomas naturais, porque são aprendidos de forma empírica por meio de contato direto com falantes reais. Porém, muitas vezes as crianças surdas tem aprendido a LIBRAS de forma sistemática da mesma forma em que aprendem as habilidades de ler e escrever um idioma oral. Mas a aprendizagem natural de uma língua de sinais é um direito que deve ser garantido aos surdos como primeiro idioma.

Quadros (1997) tem uma proposta de educação bilíngue muito interessante, pois contempla a realidade escolar da rede pública e também engloba tanto o idioma que majoritariamente falado no Brasil, o português, como a LIBRAS.

Para que a referida proposta possa se tornar uma realidade, é necessário que quando já não foi possível ocorrer, que a escola proporcione ao aluno surdo a aprendizagem do idioma que supra suas necessidades, a LIBRAS, e também disponibilizar o aprendizado da mesma para os demais alunos ouvintes.

Além do que já foi citado, Lodi e Harrison (1998) destacam a importância de levar em consideração a cultura que rodeia a realidade da criança surda. Já é sabido que a comunidade surda possui suas particularidades e cultura, assim como qualquer outra comunidade. E que para que uma proposta bilíngue possa se tornar realidade ela precisa ser antes de mais nada bicultural, ou seja, fornecer à criança surda os meios para que ela tenha acesso à comunidade surda, e à criança ouvinte participação na comunidade surda. Porém, o primordial para o aluno surdo é que se sinta partícipe de uma comunidade.

Baseando-nos nas constatações de Moura (2000), é possível afirmar que uma das principais coisas que estruturam a cultura do surdo é seu idioma, pois o mesmo proporciona a interação entre eles, o que muitas vezes ocorre apenas



entre a comunidade surda, levando a uma forte união entre seus membros e fortalecendo ainda mais o idioma.

Quando uma criança surda cresce em um ambiente com familiares ouvintes o uso de uma língua de sinais passa a ser uma imposição para que ela possa ter participação ativa na família. Porém, além disso é importante que para que a criança possa se tornar fluente em LIBRAS tenha contato direto e constante com pessoas surdas que vão ser seus instrutores e modelos para a construção de sua identidade.

Dessa forma, é possível entender que somente quando o indivíduo surdo passa a ter uma identidade estruturada passa a se desenvolver significativamente, respeitando os elementos do idioma, da cultura e da sociedade que o cercam.

Nessa abordagem, concordamos com Harrison, Lodi e Moura (1997), de que o surdo não é mais visto como uma classificação patológica, mas como um indivíduo com características próprias como qualquer outro, sendo este pertencente a uma comunidade minoritária, porém com as mesmas potencialidades de qualquer outro indivíduo.

Dessa forma, não há como pensar em uma educação bilíngue sem a participação de um instrutor surdo que garanta tanto a aprendizagem da LIBRAS que é o que vai proporcionar a entrada na sociedade surda, como o acesso à cultura real da comunidade a qual pertence, da mesma forma que afirma Pedroso e Dias (2000).

O referido instrutor surdo também deve ser incumbido de participar no processo de integração de sua comunidade por atualizar os profissionais da área da educação quanto ao uso da língua de sinais, para que os mesmos possam conseguir continuar recebendo os alunos surdos em suas salas de aula ou escolas integradoras.

Nos dias de hoje, com tanta promoção da educação inclusiva, é notável o empenho para capacitar e atualizar os profissionais da educação para que possam aproximar os alunos surdos incluídos à sociedade que os cerca. Além disso, as novas políticas educacionais contemplam o acompanhamento, atendimento e apoio às famílias com alunos surdos para que estes possam continuar a ter garantidos seu desenvolvimento educacional. Além disso, essa abordagem



educativa se relaciona a um empenho de acompanhar o atendimento de apoio às famílias para garantir as etapas de desenvolvimento dos alunos surdos.

Isso é de relevante importância, pois é sabido que quando a família ou os que rodeiam o aluno surdo no seu contexto diário não utilizam a LIBRAS o desenvolvimento afetivo da criança surda fica muito deficitário. Segundo os estudos de Goldfeld (1997) as interações familiares por meio de diálogos num idioma que ambas as partes dominem contribui ativamente para o desenvolvimento linguístico e para a formação consciente do pensamento do indivíduo surdo. O referido estudo também constatou que qualquer idioma que faça parte da realidade social do surdo influencia em seu desenvolvimento de modo permanente.

Skliar (1997) afirma que existe uma grande diferença entre a interação que existe entre crianças surdas com pais ouvintes e crianças surdas com pais surdos, sendo que este último caso leva a uma interação mais profunda e um maior conhecimento da cultura dessa comunidade. Essa constatação ajuda na compreensão da necessidade de os pais ouvintes dominarem a LIBRAS e propiciarem um constante contato da criança surda com outros membros da comunidade surda desde tenra idade. Além disso, é importante que os pais ouvintes também mantenham constante contato com a comunidade surda para que os mesmos possam continuar sua imersão nessa cultura e dessa forma compreender melhor a realidade de seus filhos.

Outro autor que contribuiu para o desenvolvimento da educação bilíngue é Hoffmeister (1999) que fala da importância de os pais de alunos surdos, que estão sendo educados sob essa perspectiva, poderem conhecer e acompanhar cada etapa educativa escolar deles e também trocar informações com outros pais que estão nas mesmas circunstâncias. Ademais, destaca que o ideal é que os pais de alunos surdos aprendessem a LIBRAS por meio de professores surdos, o que poderia acelerar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos em idade escolar.

Três autoras, Lima, Maia e Distler (1999), fizeram um levantamento das principais dificuldades que as famílias com alunos surdos enfrentam com o objetivo de sensibilizar, instrumentar, orientar e estimular as famílias a terem relações mais proveitosas com as instituições educativas. As mesmas também observam que a maior parte das famílias que possuem filhos surdos não estão



preparadas para lidar adequadamente com essa situação o que faz com que por diversas vezes essas crianças não desenvolvam suas potencialidades plenamente e não passem a ter uma vida completa.

As referidas autoras afirmam que a maior parte dos alunos encaminhados que eram diagnosticados com distúrbios de comportamento, possuíam um distanciamento no âmbito familiar, muitas vezes gerado pela dificuldade de comunicação em língua de sinais e pela falta de aceitação dos familiares quanto a surdez da criança e dessa forma o desincentivo do uso de LIBRAS. A maior parte dos adolescentes se mostravam inseguros em relação a afetividade de seus pais, sentindo-se segregados da família. Com o passar do tempo, essa realidade levava os surdos durante a adolescência a fugirem de casa, abandonarem os estudos, passarem a usar drogas e outras ações autodestrutivas.

Esse e vários outros estudos deixam bem claro como é importante que os pais possam participar de todos os processos de desenvolvimento escolar de seus filhos surdos. No momento em que a educação bilíngue está se estruturando é imprescindível que participem em sua organização e efetivação.

O atendimento por parte da equipe educacional aos pais deve ser uma constante do processo de escolarização, para que ambas partes possam melhorar a interação com os alunos surdos e capacitar os familiares a mediar a educação no seu dia a dia da forma mais proveitosa possível.

Os grupos de apoio compostos tanto por educadores como por pais de alunos surdos proporcionam uma grande interação social entre a escola, a criança surda e a família. Por ser composta por um grupo bilíngue essas interações incentivam tanto o aprendizado e dominância da LIBRAS por ouvintes como o aprendizado da leitura e escrita do português por alunos surdos.

Finalmente é preciso ressaltar que para que esses grupos de apoio possam funcionar de forma plena é preciso reconhecer a grande importância de os professores da área poderem estar em constante contato para trocar experiências positivas e dessa forma continuar a promover adequações educacionais que possam levar a resultados positivos maximizados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que a maior parte das interações sociais que são estabelecidas na escola ocorrem por meio da oralidade. Dessa forma, os alunos surdos incluídos em escolas de ensino regular estão em sua maioria privados dessas interações sociais. Além disso, a grande maioria das orientações ministradas pelos docentes também acontecem por meio da modalidade oral da língua. As atividades em grupo, em sala de aula, têm gerado uma hiper estimulação visual fazendo com que os alunos surdos fiquem irritadiços ou dispersos. Isso tem gerado grandes problemas durante o processo do aprendizado da língua portuguesa para surdos.

A interação fica a cargo de alguns poucos registros escritos de modo adequado ou por pseudo-acertos quando o aluno realiza cópias mecânicas tal como estavam para ser reproduzidas.

O aluno surdo precisa da utilização da língua de sinais por parte do professor para ter os meios necessários para organizar seus pensamentos e poder ser orientado de modo adequado e assim lograr elaborar um texto adequado em português, lembrando que a LIBRAS é sua primeira língua e que o português precisa ser ensinado como uma segunda língua, com todas as implicações que isso pode trazer.

Para que isso possa se tornar uma realidade para todos os alunos com deficiência auditiva é necessário capacitar de modo adequado os profissionais que trabalham na área. Os mesmos não podem apenas conhecer o mínimo do idioma para conversações imediatistas.

Quando o aluno surdo consegue lançar mão de seu idioma materno para aprender uma segunda língua ele passa a ser um sujeito ativo nesse processo e não apenas um repetidor do português.

Dessa forma, é preciso ajudar os professores a terem um olhar diferenciado quando passam a ensinar as habilidades de leitura e escrita para alunos surdos. O presente artigo especificou alguns elementos gramaticais que precisam ser levados em consideração.



A escola precisa reconhecer as diferenças linguísticas que existem entre a gramática de um idioma oral que registra sua fonética por meio da escrita e de um idioma viso-motor que se registra por meio do visual.

O primeiro passo para um caminho que pode levar os alunos surdos a serem independentes no uso da leitura e escrita do português e assim ter acesso às reservas das mais diversas áreas do conhecimento é reconhecer e compreender as diferenças citadas entre os dois idiomas, para a partir disso traçar estratégias para atingir esse objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. (Org.). **Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos Surdos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de desautorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1999a., Seção 1. n.231-E, p.20-21.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRITTO, L. F. **A Integração Social e Educação dos Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1997.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade**: teoria e prática. São Paulo: Lovise, 1998.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **Formação Continuada do Professor por meio da Pesquisa de sua Prática**. Caxambu: Anped, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



GÓES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFEELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HOFFMEISTER, R. J. **Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia**. In: C. SKLIAR (Org.) *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Medição, 1999.

LACERDA, C. B. F. **O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: problematizando a questão**, in: Lacerda, C.B.F. de e Góes, M.C.R. de (orgs.) *Surdez: Processo Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LIMA, R. P; MAIA, R.; DISTLER, S. D. **Reflexão Sobre um Trabalho com Famílias**. Salvador: Espaço, v.11, 1999.

MACHESI, A. **A Comunicação Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. **História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In: LOPES, F. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MOURA, M.C. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

PEDROSO, C.C.A. e DIAS, T.R.S. **Atuação de Instrutor Surdo no Ensino da Língua de Sinais na Educação Superior**. São Paulo: **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, n.51, vol.9, 2000.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SANTOS, M. P. **A Inclusão e as Relações Entre a Família e a Escola**. Rio de Janeiro: **Revista INES**, p. 40-43, jun. 1999.



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

SOUZA, R.G. **Que palavra que te falta?** Lingüística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M. **Língua de Sinais e Língua Majoritária como Produto de Trabalho Discursivo**. Campinas: Cadernos CEDES, 1998.

SKLIAR, C.B. **Uma Perspectiva Sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos**. In: SKLIAR, C.B. (Org.). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.