

Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (SEDF e UnB)

Tenho o direito de ser igual quando a diferença me inferioriza. Tenho o direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza.

(Boaventura de Sousa Santos)

INTRODUÇÃO

Para tratarmos da práxis “no” e “do” Ensino do Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), no contexto atual, é necessário entender, antes, como esse ensino organiza-se no contexto da inclusão; e, por isso, o primeiro passo é discutir o conceito de INCLUSÃO. Há anos esse conceito vem sendo discutido e pesquisado por vários especialistas e educadores atuantes na educação de surdos¹. Apesar das pesquisas bem argumentadas e sustentadas em princípios teóricos sólidos, grande parte delas não encontra eco em muitos dos contextos educacionais brasileiros, que se dizem inclusivos. Como resultado desse desencontro, “as políticas educacionais têm andado em desacordo com a política linguística, com o que as pesquisas têm demonstrado e com o que os surdos querem” (Quadros, 2006)².

Temos de ter a preocupação com o espaço destinado a uma educação inclusiva. Esse espaço não pode permanecer como espaço de conflito ou de homogeneização de interesses, pois se o princípio da inclusão é “mal entendido” ou “mal conduzido”, pode levar à exclusão dos estudantes, especialmente os surdos, que precisam de uma atenção linguística ao seu processo de inclusão.

1.1 A inclusão nos espaços educacionais

Precisamos, ainda, distinguir *escola inclusiva*, de *inclusão educacional* e de *inclusão social*. A inclusão social é um desiderato. Ser bem aceito na sociedade,

¹ Em 2006, Soligo, Behares e Quadros participaram, na UNICAMP, de uma mesa de debate, via Teleconferência sob o tema “Formação de Professores, identidade linguístico-cultural e o decreto 5.626”. Na ocasião, a Profª Drª Angela Soligo destacou que fala-se de inclusão porque prática-se a exclusão, pois “a escola está sempre em busca da homogeneidade”. Sempre se está tentando encaixar todos os alunos na mesma forma, o que nos remete à clássica história de George Orwell, em seu livro “A Revolução dos Bichos”. Os animais que defendiam a igualdade entre todos, em dado momento, passam a ser os mesmos a defender que, dentro dessa igualdade, distinguem-se os iguais dos menos iguais, ou seja, alguns “seriam” mais iguais que outros. O Prof. Dr Luis Ernesto Behares, por sua vez, ressaltou que, na grande maioria das vezes, inclui-se o corpo da criança surda na escola, mas não se inclui o sujeito da linguagem que faz parte do corpo que está na escola. A Profª Drª Ronice Müller Quadros destacou que a forma como o conceito de inclusão tem sido apresentado é incompatível com a realidade. Essas discussões agregam-se a outras tantas pontuadas tanto pelos especialistas citados, como por outros tantos que, em suas pesquisas discutem a perspectiva inclusiva na educação de surdos.

² Argumento de Quadros proferido durante o evento supracitado.

ser bem compreendido, ser respeitado é tudo o que queremos que a inclusão proporcione a cada cidadão, quer seja surdo ou não.

No ambiente educacional, em salas de aula mistas, com alunos surdos e ouvintes sem fluência em Língua de Sinais, os *alunos surdos* normalmente perdem grande número de informações. Isso acontece mesmo que esse espaço conte com a presença de um intérprete-educacional, pois, por mais proficiente que ele seja em Língua de Sinais, além da questão linguística envolvida e do fato de a área de formação do intérprete-educacional nem sempre coincidir com a(s) Disciplina(s) que interpreta, a aula precisa ser pensada também para os alunos surdos, como metodologia específica de trabalho.

Por outro lado, alunos *surdos sinalizantes* (aqueles que têm a Língua de Sinais como principal via de comunicação e interação; normalmente surdos profundos), *deficientes auditivos* ou *surdos oralizados* (normalmente aqueles que têm uma perda auditiva leve), proficientes em Língua de Sinais e *ouvintes* proficientes em Língua de Sinais têm a mesma oportunidade de aprendizado quando matriculados em turmas cujas aulas são ministradas em Língua de Sinais, por professor bilíngue, proficiente em Língua Portuguesa escrita e em Língua de Sinais.

O ensino de PSLs situa-se no ponto de encontro dessas reflexões. Por isso, a inclusão educacional deve ser pensada e repensada, principalmente no que diz respeito ao ensino do PSLs. O foco da inclusão educacional dos alunos surdos com os alunos ouvintes, e desses com os alunos surdos, precisa estar no acesso linguístico que os alunos surdos precisam para tornar o conhecimento acessível e não à aproximação física que os alunos têm com os demais que não partilham com eles a mesma língua.

Por isso, ao incluir um aluno no sistema educacional ou ao tornar o sistema educacional inclusivo, não se pode impor a um aluno sentar-se ao lado de outro numa mesma sala de aula, sem que partilhem entre si uma língua comum. Essa aproximação, por si só, não gera inclusão educacional; gera apenas aceitação dos indivíduos, além de uma pseudo-interação entre os surdos e a maioria dos ouvintes que ocupam o mesmo espaço.

Os maiores beneficiados nesse contexto, grande parte das vezes, são os alunos ouvintes, pois continuam tendo acesso ao conhecimento e um amadurecimento social pela aceitação das diferenças. Os alunos surdos, por outro lado, ganham visibilidade, mas, nem sempre logram o acesso ao conhecimento.

Também, a interação entre o professor e os alunos é fundamental para o aprendizado, mas no contexto inclusivo nem sempre ela acontece; ela deixa de existir ou pelo menos existe em ínfima quantidade quando a língua de interação entre ambos exige um profissional mediador, todo o tempo.

Ao lado dessa realidade, estudos linguísticos voltados para as Línguas de Sinais e seus falantes constataam ao longo dos anos que, enquanto a Língua Portuguesa é a primeira língua da maioria dos ouvintes nascidos em países falantes da Língua Portuguesa, é a segunda língua da maioria dos surdos e de vários deficientes auditivos que por ela assumem uma preferência linguística.

O reconhecimento dessa realidade reclama uma mudança no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, posto que a metodologia empregada para o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua é diferente da metodologia empregada para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Embora os objetivos educacionais sejam os mesmos, o caminho para alcançá-los precisa ser adequado à especificidade de cada aprendiz.

2. DESENVOLVIMENTO

Ora, se os surdos aprendem a Língua Portuguesa como segunda língua, os ouvintes adquirem-na como primeira língua e a metodologia para o ensino de uma primeira língua é diferente da metodologia de ensino de uma segunda língua, é possível ensinar (ao mesmo tempo, no mesmo espaço e da mesma forma) a Língua Portuguesa a surdos (que a têm como segunda língua) e a ouvintes (que a têm como primeira língua)?

Essa questão impõe uma premissa educacional que nos leva à compreensão de que se vamos falar do ensino de PLS precisamos entender que, não é viável nem linguísticamente, nem pedagogicamente, surdos e ouvintes compartilharem o mesmo ambiente educacional para o ensino da Disciplina de Língua Portuguesa. Uma vez que, de forma natural, os surdos têm apenas o acesso visual da Língua Portuguesa, enquanto os ouvintes têm o acesso visual e auditivo da mesma língua, o ensino da Língua Portuguesa para surdos, no âmbito educacional, circunscreve-se à modalidade escrita da Língua Portuguesa, posto que a modalidade oral da Língua Portuguesa é uma função especializada a ser suprida por profissionais da área da saúde.

2.1. O espaço para o ensino de PLS

Precisamos entender, então, que, na Disciplina de Língua Portuguesa, os alunos surdos precisam, primeiramente, estar incluídos com seus pares (surdos fluentes em Língua de Sinais).

Essa realidade reivindica um ajuste nos contextos educacionais onde estão matriculados os alunos surdos, a fim de que o aprendizado e a inclusão dos alunos sejam efetivos. Por um lado, existe a demanda para as escolas bilíngues, com oferta de educação Integral, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, conforme proposta da FENEIS (2011), respaldada nos artigos 24 e 30 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Essas instituições transformam espaços, antes “segregadores” (constituídos em escolas especiais), em espaços verdadeiramente inclusivos, pois efetivam uma política linguística que realmente leva o cidadão a incluir-se em todas as esferas (pessoal, linguística, social, educacional, identitária, cultural, etc.).

Se a educação de alunos surdos ocorre em salas de aula inclusivas, é preciso que as instituições educacionais organizem projetos específicos para adequar sua

realidade à necessidade de espaços adequados ao ensino de PLSL, por meio da abertura de classes bilíngues.

As classes bilíngues, por sua vez, precisam ter seu conceito resgatado; precisam ser entendidas em sua concepção mais ampla, como espaços onde as línguas que perpassam a instrução dos alunos sejam a Libras e a Língua Portuguesa escrita, ou seja, onde essas duas línguas sejam ensinadas a todos os alunos que delas participam; diversamente à concepção estrita que muitas vezes é difundida de que classe bilíngue constitui-se como uma sala de aula onde estudam alunos falantes de uma língua (por exemplo, a Libras), misturados com alunos falantes de outra língua (por exemplo, a Língua Portuguesa).

Em face das especificidades metodológicas apresentadas, onde não há escolas ou classes bilíngues, os estudantes surdos, que têm a Língua Portuguesa como segunda língua e que estudam em salas de aula com colegas ouvintes e têm o apoio de intérpretes-educacionais, devem ter a garantia de um espaço específico para o ensino e avaliação da Língua Portuguesa.

Uma alternativa que as escolas inclusivas podem criar como primeira opção para adequar sua realidade à demanda pedagógica e linguística necessária ao ensino de PLSL pode ser a de, no horário da aula de Língua Portuguesa (mesmo turno), deslocar os alunos surdos da sala de aula de LP como primeira língua para outro espaço no qual eles irão aprender a LP com metodologia de ensino de segunda língua. Se a realidade da escola não permitir essa organização, o ensino de PLSL pode ser estruturado no contraturno, como segunda opção. Nesse caso, no turno principal de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, com metodologia de ensino de primeira língua, algum projeto ou atividade complementar poderá ser desenvolvido com os alunos. A escola define o que pode ser feito. A figura a seguir ilustra as alternativas mencionadas:

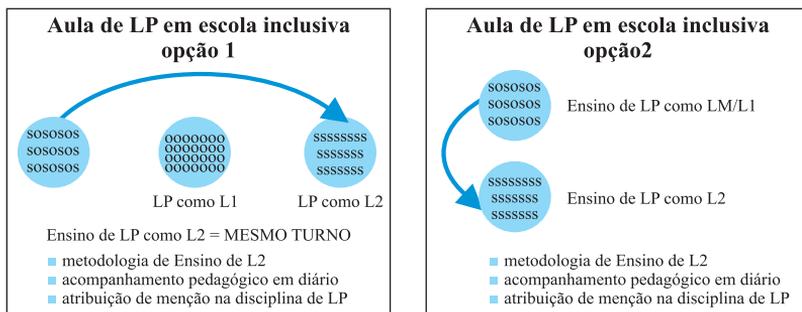


Figura 1 – Alternativas para o ensino de PLSL em Escola Inclusiva³

Enfim, seja qual for a estratégia criada pelo Projeto Político Pedagógico de cada instituição para abrigar o ensino de PLSL, será nesse espaço que se dará o

³ Na figura, “s” refere-se a aluno surdo e “o” refere-se a aluno ouvinte.

acompanhamento pedagógico dessa disciplina para os surdos; será nesse espaço que os alunos surdos poderão ser avaliados. De nada adianta incluir alunos surdos e ouvintes num mesmo espaço se as condições linguísticas para acesso ao conhecimento deixam em desvantagem os alunos surdos que, na grande maioria das vezes, sequer têm intérpretes em suas salas de aula. Mesmo as salas onde atuam intérpretes-educacionais são privadas de uma adequação curricular e linguística que torne o ensino acessível aos alunos surdos.

A inclusão não pode ser posta sem considerar a acessibilidade linguística dos alunos surdos; não somente hoje, mas também na perspectiva futura que deve prever inclusão dos surdos no mercado de trabalho. Para que a inclusão se efetive, com direitos iguais a surdos e ouvintes, é preciso que ambos tenham oportunidade igual para participar dos mais diferentes processos seletivos, mesmo que as condições de acesso sejam diferenciadas dadas as especificidades de cada contexto.

Resolvida a questão político-administrativa “do” ensino de PSLS, podemos voltar nosso olhar e nossas discussões para a questão pedagógica, para a práxis “no” ensino de PSLS.

Se a concepção aqui defendida é a do ensino de PSLS com metodologia de ensino de segunda língua, torna-se necessário saber o que isso significa e quais suas implicações ao ensino.

2.2. As habilidades a serem desenvolvidas no ensino PSLS

Um importante e inicial aspecto a ser considerado no ensino de PSLS diz respeito às *habilidades* que podem ou devem ser desenvolvidas por um aprendiz de segunda língua. Normalmente, uma pessoa ouvinte, ao adquirir/aprender uma segunda língua, tem à sua disposição a possibilidade de desenvolver as habilidades de “falar”, “ouvir”, “ler” e “escrever” nessa língua, embora o desenvolvimento simultâneo das quatro habilidades não seja obrigatório.

Por isso, fala-se em ensino instrumental de uma língua, ou seja, um ensino que se presta a um fim específico, que se assenta sobre o desenvolvimento de uma ou mais habilidades linguísticas, mas não necessariamente de todas. Nesse sentido, ao tratar do desenvolvimento das habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino de PSLS, é preciso situar o lugar e o momento propício para o desenvolvimento de cada uma delas.

(a) A habilidade de ouvir

Tendo em vista o fato de os surdos não ouvirem, a habilidade de “ouvir” para discriminar a língua “falada oralmente”⁴, para discriminar os sons da língua oral, no caso, a Língua Portuguesa, não é de responsabilidade do professor. Trabalhar a discriminação auditiva de sons da fala e de sons do mundo (como barulho dos automóveis, animais, batida de porta, instrumentos musicais, etc.) são habilidades importantes e úteis a todas as pessoas surdas. Por isso, o espaço educacional pode

⁴ Opõe-se “falar oralmente” a “falar por sinais” ou “falar com as mãos”.

estabelecer parceria com profissionais da saúde, especializados nessa tarefa e vice-versa. Contudo, uma tarefa que não pode ocupar o lugar das aulas. A parte visual dessa habilidade é a leitura labial, que pode ser trabalhada com qualquer pessoa surda, por meio de estratégias específicas, a fim de que elas possam treinar a leitura dos lábios. Contudo, essa tarefa também não cabe ao professor, mas a fonoaudiólogo especializado nessa tarefa e não deve ser obrigatória para aqueles que têm resistência a desenvolver essa atividade.

(b) A habilidade de falar oralmente

A habilidade de “falar oralmente”, por sua vez, também não é uma habilidade natural para as pessoas surdas. Por isso, exige um treinamento especializado, com técnicas próprias, uma vez que grande parte dos surdos e deficientes auditivos não discrimina a voz humana. O desenvolvimento dessa habilidade deve respeitar o livre arbítrio dos surdos. As equipes pedagógicas podem orientar as famílias a buscarem sua oferta na área da saúde, desde cedo, com fonoaudiólogo(s) especializado(s) nessa função; devem orientar, também, os pais a respeitarem os limites e a possível rejeição dos surdos à intervenção artificial, comum nessa tarefa.

O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002, reforça o papel do fonoaudiólogo nessa função. O artigo 16, que trata do “Uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, esclarece que:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. *Parágrafo único.* A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuem estas atribuições nas unidades federadas. (Decreto nº 5.626, § único do Art. 16).

Também o artigo 25 e os parágrafos V, VI e VII, a respeito da “Garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, afirmam que:

A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando: V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica; VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional; VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno. (Decreto nº 5.626, § V, VI, VII, Art. 25)

(c) A habilidade de ver / ler

Com relação à leitura, há de se enfatizar a intrínseca relação que há entre “ler” e “ver”. Por isso, a necessidade de se enfatizar o aspecto visual que é evidenciado pela própria característica do surdo de ser um indivíduo *visual*, por excelência. Essa percepção leva-nos a preparar uma *pedagogia visual*, que resgata e enfatiza a característica e os recursos mais evidentes e relevantes ao ensino de PSLS: a visão/os recursos visuais. Dessa reflexão emerge a compreensão de que o ensino de PSLS focaliza a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita; ensinamos, assim, o Português escrito, tendo a Língua de Sinais como língua de instrução e mediação desse processo, no contexto educacional.

O ensino de PSLS mediado pela instrução em Língua de Sinais é importantíssimo, pois a Língua de Sinais tem um papel fundamental nesse ensino. É preciso, porém, identificar bem o momento de cada língua nesse ensino. Se o foco ficar somente na Língua de Sinais, os alunos certamente irão se desenvolver bastante, irão adquirir muito conhecimento de mundo, mas não o conhecimento necessário para “ler” e “escrever” textos em Língua Portuguesa escrita, com a fluência necessária. Isso acontece, porque a instrução em Língua de Sinais, embora seja fundamental, por si só, não torna os alunos surdos leitores ou escritores competentes e proficientes em LP.

(d) A habilidade de escrever

A habilidade da escrita, inicialmente, será uma consequência do *input*⁵ recebido e absorvido por meio da leitura. A produção escrita não é uma etapa estanque; ela faz parte de um processo de escrita e reescrita, que demanda aperfeiçoamento dos alunos e das estratégias de produção. Constantemente, o professor precisa avaliar os textos surdos, a fim de identificar as dificuldades dos alunos e de buscar estratégias que contribuam para o aprendizado e para a não cristalização/fossilização de estruturas linguísticas “inadequadas”.

O professor, portanto, precisa, constantemente, analisar os “textos surdos” para: listar os “erros”, classificá-los, estabelecer uma tipologia, a frequência com que ocorrem; é preciso identificar prováveis causas e elaborar estratégias para auxiliar os alunos a superá-los, num ciclo, conforme ilustra a sequência a seguir:

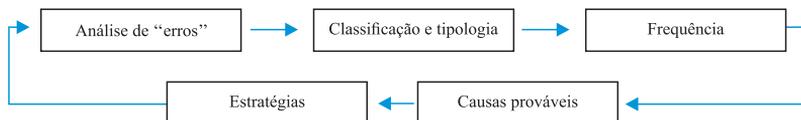


Figura 2 – Esquema processual de avaliação da escrita dos alunos

Ainda, no desenvolvimento da escrita, há uma tendência de os surdos escreverem numa interlíngua que, de uma maneira geral, equivale à escrita em uma

⁵ *Input* é entendido nas teorias de ensino de segunda língua como a informação de entrada oferecida para o aprendiz.

estrutura da Língua de Sinais, com o léxico (palavras) da Língua Portuguesa. Isso significa que o processo é o mesmo pelo qual passa qualquer aprendiz de uma segunda língua. Santos (1994), em sua pesquisa, identificou que, normalmente, os “textos surdos” têm *coerência* (sequência lógica), mas falta-lhes *coesão* (estrutura de acordo com a gramática da Língua Portuguesa). Esse fato, reincidentemente, se confirma na prática.

Essas reflexões todas levam-nos a perceber que cabe à práxis “no” e “do” ensino de PLS a responsabilidade de desenvolver as habilidades visuais da Língua Portuguesa, ou seja, as habilidades de “ler” e “escrever”. A oferta de um ensino que preze pelo desenvolvimento dessas habilidades exige um esforço constante dos professores na criação de estratégias específicas e materiais didáticos adequados ao ensino, posto ainda não haver “receitas”, nem orientações predefinidas, específicas, que atendam plenamente essa abordagem. Por isso, em grande parte dos contextos educacionais, os resultados do ensino de PLS não têm sido satisfatórios.

Por isso, aos professores cabe avaliar essa prática, constantemente, a fim de que sejam identificadas as falhas desse processo e as distorções possam ser corrigidas. Entre os questionamentos a serem feitos, no intuito de detectar as falhas e buscar alternativas para corrigir as distorções, estão os seguintes: (a) Em que espaço tem ocorrido o ensino de PLS? (b) Que metodologia tem sido empregada no ensino de PLS? (c) As estratégias oferecidas e as competências cobradas dos alunos são de natureza estritamente visual (acessível aos alunos)?

2.3. Questões práticas

A escrita da maioria dos alunos surdos não tem correspondência exata com o padrão de escrita da Língua Portuguesa. Isso nos leva a algumas reflexões. São os alunos surdos que não aprendem adequadamente a Língua Portuguesa ou são os professores que desconhecem a metodologia adequada ao ensino para os alunos surdos?

Grande parte dos argumentos que podemos levantar sustenta a segunda hipótese. Numa visão geral do contexto educacional, é possível perceber, a partir do depoimento de profissionais atuantes no ensino de PLS, nos diferentes estados brasileiros, que os problemas no ensino têm início na falta de formação e informação dos professores. Em face de a formação da maioria dos professores estar focalizada no ensino da Língua Portuguesa para os falantes nativos, ou seja, no ensino para alunos fluentes em Língua Portuguesa, muito repetidamente, na busca de estratégias para o ensino de PLS, os professores adotam estratégias que enfatizam a “aquisição de palavras isoladas” e a leitura de textos em Língua Portuguesa por meio da tradução de “palavra por palavra”. A ênfase no ensino de palavras soltas ou de lista de palavras acarreta a apropriação de um *input* linguístico fragmentado, descontextualizado. Por isso, é preciso quebrar paradigmas e mudar as estratégias que perpassam o ensino de PLS, a fim de que esses equívocos não se repitam.

Entre as várias estratégias aplicadas no ensino de PLSL, é muito comum a inserção de rótulos nominais em grande parte dos objetos presentes em sala de aula. Há uma tendência do professor de esperar, com essa estratégia, que os alunos surdos produzam textos com frases completas. A estratégia empregada como *input* não promove a produção de uma estrutura linguística; apenas a compreensão nominal de objetos e seres do mundo, o que significa que ensino fragmentado resulta em produção textual fragmentada.

O desconhecimento desse processo leva grande parte dos professores à frustração, pois percebem que por mais que se esforcem no ensino do vocabulário, os alunos surdos continuam sem desenvolver adequadamente as habilidades que levam à leitura e escrita funcional e estruturada gramaticalmente, com base nas regras da Língua Portuguesa. A limitação, porém, está em nós professores e não nos alunos. Por isso, precisamos conscientizar-nos disso para adequarmos nossa prática às especificidades dos alunos.

Se avaliarmos por que nossos alunos surdos continuam escrevendo frases como “menino bola amigo casa”, vamos entender que a qualidade do *input*, por muitos anos disponibilizada a eles, não tem sido visual, nem contextualizada o suficiente para que o aprendiz assimile língua; ao invés, os alunos surdos assimilam um conjunto de palavras soltas.

O ensino de palavras é fundamental, mas não pode ser descontextualizado. As palavras de uma língua não costumam “estar sozinhas” e nem se combinam aleatoriamente, como, normalmente, o ensino lhes permite parecer. As palavras andam juntas, elas têm companhia, como defende Leffa (2000) e outros pesquisadores a respeito do léxico no ensino de segunda língua. Nesse contexto, as expressões idiomáticas, por exemplo, não podem ser esquecidas. Elas são a essência de uma combinação de termos com um significado totalmente diferente do somatório de suas partes.

O *input* descontextualizado (vocabulário solto) vem sendo reiteradamente oferecido aos alunos surdos, durante anos. É preciso um trabalho efetivo com o *input* contextualizado escrito e autêntico (textos escritos produzidos para fins sociais e não para fins escolares), orientação cujo respaldo encontra-se nas teorias de ensino de segunda língua (cf. KRASHEN, 1982; RICHARDS & RODGERS, 1986 entre outros). A ilustração a seguir mostra a diferença entre o *input* descontextualizado, congelado e o *input* contextualizado e em uso, associado a uma imagem que precisa, também, ser compatível com o texto:

Figura 3 – Tipos de *input*: descontextualizado x contextualizado

O ensino de vocabulário

Input descontextualizado



BOLA

Input visual contextualizado ilustrado e escrito

~~Nem todo garoto gosta de jogar bola.~~
(frase incompatível com a ilustração)

O rapaz joga bola.
(frase compatível com a ilustração)



Ao repensar, então, o *input*, muda-se o paradigma e reconhece-se que, numa pedagogia visual, os alunos surdos precisam *ver* a língua, *ver* sua forma, *ver* seu uso, *ver* como ela funciona, *ver* como seus termos se combinam, *ver* como os sentidos são construídos a partir do que conseguem *ver*.

Esse paradigma precisa ser mudado no ensino para que as crianças surdas, o mais cedo possível, possam desenvolver, amplamente, sua habilidade visual. De uma maneira geral, os alunos surdos, naturalmente, aguçam suas habilidades visuais, porém, a escola pode oferecer uma estimulação precoce que leve ao aprimoramento e maior desenvolvimento de habilidades visuais perceptivas. Atividades lúdicas podem ser promovidas na escola para despertar e desenvolver ainda mais a visão: jogos de coordenação motora que desenvolvam a visão periférica, entre os quais podemos citar o “siga o mestre”; “faça o que eu faço” (espelhar o outro por meio da repetição de seus movimentos); killer (o matador, o detetive, os mortais e os assassinos, que serão identificados por meio de uma piscada de olho); jogo de passar o objeto com o olhar “disfarçadamente”, sem olhar para o outro lado; “jogo dos 07 erros” (para identificação de diferenças entre as imagens), etc.

À medida que amadurecem, os alunos surdos vão tendo a oportunidade de ampliar seu acesso aos textos escritos e, por isso, precisam ser expostos, diariamente e a cada dia mais, a novos textos em novos contextos. O incentivo à leitura, que começa pela leitura de imagens, passa à apreciação dos textos, tendo-se em mente que o método global da leitura deve ser enfatizado no ensino de PLS. É pelo acesso global, do todo, e não pelo que é restrito e fragmentado, que os alunos surdos apreendem o mundo.

O desenvolvimento da habilidade de *ver* amplia-se para o desenvolvimento da habilidade de *ler*. O ensinar a *ler*, entendendo *ler* no seu sentido amplo, que ultrapassa a decodificação e alcança o entendimento do que é lido, é uma habilidade que, normalmente, começa com a “audição” de histórias infantis, pelos pais e professores. A criança surda é, normalmente, privada dessa oportunidade, quando os pais acabam por não introduzir-lhe no mundo mágico das histórias, da leitura de imagens; acabam por nem mostrar um livro de histórias para seus filhos surdos. Muitos professores seguem o mesmo ritual de abandono.

É preciso resgatar na escola o papel do livro. É preciso contar histórias para as crianças surdas e, por que não, também para os adultos surdos, principalmente quando eles não tiveram essa oportunidade anteriormente. Esses últimos, porém, em vez das histórias da carochinha, podem ser introduzidos às fábulas, aos mitos, às lendas, entre outros belíssimos textos que a literatura desfila diante do leitor moderno e que encantam adultos e crianças. Esse acesso à *leitura precede* a aquisição da *escrita*; pois sem entender o que se lê não há como assimilar estruturas que levem os aprendizes surdos a produzirem textos coerentes, coesos e claros.

Não se pode perder de vista algumas características que a leitura precisa tomar nesse contexto. É imprescindível permitir ao surdo o acesso ao tempo de visualização da imagem, senão antes, ao menos depois de contar uma história.

Deve-se evitar a superposição da ilustração com a “contação” da história em Língua de Sinais. Outro aspecto que merece relevo diz respeito à necessidade de se ler diversas vezes o mesmo texto. É o que defende Schleper (1998), quando enfatiza a importância de se “ler um mesmo texto [para a criança surda], repetidas vezes”⁶. Os pais de ouvintes, por dezenas de vezes, são levados a ler a mesma história para seus filhos. Os pais de surdos, porém, pulam essa fase. Professores, por vezes, até contam histórias em Língua de Sinais para seus alunos surdos. Entretanto, não costumam repeti-las com a frequência necessária.

Ao propiciar momentos de leitura, o professor deve incentivar a leitura de textos escritos em Língua Portuguesa, e deve estimular o manuseio de livros, desde cedo; a seleção de temas de interesse; o incentivo ao uso do dicionário; o auxílio à identificação de pistas de contextualização como: palavras-chave, ilustrações, etc.

É preciso, sobretudo no ensino de PSLs, que os professores estejam atentos à seleção de textos escritos com teor autêntico (legítimo): inicialmente mais curtos; dia após dia, mais longos. A criança surda, como a criança ouvinte, precisa ser exposta a gêneros textuais variados, entre os quais, fábulas; histórias em quadrinhos; receitas culinárias; atas; currículos; formulários de inscrição; regras de jogos, bulas de remédio, Declarações; Requerimentos; Propagandas, etc. No Brasil, há disponíveis muitos recursos didáticos que facilitam o ensino de PSLs. Há literatura em vídeo, gravada em versão bilíngue (Libras e Língua Portuguesa legendada), produzida e distribuída pelo INES e também por outros grupos que se dedicam ao mesmo fim, como é o caso da LSB vídeo; há filmes legendados, etc.

Ainda nesse contexto de *ver/ler*, os surdos precisam ter acesso a atividades cujas estratégias levem-nos a: (a) treinar seu raciocínio lógico-dedutivo (inferências, subentendidos, pressuposições, acarretamentos); (b) analisar textos e/ou imagens que apresentam relações de causa e consequência; (c) praticar a identificação de blocos de sentido, agrupamento de palavras que tenham um sentido diferente de seu somatório (o que pode ser facilitado com canetas marcadoras de texto); por fim, (d) identificar pistas textuais que levem-nos a construir o sentido dos textos.

Quanto às estratégias de produção e de reestruturação textual, elas podem e devem ser constantes no ensino. Uma estratégia que tem se mostrado bastante eficaz no trabalho com a escrita de surdos é a que envolve abordagens contrastivas entre as línguas em questão: a língua fonte (a primeira língua do aprendiz) e a língua alvo (outra língua a ser aprendida pelo aprendiz, diferente da primeira).

Como exemplo, podemos citar uma palavra como “longe”, que, em Língua Portuguesa, possui distintos conceitos, embora a ideia de distanciamento permaneça em todos eles. No contraste dessa palavra com a Língua de Sinais, para cada distinto conceito de “longe”, um novo sinal é instituído. Por exemplo, em

⁶ Expressão traduzida do original “*Read it again and again*”.

Língua de Sinais Brasileira tem-se: (a) rotação do indicador com movimento para frente e para o alto (quando longe se refere a “distância”); (b) pinça aberta, em frente do corpo, que se fecha e se distancia, em linha reta (quando longe se refere a “tomar distância”); (c) sinal de demorar, diante do queixo (quando longe se refere a “tempo demorado”) e (d) palmas da mão afastando-se uma da outra (quando longe se refere a “distanciamento entre um objeto e outro”).

Para que os alunos identifiquem o uso linguístico dos termos, em cada contexto, eles precisam desenvolver o conhecimento de mundo, por meio da Língua de Sinais, em contraste com a Língua Portuguesa. O foco principal da aula deve estar no texto escrito, que deve ser, preferencialmente, projetado para os alunos fazerem a leitura com os olhos e construírem o significado do texto, no diálogo com o professor, por meio da Língua de Sinais, sem a tradução de palavra por palavra do texto, mas de uma frase inteira em uma língua para uma frase inteira “equivalente” na outra língua e, da mesma forma, de oração para oração; de período para período.

Ao mesmo tempo, com essa metodologia de ensino, o que for cobrado em prova deve ser, na medida do possível, conhecido do aluno, pois a prova em Língua Portuguesa escrita, em princípio, deve ser realizada sem tradução para a Língua de Sinais; apenas com a utilização de dicionário, que é um recurso didático importante e que deve estar presente em todas as aulas de PSLS e durante as avaliações escritas.

Textos escritos em Língua Portuguesa, sugeridos para leitura, em sala de aula e fora dela, são fundamentais para o aprendizado da estrutura da língua em contexto, em uso. Segue daí a importância de o professor perceber que para os alunos surdos escreverem um texto, sob o modelo de qualquer gênero textual, precisam ter informações linguísticas a respeito do que vão escrever. Emana daí a necessidade de ampliação do conhecimento de mundo dos surdos sinalizantes, por meio da interação em contextos que envolvem diálogos e explicações diretamente em Língua de Sinais, o que pode ser acrescido de um ensino intercultural, que trabalha textos com aspectos culturais, identitários e específicos dos próprios surdos, com experiências de vida deles mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos nesse texto sobre o lócus adequado para o ensino do PSLS a alunos que têm a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua; um lócus que promove um espaço educacional de verdadeira inclusão para os surdos sinalizantes. Discutimos questões relacionadas à metodologia e às estratégias que precisam ser empregadas no ensino e no aprendizado de PSLS.

Apontamos a necessidade de surgimento de um novo paradigma. Precisamos voltar o olhar para outras estratégias que contribuirão para a confecção de materiais didáticos, “cartilhas”, livros didáticos e dicionários mais eficientes para o ensino de PSLS, pensados e preparados para as especificidades dos surdos.

À medida que nós, professores de surdos, identificamos qual é a primeira língua ou a principal língua de comunicação e interação de nossos alunos; qual é a segunda língua e o lugar que ela ocupa em sua vida e educação; à medida que desvendamos a metodologia adequada para o ensino de PSLS, mudamos nossas concepções e, conseqüentemente, nossa práxis.

Ainda há muito a pesquisar; ainda há muito a aprender, mas o primeiro passo está dado e compreende: abandonar a práxis que “tínhamos” e que não leva ao aprendizado adequado do PSLS para buscar novas estratégias das quais surgirá uma nova práxis para o ensino de PSLS.

Referências Bibliográficas

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Minas Gerais: Autêntica, 2002. 160p. (Trajetória, 5). ISBN: 85-7526-001-4

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 19 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoecne.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais*. Brasília: SEDF, 2009a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001707.pdf>. Acesso em: 14/02/2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2009b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00002727.pdf>. Acesso em: 13 set. 2010.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford university Press, 1997.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 252-283. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/arquivos/ParteA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Em busca de uma pedagogia surda: uma experiência em contexto de formação de professores surdos*. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS, 8. 2005, La Habana. Anais... Cuba: 2005.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. “Interface da Língua Brasileira de Sinais – Libras (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para Surdos”. In: *Revista*

Pesquisa Linguística – Programa de Pós-Graduação da UnB. Brasília: UnB, 2001, nº 6 (2) . (versão manuscrita, atualizada em 2010).

FENEIS. *Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilingue para Surdos*, 2012.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia*; o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC; Seesp, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12675%3Aensino-de-l%C3%BAngua-Portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica&catid=192%3Aseesp-educacao-especial&Itemid=860>. Acesso em: 14 set. 2010.

SANTOS, Deize Vieira dos. *Coesão e Coerência em Escrita dos Surdos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, (Dissertação de Mestrado), 1994.

SCHLEPER, D. R. *Read It Again and Again*. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center/Gallaudet University, 1998. (ISBN 0-88095-217-2)

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 19 out. 2010.

VANDRESEN, P. Linguística contrastiva e ensino de língua estrangeira. In: BOHN, H.; WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.