

Educação de surdos e o português como segunda língua: reflexões e uma experiência de ensino

Juliana Brito G. de Oliveira¹

Resumo: O presente artigo aborda alguns apontamentos sobre a perspectiva bilíngue de educação de pessoas surdas, mostrando em que pontos ela rompe com perspectivas que a antecederam e como alguns de seus pressupostos estão presentes na legislação brasileira. A partir dessa exposição, é feita uma apresentação sobre a educação de surdos em uma escola pública que tem classes formadas por alunos surdos e ouvintes. Por fim, é reproduzido um relato de experiência de ensino de português como segunda língua para surdos, em que se considera a vivência visual dos estudantes e a perspectiva bilíngue.

Palavras Chave: educação de surdos, educação bilíngue, português como segunda língua.

Abstract: This paper presents some notes about the bilingual perspective of education of deaf people, showing in which points it ruptures with perspectives that preceded it and how some of its assumptions are present in the Brazilian legislation. From this exhibition, a presentation is made on the education of deaf people in a public school that has classes formed by deaf students and listeners. Finally, a description of the experience of teaching Portuguese as a second language for deaf people is reproduced, in which students' visual knowledge and bilingual perspective are considered.

Keywords: education of deaf people, bilingual education, Portuguese as a second language education.

1. Educação de surdos e o papel das línguas

A educação é um direito de todos no Brasil, e a legislação do país prevê o acesso pleno e em condições de equidade a processos de ensino e aprendizagem comuns exercidos pela escola (BLATTES, 2006). Os sistemas de ensino devem, portanto, propiciar as condições adequadas para a escolarização de todos. No que tange ao acesso à educação por pessoas surdas, as condições de como as línguas permeiam o ambiente escolar se destacam como tema de debates e pesquisas.

Os surdos brasileiros têm como idioma próprio a língua brasileira de sinais (doravante Libras), de modalidade visual-espacial. Segundo Ferreira-Brito (1998),

as línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à

¹ Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. É professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede municipal de ensino de São Paulo.

sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (p. 19).

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), ao aprender Libras desde muito pequena, é com esse idioma que a criança surda desenvolve sua linguagem e, com isso, concebe o seu mundo e infere significado a ele. Para as autoras, esse processo é fundamental para que, posteriormente, haja significação por meio da escrita. Sob esse parâmetro, na educação brasileira, a Libras é fundamental para que os surdos adquiram o português na modalidade escrita.

Tendo por base o conceito de letramento como o uso competente e frequente de leitura e escrita, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que

letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda. As línguas envolvidas no cotidiano das crianças surdas, ou seja, a língua de sinais brasileira e o português no contexto mais típico no Brasil, fazem parte de um contexto educacional e da vida dos surdos fora da escola. As representações que as línguas desempenham na escola e na vida dos surdos passam a ser refletidas dentro de uma perspectiva surda (p.17-18).

Assim, no contexto bilíngue, é a partir da perspectiva surda que as línguas são concebidas. A educação de surdos se dá na língua de sinais, que é reconhecida não como mero meio de comunicação, mas como meio de constituição do sujeito e de concepção de mundo, e o idioma oral é reconhecido como uma segunda língua, em sua modalidade escrita.

Tal perspectiva ganha cada vez mais visibilidade entre estudiosos e comunidade surda, e se mostra como uma grande ruptura com perspectivas de educação de surdos que já foram amplamente adotadas no passado. No século XVIII, coexistiam dois métodos de ensino: um que se baseava em sistema de sinais e outro que se baseava no desenvolvimento da oralização dos surdos. No final do século XIX, época em que as línguas de sinais eram ainda consideradas como um meio inferior de comunicação, o oralismo puro passou a ser reconhecido e muito difundido. Segundo Capovilla (2000), o resultado disso interferiu negativamente na instrução dos surdos e em seu desenvolvimento cognitivo. Ao passar do tempo, passou a ganhar destaque a comunicação total, que se baseava na simultaneidade da realização de fala e de sinalização pelo mesmo indivíduo. Com isso, “começaram a surgir diversos sistemas de sinais, cujo objetivo era aumentar a visibilidade da língua falada, para além da labial” (CAPOVILLA, 2000, p.14). Somente a partir das últimas décadas do século XX, com o aprofundamento dos estudos sobre línguas de sinais e linguagem, a perspectiva bilíngue de educação ganha reconhecimento.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que há variadas formas de se buscar proporcionar uma educação bilíngue e que essas dependem de decisões político-pedagógicas, pois esse tipo de educação é resultado de adoção de determinada política

linguística e, além disso, pedagogicamente, implica que se pense em como as línguas estarão presentes nas atividades escolares.

Na legislação brasileira que norteia políticas públicas para educação de surdos, encontram-se aspectos que dialogam com pressupostos da perspectiva bilíngue. A Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), também denominada Lei de Libras, é considerada um marco importante para a comunidade surda por reconhecer a Libras como meio legal de comunicação. A lei, ainda, preconiza que o português seja ensinado como segunda língua para as pessoas surdas. O Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei de Libras, especialmente na área de educação, exhibe algumas especificações que demonstram o reconhecimento de que o português não é a língua natural das pessoas surdas: em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso VI, consta que instituições de ensino devem “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. Reconhecendo a importância da língua de sinais para o desenvolvimento de crianças surdas, o referido decreto aponta que instituições de ensino devem ofertar ensino de Libras desde a educação infantil.

2. Uma escola com classes compostas por surdos e ouvintes

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo há três categorias de escolas que atendem alunos surdos: Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que são exclusivas para surdos; Unidades Polo de Educação Bilíngue para Surdos, nas quais há turmas exclusivas para surdos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e turmas mistas, compostas por surdos e ouvintes, no Ensino Fundamental II; e, por fim, há escolas comuns de ensino regular, onde surdos estudam em classes mistas com ouvintes. Dessa última categoria faz parte a escola da qual alguns aspectos serão aqui tratados.

A EMEFM Vereador Antonio Sampaio (doravante VAS) atende, desde 2003, estudantes surdos, todos integrantes de classes mistas do Ensino Médio. A fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, a escola conta com uma equipe que trabalha especificamente para eles. Para cada turma há um intérprete de Libras, que faz a mediação linguística das aulas, proferidas em língua portuguesa ou, eventualmente, em língua estrangeira (no caso de aulas de inglês e espanhol), e assegura a comunicação entre os estudantes surdos e os outros atores escolares. A instituição oferece, ainda, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, desenvolvido por profissional que realiza trabalho colaborativo junto aos professores das diversas disciplinas em sala de aula, além de atender alunos no contraturno escolar na Sala de Recursos Multifuncionais, que é destinada ao trabalho do AEE. Por fim, com o objetivo de garantir que os surdos se desenvolvam na língua que lhes é própria, a escola conta desde 2017 com um instrutor de Libras que acompanha e orienta esses estudantes e que, ademais, ensina Libras a funcionários e alunos ouvintes.

Para além dos apontamentos registrados na primeira parte deste artigo sobre língua e sua relação com a educação de pessoas surdas, o ensino para surdos em classes mistas exige um olhar atento para outras questões. É preciso ter em conta que nessas turmas estão presentes dois grupos de alunos com vivências linguísticas muito

diferentes entre si: os ouvintes, que têm como idioma materno o português, uma língua de modalidade oral-auditiva, e os surdos, que têm como idioma próprio a Libras, de modalidade visual-espacial.

Tal contexto de educação levanta debates quanto à sua relação com a perspectiva bilíngue. Como vimos, o direito à educação bilíngue está presente na legislação brasileira e nos anseios do movimento surdo. No entanto, há divergências quanto à maneira com que tal educação seria efetivada. A legislação nacional prevê que surdos frequentem escolas comuns, estando a Libras presente em sua educação por meio do trabalho realizado por intérpretes e por profissional do Atendimento Educacional Especializado, que ocorre em turno oposto ao das aulas regulares. Para diversos estudiosos e o movimento surdo, esse contexto educacional não pode ser considerado bilíngue, porque a Libras não é a língua principal de instrução; a educação bilíngue se efetivaria somente em classes exclusivas de surdos em escolas comuns ou em escolas exclusivas para surdos, onde a Libras seria a língua central das práticas escolares (FERNANDES e JESUS, 2016).

No contexto de educação em classes mistas, atenta-se para as línguas não apenas como meio de instrução das aulas, mas também enquanto objetos de estudo. Em relação às aulas de português, nas turmas mistas encontram-se reunidas pessoas que estudam sua língua materna e outras que estudam uma língua que, além de não materna, é de modalidade diferente da sua. As especificidades de cada grupo implica que cada um deles se relaciona de maneira própria com a língua portuguesa e, logo, tem necessidades particulares em relação à aprendizagem desse idioma. Diante desse quadro, surgem algumas questões sobre conteúdos e práticas pedagógicas, como: O que ensinar nas aulas de português para suprir as necessidades de surdos e ouvintes em salas mistas? Quais metodologias são preferíveis em aulas em que convivem os dois grupos?

Não se pretende, por ora, aprofundar-se nas questões expostas e buscar respostas para elas. O que se tenciona ao apresentá-las é suscitar algumas reflexões acerca do ensino de português para turmas compostas por surdos e ouvintes e, dessa maneira, contribuir para a contextualização da educação nas classes mistas do VAS.

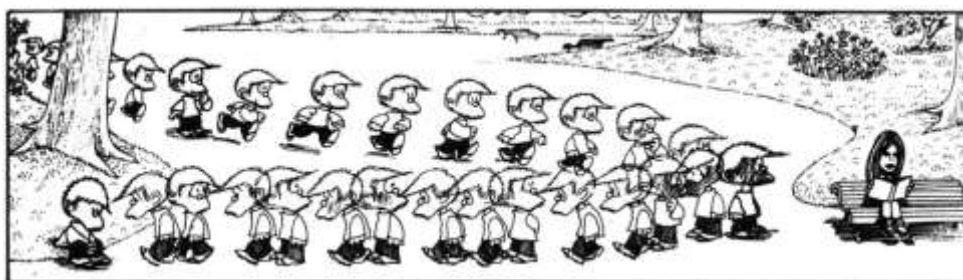
3. Uma experiência de ensino de português como segunda língua para surdos

Em 2017, a partir de considerações sobre o debate apresentado a respeito do ensino de português em salas mistas e com base nos pressupostos da perspectiva bilíngue, a autora deste artigo, em parceria com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais que atendia surdos no VAS, desenvolveu, em caráter experimental, um projeto intitulado “Português como Segunda Língua para Surdos”. O objetivo era propiciar aos estudantes a oportunidade de aprender português em um contexto em que esse idioma fosse trabalhado unicamente para suas especificidades de aprendizagem enquanto surdos, de forma complementar ao ensino das aulas regulares de língua portuguesa.

Para a realização do projeto, foi fundamental a compreensão de conceitos sobre a importância do visual para o desenvolvimento cognitivo de surdos, como o que explica Skliar (2010): “a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de

compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (p. 28)”. Baseando-se na concepção de que a formação dos conceitos da pessoa surda é facilitada por representações visuais, Reily (2003) afirma que o aprendiz surdo é beneficiado com uso de imagens no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o uso de imagens como elementos norteadores foi um dos principais pontos de partida para a execução das atividades. Especialmente no início da realização do projeto, mas também em muitos momentos posteriores, fez-se uso de produções visuais que não estavam vinculadas a um texto escrito, o que permitia que todo o sentido do que era apresentado fosse apreendido exclusivamente pelo visual. Com isso, foram apresentados aos alunos objetos, vídeos e histórias em quadrinhos sem fala, entre outros. Como exemplo de material visual utilizado no projeto, apresenta-se a seguir uma produção de autoria do cartunista argentino Quino (2013, p.455):



Nota-se que o cartum não contém representações de falas ou qualquer outro tipo de escrita. Assim, não foi necessário aos estudantes ter qualquer conhecimento de língua escrita para entendê-lo. É importante ressaltar que não houve texto escrito suprimido do cartum, este se trata de uma composição que originalmente não apresenta escrita. Esse tipo de produção, sem representação verbal e apresentada em sua integralidade, foi privilegiado nas atividades para que os alunos tivessem plena percepção do que lhes era apresentado, sem necessidade de recorrer a uma língua escrita.

Em diversas das dinâmicas realizadas, após apreciação das imagens e objetos apresentados, seguia-se, em Libras, uma conversa sobre o que foi observado. No caso da atividade com o cartum apresentada como exemplo, os estudantes, em sua própria língua, contaram o que entenderam, explicaram a colegas o que estes não haviam entendido, demonstraram seus sentimentos e opiniões em relação à situação vivida pelas personagens, fizeram relações entre tal situação e suas experiências pessoais. A Libras foi essencial para o desenvolvimento da atividade, o que está em conformidade com Salles (2004), que propõe que

o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa (p.21).

Na atividade aqui relatada, somente após a conversa, quando os alunos já haviam compreendido bem o cartum e o relacionado a diferentes situações e ideias, iniciou-se o trabalho efetivo com a língua portuguesa, que foi uma proposta que visava a reprodução, por escrito, da narrativa contida na imagem. Alguns dos estudantes, com maior domínio da escrita, preferiram elaborar um texto individualmente, mas outros, com menor domínio, o fizeram coletivamente, sendo o texto redigido na lousa pela professora. Atividades de prática escrita desenvolvidas coletivamente repetiram-se em outros momentos, geralmente com um ou mais alunos escribas. Dessa forma, a todos foi possível participar da elaboração de redações, inclusive aos que têm muito pouco conhecimento de português, que puderam contribuir com ideias para a organização e o conteúdo de textos, expressando-se em Libras. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), quando o aprendiz surdo passa pelo processo de alfabetização, é importante que ele “consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa” (p. 44).

A Libras teve presença importante para a realização de diversas atividades também por meio de sua comparação com o português. Para Quadros e Schmiedt (2006), no processo de aquisição da língua portuguesa por surdos,

há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português. Ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a linguística contrastiva, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise (p. 24).

Discorrendo sobre a importância da comparação entre as línguas para a aprendizagem do português por pessoas surdas, Quadros e Schmiedt (2006) ainda afirmam que “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (p.24).

A relação estabelecida entre Libras e português para a aquisição do segundo idioma ao longo do projeto foi enriquecida com a chegada de um instrutor de Libras à escola. O profissional, que é surdo, acompanhou a realização de algumas atividades e fez contribuições a partir do entendimento de quem, assim como os alunos, tem a Libras como primeira língua. Em determinada ocasião, por exemplo, diante de um texto, um aluno não conseguia entender a função de um aposto em uma frase. O instrutor, com algumas explicações, induziu o aluno a transpor aquela frase para Libras e pôde mostrar que o aposto, marcado com vírgulas em português escrito, foi marcado pelo aluno, em sua primeira língua, com uma inclinação de corpo e com uma mudança de expressão facial, revelando ao jovem que este não apenas sabia qual era a função daquela estrutura da língua como também sabia empregá-la adequadamente.

4. Algumas considerações

A perspectiva bilíngue, embora tenha grande reconhecimento entre estudiosos e a comunidade surda, é relativamente recente se considerarmos as principais perspectivas de educação de surdos dos últimos três séculos. Seus princípios estão presentes na legislação brasileira que norteia a educação, embora, talvez, não de forma propícia para que o bilinguismo ocorra como o almejado por movimentos surdos. É possível que, com o passar do tempo, a partir de divulgações científicas e ações de movimentos surdos, aumentem as atenções sobre essa perspectiva, e ela seja aplicada por políticas públicas de maneira consonante aos seus pressupostos.

O bilinguismo, ao colocar a perspectiva surda e, conseqüentemente, as línguas de sinais como centrais à educação de surdos, faz com que as decisões sobre como as línguas permearão as práticas escolares sejam elementares para o processo educativo. Em contexto escolar em que convivem surdos e ouvintes, são muitos os questionamentos sobre como alcançar tais decisões, especialmente no que respeita ao ensino de línguas.

Com o projeto de português, buscou-se apresentar aos estudantes surdos de classes mistas uma alternativa de contexto educativo para o aprendizado do português como segunda língua. Focar-se nas necessidades próprias dos estudantes enquanto surdos, na sua experiência visual e no papel central da Libras para a aquisição de língua escrita permitiu o desenvolvimento de diversas atividades cuja realização considera-se satisfatória, especialmente quanto ao envolvimento dos alunos. Espera-se que o projeto tenha ampliado as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, complementando seus estudos realizados nas aulas regulares de português.

5. Referências bibliográficas

BLATTES, R. L. (Org.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 5 mar. 2018.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

Acesso em 5 mar. 2018

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

FERNANDES, S.; JESUS, J. D. **Educação bilíngue para surdos/as**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10355/6734>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

FERREIRA-BRITO, L.. et. al. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**. In:_____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** . Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2013.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 2.

SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: _____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7- 32.

Recebido para publicação em 05-03-18; aceito em 17-03-18