

Português: segunda língua para alunos surdos

Marley Budny dos SANTOS

Resumo: Neste trabalho, se pretende estudar brevemente cada uma das metodologias e seu desenvolvimento, da língua brasileira de sinais, já reconhecida oficialmente no Brasil (Lei nº 10.436, de 24/04/2002), e da Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos.

Palavras-chave: língua brasileira de sinais; português como segunda língua.

Abstract: This paper proposes to study briefly each methodology of the Brazilian sign language, officially recognized in Brazil (Law n# 10.436, from 24/04/2002), its development and of the Portuguese Language as the second language of the deaf.

Key words: brazilian sign language, portuguese as a second language

Resumen: En este trabajo, se quiere estudiar, brevemente, cada una de las metodologías así como su aplicación, de la lengua brasileña de señas, reconocida de forma oficial en Brasil (Ley nº 10.436, de 24/04/2002, y de la Lengua Portuguesa como segunda lengua de los sordos.

Palabras clave: lengua brasileña de señas; portugués como segunda lengua.

Introdução

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, o que se pode ver atualmente é uma grande dificuldade devido a várias mudanças realizadas desde o século XVI, quando foram experimentadas e desenvolvidas filosofias de educação específicas, que objetivavam auxiliar os surdos na aprendizagem de nossa língua. Avançando e recuando, é proposta agora uma nova metodologia, o bilingüismo, que prevê o uso de nossa língua, sua segunda, e de sua própria, os sinais, aprendidos natural e espontaneamente.

2. Língua Portuguesa

Sánchez apud Bernardino (2000)

afirma que a linguagem é um instrumento mental que todos os seres humanos possuem e que nos permite duas coisas: 1) comunicar, entendendo tudo o que se passa conosco e com o mundo à nossa volta, como nenhum animal ou nenhuma máquina, por mais sofisticada que seja, pode fazê-lo; 2) pensar, ser inteligente, desenvolver o pensamento abstrato, o que nos permite observar, aprender, experimentar, explicar, inventar, criar, transformar o mundo e a nós mesmos (p. 31).

Mas nem sempre foi assim que aconteceu. Pelo menos com os surdos. Para entendermos o que aconteceu com sua história, vejamos o histórico das Filosofias de Educação criadas para eles.

2.1 Histórico

Segundo Goldfeld (1998, p. 70), antes do século XV o surdo era considerado um ser primitivo, desprezado na sociedade. A partir do século XVI, alguns educadores começaram a se preocupar com a comunicação de seus alunos surdos. Em 1750, na França, o abade Charles Michel de L'Épée, aprendeu por curiosidade, nas ruas de Paris, a língua de sinais através da qual os surdos, mendigos, comunicavam-se. Aproximou-se porque os surdos eram marginalizados. A partir de seu aprendizado, criou uma gramática sinalizada francesa, os “Sinais Metódicos”, que misturava os sinais com a estrutura gramatical da língua francesa.

Goldfeld (1998, p. 70) comenta ainda que, a partir do século XVIII, houve um aumento de qualidade nesta educação e na quantidade de surdos que teve acesso a ela, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Em 1815, o professor Thomas Hopkins Gallaudet, interessado em obter mais informações sobre os surdos, foi à França para conhecer o abade L'Épée. Voltou aos Estados Unidos com um surdo francês e fundou a primeira escola para surdos em seu país. A conversação era mantida por um tipo de francês sinalizado (usava-se os léxicos da língua de sinais francesa com estrutura da língua francesa, adaptados para o inglês). Essa metodologia foi denominada “Comunicação Total”.

A partir de 1821, conforme Goldfeld (1998, p. 71) acrescenta, as escolas americanas começam a aceitar a ASL (American Sign Language – Língua Americana de Sinais, minha tradução) e utilizam o inglês sinalizado em sala de aula. Após 1850, utilizam a ASL durante as aulas aumentando o grau de escolarização dos surdos. Em 1864 é fundada a primeira universidade nacional americana para surdos, a Gallaudet University Library, em Washington – EUA.

Goldfeld (1998, p. 71) ressalta que, a partir de 1860, devido aos grandes avanços na área de próteses auditivas, fez com que os profissionais da área idealizassem o surdo falando como os ouvintes. Em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão – Itália, durante a discussão sobre a filosofia mais adequada à educação dos mesmos, os professores surdos foram proibidos de votar, pois eram contra o uso da língua oral, sendo que a mesma foi escolhida para ser ensinada porque a língua de sinais era, então, considerada prejudicial ao desenvolvimento dos alunos surdos.

2.2 *Filosofias da educação de surdos*

2.2.1 Oralismo

De acordo com Goldfeld (1998, p. 71), o oralismo prega que o surdo deve aprender a língua oral para integrar-se à comunidade ouvinte. Esse processo, longo e difícil, leva, em média, de 8 a 12 anos, e depende de características individuais, como por exemplo grau e época da perda auditiva. O ensino da língua oral é considerado essencial por ser a língua oficial do país e, segundo Freeman et al. (1999), desenvolve-se através de treinamento auditivo¹ e leitura oro-facial². Em 1857, o professor surdo francês

¹ Treinamento auditivo, de acordo com Goldfeld (1998:77) inicia-se com o manuseio de objetos concretos que produzem sons. Aos poucos, a quantidade de objetos aumenta. Prossegue-se utilizando falas simples e redundantes a fim de discriminar a voz humana ampliando-se a tolerância ao barulho pouco a pouco, através do uso de mensagens redundantemente baixas.

² Para se fazer leitura oro-facial “pode-se partir tanto do método analítico – reconhecimento de partes do discurso, como as sílabas, para chegar ao todo – reconhecimento do sentido geral do discurso para chegar às partes menores, os fonemas” (GOLDFELD, 1998, p. 78). Estimula-se a “atenção, a memória e

Hernest Huet, partidário de L'Épée e do método combinativo (línguas oral e manual), veio ao Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos no Brasil. Em 1911, o oralismo é adotado no INES.

2.2.2 Comunicação total

Goldfeld (1998, p. 72) também menciona que, em torno de 1960, William Stokoe publica o artigo “Sign Language Structure: Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” (Estrutura da Língua de Sinais: Esboço do Sistema Visual de Comunicação do Surdo Americano, minha tradução), comprovando que a língua de sinais possui todas as características das línguas orais. Ampliam-se as pesquisas sobre sinais e suas aplicações na educação do surdo. Aliadas a isto, a insatisfação dos professores e dos surdos com a língua oral, processo difícil e de longa duração, comprovam que o uso de sinais é um importante instrumento para facilitar a comunicação. É, então, estabelecido o “bimodalismo”, que permite o uso concomitante do código oral e do manual, os quais facilitariam a compreensão e acelerariam a aquisição oral.

Freeman et al. (1999) acrescentam que, seu principal objetivo era “utilizar todos os métodos disponíveis e adequados para o desenvolvimento individual de uma criança surda e para estabelecer (e manter) uma comunicação precoce tanto interna

a figura/fundo visual”. Após, valoriza-se “as pistas não-verbais – relacionadas à mensagem”, gestos e expressões faciais, acompanhando a fala. Seqüencialmente, trabalha-se com “pistas ligadas diretamente à mensagem falada que envolve a observação, discriminação, integração, verificação, associação e percepção total” (GOLDFELD, 1998, p. 78).

(pensamento) como externa (com outros)” (p. 108), através da união da língua de sinais e do alfabeto manual aos métodos auditivo-orais o mais cedo possível.

2.2.3 Bilingüismo

Em 1980, conforme Goldfeld (1998, p. 73), surge o bilingüismo, isto é, a necessidade de o surdo ser bilíngüe, aprendendo tanto a língua oral quanto à língua de sinais, tornando-se bicultural. Defende-se a idéia de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, e que o uso da língua de “sinais”, adquirida espontânea e plenamente, evita atraso na linguagem e também dificuldades cognitivas e emocionais. O uso das línguas oral e manual só não deve ser simultâneo pois, explica Brito (1986, p. 21), ao fazê-lo, deformamos a estrutura das mesmas, visto que elas são compostas gramaticalmente de modos diferentes.

3. Libras

Pretende-se definir a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) através de um breve estudo e apresentação de seus principais aspectos enquanto língua, visto que é utilizada para a comunicação entre surdos e já é reconhecida como língua brasileira.

A língua de sinais “se refere a estruturas lingüísticas utilizadas por surdos na expressão e elaboração do pensamento e na comunicação. [As línguas de sinais] são línguas naturais e [...] apresentam especificidades próprias devidas a restrições de ordem estrutural” (BRITO, 1986, p. 13). Cada comunidade surda tem sua língua de sinais, constituída de uma gramática própria, com estruturas

sintáticas, semânticas e fonológicas, que se diferem da língua oral com a qual está em contato. Essa língua é a língua materna dos surdos que, por não dominarem o sistema auditivo, criam seus próprios gestos para comunicar-se.

Uma língua é considerada materna quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação. A LIBRAS não foge a esta regra. É a língua utilizada pela comunidade surda adulta, sendo adquirida naturalmente pelo surdo através do contato deste com a comunidade. Pode ser naturalmente adquirida como língua materna pelas crianças surdas, por ser uma língua natural, pela simples exposição à comunidade lingüística, ao contrário do que é feito no ensino sistemático das línguas orais (BERNARDINO, 2000, p. 82).

Sua estrutura é independente da língua portuguesa e, segundo Brito (1986), não há como usá-las simultaneamente sem conseqüente deformação das mesmas.

De acordo com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), a língua materna dos surdos é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos. Exige prática para aprendizagem e sua organização neural³ se dá da mesma maneira que as línguas faladas. Originou-se a partir do Alfabeto Manual Francês que chegou ao Brasil em 1856 através de um surdo francês que visitou o Rio de Janeiro e, preocupado com os surdos brasileiros, dedicou-se voluntariamente a ensiná-la aos que quisessem aprendê-la e divulgá-la. Na década de 60 passou a ocupar o status de língua e é reconhecida pela Lingüística

³ Organização neural entende-se aqui pela disposição nervosa para funcionar; como os neurônios funcionam ao organizar as línguas faladas.

por ser viva e autônoma e, acrescenta Glass (1997, p. 145), é hoje descrita, normatizada e legitimada pela lingüística.

A língua de sinais, conforme Rocha-Coutinho (1986, p. 77), é um sistema lingüístico com todas as características importantes de uma língua falada: regras transformacionais, conjunto de traços distintivos sistemáticos etc. “É uma modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão” (FELIPE, 1997, p. 82), diferenciando-se da língua portuguesa que é de modalidade oral-auditiva por utilizar sons percebidos pelo ouvido. A língua de sinais abrange, ainda, gestos inventados em casa, compreendidos por grupos pequenos e limitados, até sistemas abstratos e capazes de expressar todos os níveis expressos em qualquer língua envolvendo variações funcionais, regionais e sociais. Os significados construídos pelo ouvinte são diferentes dos do surdo, pois o primeiro os constrói na audição e o segundo, na visão. A língua de sinais é, segundo Rocha-Coutinho (1986), também, espaço-visual⁴, pois se baseia na função lingüística que a serve: a comunicação.

Rocha-Coutinho (1986, p. 78) explica que se pode apresentar palavras de duas maneiras:

1. usando-se o alfabeto manual⁵ (composto de 26 sinais correspondentes às letras do alfabeto) soletrando-o;
2. representando-se por um sinal que se refere a uma idéia completa.

⁴ Línguas que “articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos [...] para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais” (Brito, 1997: 19).

⁵ Para conhecer o alfabeto manual, consulte <<http://www.ulbra.br/ces/libras2.htm>>. Acesso em 23 maio 2002.

“O que é denominado de palavra ou item lexical, nas línguas orais-auditivas, é denominado sinal nas línguas de sinais” (FELIPE, 1997, p. 83). Felipe (1997) acrescenta também que “o sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Essas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas parâmetros” (p.84).

Hoemann et al. (1983) ressaltam ainda que “os sinais não são mera gesticulação, pois não se consegue seguir ou acompanhar uma conversação nessa língua quando não a conhecemos” (p. 27) e defendem também que, para aprender essa língua, devemos conviver diretamente com os surdos para que a aprendamos com os “nativos” da mesma. Felipe (1997) ainda acrescenta também que, “para conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso aprender as regras de combinação destas em frases” (p. 85).

3.1 Aspectos Componentes da LIBRAS

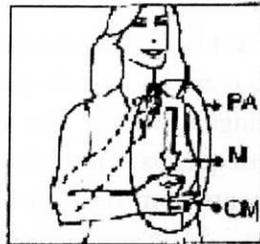
3.1.1 Aspectos querológicos

Na LIBRAS, a querologia representaria a fonologia, sendo que os fonemas pertencentes às línguas orais seriam representados pelos queremas em sinais.

Bernardino (2000) afirma que “a estrutura da LIBRAS é constituída por parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade” (p.84). A simultaneidade pode ser entendida como “elementos distintivos dos parâmetros [que] se superpõem para constituir os sinais, e as marcas morfológicas são obtidas através de alterações de um ou mais parâmetros, no interior do próprio

sinal” (BRITO, 1986, p. 15). Rocha-Coutinho (1986, p. 15) divide esses parâmetros, componentes do nível querológico, em:

- Configuração das mãos (CM): formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal;
- Ponto de Articulação (PA): lugar do corpo onde será realizado o sinal;
- Movimento (M): deslocamento da mão no espaço durante a realização do sinal.



Em português: CERTO.

Disponível em: <<http://www.librasweb.com.br>> . Acesso em 23 maio 2002.

Há algumas distinções entre a língua portuguesa e os sinais no nível fono-querológico que podem ser exemplificadas por:

PORTUGUÊS		LIBRAS			
Fala (fonemas) [kaza]	Escrita (letras) CASA	Parâmetros (CM) mãos d/e [B]	(M) 0	(PA) TB	Dactilologia ⁶ [C-A-S-A]

Bernardino, 2000, p.84.

⁶ dactilologia é a “representação manual das letras do alfabeto” (GOLDFELD, 1998, p. 73), “...um meio de verificação, questionamento ou veiculação da ortografia de uma palavra em português” (BRITO, 1997, p. 25) ou ainda a “transposição para o espaço, através das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral” (BRITO, 1997, p. 23), assim como a palavra ‘xerox’ é emprestada da língua inglesa para a nossa.

Nos parâmetros, temos CM (configuração de mãos) direita e esquerda em [B], M (movimento) zero e PA (ponto de articulação) em TB (tronco e busto). Para melhor compreender os termos acima citados, ver figura acima, onde há os três parâmetros em destaque.

Ferreira- Brito em Bernardino (2000), diz que são também parâmetros secundários:

- Disposição de mãos: o sinal pode ser feito apenas pela mão dominante ou pelas duas, sendo que nesta última combinação ambas poderiam formar o sinal ou apenas a mão dominante, servindo como Ponto de Articulação da primeira;
- Orientação das mãos: a direção da palma da mão durante a realização do sinal, podendo haver mudança dessa orientação durante o movimento;
- Região de contato: seria a parte da mão que entra em contato com o corpo, podendo ser através de um toque, um deslizamento, ou outros (p. 85).

Acrescenta ainda Rocha-Coutinho (1986, p. 80) outros aspectos que implicam em sua realização, os “componentes não manuais”, como expressão facial ou movimento do corpo, que definem ou diferenciam significados, e podem traduzir alegria, tristeza, raiva, amor, encantamento entre outros, são um “traço diferenciador” (FELIPE, 1997, p. 84) e uma “especificação sobreposta ao sinal” (FELIPE, 1997, p. 110), pois apenas com movimentos mais rápidos os significados diferenciam-se.

3.1.2 Aspectos morfológicos

A LIBRAS é uma língua “multidimensional” (BERNARDINO, 2000, p. 85) e os aspectos morfológicos

podem ser alterados através da incorporação gramatical e lexical.

Bernardino (2000, p. 87) exemplifica os graus aumentativo e diminutivo que são expressos pelos sinais gestuais [MUITO]/[POUCO] ou [PEQUENO]/[GRANDE], pospostos ao sinal. As expressões faciais, ao acompanhá-los, também cumprem seu papel na marcação do grau.

Os nomes não apresentam flexão de gênero. A indicação de sexo [HOMEM]/[MULHER] é posposta ao sinal, tanto para pessoas como para animais.

A indicação de tempo, modo, número, pessoa e também as classes de palavras são marcados pelo contexto lingüístico e pela proximidade corporal ou não na realização do sinal. A língua de sinais usa a direcionalidade⁷ para estabelecer relações características das preposições e conjunções em português e, ainda, usa-se o alfabeto manual para soletrar conceitos ou palavras para os quais não há sinal referente, como por exemplo, R-S para referir-se a reais.

3.1.3 Aspectos sintáticos

De acordo com Bernardino (2000, p. 88-91), a combinação de sinais ao estruturar frases e a relação interna dos mesmos apresenta regras básicas e próprias:

a) pouco uso de preposições e conjunções;

Ex. Português: Eu estou com fome.

Ex. LIBRAS: [EU FOME]

b) omissão freqüente dos verbos ser, estar e, em geral, dos verbos de ligação;

Ex. Português: Eu estou com fome.

Ex. LIBRAS: [EU FOME]

⁷ Direcionalidade aqui entende-se por “um vetor cujo ponto de origem se refere ao sujeito e cujo ponto final se refere a você” (BRITO, 1997, p. 57).

c) posposição obrigatória da negativa verbal;

Ex. Português: Eu não vou.

Ex. LIBRAS: [EU IR NÃO]

d) colocação de funções periféricas (em geral adjuntos adnominais) pospostas às funções nucleares (sujeito);

Ex. Português: Duas amigas vieram.

Ex. LIBRAS: [AMIGO DOIS VIR]

Com relação aos tempos verbais, podemos perceber que, acompanhando o sinal verbal, há indicação do tempo através de outros sinais. No passado usaríamos a indicação “para trás” e no futuro, “para frente” em posposição à realização do sinal verbal, como por exemplo o verbo IR, que se manifestaria da seguinte maneira: foi, sinal IR mais movimento para trás referindo-se a passado; vai, sinal IR sem movimento referente a presente e irá, sinal IR mais movimento para frente referindo-se a futuro.

A ordem sintática das frases, em geral é SVO (Sujeito-Verbo-Objeto) ou SOV (Sujeito-Objeto-Verbo).

Ex. Português: João vai para casa. (SVO)

Ex. LIBRAS: [JOÃO IR CASA] (SVO) / [JOÃO CASA IR] (SOV).

Ex. Português: Você me perguntou (SOV).

Ex. LIBRAS: [VOCÊ PERGUNTAR MIM] (OSV).

3.1.4 Aspectos semântico-pragmáticos

“Olhar a realização de uma Língua de Sinais significa participar da construção da idéia que está em evolução [...], é estabelecer uma relação interativa com aquele que a realiza para, juntos, construírem um significado” (GLASS, 1997, p. 147-148). Os sinais são determinados pelo contexto no qual estão inseridos. Ex.

PORTUGUÊS	LIBRAS
“comer”	[COMER] [COMER-MAÇÃ]
“lavar”	[LAVAR] [LAVAR-ROUPA]

Bernardino, 2000, p. 92.

Bernardino (2000) acrescenta que há certas coincidências quanto à localização específica no corpo para significados com alguma relação semântica e que, conscientemente ou não, os critérios de utilização de campos semânticos são pré-definidos. Ex.:

LOCALIZAÇÃO	REFERÊNCIA	SINAL
Testa (cérebro)	Cognição	[APRENDER], [SABER], [INTELIGÊNCIA], [PENSAR].
Tórax (coração)	Sentimentos	[AMAR], [GOSTAR], [SAUDADE], [RAIVA]

Conforme Bernardino, 2000, p. 93.

Também os atos da fala distinguem-se pela expressão facial e pelo ritmo equivalentes às expressões em português.

3.1.5 Classificadores

Classificadores são, de acordo com a Revista de sinais (2001), “conjuntos de elementos visuais, entre os quais se podem encontrar ou definir relações para a visualização da imagem mental” (p. 50). Os classificadores utilizam comunicação icônica (não-verbal), imagens e movimentos. Ex. classificador C representa objeto cilíndrico, como copo.

Segundo Bernardino (2000), os classificadores são usados para representar a forma e o tamanho dos referentes⁸ e podem ser animados ou inanimados; trazem consigo gênero, número, volume, tamanho, quantidade. “São usados para descrever idéias para as quais não há sistemas específicos” (p.95), principalmente em substituição de uma palavra que não possui um referente em LIBRAS.

4. Língua portuguesa como segunda língua

A aquisição de língua portuguesa ocorre como segunda língua e são várias as questões que a determina, conforme Quadros (199-?): o ambiente não é natural; a interação deve oferecer input compreensível, autêntico e diversificado através do uso de textos autênticos, discutindo previamente o tema e incentivando a produção de textos em português; as atividades devem preencher seus interesses imediatos quanto à sua idade; deve-se conhecer as tendências e preferências dos alunos gerando qualidade no processo de ensino de segunda língua no que se refere a estratégias e estilos de aprendizagem outros. Segundo Rocha-Coutinho (1986), o uso da língua oral é necessário apenas para não ser o surdo excluído do mundo dos falantes. Ele não adquire a língua falada como nativa pois não tem um feedback para monitorar sua fala. Isso é algo que nunca vai ser natural pois o surdo não pode elaborar sutilezas através da entonação ou volume de voz, bem como extrair as mesmas sutilezas de seu interlocutor. Impedido de interpretar a fala, não desenvolve competência comunicativa.

⁸ Referentes são signos lingüísticos motivados ou icônicos e convencionais, ou seja, são “conceitos e descrição [...] mais visíveis, palpáveis e concretos, [...] usam noções espaciais para traduzi-las” (BRITO, 1997, p. 27).

De acordo com Nascimento & Alves (1998), “a aprendizagem de leitura e escrita de uma língua oral tem-se constituído num grande desafio, ainda não devidamente vencido” (p. 193) talvez por se estar trabalhando de maneira errada pois, segundo Fernandes (1999b), “para os surdos o aprendizado da Língua Portuguesa irá se processar como o de uma língua estrangeira, pois exige ambiente artificial e aquisição sistematizada por meio de metodologias próprias para o ensino de segunda língua” (p. 2). Comenta também que, devido à sua limitação auditiva, muitos dos problemas enfrentados por eles em sua alfabetização deve-se a reforços negativos durante esse processo, por isso propõe-se trabalhar de outra maneira, encarando os erros por eles cometidos enquanto “resultado de interferência de sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que [se] está aprendendo” (p. 8). Isso implica que, no início do processo de escolarização, sua produção escrita seja marcada por características da língua de sinais e, nas etapas finais, estará mais próximo da língua portuguesa já que a língua de sinais organiza logicamente suas idéias e reflete-se em sua escrita.

Segundo Fernandes (1999a: 64), a língua portuguesa é considerada uma segunda língua para os surdos porque é falada por uma comunidade que não se identifica lingüístico-culturalmente com a dos mesmos, pois eles têm dificuldades em comunicarem-se verbalmente com os ouvintes em português e, com relação à escrita, a mesma é feita com dificuldade pois se entende que o bom desempenho em linguagem oral é um requisito para aprendizagem da linguagem escrita.

Deve-se trabalhar a língua portuguesa para os surdos a partir de uma nova proposta, baseada em suas necessidades reais, “para quem a língua portuguesa é uma segunda língua com função social determinada” (FREIRE, 1999, p. 26), isto

é, entende-se como função da mesma instrumentalizar o surdo através de habilidades de leitura e produção escrita.

Para tal, entende-se que, “ler é o processo de construir um significado a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura” (NASPOLINI, 1996, p. 25).

Favorito & Pinheiro (2000) mencionam que “o ensino de português como segunda língua para aprendizes surdos pressupõe o trabalho articulado de três tipos de conhecimento que as pessoas utilizam no processo de construção de significado: o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico” (p.12), definidos como:

CONHECIMENTO DE MUNDO	CONHECIMENTO DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	CONHECIMENTO SISTÊMICO
<ul style="list-style-type: none"> • é o conhecimento que cada um tem sobre as coisas do mundo; • fica armazenado na memória e organiza-se em blocos de informações; • constrói-se naturalmente através da interação entre indivíduos. 	<ul style="list-style-type: none"> • são as rotinas interacionais que usamos para organizar informações em textos orais e escritos que têm diferentes funções na prática social. 	<ul style="list-style-type: none"> • é o nível de organização lingüística que as pessoas têm; • permite-nos, ao produzir enunciados, escolher a forma gramaticalmente adequada à situação.

Os mesmos autores acrescentam também que são cruciais três aspectos no processo de aprendizagem: “aquisição da língua de sinais por surdos o mais rápido possível; o domínio da língua de sinais por pais e professores de surdos; o estabelecimento de parcerias constantes (se possível institucionalizada) entre profissionais ouvintes e surdos” (p.13) para troca de informações que auxiliariam tanto aos surdos quanto os profissionais da área. Fernandes (1999a) diz ainda que, “a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através

do domínio [da língua de sinais] [...] que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos” (p.66) que possui especificidades que permitem autonomia do sistema original, assim, os surdos apropriam-se da mesma pois não conhecem o valor sonoro da língua portuguesa.

Segundo Pereira (2000), “a língua de sinais preenche as mesmas funções que a língua falada tem para os seus usuários. É ela que vai propiciar aos surdos falar e discutir sobre a segunda língua” (p.98) e é assim que deve dar-se seu conhecimento de mundo “para que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido” (p.99). Freire (1999) acrescenta ainda que, o conhecimento tem que ser construído por professores e alunos “através da interação por aprendizes e pares mais competentes” (p. 28). A aprendizagem se dá ao relacionar o que se quer aprender com o que já se sabe. “No caso específico de aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado” (p. 29).

“Em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os conhecimentos que já possui de sua primeira língua, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização lingüística da língua-alvo, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos, sintáticos” (Freire, 1999, p. 29). Para isso o professor deve saber os meios de fazer com que seus alunos compreendam e internalizem as regras da língua para produzirem textos corretos, bem como compreendê-los durante a leitura de outros textos.

Svartholm apud Pereira (2000, p. 98) também defende a idéia de que traduzir os textos em língua de sinais é a única

forma de que os mesmos se tornem significativos. Daí parece derivar outro problema, não muito simples de ser resolvido, explicado por Kyle (1999):

um dos principais pontos-chaves da mudança num sistema bilíngüe é o aprendizado da língua de sinais. As pessoas ouvintes possuem dificuldade em aprender a língua de sinais. Uma série de fatores sociais, psicológicos, lingüísticos e educacionais tendem a limitar seu aprendizado da língua. Colocado de forma bem simples, os professores nunca aprendem a língua de sinais num nível alto o bastante para processos educacionais (ensino), têm que vencer atitudes que sugerem ser a língua da minoria menos importante e não possuem conhecimento gramatical suficiente da língua de sinais para apoiar seu aprendizado (p. 20).

Para tentar resolver esse problema, deve-se promover “cursos de introdução à lingüística e lingüística aplicada ao ensino de uma língua para os profissionais que trabalham com a educação especializada para surdos” (Felipe, 1989: 110) e também incentivar os pais para que aprendam a língua de sinais para poderem se comunicar com seus filhos tornando o processo completo.

5. Sugestões metodológicas

Favorito & Pinheiro (2000, p. 15), ao trabalhar com produção de leitura em uma sala de terceira série do Ensino Fundamental, seguiram os seguintes procedimentos:

1. conversa em língua de sinais com os alunos para avaliar o conhecimento do grupo sobre o assunto;
2. seleção de textos referentes ao assunto para fornecer conhecimento de mundo sobre o tema;

3. desencadeamento de novos desdobramentos sobre o tema;
4. registro individual de observações;
5. esclarecimento de dúvidas;
6. identificação do conhecimento adquirido para escrita de texto narrativo;
7. professor escreve texto partindo das observações dos alunos e apresenta-o à turma;
8. trabalho com o gênero textual (narrativa) esclarecendo seus aspectos gerais (título, autor, seqüência de fatos etc.).

Após esse trabalho de instituição de conhecimento de mundo e de organização textual a partir do texto escrito estabelecendo o conhecimento sistêmico da língua portuguesa, permitindo comparações entre esta e a língua de sinais, passa-se à interpretação do texto seguindo os passos:

1. leitura individual;
2. conversa informal sobre o assunto do texto (tema geral);
3. aprofundamento no gênero (aspectos específicos, como ordem textual, paragrafação, resumo de cada parágrafo etc.);
4. esclarecimento de expressões não conhecidas;
5. segunda leitura, por um aluno, para a classe, comparando-a com a primeira.

O professor deve estar atento para verificar a compreensão do sentido de quem “lê” e, se necessário, esclarecer falhas no processo.

Considerações Finais

Como pudemos ver, cada filosofia de educação referente aos surdos tem seus pressupostos e cada professor adota a que acha mais eficaz. O problema encontra-se exatamente aí pois, ao adotar determinada filosofia, o professor trabalha baseando-se em seus pressupostos e usa, às vezes, metodologias já

ultrapassadas, como por exemplo a tradução na aula de língua estrangeira. Dorziat (1999) afirma que:

[...] os profissionais mais envolvidos com a educação de surdos não podem mais continuar falando em surdos como indivíduos potencialmente capazes, possuidores de uma língua rica etc., ao mesmo tempo em que continuam reproduzindo formas de ensino alienantes, que não valorizam sua cultura e nem vislumbra um espaço social para essas pessoas. A organização institucional para surdos em torno de idéias pedagógicas consistentes não se caracteriza como uma opção de trabalho. Ela deve ser um compromisso dos que atuam nessa área (p. 39).

Não podemos nos privar de experimentar coisas novas, pois as mesmas só vão nos auxiliar em nosso trabalho e ajudar os surdos na difícil aprendizagem da língua portuguesa. Devemos valorizar a cultura surda e inteirar-se da mesma. Devemos, também, trabalhar com textos que tratam do cotidiano, explorar experiências vivenciadas pelos alunos, ampliar seu vocabulário em língua portuguesa através da língua de sinais mostrando idéias significativas e, o mais importante, ser um instrumento de interação social deles com o mundo.

A língua de sinais deve estar sempre presente, o tempo todo, na aula para a total compreensão dos surdos pois aqui comprovamos a legitimidade de sua língua. Podemos perceber também sua riqueza enquanto língua e sua diversidade lingüística quando realizada e que sua diferença e independência da língua portuguesa é total. Resta a nós, envolvidos na área, aprofundar nosso aprendizado, divulgar e praticar a mesma e lutar para que haja mudança nos métodos de ensino para surdos para assegurar-lhes qualidade.

Referências Bibliográficas

BERNARDINO, E.L. Absurdo ou lógica?: a produção lingüística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRITO, L.F. Integração social do surdo. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, n.7, p. 13-22, 1986.

_____. Necessidade psico-social de um bilingüismo para o surdo. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, n. 14, p. 89-100. jul./dez. 1989.

_____. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. IN: Brito, L. F. (Org.). *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. v. 3, p. 19-61.

FAVORITO, W.; PINHEIRO, T. C. A. Ensinando português como segunda língua. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, vol. 1, p. 12-15, jan./jun. 2000.

FELIPE, T. A. Bilingüismo e surdez. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, n. 14, p. 101-112, jul./dez. 1989.

_____. Introdução à gramática de LIBRAS. IN: Brito, L. F. (Org.). *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. v. 3, p. 81-107.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo. Citações e referências a documentos eletrônicos. Disponível em: <www.feneis.com.br/index.htm>. Acesso em: 11 mar. 2001.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. 2, p. 59-81.

FERNANDES, S. F. (elaboração). *Crítérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos*. Estado do Paraná: Departamento de educação especial, 1999.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: CORDE, 1999.

FREIRE, A. M. F. Aquisição de língua portuguesa como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. IN: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. 2, p. 25-34.

GLASS, M. H. F. Por uma abordagem performativa das línguas de sinais. IN: *Sínteses: revista dos cursos de pós-graduação*, Campinas, vol. 2, p. 145-450, 1997.

GOLDFELD, M. Surdez. IN: *Fundamentos em fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998, vol. 1: linguagem.

HOEMANN, H. W.; OATES, E.; HOEMANN, S. A. *Linguagem de sinais do Brasil*. Porto Alegre: Pallotti, 1983.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. IN: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. 1, p. 233-248.

NASCIMENTO, L. P.; ALVES, V. L. Proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para os alunos do INES. IN: *Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*, 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 19 a 22/out. 98, p. 193-203.

NASPOLINI, A. T. *Didática de português*. Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo, FTD, 1996.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. IN: *Seminário Desafios para o próximo milênio*, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: INES, 19 a 22/set. 2000, p. 95-100.

QUADROS, R. M. Citações e referências a documentos eletrônicos. Disponível em: <<http://penta.ufrs.br/edu/teletab/edsurdos/linguage.htm#materna>>. Acesso em: 11 mar. 2001.

Revista de Sinais: a imagem do pensamento. São Paulo: Editora Escala, 2001.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Algumas considerações a respeito do uso da língua de sinais pelos deficientes auditivos. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, n.8, p. 77-82, 1986.