

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS

MENEZES, Aline Nunes.
cleopatraspecial@hotmail.com

OLIVEIRA, Nádía de. Graduada em Licenciatura-Plena em Português, Especialista em tecnologia Educacional, Prof^a do Curso de Letras da Universidade Tiradentes-UNIT

RESUMO

A Educação dos surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou de ter o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Essa realidade de fracasso é enfim o resultado de uma gama complexa de representações sociais, históricas, culturais, lingüísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais. O objetivo desse artigo é procurar identificar tais problemas, a fim de apontar os caminhos possíveis para a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Deficientes Auditivos, Educação, Ensino, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis, gerando ao longo do tempo muito descrédito e preconceito. Somente no início do século XVI, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. Surgem assim, relatos de diversos pesquisadores que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-lo a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciaram o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se de diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como a leitura labial e a articulação das palavras. A partir desse período é que surgiram propostas educacionais antecedentes do que hoje chamamos de Oralismo e Gestualismo. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem

aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se à imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características lingüísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a estes sinais que tornavam sua estrutura mais próxima a do francês e denominou esse sistema de "sinais metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário.

Para De L'Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de

seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Mas foi em 1880, no II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

As discussões do congresso foram feitas em vários debates onde se apresentaram muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente

desenvolvidas e divulgadas. Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (Trenche 1995). Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século.

Mas, a descobertas de novas técnicas e a possibilidade de alfabetizar crianças surdas muito pequenas era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização, com isso, foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Os métodos orais começam a sofrer uma série de críticas pelos limites que apresentam, pois, alguns novos métodos previam, por exemplo, que se ensinassem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas teriam de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "alfabetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado

a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a lingüística de então colocava para as línguas orais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi à chamada Comunicação Total. "A

Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (Stewart 1993, p. 118). O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e amigos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita (Moura 1993).

Entretanto, a forma de implementar a comunicação total mostra-se muito diferente nas diversas experiências relatadas; nota-se que muitas foram às maneiras de realizar essa prática envolvendo sinais, fala e outros recursos.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importante, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não

consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento lingüístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam de certa forma, "quase interditados" aos surdos.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso-gestual. Certos estudos (Bouvet 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social etc. muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto às crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso, elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos.

Algumas pessoas, ao entrarem em contato pela primeira vez com deficientes auditivos oralizados, acreditam estar diante de um estrangeiro que fala a Língua Portuguesa com dificuldades visíveis. Podem até deduzir a existência de uma deficiência sensorial, caso o surdo esteja utilizando algum tipo de prótese auditiva.

Enquanto, os profissionais que trabalham com deficientes auditivos constatam que a percepção do ouvinte leigo tem sua razão de ser, pois um surdo, por mais que tenha sido oralizado precocemente, não conseguirá ter o ritmo da fala igual ao ouvinte nativo da língua

oral em suas modalidades específicas, a não ser que, por ocasião da sua surdez ele já tivesse finalizado o processo de aquisição da linguagem, mas mesmo assim, algo vai ser perdido em ritmo e altura da fala.

A razão para isso é que o surdo não possui o que denominamos de *feedback* auditivo, que o ouvinte tem, e, não o possuindo, não conseguirá o ritmo e melodia da fala adequada e esperado pela comunidade ouvinte circundante, sendo configurado como um estrangeiro da língua articulada. Porém, o problema do ritmo e da fala para o deficiente auditivo não é o seu problema principal.

O seu problema essencial é lingüístico-cognitivo, está na constituição de seu pensamento, na aquisição de uma língua nativa que cumpra o papel de constituidora de pensamento.

Verificam-se que os processos de aprendizagem, com base na educação com bilingüismo, podem influenciar na melhoria de produção e compreensão literária nesses indivíduos, o que se pode comprovar ao analisar dois textos produzidos por alunos surdos da Escola Municipal Presidente Vargas, em Aracaju.

Michael é um surdo bilíngüe que utiliza a LIBRAS e o Português para comunicação, e Paulo é outro surdo que não domina a LIBRAS e comunica-se verbalizando algumas palavras em português através de sinais criados por ele mesmo. Ambos estão em acompanhamento fonoaudiológico, visando um adequado desenvolvimento de linguagem.

Foi analisada a escrita dos dois surdos considerando a aquisição da escrita em língua portuguesa como um aprendizado de uma segunda língua, sujeita, portanto, aos erros e dificuldades como qualquer pessoa que esteja aprendendo uma determinada língua

estrangeira. O enfoque de análise não foi na construção gramatical, mas no modo como os sujeitos faziam uso da linguagem para produzirem seus enunciados.

Para a coleta de dados foram selecionados dois textos produzidos pelos surdos e o estudo realizado permitiu uma reflexão sobre aspectos importantes da constituição do surdo. Os excertos a seguir, retirados dos textos produzidos pelos sujeitos surdos, referentes à guerra.

O texto I foi elaborado por Michael, um adolescente de 13 anos, cursando a 5ª série do ensino fundamental, apresentando surdez profunda, em decorrência de rubéola materna. Ele teve a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

“Bush vai guerra, passado prédio alto, avião bateu e derrubou, forte bateu já prédio Bush pensa sim raiva muito, vai guerra... Guerra Iraque contra Estados Unidos (E.U.A.), Estados Unidos forte mais primeira”.

“Iraque perdeu já futuro país Iraque ruim”.

“E.U.A. primeira rei tudo sabe mundo!!!”

“Iraque perde tudo não sabe nada pensa?”

A produção do texto de Michael mostra como a LIBRAS forneceu a base lingüístico-cognitiva para o autor se propor como sujeito do seu discurso escrito em português. Utilizando-se do interdiscurso para formular o seu intradiscurso.

Lembrando que Michael domina a LIBRAS, Verifica-se que a sua escrita é dotada de coerência, embora muitas vezes não apresentando certas características formais de coesão, ele consegue expressar-se de modo inteligível. As diferenças estruturais entre as línguas de sinais e línguas orais justificam o texto produzido.

O texto II é de autoria de Paulo, também tem 13 anos, estuda na 4ª série do ensino fundamental, possui um quadro de surdez profunda, com etiologia desconhecida, segundo a mãe, a surdez foi diagnosticada quando tinha 11 meses, portanto antes da aquisição da linguagem verbal.

“O que gosta não porque tem bomba muito avião eu você não do avião – bomba para porque muito bomba tem eu você não guerra que você fala não Iraque morre muito verdade eu você bomba morre”.

No discurso de Paulo, percebe-se através do texto analisado, que ele praticamente não circula nas teias das formações discursivas, a zona de contato com outras formações discursivas fica restrita, podendo influenciar na constituição de sua identidade frente às imposições da cultura ouvinte.

Percebe-se que Michael, tem maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas, apresentando multiplicidade de vozes. Paulo possui dificuldades para transitar entre as diferentes formações discursivas.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, algumas considerações podem ser explicitadas: Crianças ouvintes adquirem espontaneamente a linguagem, apesar de crianças ouvintes e surdas aparentemente serem iguais, se a criança surda não for devidamente exposta à aquisição da LIBRAS, torna-se extremamente diferente. Pode-se constatar a afirmação no discurso de Paulo, que não dispendo de um meio de comunicação eficiente, apresenta dificuldades para transitar nas teias das formações discursivas.

Nos textos analisados observa-se que, dominar uma determinada língua, como no caso do surdo Michael, significou poder elaborar um discurso usufruindo as vantagens sociais que uma língua proporciona.

O uso da Língua Brasileira de Sinais serviu como base para a criação de instrumentos educacionais que tenham suporte na educação com bilingüismo, tornando-os indispensáveis para a educação formal desses sujeitos.

Uma das maneiras de conhecer o status do ensino de português para surdos no Brasil, é examinar a produção de livros didáticos pensados para estes indivíduos. A primeira constatação que se faz é a quantidade de matéria dessa natureza, ou seja, há muito pouco material para se trabalhar com deficientes auditivos. O que se encontra, embora em pouco número, são textos que partem da condição auditiva do aluno surdo – a ausência de audição – e suas conseqüências negativas para o desenvolvimento da língua oral e escrita.

Nesses poucos livros, ou manuais, o leitor pode contar com sugestões de exercícios, formas de hierarquizar as habilidades de leitura e de escrita bem como de desenvolvê-las, a partir de um treinamento persistente que, quase sempre, parte das habilidades supostamente mais simples (reconhecimento de letras do alfabeto, por exemplo) com vistas a se alcançar aquelas (também) supostamente mais complexas (a compreensão de palavras e frases).

Nos PCNs (Brasil, 1999), o aluno surdo é inserido no conjunto das crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (p. 23). Nota-se que a palavra “criança” aqui não apenas nomeia, mas qualifica ao excluir adultos e velhos – supostamente fora da escola.

Em relação às mencionadas “condições diferenciadas”, elas são entendidas como inerentes à criança e decorrentes de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender (p. 23) – portanto, uma condição anormal acima ou abaixo do esperado (por quem? - valeria a pena ser perguntado). No caso da pessoa que não ouve, os PCNs a enquadram no

item Deficiência Auditiva, definida como perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. (p. 25)

De acordo com Gotti, 1991, a surdez é relacionada explicitamente ao mutismo que não ou à mudez. Nos PCNs, o mutismo é uma decorrência lógica da definição assumida. Assim, nos PCNs, a relação da surdez com a mudez é deixada implícita.

Pode-se constatar mais uma coincidência entre o livro didático considerado e os PCNs, aquele que não escuta é definido ou como sendo deficiente ou como possuindo uma deficiência.

E esta condição lhe impede de falar a partir do suporte da audição, ou seja, pode lhe confinar ao mutismo. Devido a não aquisição da linguagem o deficiente auditivo pode se tornar também mudo.

As dificuldades de aprendizagem de português por surdos são atribuídas, primordialmente, à inadequação dos métodos para esse fim, que não privilegiam o diálogo. Como solução para essa ineficiência, é apresentada, então, uma proposta de ensino para a aquisição de linguagem funcional que corresponderia ao uso cotidiano do português.

É necessário que se compreenda o que vem a ser Linguagem Funcional. Dessa forma, Linguagem Funcional é toda Linguagem usada no cotidiano, constituída de expressões emocionais, perguntas, respostas, ordens e pedidos. (Gotti, 1991, p. 15)

O deficiente auditivo tem dificuldade de adquirir o português como sua segunda língua (a primeira seria a Língua Brasileira de Sinais), e é extremamente necessário que este consiga adquirir o uso da língua portuguesa, possa compreendê-la e utilizá-la corretamente, porque, dominando as formas escritas e orais do português este poderá comunicar-se e mesmo entrar no mercado de

trabalho sem maiores problemas. Como são privados do funcionamento de um órgão essencial para aquisição de linguagem, para os surdos o pensamento e a capacidade de abstração são mais difíceis, sendo a sua realidade mais voltada para o concreto.

“Ao ficar excluído da comunicação verbal por sua deficiência auditiva, deixa de possuir todas as formas de reflexão da realidade que se produzem graças à linguagem verbal. O surdo a quem não se ensinou a falar indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar fenômenos do mundo exterior com ajuda de sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais à experiência visual adquirido praticamente”.

(FERNANDES, 1990. p. 112)

Sabe-se que muitos surdos não dominam a língua portuguesa e, por conseguinte não conseguem ler legendas, documento ou qualquer outro tipo de manifestação da língua e, essa questão se agrava porque a maioria dos deficientes auditivos são filhos de pessoas que não possuem tal limitação, logo não ensinam aos seus filhos nem a Libras e nem o Português, dificultando ainda mais a entrada e a permanência do deficiente em uma escola que não seja voltada somente voltada para eles.

Deve-se salientar que a aquisição de uma língua de forma natural e espontânea é a chave para a aquisição de linguagem. Para isso, torna-se necessário que políticas públicas sejam desenvolvidas no sentido de proporcionar a estes indivíduos o acesso à educação e mais que isso, que professores, especialmente os de português, recebam treinamento visando desenvolver formas de ensinar a língua portuguesa para estes alunos, levando em conta todos os problemas que estes têm.

“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais em escolas comuns”.

(Declaração de Salamanca – 1994).

A escola regular no Brasil, não está preparada para receber criança surda, esta é a realidade vivenciada no dia-a-dia do processo de inclusão. Mas, mesmo que a escola regular se prepare, é preciso que o professor aprenda a língua de sinais e os colegas ouvintes também, não é possível associar uma língua oral à outra, ora, e muito menos à uma língua de sinais. Alguns pensam que sim, através do português sinalizado. Mas isto é um terrível equívoco. E os surdos continuarão com os mesmos problemas, porque não haverá uma língua compartilhada na sala de aula. Sem uma língua compartilhada, não há aprendizado satisfatório.

Nos PCNs (Brasil, 1999) o aprendizado da criança surda junto com os ouvintes é tratada como sendo um desafio a ser superado pela escola e pelo próprio aluno. Desafio porque o acesso à informação oral está vetado ao aluno que não ouve. Como forma de minimizar os efeitos dessa interdição sugerem,

(...) o uso de materiais e equipamentos específicos para surdos como: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos e etc. Ou seja, do mutismo onde se poderia escapar estimulando-se a oralidade. O deficiente auditivo seria treinado para a oralidade.

(PCNs BRASIL, 1999, p. 98)

As recomendações se direcionam a sugerir condições para facilitar ao surdo à apreensão das informações expostas verbalmente. Portanto o que os PCNs traduzem não é a falta de uma política lingüística, mas pelo contrário, uma clara e forte adesão a uma política lingüística centrada exclusivamente no ensino e na aprendizagem do português. Torna-se necessário criar instrumentos que venham proporcionar uma melhoria na aquisição e no desenvolvimento de habilidades lingüísticas específicas a leitura e à escrita em língua oral-auditiva para indivíduos portadores desse tipo de deficiência.

Em relação ao aprendizado da Língua portuguesa pelos deficientes auditivos em seus vários graus, pode-se concluir que a Língua brasileira de Sinais pode ser utilizada como elo lingüístico com a Língua portuguesa.

Quanto mais cedo a criança com deficiência congênita profunda for inserida num contexto bilíngüe de vida, maiores serão as possibilidades de interação social entre comunidades lingüísticas (de ouvinte e de deficientes auditivos), pois poderá ter acesso a uma língua que lhe dá suporte lingüístico-cognitivo adequado (LIBRAS), como também acessará a literatura em língua oral-auditiva, desenvolvendo tanto seu imaginário como sua consciência social e política.

Pelos motivos apontados acima, sugere-se a adoção de estratégias educacionais que aumentem as possibilidades de exposição do sujeito a situações em que o bilingüismo seja uma ferramenta para a aquisição da língua portuguesa, em suas modalidades. Defende-se aqui o desenvolvimento de recursos educacionais e fototerápicos com fundamentos de educação com bilingüismo, como instrumento que favorece o desenvolvimento de autonomia de deficiente auditivo.

Sugere-se também que as Instituições de ensino que comportam deficientes auditivos congênitos profundos implementem os projetos de educação com bilingüismo que acontecem em algumas escolas. Os projetos que visam atender a esta clientela de maneira a favorecer um melhor desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social destes sujeitos devem ser mais bem elaborados levando-se em conta a necessidade de inclusão social destes indivíduos, porém sem perder de vista as necessidades e a realidade da escola e dos professores inseridos nos projetos.

A capacitação destes é uma necessidade, pois se torna bastante fácil preparar belos programas e mostrá-los na mídia, e fornecer tanto à escola como aos professores os recursos necessários para levar adiante o projeto. Não basta imaginar, deve-se tornar possível de realizar.

Pesquisas científicas neste sentido têm existido, mas falta uma maior divulgação dos resultados destas pesquisas favorecendo a melhoria do quadro educacional e social atual. Os resultados destes trabalhos científicos apresentam fatos que servirão de base para futuras aplicações em escolas ou mesmo em clínicas que atendem deficientes auditivos, e, por conseguinte, uma melhoria na qualidade de vida do deficiente auditivo no Brasil e, principalmente, na aquisição da linguagem e da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.194, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado, 1997.

FERNANDES, E. Sueli. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

GOTTI, Marlene de Oliveira. *Português para Deficientes Auditivos*. Brasília: Edunh, 1991.

JACINTO, C. Roberto. *Uma proposta bilíngüe de educação para a pessoa surda*. Monografia, Universo, Rio de Janeiro, 2001.

MOURA, M.C. *A língua de sinais na educação da criança surda*. São Paulo, Tec Art, 1993.

SALES, Heloísa; FAUSLSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da Educação. Vol. 1, Brasília, 2004.

SALES, Heloísa; FAUSLSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da Educação. Vol. 2, Brasília, 2004.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, UFRGS. Mediação, 1998.

Concepções de ensino de professores de surdos

Disponível na internet em

http://www.educaçãoonline.pro.br/art_concepções_deensino.asp?f_id_artigo=433