



Educação Bilíngue e a Importância da Libras para a Criança Surda

Profa. Giselli Mara da Silva

1. Introdução

A Educação Bilíngue para alunos surdos é uma proposta educacional que começa a se difundir no Brasil principalmente a partir dos anos 1990. Na Educação Bilíngue, propõe-se que o aluno surdo tenha acesso, no ambiente escolar, a duas línguas – a Libras, língua utilizada pela comunidade surda; e à língua portuguesa, língua amplamente utilizada pelo grupo ouvinte majoritário (LACERDA, 1998).

Atualmente, em todo o Brasil, a comunidade surda, pesquisadores e profissionais da área educacional buscam implantar essa proposta nas escolas brasileiras, sendo reconhecida por lei, como se pode observar no Decreto 5626/2005. No entanto, ainda encontramos muitos desafios na implementação dessa proposta, desafios esses relacionados a várias questões: problemas na educação brasileira de forma geral; aceitação da Libras como língua de instrução para os alunos surdos; formação de profissionais aptos a utilizarem essa língua no contexto escolar, entre outros. Mas, afinal, como a proposta da Educação Bilíngue surgiu e se desenvolveu no Brasil?

O que proporcionou o desenvolvimento da proposta da Educação Bilíngue?

Antes de tratarmos especificamente do contexto educacional, precisamos compreender a situação de Bilinguismo em que vivem as pessoas surdas, para além do ambiente educacional. Ferreira-Brito (1993) relata, no início de sua pesquisa sobre a língua de sinais (LS) no Brasil, seu primeiro contato com surdos em clubes de surdos nos quais as interações se estabeleciam por meio da LS. Os clubes de surdos, associações, federações, que se constituem como espaços culturais e políticos desse grupo, foram muito importantes para congregação dos surdos e seu fortalecimento político, o que teve grande impacto na defesa da Educação Bilíngue no Brasil e na aprovação de leis que reconhecessem a Libras como língua dessa comunidade. Assim podemos compreender que essa proposta educacional está associada à insatisfação dos surdos de verem sua língua proibida no ambiente educacional (GOLDFELD, 2002, p.108), sendo que uma das grandes conquistas dos surdos foi a oficialização da Libras como língua da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº10.436 de 22 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta.

Nesse sentido, é preciso destacar que, mesmo antes dos anos 1980, quando iniciou-se a difusão da proposta de Educação Bilíngue, os surdos já viviam numa situação de Bilinguismo, já que muitos deles que participavam da Comunidade Surda ou



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

tinham familiares surdas já utilizavam duas línguas – a Libras e o português – em seu cotidiano, com diferentes funções. O desejo da comunidade surda (e de vários pesquisadores) era que a Libras fosse reconhecida como língua da comunidade surda também no ambiente educacional, reconhecendo-se o direito das comunidades linguísticas minoritárias (como os indígenas, por exemplo) de serem educados na língua de seu grupo social.

Além da atuação da comunidade surda, foram importantíssimas as pesquisas sobre as LS para se comprovar o *status* linguístico dessas línguas e para se conhecerem suas estruturas. Referindo-se ao trabalho pioneiro¹ de William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), Sacks reafirma as mudanças que propiciaram o trabalho desse linguista.

Porém, poucos anos depois, graças aos trabalhos de Stokoe, todo o clima da opinião pública mudara, e uma revolução – uma dupla revolução – estava em processo: uma revolução científica, atentando para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, como ninguém jamais pensara antes em fazer, e uma revolução cultural e política (SACKS, 1998, p. 90).

Essa revolução “cultural e política” de que fala Sacks propiciou a compreensão da importância da LS para a comunidade surda, como grupo minoritário e de seus direitos linguísticos. Além disso, a “revolução científica” gerada pelos estudos de Stokoe possibilitou, além do conhecimento das estruturas da LS, a relação entre o uso dessa língua e os processos cognitivos das pessoas surdas, o que trataremos a seguir.

Importante destacar que, apesar de as pesquisas em LS no mundo terem iniciado nos anos 1960 e se intensificado nos anos 1970, a Educação Bilíngue não começou a se difundir nessa época. Houve ainda o desenvolvimento de outra proposta educacional chamada de Comunicação Total. Essa proposta, inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos, começa a se difundir no Brasil nos anos de 1980. Passa-se a propor a utilização de vários recursos para se efetivar a comunicação com a pessoa surda: fala, leitura labial, escrita, dramatização, mímica, desenhos, etc. Em relação ao uso das línguas, houve a criação de sistemas artificiais que misturam LS e língua oral (LO):

[...] português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 2002, p. 40).

Nessa abordagem, a prática do bimodalismo, uso simultâneo de duas línguas de modalidades² diferentes, aparenta uma aceitação da LS. No entanto, a proposta da

¹ O marco inicial dos estudos científicos sobre as LS só ocorreria em 1957, quando William Stokoe recebe financiamentos para pesquisar a ASL.

² “As línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. As *línguas* são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução não-escrita é a oralização. [...] as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual” (FERNANDES, 2003, p. 17).



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

Comunicação Total somente escamoteava a permanente não-aceitação dessa língua, como nos alerta Ferreira-Brito (1993): "sinais representam para elas [os educadores adeptos da Comunicação Total] apenas um meio, mas não o objetivo. Eis porque consideramos estes educadores como oralistas dissimulados" (p. 8). Os professores passaram a utilizar simultaneamente a LS e a LO, o que dificultou ainda mais a aquisição da Libras pelos alunos e ocasionou sérias consequências na aprendizagem da língua portuguesa (LP), já que prejudicava ainda mais o acesso do surdo aos usos comunicativos de ambas as línguas, a LS e a LP, como critica Svartholm.

E ninguém esperaria que uma criança ouvinte aprendesse uma língua com alguém que mistura fragmentos de duas línguas totalmente diferentes, usando algumas palavras de uma língua em estruturas frasais pinçadas de outra. Então, por que deveríamos esperar que uma criança surda aprendesse uma língua desse modo, quando tipos diferentes de sistemas inventados de fala e sinais são utilizados? (SVARTHOLM, 1998, p. 38)

Diante do uso da mescla das duas línguas ou de sistemas artificiais, os alunos surdos continuaram privados de um processo de aquisição de linguagem que possibilitasse sua interação em contextos diversos, com uma comunicação efetiva e satisfatória para os surdos.

A Suécia, famosa pelos avanços na Educação Bilíngue para surdos, também adotou a Comunicação Total na década de 70. No entanto, os objetivos pretendidos com as estratégias propostas pela Comunicação Total não foram alcançados. Segundo Svartholm (1999, p. 16) "a explicação para a causa deste uso simultâneo da fala e sinais não funcionar como esperado veio mais tarde, com o conhecimento obtido através de pesquisas sobre a língua de sinais da comunidade dos surdos". Ao se desenvolverem pesquisas sobre a língua da comunidade surda sueca e outras LS, os pesquisadores da área começam a se conscientizar das impossibilidades de se utilizarem as duas línguas ao mesmo tempo, já que essas línguas apresentam estruturas bastante diferenciadas.

Além disso, passa-se a se questionar o que realmente era compreendido pelos surdos a partir dessa forma de comunicação: "'Estou morrendo de frio' em português sinalizado faria supor que há alguém à beira da morte em razão do clima" (BOTELHO, 1998, p. 39). O bimodalismo opera com a ideia de uma correspondência biunívoca entre os sinais da LS e as palavras da LO, como se a cada sinal da LS houvesse uma palavra correspondente na LO, ou vice-versa. Porém, sabemos que o português e a Libras são línguas diferentes (como quaisquer outras línguas), apresentado diferenças na estrutura de frases, no significado das palavras, entre outras, o que impossibilita uma tradução literal (palavra por palavra) de uma língua para outra.

Ao contrário do que se esperava, a Comunicação Total não trouxe grandes avanços para a Educação de Surdos, gerando mais insatisfação, o que proporcionou o desenvolvimento da proposta de Educação Bilíngue. Além dessa insatisfação a respeito da Comunicação Total, para que a Educação Bilíngue começasse a ser mais



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

difundida, foram essenciais também as pesquisas sobre a aquisição da Libras como língua materna (LM) de surdos filhos de surdos.

Essas pesquisas, que se desenvolveram quase paralelamente aos estudos sobre as LS nos Estados Unidos³, apontam semelhanças no processo de aquisição das LS pelas crianças surdas, filhas de surdos, e o de aquisição da LO pelas crianças ouvintes, filhas de ouvintes.

Esses estudos possibilitaram também questionamentos a respeito de “possíveis limitações” trazidas pela surdez. Essas crianças surdas filhas de surdos, com a aquisição da LS na mais tenra infância, têm a possibilidade de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo comparável ao de crianças ouvintes. A situação dessas crianças é bastante vantajosa em relação às crianças surdas, com pais ouvintes, já que essas últimas não aprendem a Libras no contato com a família, ficando sem acesso à aquisição de uma língua na infância. O que essas pesquisas possibilitaram foi a compreensão de que a surdez em si não trazia limitações linguísticas ou cognitivas para as crianças; o que trazia essas limitações era a falta de uma linguagem adquirida nas interações sociais nos primeiros anos de vida.

Todas essas pesquisas e a luta da comunidade surda foram decisivas para que se desenvolvesse no Brasil e em outros países a proposta de uma educação bilíngue para surdos, em que a LS fosse considerada a primeira língua (L1) da pessoa surda e a língua portuguesa, a segunda língua (L2)⁴. Nesse sentido, é importante compreender qual a função dessas duas línguas para a pessoa surda e para a construção de uma educação de qualidade para os alunos surdos. Veremos essa questão no próximo tópico.

2. A Libras como primeira língua da pessoa surda

Compreender a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda nos exige compreender os surdos como grupo social minoritário, usuário de outra língua. Em outras palavras, exige que tenhamos uma perspectiva sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997). Goldfeld (2002) nos explica essa questão:

O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002, p.43).

³ “No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição dessa língua, nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 20).

⁴ A primeira língua (L1) é a primeira língua adquirida na infância, geralmente na interação com a comunidade linguística da qual a criança faz parte; a segunda língua (L2) é a outra língua aprendida pelo falante, num ambiente de imersão.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

Podemos perceber nessa citação uma “justificativa social” para a educação bilíngue, no sentido de se respeitar a diferença linguística do aluno surdo. É importante destacar que, diferentemente de outras situações de bilinguismo em que as duas línguas contam com certa valorização na sociedade (chamado “bilinguismo de elite”), os surdos vivem uma situação bastante diferenciada. Silva (2005), refletindo sobre a educação bilíngue para alunos surdos, exemplifica a diferenciação entre “bilinguismo de elite” e bilinguismo de grupos minoritários. Segundo essa autora, no caso dos surdos, eles vivem uma situação de bilinguismo em que sua língua não conta com uma valorização social: a Libras ainda não é vista como uma língua por meio da qual realmente se possa educar o aluno surdo e acaba sendo desvalorizada no contexto educacional em detrimento da valorização da língua portuguesa.

Além do respeito à diferença linguística dos surdos, a educação bilíngue e, especialmente, o ensino de Libras como L1 para esse grupo, se justifica por sua importância no desenvolvimento psicológico e cognitivo do aluno surdo. Como se viu na citação acima de Goldfeld (2002), não se nega a importância da aprendizagem do português para o aluno surdo, mas essa língua não pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento adequado em vários aspectos. Isso porque a criança surda não pode adquirir o português nas interações cotidianas com seus familiares, colegas etc., devido ao impedimento auditivo. Vamos compreender então esse processo, considerando a importância da aquisição de uma língua nos primeiros anos de vida da criança.

Qual a importância da aquisição de uma língua para a criança surda?

Toda criança, no contato com uma comunidade linguística, vai adquirir uma língua nos primeiros cinco anos. Essa língua adquirida vai desempenhar para o ser humano não somente a função comunicativa. Segundo Góes (1998), que fundamenta sua afirmação em Vygotsky, na corrente histórico-cultural, a linguagem assume um estatuto especial, por ela propiciar a significação do mundo, a relação com o outro e a relação consigo mesmo (GÓES, 1998, p.67). Assim, considera-se que, apesar de o pensamento e a linguagem terem origens distintas, em certo momento eles se cruzam e tornam-se inter-dependentes.

Goldfeld (2002), discutindo a relação entre pensamento e linguagem proposta por Vygotsky, argumenta a respeito dos surdos que não têm acesso a uma língua e à aquisição desta nas interações sociais. Se a aquisição da linguagem provoca todo um padrão de desenvolvimento cognitivo, transformando funções mentais inferiores tais como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada (GOLDFELD, 2002, p.60), então como ficam os processos de desenvolvimento do pensamento da criança surda sem o acesso a uma língua?

A maioria dos surdos (cerca de 95%) são filhos de pais ouvintes e, geralmente, os pais apresentam bastante resistência em relação à aprendizagem da Libras por seus



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

filhos, devido a vários mitos a respeito da língua de sinais. Geralmente essas crianças, pela urgência de se comunicarem, desenvolvem no interior de suas famílias, gestos caseiros, usados geralmente em situações comunicativas mais simples. Esses gestos são uma forma de comunicação rudimentar que utilizam para referir-se ao aqui e agora. A diferença é que esse tipo de linguagem permite a referência a assuntos qualitativa e quantitativamente inferiores aos abordados por crianças que adquirem uma língua (GOLDFELD, 2002).

Remetendo a outros estudos sobre crianças surdas, Goldfeld (2002) afirma que esses gestos caseiros não poderiam proporcionar ao surdo um desenvolvimento global qualitativamente comparável ao desenvolvimento propiciado por uma língua de sinais. Essa autora alerta ainda que apesar de, no senso comum, a criança surda ser vista como alguém que tem "pensamento concreto", as pessoas em geral não percebem que a falta de linguagem é a causa dessa defasagem no desenvolvimento cognitivo. Goldfeld conclui então como o conhecimento sobre a teoria sociointeracionista de Vygotsky permite conscientizar-se da situação em que se encontram os surdos.

Ao se tomar conhecimento dessas idéias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente (GOLDFELD, 2002, p.60).

Analisando especificamente o caso de uma criança surda, Goldfeld conclui que se pode perceber que, realmente, em nível cognitivo, a LS pode e deve resolver dificuldades como o desenvolvimento das funções mentais superiores (GOLDFELD, 2002, p. 113).

Admitindo então a importância da aquisição de uma língua para a criança surda, poderia se considerar a aprendizagem do português como equivalente à aprendizagem da Libras no que diz respeito à relação entre linguagem e pensamento?

A criança surda pode adquirir o português e se desenvolver pela mediação dessa língua?

Em relação ao português, pode-se dizer que essa língua não proporcionará à pessoa surda um desenvolvimento de suas funções mentais superiores de forma adequada devido às dificuldades de aquisição dessa língua pelo aluno surdo e o tempo demandado para essa aprendizagem. Enquanto uma criança ouvinte começa a ter contato com a língua falada desde os primeiros meses de vida, a criança surda, por não poder escutar os sons da língua falada, não poderá adquirir essa língua na interação com outros falantes da língua.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

A imersão na língua dos pares falantes em um ambiente lingüístico possibilita o aprendizado dessa língua. Entretanto, o surdo não adquire a língua oral de modo natural. Necessita de condições formais e específicas de aquisição do que constitui para ele uma língua estrangeira. Aí reside a primeira diferença fundamental entre sujeitos ouvintes e surdos: a língua oral é a língua que se adquire naturalmente para os ouvintes, mas não para os surdos. (BOTELHO, 1999, p.2)

As condições formais e específicas de que fala Botelho na citação acima referem-se à necessidade de tratamento fonoaudiológico para que o surdo possa aprender a falar. Esse tratamento proporciona apenas um contato artificial com a língua, diferente daquele que a criança desenvolve no dia a dia, no contato com falantes em diversas situações comunicativas. Por exemplo: as crianças surdas aprendem na terapia fonoaudiológica a articular fonema por fonema a partir de pistas visuais e cinestésicas: elas tocam o pescoço para sentir a vibração dos sons; observam o movimento dos lábios, da boca, etc.

Considerando a importância de que a criança adquira uma língua nos primeiros cinco anos de vida, para que se possa desenvolver a cognição, vamos refletir sobre o que ocorre com uma criança unicamente exposta à língua oral, observando os prejuízos que pode sofrer essa criança, em termos linguísticos.

Aquisição da LS em condições adequadas	Aprendizagem do português oral na terapia fonoaudiológica	Comparação
<ul style="list-style-type: none">- Alguns estudos apontam que a criança surda (de pais surdos) apresenta balbúcio em LS de 0 a 12 meses.- O primeiro sinal geralmente é falado a partir dos 12 meses (podendo variar de criança para criança). (QUADROS, 1997)	<ul style="list-style-type: none">- Geralmente a criança precisa iniciar a terapia por volta dos 2 anos de idade, já que esse tratamento exige um esforço "consciente" para compreender a articulação dos sons.	<p>Como se pode perceber:</p> <ul style="list-style-type: none">- enquanto a criança surda que tem acesso à LS no primeiro ano de vida, já começa a desenvolver sua língua e se relacionar com o mundo e com os outros por meio dela;- a criança surda que será oralizada precisa esperar até os dois anos para aprender a fala.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

<p>- Dos dois anos e meio aos três, a criança surda apresenta uma explosão de vocabulário e desenvolvimento de diferentes estruturas na LS. (QUADROS, 1997)</p>	<p>- Somente por volta dos dois anos, a criança irá começar a aprender a fala na terapia. - Essa terapia dura aproximadamente 10 anos.</p>	<p>Vê-se aí a desvantagem da criança oralizada, que poderá ter seu desenvolvimento do pensamento prejudicado por falta de uma língua nos primeiros anos de idade, já que a terapia fonoaudiológica demanda anos de trabalho intenso.</p>
---	--	--

Vimos então, neste quadro, como a opção pela exposição do surdo a uma das línguas na infância – língua de sinais e língua oral – não deve levar em conta apenas aspectos relacionados à comunicação. Deve-se considerar também o desenvolvimento global dessa criança, como tem sido apontado por várias pesquisas.

Segundo Ferreira-Brito (1993), a criança surda sem acesso a uma língua na infância, pode apresentar sérios problemas em seu desenvolvimento.

- a) este [o surdo] perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) o surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) não supera a ação impulsiva;
- d) não adquire independência da situação visual concreta;
- e) não controla seu próprio comportamento e ambiente;
- f) não se socializa adequadamente. (FERREIRA-BRITO, 1993, p.41)

A partir dos avanços trazidos por essa reflexão sobre a importância da LS para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, vem-se discutindo a importância do contato da criança com a comunidade surda para a aquisição da Libras, já que somente de 5% a 10% dos surdos são filhos de surdos, sendo a maioria dos surdos provenientes de lares “ouvintes”, onde a Libras não é a língua da casa, mas sim a LP oral. Pereira (2002) afirma que:

Estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que estas apresentam desenvolvimento lingüístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível (PEREIRA, 2002, p. 47).

Essas questões nos colocam a complexidade do processo de construção de uma educação bilíngue efetiva para os surdos, já que diferentemente de outros grupos minoritários, os surdos, além de falarem uma língua espaço-visual, encontram-se



em lares onde não compartilham uma língua com seus familiares. Nessas condições, a escola adquire papel fundamental no contato da criança surda com a LS.

2.1 O acesso à Libras no ambiente escolar

Assumir que a Libras seria a língua da comunidade surda e, por direito, a língua da criança surda traz implicações importantes. Em países como a Suécia e os Estados Unidos, foram desenvolvidos programas de apoio à família de surdos, nos quais se desenvolvem condições que possibilitem que a criança adquira a Libras como L1 antes de seu ingresso na escola (QUADROS, 1997; HOFFMEISTER, 1999). Nesses países, há atuação de surdos em hospitais, por exemplo, atendendo as famílias no momento do diagnóstico da surdez, informando sobre as possibilidades de uma educação bilíngue para a criança surda.

Na Suécia, por exemplo, é oferecido o atendimento às crianças surdas em centros infantis em que há atividades com adultos surdos e com crianças surdas. Além disso, há o ensino da Língua de Sinais Sueca para os pais, utilizando-se vídeos de pais surdos conversando com seus filhos surdos. Esses pais ouvintes vão aprender com os pais surdos a estimular seus filhos a usar a língua de sinais: por exemplo, os pais ouvintes apontam para o objeto e falam sobre ele para a criança ouvinte; no entanto, isso não funciona para a criança surda, já que ela usa os olhos para ver o mundo e para "ouvir" o que os outros dizem sobre ele. Para os pais surdos, isso é natural, pois eles vivenciam isso no dia a dia; para os pais ouvintes não, eles precisarão aprender a falar com seus filhos e a estimulá-los a apreender o mundo que os rodeia e a interpretá-lo.

No Brasil, apesar de previstos em lei, ainda não há programas desse teor. Algumas escolas bilíngues oferecem atendimento para crianças surdas de 0 a 3 anos, mas ainda não há um programa sólido em todo o Brasil. Assim, a escola será, na maioria das vezes, o ambiente privilegiado de contato com a LS.

Como as crianças surdas têm acesso à Libras no ambiente escolar?

Nas escolas que atendem surdos, temos ainda um número relativamente restrito de profissionais ouvintes que podem ser considerados fluentes em Libras e, além disso, a maioria dos professores surdos de Libras, que atuam nessas escolas, ainda não receberam formação adequada para lidar com a criança surda⁵. O que se vê é o trabalho com a LS voltado para o ensino de vocabulário predominar nas "aulas" de Libras para as crianças surdas ou ainda, não raramente, há a concepção equivocada de que o professor de Libras seria uma espécie de professor de "reforço" que precisa dar conta dos conteúdos com os quais o professor regente não obteve êxito. Essa realidade tem prejudicado as crianças surdas, que necessitam de um

⁵ No Brasil, o primeiro curso de Letras com Licenciatura em Libras foi criado em 2006, na modalidade educação à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

verdadeiro ambiente linguístico na escola para que não haja ainda mais atrasos na aquisição da linguagem. Essa situação se agrava nos casos de surdos em cidades menores onde não há professores de Libras ou profissionais da área que possam oferecer-lhe uma educação adequada e o contato com a Libras.

As propostas das “aulas” de Libras para as crianças surdas têm sido discutidas pelos profissionais e por pesquisadores, já que envolve uma série de contradições vivenciadas pela criança, dada a heterogeneidade de vivências com a LS: crianças que têm aulas de LS na escola e têm professores fluentes e, em casa, conversam com os pais através do português sinalizado, já que seus pais iniciaram seu processo de aprendizagem da Libras recentemente e ainda não adquiriram fluência; crianças que, primeiramente, são encaminhadas ao serviço de fonoaudiologia e, num segundo momento, por várias razões, iniciam seu contato com a Libras através do instrutor surdo ou do contato com colegas surdos, mas não têm familiares que saibam Libras... Poderíamos enumerar vários “arranjos” linguísticos nos quais estão as crianças surdas, mas vamos nos ater somente a esses exemplos para mostrar a complexidade do processo de aquisição de linguagem dessas crianças.

No entanto, Pereira (2002) aponta que crianças surdas, filhas de ouvintes, expostas à LS na interação com adultos surdos na escola, passam por um processo semelhante ao de surdos, filhos de surdos, na aquisição da linguagem⁶, o que aponta para as potencialidades linguísticas dessas crianças que podem ser desenvolvidas na escola.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 26-8) argumentam sobre a importância de se considerar, de forma especial, o trabalho com a Libras, através das histórias espontâneas que passam de geração a geração no interior da comunidade surda, das expressões literárias em LS além de se estimular, através do lúdico, a consciência das crianças sobre o funcionamento de sua língua. Segundo essas autoras, os “alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa” (p. 26), e o professor deve estimular todo o potencial criativo dessas crianças na elaboração de histórias em Libras que poderão, amanhã, servir de material didático para o ensino a outras crianças.

Além de se trabalhar a literatura relacionada à comunidade surda, propõe-se também promover o contato da criança surda com histórias infantis antes da aprendizagem do código escrito, iniciando-a nas práticas letradas em LP. Para isso, uma estratégia, que tem sido utilizada nas escolas e apoiada através da distribuição de materiais pelo MEC⁷, é a tradução e/ou adaptação de clássicos da Literatura Brasileira e de contos infantis para a Libras. Os professores que adotam tais

⁶ A autora cita suas próprias pesquisas realizadas anteriormente: “Pereira e Nakasato (2001a, 2001b, 2001c) entre outros pesquisadores, ao analisar o uso da língua brasileira de sinais por crianças surdas, na faixa de cinco anos de idade, expostas a essa língua desde os três anos na interação com adultos surdos, em uma escola especial para surdos, constataram o uso pelas crianças surdas não de sinais e expressões faciais, mas também de recursos como o uso do espaço, o olhar e o movimento do corpo na articulação dos eventos” (PEREIRA, 2002, p. 48).

⁷ Coleção Clássicos da Literatura em CD-Rom Libras-Português, publicada pela Editora Arara Azul, disponível no site: www.arara-azul.com.br.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

práticas geralmente já se conscientizaram do papel da Libras como mediadora na participação das crianças em práticas letradas.

Ferreira-Brito reafirma a importância da aquisição da Libras pela criança surda e a relaciona ao processo de aprendizagem de uma segunda língua:

o aprendizado de uma Língua de Sinais servirá de suporte lingüístico para a percepção da estrutura lingüística de uma língua oral. Portanto, uma Língua de Sinais, ao invés de se constituir um empecilho para a integração social do surdo, é um impulso para isso (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 59).

Como se vê, diferentemente de outras situações de bilinguismo, em que se pode desenvolver o bilinguismo simultâneo – aquisição simultânea de duas línguas na infância, considera-se que a criança surda, pela impossibilidade auditiva, deveria adquirir primeiramente a LS e, em seguida, aprender a LP. Tendo a LS como primeira língua, o sujeito surdo poderia aprender a LO como L2, resguardando-se suas especificidades nesse processo. Logo, pode-se associar também a importância da LS no desenvolvimento do letramento dos surdos, já que essa língua terá também a função de mediar a relação do surdo com a escrita em diferentes contextos.

3. O português como segunda língua da pessoa surda

Quando assumimos que a primeira língua da pessoa surda é a língua de sinais, isso traz consequências na forma de compreender sua aprendizagem da língua majoritária de seu país. No caso dos surdos brasileiros, eles irão aprender a Libras como L1 e o português como L2. Assim, pode-se dizer que o processo de aprendizagem do português por alunos surdos é comparável ao processo de aprendizagem vivenciado, por exemplo, por estrangeiros que vêm ao Brasil e aprendem o português como uma L2.

Que semelhanças e diferenças há entre o processo de aprendizagem do português como L2 no caso de surdos e no caso de ouvintes estrangeiros?

Tanto os alunos surdos como os ouvintes estrangeiros precisam desenvolver a competência de uso da língua: (1) precisam aprender a usar as palavras da língua portuguesa, desenvolvendo a competência lexical; (2) precisam aprender a estruturar as frases e a compreender como se organiza essa língua, desenvolvendo a competência gramatical; (3) precisam aprender a usar a língua em diferentes contextos comunicativos, desenvolvendo a competência pragmática dessa língua.

Ainda em relação aos aspectos comuns entre surdos e ouvintes estrangeiros, podemos dizer que esses dois grupos de aprendizes de português como L2 sofrem a influência de fatores relacionados à aprendizagem de uma L2, tais como: o tempo de exposição à língua; as possibilidades de interação com falantes da língua; a



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

motivação pessoal para aprendizagem; a idade de aprendizagem da língua, entre outros.

No entanto, apesar de haver essas semelhanças entre o processo de aprendizagem do português como L2 dos surdos e o de pessoas ouvintes usuárias de outras línguas, os surdos apresentam algumas peculiaridades relativas à surdez e ao uso de uma língua espaço-visual.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos da modalidade e o acesso a elas pelo surdo (SALLES *et al.*, 2003, p. 115).

Do trecho acima citado, destaca-se o fato de a L1 do surdo ser uma LS – uma língua espaço-visual, com estrutura gramatical bem distinta das línguas orais-auditivas, organizada de forma simultânea e espacial (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004). Em geral, os surdos brasileiros iniciam seu contato com a língua escrita por meio do português, uma língua oral cujo sistema conceitual não corresponde ao sistema de sua L1 e cuja representação gráfica está relacionada à cadeia sonora da língua falada. Além disso, antes de aprender a LP escrita, os surdos geralmente ainda não aprenderam a escrever em sua L1, já que seu sistema de escrita ainda não é suficientemente difundido.

A partir dessa questão, podemos compreender melhor por que os surdos se relacionam com o português escrito de forma diferenciada, “interpretando-o” e se apropriando dele a seu modo, de acordo com suas vivências anteriores com a Libras. Essa forma de se relacionar com a língua escrita se faz evidente na leitura de textos em LP, processo cuja construção de sentidos se faz mediada pela Libras (FERREIRA-BRITO, 1993; CHAVES, 2002; PEREIRA, 2002) e na materialidade do texto escrito pela pessoa surda, onde se constata marcas de sua diferença como falante de outra língua (BERNARDINO, 1999; COSTA, 2001; entre outros).



Referências bibliográficas

BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: *I Seminário Internacional Sociedade inclusiva*; 1999 Set; Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: PUC Minas; 2007.

BOTELHO, P. Leitura e Surdez. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998b. p.136-145.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos: construindo sentidos*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COSTA, D. A. F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GÓES, M. C. R. de. Linguagem, Cognição e Funcionamento Imaginário na Criança Surda. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre Linguagem, Leitura e Escrita de Surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG – CEALE, 1998. p.66-78.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audilogia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 68-80.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L., TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 47-55.



Faculdade de Letras
Disciplina: Fundamentos de Libras on-line

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

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

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SILVA, I. *As Representações do Surdo na Escola e na Família: entre a (in)visibilização da diferença e da "deficiência"*. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SVARTHOLM, K. *Aquisição de Segunda Língua por Surdos*. Espaço: informativo técnico-científico do INES, n. 9, Rio de Janeiro, 1998.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p.15-23.