



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: CONTEXTO EDUCATIVO PARA O ENSINO DO ESPANHOL

Ruteneyd Lellys Alves Inacio

Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense

ruteneydlellys@hotmail.com

Resumo do artigo: A educação de alunos surdos tem nova orientação filosófica e metodológica: a Educação Bilíngue. Esta proposta exige que o ambiente da sala de aula seja favorável a uma abordagem bilíngue e bicultural. O objetivo deste estudo é investigar os fatores que promovem essa ambientação para o ensino do espanhol, as relações que se estabelecem entre eles no processo de aprendizagem e o papel que estes desempenham no fazer pedagógico. Para tanto se dialoga com diversos pesquisadores, entre eles: Skliar, Quadros, Sá, Brito, Slomski e Vigotsky. Para entender o que acontece na sala de aula bilíngue da escola regular, apresenta-se um recorte de entrevistas com professoras de espanhol do Ensino Médio. A partir da investigação bibliográfica e dos relatos apresentados pelas docentes é possível apreender que, LIBRAS e Português precisam ter papéis bem definidos na abordagem bilíngue e que o currículo do Ensino Médio não abarca a expressão cultural da pessoa surda. O Estado ainda não garante a presença do Intérprete de LIBRAS durante todo ano letivo, e quando presente, não se estabelece uma parceria entre intérprete e professor de espanhol. Em síntese, de acordo com o modelo pedagógico identificado nas vozes das docentes, a ambientação da sala de aula não viabiliza a educação bilíngue e bicultural para o ensino do espanhol ao aluno surdo, muito em razão do protagonismo da língua portuguesa sinalizada, que nesse contexto, reduz o ensino da língua espanhola a um segundo plano.

Palavras-chave: Educação bilíngue, ensino do espanhol, surdez.

Introdução

A educação bilíngue para surdos é algo recente na educação brasileira. Os estudos e pesquisas na área ganharam visibilidade a partir dos Estudos Surdos, que se inserem nos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Os Estudos Surdos emergiram da comunidade surda e se lançaram como a voz que clama uma redefinição da surdez e, por conseguinte, também da pessoa surda.

Sendo assim, o surdo¹ é um sujeito social que vive uma experiência visual. Esta é uma proposição defendida por Skliar (1998, p. 28) quando entende que, “todos os mecanismos da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”. Portanto, a surdez é muito mais a experiência de ver que a experiência de não ouvir. Em virtude dessa diferença o surdo “desenvolve potencialidades psicoculturais

¹ Este estudo aplica o termo “surdo” à pessoa que apresenta o quadro de surdez profunda.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

diferentes das dos ouvintes”, é o que assevera Sá (2010, p. 2). Partindo desse entendimento é possível pensar num contexto favorável ao ensino e aprendizagem do aluno surdo, principalmente depois do reconhecimento da sua língua de sinais e do direito à educação bilíngue.

A educação bilíngue está em vigor no Brasil desde o decreto n. 5.262, de 22/12/2005, que estabeleceu no inciso primeiro: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo”. (BRASIL, 2005).

Esta proposta educativa tem um fundamento filosófico que exige uma abordagem bilíngue e bicultural para que se promova, de fato, a educação tão desejada pelos movimentos surdos brasileiros.

Este trabalho tem o objetivo de investigar a ambientação bilíngue e bicultural necessária para que a sala de sala se converta no espaço adequado para o ensino do espanhol ao aluno surdo. Logo, abrange os fundamentos filosóficos que promovem o ensino do espanhol nesse contexto, a começar pela expressão linguística da pessoa surda.

A língua de Sinais é o organismo linguístico da pessoa surda. É um símbolo de identidade e um dos elementos culturais da comunidade surda. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS surgiu naturalmente nas comunidades surdas e foi reconhecida pela Lei 10.436, de 24/04/2002. Segundo a visão de Sánchez isso significa:

Reconhecer que a língua de sinais dos surdos é uma língua natural, criada e utilizada por um grupo humano para comunicar-se e para construir seu conhecimento de mundo e que, por conseguinte, os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária. (SÁNCHEZ, 1991, p. 4)

Assim sendo, da mesma forma que uma criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral, a criança surda adquire uma língua de modalidade espaço-visual, uma vez que ela não encontra barreiras na sua aquisição. Assim, a língua natural se converte também na primeira língua ou primeiro código linguístico que a criança surda internaliza.

As pesquisas de Hoffmeister (1999, apud QUADROS, 2006, p. 235), a partir de suas observações em sala de aula das relações entre a língua de sinais e a oral, num sistema bilíngue, afirma que crianças surdas, cuja primeira língua é a de sinais “apresentam uma capacidade de memória maior para decodificar a escrita, focalizando melhor as informações dos textos, bem como desenvolvem estratégias para aprender as regras da segunda língua”.

O conceito de segunda língua se expressa no entendimento de que, pelo fato da pessoa surda estar privada da audição, os dados linguísticos dos sistemas verbais das línguas majoritárias que lhe servirão de input² (português, espanhol, entre outras), serão mais facilmente transmitidos por meio de um canal espaço-visual e não oral-auditivo. Desse modo

² O input linguístico refere-se a qualquer experiência proporcionada por aqueles que fazem uso da linguagem em suas interações. Nesse contexto, o termo input está relacionado à entrada de dados linguísticos adquiridos nessas interações.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

se compreende a afirmação de Brito (1993), quando diz que a criança surda deverá adquirir a Língua de Sinais como sua primeira língua (L1), e ser exposta, paralelamente, a um processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua (L2), contudo a ênfase deve ser dada à língua portuguesa escrita e não à oral, uma vez que o canal natural para o ensino/aprendizagem do surdo é o visual.

Peixoto (2006), estudando as interfaces entre Libras e o Português, afirma que a língua de sinais constitui um apoio, um lugar de atribuição de sentido ao texto escrito, portanto, parte-se de um sinal para se chegar à palavra, o que faz a criança buscar o significado na língua de sinais para chegar à escrita.

Nesse processo o ensino do espanhol é dependente da aquisição da segunda língua, o que torna o ensino bem mais complexo, visto que, na maioria das vezes, o professor e o intérprete trazem para o contexto da língua portuguesa todas as questões, exercícios, palavras e situações, ficando o ensino do espanhol num segundo plano.

O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante na medida em que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade, conforme orientação do PCN-LE (1998, p. 37): “Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)”.

Para que o aluno surdo tenha acesso aos elementos básicos da língua e seja capaz de ler e interpretar textos nessa língua, e também de expressar-se por meio da escrita, é essencial cercá-lo de suportes visuais que dialoguem e ampliem os textos a serem trabalhados, auxiliando assim na compreensão do conteúdo. Nesse sentido é preciso ter em mente a orientação bilíngue de que, a segunda língua precisa ser ensinada através de recursos visuais – o que se aplica à língua estrangeira.

Contudo, as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino do espanhol nas escolas regulares, como falta de materiais adequados, classes numerosas, número reduzido de aulas por semana e ausência de ações formativas contínuas para o corpo docente - tornam a tarefa ainda mais difícil.

O ensino da língua estrangeira para alunos surdos é um desafio assim como é o ensino da segunda língua, mas há uma diferença significativa: o aluno não tem contato com a língua estrangeira. Por isso, além de imagens, gravuras e outros recursos visuais, que valorizam a diferença do aluno surdo, a abordagem de aspectos culturais pode ser um caminho favorável ao ensino do espanhol, já que muitas vezes o conteúdo cultural se relaciona com o tema em foco, facilitando assim a absorção do conhecimento e servindo como uma ponte entre língua, sujeito e mundo.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Além do acima disposto, apresentam-se diferentes contextos para a educação bilíngue, dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Quadros (2006) informa que, em alguns estados há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua ou língua de letramento. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto que nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, com a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos, e que também há estados em que os professores desconhecem LIBRAS e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação bilíngue.

A questão cultural da pessoa surda é um dos pilares da proposta bilíngue. Em síntese, ela deve permitir que, progressivamente, o aluno surdo se torne membro das duas culturas, ou seja, que ele se identifique, pelo menos em parte, com a comunidade ouvinte, que em geral é o grupo social de seus pais e familiares e, o mais cedo possível com sua própria comunidade surda. Uma vez que Sacks (1990) enfatiza que a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes, então eles recebem a língua de sinais na escola. O currículo escolar não contempla a questão cultural do aluno surdo, e essa falta de representatividade traz consigo um problema de identificação para esse aluno – é o que afirma (QUADROS, 2006).

Ainda que surdo e ouvinte se encontrem imersos no mesmo espaço físico e compartilham hábitos e costumes, mantém seus aspectos peculiares, como sua língua natural ou as tecnologias que utiliza em seu cotidiano. Logo, configura-se assim numa minoria linguística. Por isso, o olhar sobre a educação da pessoa surda, em qualquer nível, tem a premissa da inclusão. A Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB situa no capítulo V, art. 58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e no art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos *para atender às suas necessidades*”. (LDB, 1996, grifo nosso).

Metodologia

Este estudo alcança seu objetivo através de uma investigação bibliográfica na área da surdez, dialogando com pesquisadores, como Skliar (1998), Quadros (2006), Brito (1993), Sá (2010), Vygotsky (1998), entre outros e também pelo recorte de uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como instrumento de coleta de dados a entrevista com professoras de espanhol de Ensino Médio da cidade de Natal/RN.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A escolha das professoras tem relação direta com a instituição de ensino a qual estão vinculadas, por tratar-se de uma escola que atende a um grande número de alunos surdos, oriundos do ensino fundamental. São duas professoras com a formação em Licenciatura em Espanhol e não sabem LIBRAS. A mais experiente, com mais de 25 anos de profissão (primeira formação em Português) é nomeada de Ana e a segunda de Bruna.

Resultados e discussões

O primeiro bloco de perguntas discorreu sobre a estratégia de ensino que as professoras utilizam para o ensino da língua espanhola. Ambas expuseram uma conduta que relataram ser corrente nas escolas em geral: primeiro se apresenta a imagem, porque é a partir dela que o aluno surdo compreende o que é ensinado, em seguida se apresenta a palavra na língua meta (espanhol), seguida da tradução literal para o Português (L2) e por fim se apresenta o sinal em LIBRAS (L1).

A professora Ana exemplificou essa prática com a palavra Calle, que significa Rua, na língua portuguesa, mas se a palavra que desejassem ensinar fosse ilusión? Depois de uma longa pausa, ela respondeu: “ele jamais aprenderá essa palavra... assim como ele não vai aprender os verbos e as preposições por causa de Libras” (ANA, 2012).

Nos estudos de Vigotsky (1998) a língua de sinais exerce o papel de língua do pensamento, logo é a língua de cognição para a pessoa surda, de onde surge o significado das coisas, a que lhe permite fazer a leitura de mundo. Numa abordagem pedagógica bilíngue ela tem primazia sobre a língua portuguesa, que tem a função de ser a língua de letramento para o aluno surdo, uma vez que LIBRAS ainda não tem um código escrito reconhecido pelo estado brasileiro.

Sendo assim, a imagem é um recurso visual de primeira ordem no ensino do espanhol a esse aluno porque permite que ele faça associações do que está sendo ensinado com seu correspondente visual, no entanto não tem a capacidade de atribuir significado. Se assim fosse a pessoa surda não teria perdas cognitivas, já que esse déficit poderia ser recuperado pela simples associação com uma imagem, mas o surdo pode apresentar perdas significativas, que podem gerar dificuldades no estudo da matemática ou para fazer abstrações, em virtude da falta de uma linguagem, como acontece a qualquer criança ouvinte que tenha sido privada de sua língua natural nos seus primeiros anos de desenvolvimento cognitivo.

Percebe-se com clareza na voz da professora Ana a insegurança, quando faz uma longa pausa para pensar na possibilidade de que, uma imagem possa atribuir significado à palavra ilusión. Observe-se também que o exemplo oferecido pela professora se refere a uma palavra de forma descontextualizada.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Outro ponto significativo na fala da docente é considerar que o aluno surdo não será capaz de compreender significados abstratos, especialmente quando atribui essa impossibilidade às peculiaridades estruturais da língua de sinais. O desconhecimento sobre LIBRAS dá lugar a mitos e lendas: uma mescla de pantomima e de sinais icônicos, uma língua derivada da gestualidade espontânea dos ouvintes ou dos surdos, uma língua universal, ou seja, que ainda persiste a ideia da desvalorização desta forma linguística. Segundo a linguista Tânia Felipe:

Todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos; é preconceito e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos e tecnológicos, não podendo ser classificadas como desenvolvidas, subdesenvolvidas, ou ainda, primitivas. (FELIPE, 1992, p. 6 apud SLOMSKI, 2011)).

A leitura de livros escritos por autores surdos testifica da capacidade de compreender e interpretar textos complexos, elaborar teorias e articular o pensamento científico, tanto quanto um autor ouvinte faz, inclusive na mesma língua, o português. Portanto, para um contexto bilíngue na sala de aula é crucial que a Língua de Sinais assuma o seu lugar de mediadora do conhecimento científico, para isso se deve partir do sinal de LIBRAS para chegar-se ao significado, estabelecendo um trabalho contrastivo com o português e, em seguida com a língua alvo, considerando-se uma situação mais próxima da realidade e fazendo associações, por meio de imagens e outros recursos visuais.

Na sequência se perguntou sobre as dificuldades que se apresentavam durante o processo de ensino e aprendizagem, e foi enfática a questão da aprendizagem da segunda língua, o português. Ambas atribuíram o mau desempenho do aluno surdo na aquisição da gramática do português à estrutura da língua de sinais, e que por isso, este aluno carregava essa deficiência para todas as disciplinas. Essa declaração se corrobora com a anterior e tem o mesmo argumento.

A pergunta seguinte abordava o trabalho das docentes com a participação do profissional intérprete de LIBRAS:

O trabalho do intérprete ajuda muito mas... aqui na escola quando vem aparecer...é julho... setembro... seu trabalho é um complemento...já tive um desencontro com uma intérprete...a gente não sabe NÉ? até hoje eu fico sem saber se é realmente o que eu TÔ explicando (ANA, 2012).

Na voz da docente se infere que o trabalho com o intérprete não é harmonioso. As informações da professora são indicativas de três situações recorrentes nessa escola, que dificultam o desenvolvimento de sua prática: primeiro, o trabalho do intérprete é mesmo



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

complementar, uma vez que a docente media também a comunicação com o aluno surdo através dos meios possíveis na maior parte do ano escolar; segundo, percebe-se que a professora e o intérprete não compartilham previamente o conteúdo da aula, o que poderia ajudar muito na hora da tradução, estabelecendo um grau de confiança no trabalho conjunto desses profissionais e minimizando as dificuldades que surgissem durante a aula; e terceiro, o descumprimento do Estado em garantir a presença do profissional intérprete de LIBRAS durante todo ano letivo.

O próximo objetivo era saber como essas educadoras avaliavam o aluno surdo. Ana deu o seguinte relato:

Na prova tinha uma questão prá passar pro plural... era só acrescentar o s [...] onde tinha casa ele colocava muncha... quando era masculina era muncho [...] mas depois eu fui entender que ele entendeu o conceito de plural [...] a prova desse aluno não pode ser corrigida pela nota pontual... ela é corrigida pela atitude dele...prá mim...eu nunca vi uma pessoa que tenha entendido tão bem o conceito de plural (ANA, 2012).

A professora declara que se faz necessário avaliar todas as habilidades do aluno surdo para identificar o seu nível de aprendizagem, pois sua escrita é limitada. Portanto, ela avalia esse aluno pelo processo da vivência de sala de aula e a nota é apenas um complemento.

As docentes não fizeram referência à cultura surda, comunidade ou identidades surdas. Na pergunta direta sobre o assunto houve um distanciamento das professoras, que dirigiram a conversa para outros temas.

Sá (2010), a educação dos alunos surdos exige discussões muito mais amplas que apenas a questão linguística. Essencialmente não reside na dificuldade de que, a língua de sinais no sistema educativo não seja a língua dos professores ou na aceitação da utilização de duas línguas nos projetos para a educação de surdos, porque mesmo assim, poderá continuar existindo um projeto assimétrico de poderes e saberes. A discussão passa também pela questão do currículo escolar, da presença de profissionais surdos (intérpretes de LIBRAS) na escola, como uma referência surda para os alunos e a abordagem dos valores culturais surdos, para que esses alunos tenham o tratamento igualitário que é dado à transmissão da cultura ouvinte.

Conclusão

A partir da investigação bibliográfica é possível concluir que, a Língua de Sinais e o Português exercem funções específicas como línguas da cognição e do letramento, respectivamente.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Por força de lei, a pessoa surda é bilíngue e bicultural, no entanto nas vozes das docentes consultadas se percebe que a cultura surda não é contemplada no currículo escolar. Estabelece-se assim uma desigualdade de direitos entre o aluno surdo e o ouvinte – o que pode gerar a ausência de um elo de identificação surda, uma vez que não há intérpretes de sinais surdos ou professores surdos na escola regular.

Concernente ao ensino do espanhol - no modelo bilíngue apresentado pelas docentes - a língua estrangeira está condicionada à aquisição da segunda língua, e como na maioria das vezes, o professor e o intérprete trazem as questões da língua espanhola para o contexto da língua portuguesa, o espanhol fica em segundo plano. Sendo assim, a aprendizagem fica comprometida.

Nos relatos das professoras de espanhol se percebe o ambiente da sala de aula que ministram: como elas não sabem LIBRAS e o Estado não garante o suporte do intérprete de LIBRAS durante todo ano letivo, na maior parte do tempo a interação professor/aluno acontece através do português sinalizado ou qualquer meio que facilite a comunicação com o aluno surdo. Na presença do intérprete, não se desenvolve uma parceria entre este profissional e o professor, o que poderia ser produtivo e tornar o ensino e aprendizagem da língua mais viável.

Enfim, como os valores surdos não são representados no processo educativo e na maior parte das aulas ministradas não há duas línguas, exercendo papéis distintos: LIBRAS para a mediação do conhecimento científico e a comunicação com o aluno surdo, e o Português para o letramento - inquestionavelmente não se pode reconhecer nessa sala de aula a ambientação bilíngue e bicultural requerida para o ensino do espanhol numa pedagogia bilíngue.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei Federal nº 5.626/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 06 ago 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília, DF: 23 dez 1996.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 06 ago 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 10.436/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 06 ago 2015.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. Atendimento educacional especializado: deficiência auditiva. Brasília: MEC, SEESP, 2007b.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FELIPE, T. A., MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em Contexto**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MERC, SEESP. Brasília: 2001.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção social da escrita da criança surda**. Cadernos Cedes 26, n. 69, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

SÁNCHEZ, C. **La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe**: Mérida, Venezuela, 1991

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO