

CRIANÇA SURDA: QUAL É A SUA LÍNGUA?

Albertina Serafim Damilelli¹, Julia Hélio Lino Clasen²

¹ Centro de Ensino Superior Sul Brasileiro/betadaminelli@gmail.com

² Instituto Federal de Santa Catarina/Setor Pedagógico/julia.clase@ifsc.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre os enfoques atuais no que diz respeito à língua/linguagem da criança surda, filha de pais ouvintes, em suas interações e apropriações com a língua materna, língua natural, primeira e segunda língua e as implicações no processo de alfabetização e letramento. Pretende também ressaltar a importância da família e da escola como agentes mediadores, bem como a relevância da utilização da língua de sinais em espaços formais e informais para a estruturação linguística da criança surda. Em uma perspectiva bilíngue, traz à tona questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. A inquietude em relação ao ensino e aprendizagem da língua escrita para as crianças surdas provocou uma busca incessante por respostas à indagação: por que as crianças surdas, embora tenham todas as capacidades e possibilidades para a apropriação da língua escrita, continuam tendo grandes dificuldades de expressar suas ideias e pensamentos nesta modalidade da língua. Se analisar o processo de aquisição da língua escrita nas crianças ouvintes, perceber-se que elas chegam à escola com um considerável grau de domínio da língua falada, sua língua natural e primeira língua, tendo sido construída harmoniosamente na interação com a língua materna, requisitos indispensáveis para a alfabetização e letramento.

Palavras-Chave: Língua materna. Língua natural. Primeira e segunda língua. Língua de sinais.

1 INTRODUÇÃO

As tendências atuais e as conquistas da comunidade surda vêm sendo foco de discussões no tempo presente, promovendo o aprimoramento dos estudos sobre o sujeito surdo e sua língua, ou seja, a língua de sinais. O que ocorre normalmente entre as crianças ouvintes que tem a língua materna como referência para a apropriação da língua natural e, conseqüentemente, a primeira língua, no entanto, não ocorre com as crianças surdas filhas de pais ouvintes; uma vez que a língua materna é a língua portuguesa e a língua natural é a língua de sinais, torna-se confusa a aquisição da primeira língua sendo esta última, requisito indispensável para a alfabetização e letramento na língua portuguesa, sua segunda língua.

Estas evidências tem provocado o interesse científico e o aparecimento de muitas pesquisas sobre o aprendizado da língua/linguagem para as crianças surdas. Nessa perspectiva, salientamos a importância do presente estudo na busca de respostas às indagações sobre este tão instigante tema que tem como problema a precária interação da criança surda com a língua materna, língua natural, primeira língua e conseqüentemente as implicações para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Diante de tal complexidade linguística objetivou-se pesquisar em publicações atuais manifestadas nas ideias de Lacerda (2009), Lodi (2009), Skliar (1998), Vygotsky (1998), Zuin e Reyes (2010), entre outros, como ocorre a apropriação da língua natural, primeira e segunda língua em crianças surdas filhas de pais ouvintes, bem como sua importância na alfabetização e letramento destas crianças. Aponta-se o grande desafio enfrentado por estas crianças na construção de sua identidade cultural uma vez que constantemente sentem-se como um estrangeiro em sua própria família - daí a importância de sua inserção na comunidade surda, grupo identitário que pode oferecer as possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, condição indispensável para se constituir enquanto pessoa.

2 A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO AGENTES MEDIADORES NA AQUISIÇÃO DA LINGUA DA CRIANÇA SURDA

As questões que envolvem a apropriação e desenvolvimento da língua/ linguagem em crianças surdas tem gerado discussões e controvérsias nos estudos atuais. A aquisição de uma língua seja ela oral ou sinalizada pressupõe uma intensa relação entre o homem e o meio em que está inserido, sempre mediado por produtos culturais humanos como instrumentos e signos e pelo outro (VYGOTSKY, 1989). A linguagem é ferramenta indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que diferenciam os homens dos animais.

Neste sentido Vygotsky (1989, apud LACERDA, 2009, p. 06) argumenta que “a linguagem tem como primeira função, tanto para o adulto quanto para a criança a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim supõe que a mediação se configure de acordo com as demandas da comunicação”.

É por meio da linguagem que o adulto cria na criança a capacidade de nomear objetos, explicitar suas funções e estabelecer relações, daí a afirmação de Vygotsky (1989) de que é na e pela linguagem que a criança se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Em relação à função comunicativa e estruturante da linguagem, Morato (1996, p. 71) explicita: “este processo marca mudanças na relação do sujeito com a linguagem, marca as impressões culturais nos processos cognitivos dando-lhes uma dimensão humana, estruturando a consciência e a cognição infantil”. No que diz respeito à criança

surda, foco de nosso estudo, os processos de apropriação da linguagem percorrem os mesmos caminhos, porém com muito mais obstáculos a serem vencidos.

As crianças ouvintes tem como língua materna (língua dos pais e/ou de pessoas de seu convívio) a língua portuguesa, no caso do Brasil, sendo também esta sua língua natural, que é adquirida naturalmente de forma espontânea e, conseqüentemente, sua primeira língua. As crianças surdas filhas de pais ouvintes tem também como língua materna o português, porém, a língua natural é a língua de sinais. No entanto, muitas vezes a criança surda não domina sua língua natural por não lhe ser proporcionado o convívio com seus pares surdos, uma vez que, embora seja naturalmente aprendida, só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua.

Infelizmente, sabe-se pelo convívio e experiência de mais de trinta anos trabalhando como professora na rede pública de ensino, atuando na alfabetização e letramento das crianças surdas, que nem sempre as famílias proporcionam aos seus filhos surdos o contato e convivência com a comunidade surda, tampouco aprendem a língua de sinais para uma comunicação fluente e natural com os filhos surdos. Conseqüentemente, a criança surda acaba não dominando a libras, sua primeira língua e muito menos o português, sua segunda língua.

Como aponta Lodi (2009), o processo que é tão natural para as crianças ouvintes - chegar à escola com um nível considerável de linguagem e comunicação - não tem a mesma naturalidade para as crianças surdas que chegam a escola sem conhecimento do português e sem domínio da libras. Estas evidências acarretam prejuízos irreparáveis na vida escolar no início da alfabetização, justificando o fracasso escolar de muitas crianças surdas.

Para Lodi (2009, p. 34), para que “o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhes insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem” [...] que no caso do surdo se dá pela língua de sinais. Então, por meio das “interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolvendo suas funções mentais superiores e, constituir-se sujeito da linguagem”.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não é tão simples quanto parece e necessita, primeiramente, que a família aceite a surdez e busque atender as necessidades próprias da criança surda. A falta de acesso da criança à sua língua natural acaba por proporcionar um considerável atraso na linguagem, não por dificuldades

inerentes a surdez, mas por não ter sido proporcionado o acesso às condições necessárias para o seu desenvolvimento. Por este motivo é indispensável o estabelecimento de relações da criança surda com outros surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais para que esta possa ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte e, portanto, chegar à escola nas mesmas condições de aprendizagem.

Neste contexto as crianças surdas, por serem filhas de pais ouvintes, apresentam poucos conhecimentos sobre aspectos culturais e sociais de maneira geral, por não compartilharem uma língua com seus pais que possibilite trocas e aquisição de conceitos. Por outro lado, por não ter contato cotidiano com usuários da língua de sinais, conhecem muito pouco desta língua para se comunicarem plenamente por meio dela. É neste contexto que a criança surda ingressa no ambiente escolar.

De acordo com Skliar (1998), o fracasso na educação dos surdos está ligados a falta de acesso à língua de sinais e o pouco convívio com outros surdos. Para garantir uma educação significativa é necessário que a escola e a família assumam papéis e posturas bilíngues na educação das crianças surdas, isto é, o aprendizado da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita - e se possível falada - como segunda língua.

A participação efetiva da criança surda na comunidade surda é fundamental para o aprendizado de sua língua natural que deve ser também sua língua materna; isto significa dizer que é fundamental para a criança surda que a família estabeleça a comunicação com ela na língua de sinais. É importante ressaltar que no momento em que a família oportuniza o contato da criança com a comunidade surda e se compromete com o aprendizado da língua de sinais, está abrindo um leque de possibilidades para uma comunicação significativa, por meio da qual será transmitida toda a base linguística para a aquisição de outra língua, neste contexto, a língua portuguesa.

Lacerda, Nakamura e Lima (2000, p. 91) explicitam que a linguagem é aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este contato precoce adulto surdo x criança surda, por meio de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão.

Neste entendimento a criança surda, uma vez exposta naturalmente à sua língua, terá assegurado o seu desenvolvimento linguístico e nele a condição básica para o aprendizado de sua segunda língua, a língua de sua família e da comunidade ouvinte. Acima de tudo, estará garantido o acesso à escola em condições semelhantes àquelas

das crianças ouvintes. Lodi, (2009, p. 143), relata que “por muito tempo acreditou-se que as dificuldades apresentadas por sujeitos surdos e os consequentes erros realizados por esses indivíduos na leitura e escrita, fossem causados por um déficit cognitivo imposto pela própria surdez”.

Em contrapartida, as crianças surdas chegam à escola num ambiente conturbado, não tendo domínio da língua materna, português oral, pouca fluência na língua de sinais, sua língua natural, e conseqüentemente não tendo definida sua primeira língua. Esta situação na qual as crianças surdas estão expostas é consequência de um ambiente familiar ouvinte em que a língua majoritária é a língua oral; uma vez que os pais não conhecem a língua de sinais – ou pior, a rejeitam - e acreditando que a criança possa aprender naturalmente a falar estão negando a elas o contato e o convívio com outros surdos usuários da língua de sinais. É neste cenário que a criança cresce sem uma identidade definida com sua língua.

Salienta-se para a importância dos instrumentos e mediações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem enfatizando a natureza social, a produção histórica de signos e sentido, evidenciando que a língua e a linguagem são responsáveis pela interação entre os sujeitos, sua formação e consciência. De acordo com Zuin e Reyes (2010, p. 39), “os signos são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. São interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e tempo presentes”.

Para os teóricos Vygotsky (1998) e Bakhtin (1999), os signos constituem a consciência. Bakhtin, porém, enfatiza o aspecto ideológico, sendo que Vygotsky valoriza a importância dos signos na mediação dos processos mentais superiores. Os signos surgem do processo de interação entre as consciências e são a matéria do desenvolvimento da consciência individual.

Para que a criança surda atinja esse grau de generalização da palavra, contrariando as pessoas que acreditam que o surdo tem uma deficiência verbal, o que ocorre é que não lhes são oferecidas as noções adequadas das relações entre língua portuguesa e língua de sinais. A adequada relação entre duas línguas possibilitará dar à palavra sentido e significado.

Na linguagem escrita o pensamento é expresso por meio de significados formais das palavras e depende muito mais delas que na linguagem oral. Como relatam Zuin e Reyes (2010, p. 67), “a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do

discurso, pela formação de ideias e pensamentos” por meio dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele.

O que ocorre com o ensino da língua portuguesa para as crianças surdas na escola é que a língua é apresentada desvinculada do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico que já foram adquiridos por eles. Os professores negam a pluralidade de manifestações linguísticas no universo da língua portuguesa por parte dos surdos e a escola não trabalha na perspectiva bilíngue, os textos são apresentados para os surdos com ênfase no vocabulário e memorização de regras gramaticais tradicionais.

Neste entendimento, a escola e os professores consideram deficientes as produções textuais dos surdos, buscando uma correspondência muito estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais através da subordinação dos sinais à estrutura sintática da língua portuguesa. Este processo torna artificial a língua de sinais e impõe a escrita da língua portuguesa sem respeitar as diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

O domínio do português escrito só será possível - não apenas para o surdo, mas para todos os alunos - com práticas constantes. É preciso que os alunos tenham acesso aos mais variados tipos de textos e, principalmente, o trabalho com a escrita para as crianças surdas deve partir da língua de sinais que eles já dominam e que fornecerá toda a base linguística necessária para o aprendizado de outra língua.

Conforme Thoma e Lopes (2004) é preciso considerar que a criança surda é usuária da língua portuguesa como segunda língua e a sua escrita é comparada à escrita de um estrangeiro que está aprendendo o português. Desta forma, o domínio da leitura e da escrita se vincula às práticas que são ensinadas na escola, devendo considerar-se também a importância do conhecimento da língua de sinais pelos alunos surdos. Os professores, por seu turno, devem proporcionar estudos comparativos entre a língua de sinais e a língua portuguesa, estabelecendo relações entre os dois códigos linguísticos.

As autoras argumentam ainda sobre a importância de considerar a metodologia de ensino da língua portuguesa que não deve estar centrada em regras gramaticais da língua nem priorizar o conhecimento de palavras isoladas; é preciso, antes que nada, estabelecer qual a concepção de língua e de ensino da língua assumidos pela escola.

No que diz respeito à avaliação dos textos escritos pelos alunos surdos as autoras argumentam sobre a flexibilidade e valorização do conteúdo semântico considerando a diferença linguística e cultural do aluno surdo.

De acordo com Guarinello (2007) os alunos surdos tem capacidade de escrever textos estruturados e com significação desde que ocorram algumas mudanças na sua educação, dentre elas, que a língua de sinais seja aceita e usada dentro da escola. O uso desta língua permitirá comparar e aprender a segunda língua, ou seja, o português escrito. Um outro fator de mudança é que as atividades com a escrita devem priorizar a dimensão discursiva da linguagem com interações significativas entre o professor e alunos. É preciso entender que o professor tem que ser o mediador, parceiro, cúmplice na construção dessa língua para que o aluno surdo se sinta livre para formular hipóteses e chegar à escrita convencional e aceita na sociedade.

Conforme estabelece Luria (2001) a língua escrita é de fundamental importância para que ocorra a transformação nas estruturas psicológicas superiores e a habilidade de ler proporciona a apropriação de todas as criações humanas no que diz respeito à palavra escrita. Neste sentido Zuin e Reyes (2010, p. 79) argumentam: “a aprendizagem da palavra escrita adquire um papel importante para o homem à medida que esse, enquanto sujeito histórico e cultural, tem a possibilidade de se apropriar da produção humana que se concretiza sob a forma da escrita”.

Nesta perspectiva a escrita precisa ocupar um lugar de destaque na escola, como ocorre na sociedade.¹ A criança precisa compreender o sentido social da escrita, viva e dinâmica, para interagir e comunicar-se. O trabalho escolar tendo o texto como ponto de partida e de chegada oportuniza esta aprendizagem. Zuin e Reyes (2010, p. 78) finalizam: “Assim como Vygotsky e Bakhtin, Paulo Freire salienta que o homem se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que ele constrói a história, sendo a linguagem um conceito em sua teoria”.

A linguagem é destacada na teoria freireana, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, na aprendizagem da leitura e da escrita. Para este autor, aprender a ler e a escrever requer acima de tudo uma leitura de mundo onde o aprendiz se entenda como sujeito de suas relações sociais e suas relações com o mundo; daí a importância de alfabetizar por meio de palavras do cotidiano dos alunos. (FREIRE, 2006).

A alfabetização e o letramento das crianças surdas pode e deve melhorar muito, uma vez que o trabalho com a escrita está centralizado nos métodos tradicionais utilizados pelos professores, onde a dimensão dialógica da linguagem não é valorizada e a escrita acaba sendo reduzida a um sistema de códigos, não favorecendo as relações significativas entre os sujeitos.

A forma com que os professores lidam com a criança surda e as questões da linguagem tem acentuado o fracasso escolar na alfabetização e no letramento. A alfabetização com letramento vai muito além das habilidades de codificar e decodificar signos escritos: é a possibilidade de utilização da leitura e da escrita como tomada de consciência da realidade e da possibilidade de transformação.

De acordo com Soares (1998, apud BOTELHO, 2002, p. 63), “letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita, e que ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”.

Concorda-se com Kober (2008, p. 162), ao afirmar que “nessa direção, compreende-se que o acesso a língua pela criança deve ser vivido. Viver “a” e “na” língua de sinais – não restrita ao ambiente escolar, mas, sobretudo, experienciada no ambiente educacional e familiar”.

Quadros (1997), aborda esta questão, afirmando que é preciso que a escola, os professores, a equipe pedagógica e toda a comunidade escolar, ao propor uma educação bilíngue, considerem a realidade psicossocial, cultural e linguística. Toda equipe deve adaptar-se à postura assumida, como também a família precisa conhecer e comprometer-se com a proposta. Já a escola, deve garantir a todos a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Esta autora explicita também que o ensino da língua portuguesa numa proposta bilíngue tem seu desenvolvimento fundamentado em técnicas de ensino de segunda língua, que partem das habilidades interativas e cognitivas que a criança adquiriu por meio de suas experiências com sua primeira língua, a língua de sinais.

Levanta-se a seguinte questão: como uma criança surda, filha de pais ouvintes, que nunca viram a língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicar-se com seu filho, vai adquirir a sua primeira língua? “Este é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua”. (QUADROS, 1997, p. 29).

Todas estas evidências em relação à educação das crianças surdas e à apropriação da língua/linguagem fomentam muitas pesquisas no tempo presente, que, provavelmente, irão contribuir para romper com as barreiras na educação dos surdos no Brasil. Acreditamos que tais estudos, frutos do interesse de profissionais envolvidos no

processo educativo, possam garantir cada vez mais os direitos linguísticos dos surdos neste país.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo nos permitiu tecer relações entre língua materna, língua natural, primeira e segunda língua e as possibilidades de interação da criança surda no processo de alfabetização e letramento. Entretanto, de acordo com o estudo teórico realizado, percebemos que a escolarização das crianças surdas não apresenta o comprometimento com a construção de sujeitos letrados. Vários estudos demonstram que, quanto mais cedo ocorrer a utilização permanente da língua de sinais, maiores serão as possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos em todas as áreas acadêmicas. A família, como primeira instituição social na qual a criança está inserida, deve garantir o direito linguístico possibilitando espaços de interação e comunicação por meio da língua de sinais. Concomitantemente, a escola deve dar continuidade a estas práticas privilegiando a comunicação e a interação tendo como língua de comando a língua de sinais.

Evidencia-se também neste trabalho, que o fato dos surdos apresentarem atrasos nas produções escritas é, na verdade, provocado pelo fracasso nas intervenções pedagógicas e na falta de conhecimento e domínio por parte dos professores da língua de sinais e ainda, pela prática de métodos tradicionais e fragmentados no processo de alfabetização e letramento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, finalmente, que o trabalho coletivo, a parceria entre a família, a escola e a comunidade surda podem proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento da linguagem numa proposta bilíngue, possibilitando a aprendizagem da leitura e escrita de forma contextualizada e garantindo o direito linguístico do surdo e sua inserção na sociedade como sujeito da própria história.

AGRADECIMENTOS

A tod@s @s educand@s surd@s com os quais convivi, ensinei e acima de tudo, aprendi muito.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Bele Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006. GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O interprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TTESKE, Ottmar. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LURIA, Alexander Romanovich. Pensamento e Linguagem. Porto Alegre: Art med, 2001.
- KOBER, Debora Caetano. Práticas de letramento na educação de surdos. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008. p. 161 – 187.
- MORATO, Edwiges Maria. Linguagem e cognição: as reflexões sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação 1998.
- THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.