

Ensino de Línguas para Surdos

Maria Cristina da Cunha Pereira

Linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação e Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Introdução

Caro cursista!

Este texto tem como objetivo introduzir a discussão sobre o ensino de línguas para estudantes surdos.

O ensino da língua majoritária, isto é, da língua usada pela maior parte das pessoas de um país – no nosso caso, a Língua Majoritária é a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita –, sempre preocupou os educadores de surdos.

Ao longo da história, muitos são os relatos de pessoas que tentaram ensinar surdos a usar a língua do país, tanto na forma oral quanto na forma escrita.

O ensino de línguas para surdos ao longo da história

Uma das primeiras referências ao ensino de língua para surdos data do início do século 16, quando Girolamo Cardano i Pavia, matemático e físico italiano, defendeu a importância de se ensinar os surdos a ler e a escrever. Ele acreditava que muitas ideias abstratas poderiam ser explicadas através de sinais.

Segundo Moores (1996), Cardano foi o primeiro a notar que palavras escritas poderiam representar ideias diretamente sem passar pela fala.

Ainda no século 16, na Espanha, Pedro Ponce de Leon, monge beneditino, ficou famoso por ensinar surdos da aristocracia espanhola a falar. Cabe lembrar que, naquela época, a surdez era frequente nas famílias abastadas, porque, para manter as riquezas, era comum o casamento entre parentes, sendo que muitas vezes os herdeiros nasciam surdos (MOORES, 1996).

A contratação de Ponce de Leon atendeu à exigência das leis romanas, segundo as quais os surdos que não falassem não poderiam herdar fortunas, ter propriedades ou escrever testamentos (ERIKSSON, 1993).

Pedro Ponce de Leon foi contratado como tutor para educar crianças surdas de uma destas famílias ricas. As crianças eram ensinadas primeiramente a escrever, associando objetos da vida diária aos nomes escritos e também aprendiam a traçar as letras. Na sequência, eram treinadas, pela visão e pelo tato, a imitar o professor na vocalização de cada letra do alfabeto, começando pelas vogais e passando para as consoantes (RÉE, 1999).

No século 18, Charles Michel de L'Épée, o abade de L'Épée, fundou uma escola para surdos que, posteriormente, tornou-se a primeira escola pública para surdos no mundo.

O abade começou a sua carreira educando duas gêmeas surdas. Ensinou-as a ler e a escrever, apontando objetos com uma das mãos, enquanto escrevia os nomes deles com a outra. Depois ensinou às meninas a escrever letras e palavras.

Embora as meninas demonstrassem aprender rapidamente, L'Épée notou que o seu método tinha duas barreiras a serem vencidas. A primeira era que ele só conseguia ensinar palavras que se referissem a objetos físicos visíveis que podiam ser apontados. A segunda barreira era que as meninas estavam aprendendo apenas palavras isoladas, sem uma sintaxe que as conectassem (RÉE, 1999). Ele aprendeu, então, a língua de sinais usada pelos surdos em Paris e a adaptou para propósitos educacionais.

L'Épée desenvolveu o que ele chamou de *sinais metódicos* para complementar a língua de sinais, que considerava insuficiente para expressar muitas das distinções expressas no Francês (RÉE, 1999). Ele criou sinais especiais para os pronomes, para o feminino, para o plural, para os tempos verbais, para os quais não havia sinais, e também para ideias espirituais (por exemplo, acreditar, no sentido de ter fé na religião) (RÉE, p. 149).

No ensino da Língua Francesa, L'Épée começava com orações completas, com sinais associados a palavras impressas. A literatura não deixa claro como o abade ensinava. No entanto, com base nas explicações, parece possível inferir que, para a oração *Eu gosto de bolo*, por exemplo, ele fazia o sinal inventado para *eu* (pronome), seguido do sinal de *gostar* mais o sinal inventado para a primeira pessoa do singular do tempo presente do verbo, depois o sinal inventado para *de* e finalmente o sinal de *bolo*.

Embora se observe, no trabalho de L'Épée, a preocupação com a sintaxe, ou seja, com a combinação das palavras nas orações, a primeira proposta de ensino da Língua Francesa de que se tem notícia foi apresentada pelo abade de Sicard, sucessor de L'Épée.

É a partir do trabalho de Sicard que foram desenvolvidas propostas organizadas de ensino da língua para surdos.

Sicard acreditava que as crianças surdas poderiam aprender a construir orações de acordo com a gramática da Língua Francesa e desenvolveu a *teoria de códigos*, a qual constava de colunas para representar as unidades básicas das orações – caso nominativo (sujeito), verbo,

caso objetivo (objetos direto e indireto), preposição e objeto de preposição – e a usou para desenvolver a ordem correta das palavras nas orações (MOORES, 1996).

Nenhum exemplo da teoria da Sicard foi encontrado. No entanto, seguindo a explicação fornecida por Moores, é possível deduzir que se trata de algo semelhante ao apresentado a seguir:

Quadro 1 – Exemplos de construções de orações.

Caso nominativo (sujeito)	Verbo	Caso objetivo (objeto)	Preposição	Objeto de preposição
O menino	come	pão	com	queijo
João	joga	bola		
O bebê	está dormindo			

Fonte: Elaborado pela autora.

Em pouco tempo o sistema de Sicard se espalhou. Entre os séculos 18 e 19, muitos sistemas semelhantes foram desenvolvidos para ensinar a língua a surdos, principalmente nos Estados Unidos. O que se tornou mais popular na América do Sul foi a Chave de Fitzgerald, desenvolvido, em 1926, por uma professora surda, Edith Fitzgerald, com o objetivo de ensinar regras por meio das quais os estudantes surdos pudessem criar orações corretas no inglês, bem como encontrar e corrigir os próprios erros nas redações (FITZGERALD, apud MOORES, 1996).

A Chave é constituída por seis colunas, nas quais estão escritas interrogações, indicando as diferentes partes da oração: (a) sujeito (quem, o que?); (b) verbo; (c) objetos direto e indireto (o que, de quem?); (d) orações e palavras que se referem a onde; (e) outras orações e modificadores do verbo principal (para, de, como, quantas vezes); (f) orações e palavras que se referem a quando (SCHMITT, apud RUSSELL et al., 1976).

Visando ilustrar o uso da Chave, elaboramos o quadro a seguir, de acordo com a descrição apresentada por Russell et al. (1976, p. 7).

Quadro 2 – Exemplos do uso da Chave.

Sujeito (quem? o que?)	Verbo	Objeto direto e indireto (o que? de quem? para quem? etc.)	Onde?	Outras orações ou modificadores do verbo principal (para, de, como, quantos, com que frequência etc.)	Quando?
A bola	caiu				
O menino	gosta	de doce			
Ele	comprou	a bala	no supermercado		
A professora	ensina	a lição		para os alunos	todos os dias

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo descrito por Schmitt (apud RUSSELL et al., 1976), as crianças surdas pequenas começariam o desenvolvimento da língua pela estrutura mais simples, como sujeito e verbo. Nos primeiros anos da escola, elas aprenderiam a *construir a chave*. Novos padrões da língua seriam explicados em termos da Chave e ela serviria como referência e recurso para que as crianças se autocorrigissem ao usar a língua.

Propostas como as de Sicard e de Fitzgerald filiam-se ao *método analítico ou gramatical*, segundo o qual a língua é organizada em estruturas que obedecem a graus crescentes de complexidade sintática. Por meio de repetição, substituição e memorização espera-se que os estudantes generalizem as estruturas frasais trabalhadas e as usem em outros contextos.

O método analítico ou gramatical fundamenta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é concebida como um código através do qual um emissor comunica uma mensagem a um receptor. A função da língua é, portanto, a transmissão de informações (KOCH, 2001). O texto é considerado, nesta concepção, produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que, uma vez codificado, o texto é totalmente explícito (KOCH, 2003).

A concepção de língua como código fundamentou abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Nelas, como cita Oliveira (2008), o foco é colocado no domínio das estruturas trabalhadas, sem a preocupação com os usos que falantes-ouvintes e escritores-leitores fazem delas. Para isso, o professor recorre aos textos para desenvolver atividades de análise sintática sem considerar os gêneros textuais.

A adoção da concepção de língua como código ao ensino de línguas para surdos tem sido criticada, como você verá no texto “Ensino da Língua Portuguesa para Surdos.” No entanto, Dorziat e Figueiredo (2002-2003) reconhecem que não é possível fazer diferente se não houver a produção de significações em uma língua acessível aos surdos. As autoras se referem às línguas de sinais.

O reconhecimento do direito dos surdos de serem educados por meio das línguas de sinais trouxe mudanças no ensino das línguas majoritárias, no caso dos surdos brasileiros a Língua Portuguesa, na medida em que essas passaram a ser consideradas a segunda língua.

Ensino de segunda língua para estudantes surdos

Considerando as dificuldades de acesso à linguagem oral que a perda auditiva impõe, é a língua de sinais que vai permitir aos surdos participarem de interações comunicativas, de atividades prazerosas que envolvem a escrita, como contação de história e leitura de livros, bem como expressarem seus pensamentos, ideias e opiniões, entre outras. Tais atividades propiciarão aos surdos, assim como aos ouvintes, o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivos, sócio-afetivo-emocionais e linguísticos. Essa opinião é partilhada por Svartholm (1998), para quem a participação ativa em situações comunicativas por meio da língua de sinais garante à criança surda um desenvolvimento normal e natural da primeira língua.

Assim como Svartholm, Peixoto (2006) afirma que a Língua de Sinais amplia as possibilidades cognitivas e conceituais dos surdos para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam, incluindo a escrita. A autora destaca que a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha na apropriação da escrita pelo ouvinte.

A importância da língua de sinais para o aprendizado da língua majoritária pelas crianças surdas é apontada por Svartholm (1998); para quem, traduzir textos e mensagens escritas de diferentes tipos na língua de sinais é uma base importante para a aprendizagem da língua escrita.

A pesquisadora recomenda que a leitura de livros e de revistas seja feita com a criança surda desde a fase pré-escolar porque diverte, estimula e satisfaz a sua curiosidade e não por motivos educacionais. Sugere que se contem histórias em língua de sinais e que se mostrem a escrita e as imagens para que as crianças surdas relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas (SVARTHOLM, 2003).

Na escola, os estudantes surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deve ser capaz tanto de traduzir seu conteúdo para a língua de sinais como também de explicar e esclarecer os estudantes em relação aos aspectos relacionados à construção dos textos. Tais explicações devem ser dadas em uma perspectiva contrastiva, em que as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária sejam elucidadas. A meta é explicar o conteúdo dos textos e mostrar como ele é expresso nas duas línguas.

Embora Svartholm enfatize que a segunda língua dos surdos é a língua majoritária na modalidade escrita, ela lembra que não há nenhuma relação a ser descoberta entre a primeira língua da criança surda e a língua escrita; não há nenhum código a ser decifrado, como ocorre

quando crianças ouvintes descobrem a relação entre a língua falada e a escrita. Para a autora, aprender a ler significa, para as crianças surdas, aprender outra língua.

A mesma ideia é partilhada por Peixoto (2006). A autora afirma que, embora a escrita se constitua de signos que veiculam conceitos, materializa-se em um formato que dificulta a construção do sentido por ela mesma, sendo necessário buscar na língua não escrita os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos. Diferentemente das crianças ouvintes, que se baseiam na oralidade quando aprendem a língua escrita, o processo de significação para os surdos ocorre da língua de sinais para a língua escrita. Assim, as diferenças entre as duas línguas não se restringem apenas à modalidade, mas à própria língua.

A mesma autora conclui, afirmando que as crianças surdas conceituam e comunicam-se em uma língua, mas irão se alfabetizar em outra, diferente da qual elas leem a realidade, quer sob o ponto de vista sintático, quer morfológico ou fonético. Como qualquer sujeito bilíngue, o surdo busca na primeira língua os elementos para significar a outra língua, o que produz, segundo a autora, uma inevitável e interessante aproximação entre essas duas línguas.

Se é pela leitura que os surdos vão aprender a língua majoritária, a preocupação do professor deve pautar-se em possibilitar acesso a textos e não a palavras isoladas.

Essa abordagem de ensino da língua majoritária se fundamenta na concepção de linguagem como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nessa concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re)construída na atividade de linguagem (GERALDI, 1993).

Como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e o objetivo deixa de ser a condução do aprendizado pelo professor e passa a ser o resultado do processo interativo entre professor, estudante e texto.

A leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão passa, então, a ser vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

A adoção dessa concepção no ensino de línguas implica, como menciona Geraldi (1993), uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada estudante a progredir no processo de aprendizagem. Sua tarefa não é corrigir o estudante, visando à adequação morfosintática, mas ser interlocutor ou mediador entre o texto e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula.

No ensino de línguas estrangeiras, esta concepção deu origem à *abordagem comunicativa*, cujo objetivo é ensinar o estudante a se comunicar e adquirir uma competência de comunicação. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o estudante a descobrir, por si só,

as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem (CESTARO, 1999).

Por fim, cabe chamar a atenção para mais um elemento que deve ser considerado na discussão sobre o ensino de línguas para surdos. Trata-se da representação ou imagem que o educador faz das potencialidades do estudante surdo e que vão determinar, em grande parte, a qualidade das atividades que serão propostas.

Skliar (1997) ilustra muito bem o resultado que a representação ou imagem do professor tem causado na educação de surdos. Segundo ele, o educador parte da ideia de que seus estudantes possuem um limite natural em seu processo de conhecimento, o que o leva a planejar aquém da capacidade do estudante; obtém resultados que estão de acordo com esta percepção e atribui o fracasso ao estudante. O estudante, por sua vez, constrói uma identidade deficitária de si em relação aos ouvintes, o que vai contribuir para os baixos resultados no seu desenvolvimento global. Cria-se, assim, um círculo vicioso.

Esta breve reflexão sobre como tem sido o ensino da língua majoritária para os surdos teve o objetivo de mostrar que as abordagens adotadas no ensino de línguas, tanto para ouvintes como para surdos e para aprendizes de segunda língua, estão fundamentadas em concepções de linguagem e de língua. Uma vez que não existe apenas uma concepção de língua, cabe ao professor ou a instituição escolher aquela que, a seu ver, trará melhores resultados para os estudantes.

Assim como outros pesquisadores e educadores, defendemos a concepção de língua como atividade discursiva por acreditar que ela possibilitará aos estudantes surdos se tornarem leitores e escritores. No entanto, tal aprendizagem só será possível com a mediação da língua de sinais, pois é na interação com o professor proficiente nesta língua e na língua majoritária que o estudante surdo terá chance de aprender a escrita.

Referências bibliográficas

- CESTARO, S. A. M. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. Disponível em: <www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 24 out. 2009.
- DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Rio de Janeiro: INES. n. 18-19, p. 32-41, dez./jul. 2002-2003,
- ERIKSSON, P. *The history of deaf people*. Sweden: Tryckmakarna, Örebro AB, 1993.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOORES, D. F. *Educating the deaf: psychology principles and practices*. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1996.
- OLIVEIRA, L. A. O ensino pragmática da gramática. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 109-129.
- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, mai./ago. 2006.
- RÉE, J. I. *I see a voice: deafness, language and the senses – a philosophical history*. New York: Henry Holt and Company, LLC, 1999.
- RUSSELL, W. K.; QUIGLEY, S. P.; POWER, D. J. *Linguistics and deaf children*. Washington, D. C., USA: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.
- SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação & Exclusão – Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, 106-153.
- SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 38-45, jan./jun. 1998.
- SVARTHOLM, K. *Como leerles a los sordos?* 2003. Disponível em: <www.sitiodesordos.com.ar>. Acesso em: 10 out. 2008.