

LINGUAGEM E COGNIÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA L1 E L2

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Cora_maria@hotmail.com

Irany Gomes Barros
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Irany2012@yahoo.com.br

Andreia Dutra Fraguas
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Andreiafraguas@yahoo.com.br

Geísa Pinto Pereira
Prefeitura de Caxias - Projeto CIART (MUDART)
gmudart@hotmail.com

Resumo: A construção de uma escola inclusiva em que os Gestores possam trilhar caminhos com respeito às diferenças; a necessidade de uma transformação imperiosa na esfera educacional, com uma relevância contemporânea, que assegure, dentro de um processo de inclusão social/escolar, uma Educação para Todos. Esta indagação tem como relevância científica conhecer as estruturas de como obter uma efetiva inclusão da pessoa de necessidades específicas no ensino e em sua vida cotidiana, favorecendo efetivamente a real inclusão da pessoa no ensino e na sociedade. É relevante para se entender o momento atual fazer um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil focalizando o Atendimento a Deficientes Auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo. Apresentar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), segundo Quadros (2005) e Ferreira-Brito (1998), tem como objetivo oferecer informações sobre sua estrutura linguística, seu aspecto cognitivo e social, a fim de que o profissional da educação utilize esses conhecimentos adquiridos e compreenda a interferência da LIBRAS nos textos construídos por seus alunos surdos.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Inclusão, Pessoas com Necessidades Específicas, Surdez.

Introdução

Neste mundo globalizado e multicultural em que o surdo/surda vive, que fala e escreve uma outra língua, em que não saber esses recursos se sentirá excluído.

A leitura é um instrumento de acesso ao mundo, um fator de integração, que, um bom desenvolvimento linguístico torna-se possível o reconhecimento do mundo, a troca de experiência, a aquisição de noção de tempo e de espaço, introjeção de valores e de normas sociais.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e intelectual, e a língua articula conhecimento e mundo.

Esta investigação ajudará: de que forma o gestor escolar podem construir uma escola inclusiva, através de uma revisão bibliográfica, propondo estabelecer as possíveis causas dessas deficiências tem como objetivo melhorar o ensino da língua portuguesa.

Metodologia

É relevante para se entender o momento atual fazer um breve histórico da educação de surdos no Brasil, em que Mazotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil focalizando o atendimento a deficientes auditivos e as concepções (CAPOVILLA, 2008) históricas sobre a surdez no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo.

A discussão sobre o processo de aquisição da linguagem ainda se faz presente pois, tendo em vista que, todavia ainda existe pesquisas que procuram um meio de garantir através de métodos de oralização, em que acredita-se que “fazer o surdo falar vai garantir o acesso linguagem”.

Linguagem e cognição

O homem seria social, sábio, obreiro se não tivesse inventado a linguagem, o mais complexo instrumento de sua capacidade criativa?

E não o sendo assim teria alcançado o grau de desenvolvimento que hoje se vislumbra? Diferentemente de outros primatas, o ser humano criou a linguagem a partir de dois aparelhos: respiratório e digestivo (boca, lábios, língua, etc.) e que deve ser associada à expressão do pensamento de forma concatenada, já que não pode ser anterior ao pensamento. Depara-se com uma dicotomia; haja vista que não se pode conceber o pensamento humano senão como uma atividade que se traduza em linguagem. Vê-se então a linguagem e o pensamento como duas faces de um mesmo fenômeno psíquico social; caso contrário, haveria um inventor para a linguagem, o que não aconteceu. A linguagem é então um instrumento social de elaboração coletiva para ser utilizada pela coletividade. Desta forma:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem uma solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para a criança, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Desse modo no caso do surdo e da surda, o atraso da linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas ainda que haja a aquisição de uma língua tardiamente. Isto porque os sujeitos surdos, segundo Góes (1996), pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos.

Para começarmos a pensar sobre a relação entre linguagem e pensamento é interessante trazer à tona um texto de Descartes:

É um fato muitíssimo singular não existirem homens, nem mesmo entre os dementes, que sejam tão obtusos e estúpidos, a ponto de não poderem juntar palavras de modo a comunicar seus pensamentos. Por outro lado, não há outro animal, por mais perfeito que seja e bem situado, que possa fazê-lo. Não por lhes faltarem os órgãos necessários, pois sabemos que a pega e o papagaio pronunciam palavras tanto quanto nós, e apesar disso não podem falar como nós falamos; isto é, eles não pensam no que dizem. (René Descartes, Discourse on method [1637]). (SLOBEN, 1980, p. 159).

Para Sloben (1980), Descartes por meio de recursos metodológicos, procura solucionar as insatisfações de sua época através de questionamentos, chegando à certeza de que o ser humano é um ser pensante. E fala desta capacidade do homem, “mesmo as pessoas que nasceram surdas... inventam habitualmente para si mesmos alguns sinais pelos quais se fazem entender por aqueles que com elas convivem o bastante para aprender sua linguagem”, em poder inventar sinais - muito antes do reconhecimento da língua de sinais dos surdos.

Por outro lado, mesmo as pessoas:

Que nasceram surdas, às quais faltam os órgãos de que se utilizam as demais pessoas para falar, e pelo menos em situação tão má a esse respeito quanto os animais, inventam habitualmente para si mesmas alguns sinais pelos quais se fazem entender por aqueles que com elas convivem o bastante para aprender sua linguagem, [...] (René Descartes, Discourse on method, [1637]). (SLOBEN, 1980, p. 159).

Esta capacidade de criação prova que a língua de sinais é um sistema estruturado de linguagem, adquirido por indivíduos surdos. Principalmente quando os estímulos linguísticos são de forma direta no meio ambiente. Como instigou Descartes que a língua estava sendo utilizada pelos pais dos surdos por gestos, embora fossem os filhos que inventassem os sinais, com o que poderíamos dizer com conteúdos e estruturas (SLOBEN, 1980).

Além disso, observamos variações entre animais da mesma espécie, como também entre os homens, e notamos que alguns têm mais facilidade de treinamento que outros. É por isso incrível que um macaco ou um papagaio, mesmo sendo um dos melhores da sua espécie, não sejam neste ponto igual a uma criança de mente fraca, se a alma deles não fosse de natureza completamente diferente da nossa. (René Descartes, Discourse on method, [1637]). (SLOBEN, 1980, p. 159).

Esta capacidade de criação prova que a língua de sinais é um sistema estruturado de linguagem, adquirido por indivíduos surdos. Principalmente quando os estímulos linguísticos são de forma direta no meio ambiente. Como instigou Descartes que a língua estava sendo utilizada pelos pais dos surdos por gestos, embora fossem os filhos que inventassem os sinais, com o que poderíamos dizer com conteúdos e estruturas (SLOBEN, 1980).

A língua por sua vez, mesmo sendo instrumento oral de comunicação de pensamento e sentimentos, é um instrumento da linguagem de um determinado grupamento humano; uma vez que cada um tem a sua. Saussure diz que:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2008, p. 17).

Todavia, nada impede que mais de uma nação possua a mesma língua ou que uma mesma nação possua mais de uma língua. Certo é que em todas as línguas tem-se a participação direta do indivíduo que a utiliza como um instrumento social.

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 2008, p. 17).

Para Saussure (1972), o que é natural ao homem é a sua faculdade para constituir “(...) um sistema de signos distinto correspondentes a idéias distintas”, ou seja, uma língua. Ao estabelecer a distinção que se tornaria clássica entre língua (*langue*) e fala (*parole*), Saussure deixa evidente que entendia a língua como fato social e, também, que atribuía à fala o papel de atualização individual do acervo coletivo de signos (SAUSSURE, 1972 apud CHIAVEGATTO, 1999, p. 33).

O conceito de signo é relevante para os estudos sobre linguagem e cognição, ressaltando a importância deste conceito, caracterizando a correlação de conceitos mentais com a palavra, expressão linguística ou linguagem, no seu sentido mais amplo (CHIAVEGATTO, 1999).

Afinal, o que é pensamento? Uma resposta de enfoque linguístico, mais especificamente, psicolinguística. Trata-se em primeira instância, do conceito de pensamento ligado ao conceito de linguagem (mais especificamente da língua) como dois processos que se cruzam constantemente e influenciam-se mutuamente. Isto não quer dizer que não possa admitir a existência de pensamento sem a presença de mecanismos linguísticos propriamente ditos, apenas admite-se que a maior parte dos mecanismos que envolvem o pensamento, estão ligados aos processos que envolvem mecanismos linguísticos, em nosso cérebro (FERNANDES, 1999).

Dentre os aspectos teóricos apresentados, respalda-se no conceito de signo, mais especificamente, do significado, para o desenvolvimento dos conceitos que envolvem a linguagem e pensamento, apresentando o significado como a base que se propõe para o desenvolvimento do conceito de pensamento, quando se refere ao pensamento verbal⁵. A partir do significado, é possível verificar a correlação imediata entre pensamento e linguagem e, sob este ponto de vista, o significado não se apresenta, apenas, como uma parte conceptual, numa visão voltada, exclusivamente, ao estruturalismo, para explicar o signo linguístico como nos fala Fernandes (1999).

A mesma autora ressalta que numa abordagem psicolinguística, o significado é intrinsecamente um fenômeno do pensamento, ou seja, um mecanismo mental, quer seja através de uma imagem acústica mental, restrita a um processo mental, quer seja através da produção linguística de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual (no caso da língua de sinais). Enquanto o significante apresenta, apenas, como um mecanismo linguístico, no sentido estrito, como, também, a linguagem, de modo geral, e, também, os processos mentais.

A partir do momento que a língua passa a fazer parte do universo de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem no processo de interpretação significativa de seu universo conceptual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais. São questões sobre pensamento e linguagem não apenas no plano semântico da língua, mas especificamente, no desenvolvimento dos processos cognitivos (FERNANDES, 1999).

Com base nos estudos, a linguagem é adquirida na vida social e é com ela que os sujeitos se constituem com pensamentos, emoções, sentimentos, que os fazem diferenciar dos outros animais. É no contato com a língua na integração com o outro que o sujeito faz uso dela e a adquire. Devido às dificuldades causadas pela questão da linguagem, a pessoa surda encontra-se com defasagem no que diz respeito à escolarização, isto porque falta a ela o contato anterior com a sua língua natural, a LIBRAS. Desta forma a próxima seção busca apresentar o respeito à diversidade sociocultural e linguística no processo de aquisição da L1 e L2.

Aquisição da língua L1 e L2

O que é a linguagem senão a maneira de que se serve o homem para o exercício exterior

de sua faculdade interior? O que é a linguagem se não um sistema de sinais articulados, aprendidos dentro de um clã ou grupo e que está voltado para seus pares? É, portanto, a linguagem por meio de sinais sonoros (linguagem oral), sinais visuais (linguagem gestual) e sinais táteis (linguagem escrita) que como um código que é, pode ser entendida (decodificada) e interpretada por seus iguais. O termo linguagem abrange, refere-se aos idiomas e as linguagens, sejam naturais ou artificiais como no caso da linguagem usada nos computadores.

Nos primórdios das sociedades humanas, o homem primitivo fazia uso da linguagem gestual, que se apresenta muito mais fácil por não exigir, a priori, incrementos gramaticais muito elaborados e, ainda, por possuir recursos praticamente infinitos de gestos. Contudo, a linguagem oral tornava-se necessária na escuridão ou mesmo quando seus interlocutores fossem incapazes de se verem (no caso dos cegos). Certamente, a língua foi a forma que o homem encontrou para solucionar o complexo problema da comunicação para que as suas sociedades, seus clãs ou grupos pudessem manter suas tradições. Este instrumento deveria ser contínuo, duradouro e eficaz, trazendo amizade, unidade e confraternização.

Carrancho (2008) afirma que todo surdo/surda pode adquirir a língua de Sinais desde que participe das interações cotidianas com a comunidade surda; o mesmo acontece com qualquer outro alguém com a língua natural. Língua natural compreende-se como uma língua criada e utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração a geração, e que muda com o passar do tempo. Isto significa segundo Quadros (1997) que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas. Observa-se que:

É consensual entre os estudiosos que a faculdade da linguagem é uma das habilidades biologicamente determinadas da espécie humana. Embora seja inegável que o aparato biológico que predispõe os seres humanos a adquirirem uma língua natural se transmite genericamente, é também consensual que o desenvolvimento de uma língua natural, enquanto sistema de signos que permite aos homens representarem seus pensamentos a seus semelhantes, só se processa quando, nos primeiros anos de vida, os indivíduos são expostos a um ambiente linguístico, ou seja, a um sistema de signos vocais empregados por um grupo social para intercomunicação. (CHIAVEGATTO, 1999, p. 31).

A convivência com os outros (surdos/surdas/ouvintes) cria, desenvolve e transmite, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de reprodução e recepção é viso-gestual. Compreende-se que a linguagem se constitui na interação com outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo ou à surda, é necessário inseri-los em um diálogo para que

por meio do processo de interação, se possa chegar à construção de significados. Desta forma:

Outras línguas poderão ser adquiridas mais tarde, em diferentes níveis de competência e desempenho, aprendidas formal ou informalmente, mas a exposição a uma língua natural, nos primeiros anos da infância, é fundamental para que a faculdade da linguagem se desenvolva plenamente. Assim considerando, embora linguagem e língua sejam fenômenos distintos, o desenvolvimento de ambos pressupõe, intrinsecamente, o homem como ser em interação social. (CHIAVEGATTO, 1999, p. 31).

Segundo Marchesi (1995), numerosos estudos realizados sobre a aquisição da linguagem dos sinais, por crianças surdas com pais surdos, em diferentes países, demonstraram que sua evolução comunicativa e linguística é muito semelhante a das crianças ouvintes. Da mesma forma que as crianças ouvintes devem amadurecer, para reproduzir o som da linguagem em suas formas mais precisas, a criança surda também tem dificuldades para expressar corretamente um sinal. Assim facilita-se o estudo dividido da aquisição das línguas em estágios: período pré-linguístico, em que os estudos sobre o balbucio em bebês surdos e bebês ouvintes verificou-se que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês (desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade), sejam estes surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem (PETITO; MARANTETTE, 1991 apud QUADROS, 1997). Neste mesmo estudo foram destacados duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. Enquanto o balbucio contém combinações do sistema fonético das línguas de sinais, ao contrário a gesticulação não apresenta organização interna. Confirma isto a capacidade linguística do ser humano que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral- auditiva ou espaço-visual.

Desta forma, os surdos precisam dominar a língua de sinais, pois é nesta língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos possuem um significado dentro de um contexto.

Segundo Quadros (2006), a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado, onde são seguidos, muitas vezes, os mesmos passos e materiais da alfabetização para ouvintes. Segundo as pesquisas, várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação até o uso do português sinalizado⁶.

O ensino de português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira. A língua de sinais tem uma função fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. Para Quadros (2006), a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira

língua para a segunda língua, mas um processo paralelo de aquisição e de aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é adquirida com o contato com sinalizadores, sem ser ensinada, conseqüentemente torna-se a sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. De acordo com Quadros (1997), por ter a língua portuguesa a necessidade formal do ensino, evidencia que é uma segunda língua para a pessoa surda.

Podemos observar até aqui que existe um conflito, um problema: ouvinte X surdos – canais diferentes de comunicação, movimentos contraditórios e contrários. Cabe-nos como educadores, pesquisadores, profissionais interessados ou todos aqueles envolvidos nesta problemática assumirmos uma postura racional e crítica onde não podemos desvincular a emoção de nossas práticas pedagógicas. Uma emoção que permita enxergar o outro, a emoção de sentir na pele e na alma a riqueza da diversidade, através da afetividade direcionada a racionalidade levando tanto o professor como os alunos a enxergarem saberes antes desprezados pelas escolas. Orientando-os para o que pode e deve ser trabalhado com as diferenças e semelhanças. Como construir este caminho? Que tal colocarmos a emoção para nos guiar através da afetividade à razão, num ambiente que favoreça ao diálogo, a busca de sonhos, lutas, anseios e desejos na construção do conhecimento, num universo criativo e de novos saberes?

Hoje os surdos politizados oferecem certa resistência diante do português devido ao longo tempo ter sido imposto para eles, ameaça à língua de sinais. As propostas estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares.

A realidade é que na nossa sociedade atual uma grande parte da população brasileira desconhece a LIBRAS. E o surdo frente a esta realidade é obrigado a usar o português na modalidade oral, que como já vimos nas pesquisas, apresenta uma grande dificuldade de entendimento, e são poucos os surdos que dominam. Como também utilizam o português na modalidade escrita e que, muitos surdos não dominam. Também podem contar com intérpretes, que na verdade nem sempre isso é possível. Estamos diante de uma grande dificuldade de comunicação, desta forma os contatos linguísticos entre surdos e os ouvintes são prejudicados. Não é dada aos surdos a opção da escolha de uma língua, e assim ficam socialmente excluídos devido à língua majoritária.

Diante desta realidade os pais ouvintes deveriam aprender o mais rápido possível esta língua de sinais para poderem se comunicar com seu filho surdo ou filha surda. A criança deveria ter o contato diariamente com a língua de sinais. Urge maiores reflexões sobre as formas apropriadas de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas surdas, sendo assim é importante também trazer para discussão a seguir uma visão crítica sobre o bilinguismo, não visto como uma “tábua de salvação”, mas, uma opção consciente.

Bilinguismo

Na busca em definir bilinguismo dentro do contexto brasileiro nos deparamos frente a várias questões de ordem política, social e cultural. O que podemos perceber quando Quadros (2008) compara o Brasil com os Estados Unidos da América do Norte em possuir uma tendência de “subtrair” as línguas ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva”. Em outras palavras, esses países que possuem uma ideia equivocada de que uma língua leva ao não uso de outra, subtraindo e não levando para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira:

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue. (QUADROS, 2008, p. 27).

Já é possível observar nas escolas se a tentativa de garantir a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Estão dentro de um conceito mais geral de bilinguismo, em que se propõe tornar possível o acesso as duas línguas no contexto escolar, respeitando a autonomia das línguas envolvidas, garantindo à pessoa surda ser ensinada na sua língua, como também o acesso a língua oficial do seu país. Esta questão é motivo de grandes debates nos meios educacionais, pois os temas de hoje na educação de surdos transcendem aos paradigmas atuais da educação especial, num contexto que inclui questões multiculturais e de identidade que envolve os mecanismos de poder e de saber dos ouvintes e dos surdos, e, na reconstrução do que os surdos anseiam sobre sua própria educação e políticas públicas relacionadas às diferenças.

Quadros (2008) pontua que a comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve

ser respeitada e cultivada, assim como a comunidade ouvinte tem a sua. Por isso uma proposta educacional, além de ser bilíngue deve ser multicultural, deve permitir que a criança surda se identifique de forma sólida com seu grupo, evitando apresentar limitações e dificuldades sociais e linguísticas tanto numa comunidade como na outra.

Pensar uma educação para surdos, que considere suas características sociais, descartando a patologia e a aproximação do surdo e da surda com o modelo ouvinte é tarefa que só muito recentemente vem sendo realizada, e está longe de ser consenso entre a maioria dos envolvidos. A forma de pensar essa educação está ligada a outras representações frente aos sujeitos surdos e à surdez. A educação bilíngue deveria propor um modelo pedagógico significativo para o surdo e a surda com condições linguísticas e educativas para o desenvolvimento bilíngue e multicultural, em que é fundamental ter o conhecimento e o valor das duas línguas implicadas na educação.

Resultados e Discussão

Observa-se que os alunos que vieram de uma Instituição de Ensino Regular por se sentirem isolados trocaram para uma Escola Especial, isso nos leva a refletir a necessidade da construção de um caminho novo que tenha uma política linguística voltada para uma educação bilíngue de ensino na própria rede pública ou privada. Sendo necessária uma formação de novos olhares às diferenças dos profissionais envolvidos na reconstrução de práticas pedagógicas coerentes ao Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) que, regulamenta a Lei 10.436 (BRASIL, 2002), por uma educação de surdos com profissionais qualificados.

Alunos que começaram em uma Instituição Especial e trocaram para uma escola Regular e retornaram para a Instituição Especial, este fato comprova-se que as práticas pedagógicas muitas vezes reforçam condutas discriminatórias mantendo o sofrimento e o isolamento do aluno surdo na escola inclusiva. Apresentando uma resistência à permanecer na escola junto com os ouvintes por ser uma inclusão que inclui o surdo na lógica da deficiência. Faltando ações que sejam construídas com eles para a formação de uma escola inclusiva que considere o estudante surdo onde a Língua de Sinais deve fazer parte do dia-a-dia escolar.

Conclusões

O projeto da escola inclusiva segue impondo aos estudantes surdos/surdas o fracasso escolar na utilização de métodos de ensino desenvolvidos para ouvintes. Nestas propostas de inclusão encontramos um surdo submisso diante da opressão do ouvinte no processo educacional através do uso

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

da língua portuguesa, anulando o ser surdo, chegando ao fracasso escolar como causa a própria surdez, reafirmando a exclusão.

Os contextos educacionais muitas vezes estão longe de ser uma educação para todos, porque não proporcionam o desenvolvimento das crianças surdas. Assim, algumas questões necessitam ser consideradas: a questão da língua dentro da proposta de inclusão; a convivência com os outros surdos que possibilita criar, desenvolver e transmitir uma língua com uma mesma história para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da construção de conhecimento e mundo; a aquisição de uma língua e a interação com outros surdos podem garantir às crianças surdas o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para seu desenvolvimento cognitivo.

Desta forma não se pode essencializar a diferença como se todos os surdos e as surdas pudessem ser engessados em tipos estabelecidos ou mistificar a identidade surda como se esta pudesse ser definida como a identidade, a diferença, como se houvesse uma pessoa surda autêntica, pois, também fazem parte dos grupos de surdos os que não se comprometem com as lutas, com as reivindicações sociais, os surdos e as surdas oralizados que não se identificam com a língua de sinais. Uma discriminação invisível através do poder linguístico dos professores e da representação da maioria sobre a língua de sinais como um obstáculo para a aprendizagem por se concreta, não metafórica e pobre.

Sendo assim é necessário um projeto de educação bilíngue que não se restrinja apenas a aceitação e utilização da língua de sinais na escola e que também busque a mudança das representações sobre os surdos (sua língua e sua cultura) para que possa promover a desestabilização da assimetria de poderes e saberes em jogo entre surdos/surdas e ouvintes (FAVORITO, 2006). No que se pode observar na situação atual da tão falada e cobrada inclusão nas escolas regulares é que estas carecem de apoio para que possa promover um novo caminho à inversão epistemológica das representações da surdez e dos surdos para dar impacto na escolarização. Sendo assim, procuramos apresentar algumas contribuições no próximo tema.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Lei nº 10.436/02)**. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para Assuntos jurídicos.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, Walkiria. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue: Língua de Sinais Brasileira**. V. II. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARRANCHO, Angela S. **Ouvindo o silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. In: CARNEIRO, Marísia. (Org.). **Pistas e travessias da linguagem**: bases para estudos da linguagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese (doutorado) – UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**: bases para estudos da linguagem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FERNANDES, Eulalia; QUADROS, R. et al. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Estruturação de sentença em Libras. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação de Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1998. V. 3.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educacionais e aprendizagem escolar. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

PETITO, L. On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in american sign language. In: Cognition. **Elsevier Science Publisher B.**, v. 27, p. 1-52, 1987.

QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis T. T. Educação de surdos em escola inclusiva. **Espaço: Informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro, n.7, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia; QUADROS, Ronice Muller (Org.) et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 2ª edição 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 30. ed. Título original: Cours de linguistique générale. São Paulo: Cultrix, 1972.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SLOBEN, D. I. **Psicolinguística**. São Paulo: Nacional/USP, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins F, 1984.