

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE REAFIRMAÇÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE INSERÇÃO – UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Daniele M. Grannier<sup>1</sup>, Renata Antunes<sup>2</sup>

### RESUMO:

Diante das incongruências entre teoria e prática na educação de surdos no Brasil, este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a educação bilíngue para surdos e propor duas classificações para a esse tipo de ensino - *educação bilíngue de reafirmação para surdos* e *educação bilíngue de inclusão para surdos*. Inicia-se o texto discorrendo a respeito de algumas das concepções de bilinguismo existentes com intenção de esclarecer sob qual visão a discussão está baseada. Desenvolve-se tratando dos aspectos da educação bilíngue para poder relatar em quais pilares teóricos a proposta está apoiada e depois detalhá-la. Aborda ainda o ensino de português como segunda língua e finaliza defendendo o ensino do português-por-escrito (PPE), postulado por Grannier (2002).

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação bilíngue. Educação bilíngue de Surdos. Língua Portuguesa como Segunda Língua. Português-por-escrito – PPE

### ABSTRACT:

Facing the inconsistencies between theory and practice in deaf people education in Brazil, this study aims to reflect on bilingual education for deaf people and propose two classifications for this type of education - *bilingual education of reaffirmation for the deaf person* and *bilingual education of inclusion for the deaf person*. The text begins by talking about some of bilingualism conceptions existing, intending to clarify under which view the discussion is based. Then, it considers aspects of bilingual education to be able to report on what theoretical pillars the proposal is supported and then detailing it. Also it deals with the teaching of Portuguese as a second language and ends defending the teaching of português-por-escrito (PPE), postulated by Grannier (2002).

**Keywords:** Bilingualism. Bilingual education. Bilingual Deaf Education. Portuguese as a Second Language. Português-por-escrito – PPE.

---

<sup>1</sup> [danielemarcellegrarian@gmail.com](mailto:danielemarcellegrarian@gmail.com)

<sup>2</sup> [renataasrezende@gmail.com](mailto:renataasrezende@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Diante de trabalhos como os de Quadros (1997), Soares (1998) Grannier (2002, 2007), Karnopp (2010) e outros é possível afirmar que o bilinguismo constitui a abordagem teórica e metodológica que ganhou força na educação de surdos brasileiros na última década. A Lei de LS, ao adotar a língua de sinais (doravante LS) como a primeira língua (doravante L1) do surdo e a língua portuguesa como sua segunda língua (doravante L2), reconhece o direito do surdo de ser bilíngue e assim, corrobora para a disseminação da abordagem bilíngue de educação.

Grosjean (1982) afirma que bilíngues são as pessoas que usam duas ou mais línguas de forma regular em seu dia a dia. Com isso, pode-se dizer que existe uma aceitação explícita, por parte de pesquisadores e pessoas que trabalham nesse campo, que a LS é a L1 do surdo e a língua portuguesa (doravante LP) é a sua L2, sendo o surdo um estudante ideal para a educação bilíngue. Contudo, essa é uma colocação oficial idealizada, tendo em vista que não veio acompanhada da discussão necessária nem de proposta de programa efetivamente bilíngue. Constituem raríssimas exceções as iniciativas de formação ou atualização dos professores no que concerne a educação bilíngue. Por essa razão, como em outras ocasiões, mudou apenas a terminologia e a prática continua pouco alterada.

É a partir da compreensão dessa lacuna que se vê a necessidade de tratar do assunto de forma mais detalhada, indentificando o que vem sendo feito e analisando diferentes orientações relativas à educação bilíngue de surdos. A fim de esclarecer o pensamento que conduz este trabalho, consideram-se ainda alguns aspectos para uma implementação geral de um programa e também questões mais específicas de ensino de LP como L2 que os professores enfrentam no seu dia a dia.

## BILINGUISMO

Quanto a ser bilíngue, existe a ideia de que bilinguismo é uma excepcionalidade própria de poucos países e que todos os bilíngues têm equilíbrio de fluência na fala e na escrita entre as línguas por eles utilizadas, não têm sotaques e são capazes de realizar tradução sem qualquer dificuldade. Porém, diferentemente do que prevê o senso comum, é possível afirmar que quase todos os países têm bilíngues, que eles compõem praticamente a metade da população mundial — sendo raramente fluentes em todas as línguas que usam — e que grande parte consegue ler ou escrever em somente uma língua, sendo poucos os que podem interpretar e traduzir de forma proficiente. (GROSJEAN, 1982)

As definições a respeito do que vem a ser uma pessoa bilíngue são inúmeras dentro de um *continuum* que vai de um extremo, onde se encontra o bilíngue ideal/perfeito até o outro extremo, onde estaria o bilíngue real/possível. No extremo ideal tem-se a concepção de Bloomfield (1935) que afirma que bilíngues são as pessoas que dominam duas ou mais línguas com habilidades bastante semelhantes às dos nativos; em posição intermediária tem-se Titone (1972), segundo o qual, o sujeito que tem capacidade de falar uma segunda língua obedece às estruturas dela e não parafraseia a primeira língua.

Contudo, a definição tomada neste trabalho encontra-se no outro ponto extremo do *continuum*, o real/possível. Será adotada a concepção de Macnamara (1967), que afirma que bilíngue é a pessoa que possui uma competência mínima de pelo menos uma das habilidades linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua diferente da sua L1.

Essa definição será adotada porque acredita-se ser ela a mais coerente quando se fala na pessoa surda. A coerência vem da crença que o surdo possa não querer ou não conseguir ter a habilidade de

falar (oralizar) e de realizar a leitura facial, mas que ele deve escrever e/ou ler em LP com alguma proficiência para ser considerado bilíngue. E aqui é necessário chamar a atenção para o que se considera ‘alguma proficiência ou algum domínio’.

A definição de letramento de Soares (1998, p. 36) abrange o que será tomado como proficiência para este estudo. A autora afirma que letramento não é saber decodificar ou codificar o código que é a língua escrita, mas é o estado de quem “*faz uso competente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura*”. Ou seja, é necessário que o aprendiz saiba usar esse código de forma adequada no seu dia a dia e que, com esse uso, possa tornar-se um sujeito crítico e autônomo. Apesar do postulado por Soares (1998) ter sido pensado para ouvintes e saber que é necessário adaptá-lo para o trabalho com os surdos, acredita-se que esses alunos necessitam utilizar a língua majoritária do país, nesse caso a LP, como forma de real inserção na sociedade.

A necessidade de se afirmar que neste artigo o surdo bilíngue é o que detém alguma proficiência na leitura e na escrita da LP surge com a intenção de contradizer a crescente adoção do termo ‘português-do-surdo’ pelos profissionais que trabalham com essa comunidade. O termo diz respeito à aceitação de que o surdo escreve em LP como se ela fosse uma nova língua, própria dos surdos, onde os vocábulos são da LP e a estrutura sintática da LS. Se isso fosse adequado, existiria também defende o português-do-chinês, o português-do-árabe ou português-do-japonês. O que existe, é o contrário, as pessoas corrigem o português aprendizes estrangeiros, até mesmo na tentativa de ajudá-los. Será que isso acontece porque os imigrantes não merecem compaixão, diferentemente do surdo, que tem sido visto como um pobre coitado incapaz de aprender, sendo aceita toda e qualquer produção feita por ele?

É óbvio que essa situação resulta da confluência de diversos fatores, tais como a aquisição tardia da L1, limitações na aquisição de conhecimento de mundo por falta de dividir uma mesma língua com seus familiares, a inadequação das metodologias utilizadas tradicionalmente. A manutenção desse quadro, no mínimo, condena-os a seguir a vida como vítimas da surdez e, levando a sociedade a considerá-los incapazes de aprender devido a sua condição física.

Profissionais comprometidos com a educação de surdos e conscientes das habilidades e capacidades desses alunos devem evitar, portanto, conformar-se com o ‘português-do-surdo’, procurando uma metodologia de ensino eficaz para que seus alunos alcancem a competência comunicativa em LP como L2 de que são capazes, transpondo as barreiras que a surdez lhes impõe.

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Falar em educação bilíngue constitui uma árdua empreitada, tendo em vista que é um campo onde tanto a prática como a teoria são variadas e multifacetadas. As concepções teóricas dependem de muitas variantes, como: local, conceito de língua e políticas públicas de ensino, dentre outras. E a prática possui, além de todas as vertentes teóricas, a subjetividade do corpo docente e discente envolvido no processo.

Ao ler textos como os de Grosjean (1982), Hornberger (1991), Krashen (1981,1985), Hornberger (1991) vê-se que existe uma vasta quantidade de termos e tipologias, algumas vezes divergentes e outras coincidentes, para determinar o que é educação bilíngue. Boa parte dessa profusão de acepções advém

do fato de a educação bilíngue estar focada na escola e nas várias formas de ensino que têm sido utilizadas em diferentes contextos para diferentes comunidades e em diferentes épocas.

Como já dito, são inúmeros os autores que dissertam sobre o tema, cada um propõe uma determinada classificação de programas educacionais bilíngues de acordo, principalmente, com suas crenças linguísticas. Convém lembrar que as primeiras considerações expostas aqui dizem respeito ao bilinguismo de ouvintes e que somente mais adiante a discussão se afunilará com o objetivo de se chegar ao conceito de bilinguismo para surdos.

Fishman e Lovas (1970), para definirem o que é educação bilíngue, tomam como base três categorias: intensidade, objetivo e status.

Para a categoria status os autores classificam três tipos de programas: a) bilinguismo transicional – a L1 é trabalhada apenas como veículo facilitador na transposição para a L2; b) bilinguismo mono-letrado – a escola trabalha as duas línguas em todas as suas ações, porém o estudante é alfabetizado somente na L2; c) bilinguismo parcial bi-letrado – a oralidade e a escrita das línguas são trabalhadas, porém a L1 trabalha somente as disciplinas culturais (artes e história, dentre outras) e a L2 as demais disciplinas; d) bilinguismo total bi-letrado – as duas línguas envolvidas no processo educacional são trabalhadas em todas as dimensões linguísticas e sociais.

Quanto à categoria objetivo, são classificados três programas: a) compensatório – a educação se dá primeiramente na L1, com o objetivo de melhor integração no ambiente escolar; b) de enriquecimento – as duas línguas são utilizadas da alfabetização até o final do processo educacional como forma de instrução de conteúdos; c) manutenção do grupo – a L1 é preservada e aprimorada.

Na categoria intensidade os autores classificam quatro dimensões: a) língua de importância primária vs. língua de importância secundária; b) língua de casa vs. língua da escola; c) língua de maior importância no mundo vs. língua de menor importância e d) língua institucionalizada vs. língua não institucionalizada.

Hornbergue (1991) talvez tenha uma das propostas tipológicas com maior nível de detalhamento, porém não se distingue muito de Fishman e Lovas (1970). A autora faz uma diferenciação entre modelos e tipos de programas, sendo os modelos definidos de acordo com os objetivos educacionais e ideologias linguísticas e culturais e os programas pelas características estruturais e contextuais específicas. Para a pesquisadora, no que diz respeito aos modelos, o que importa é o valor, o status e as funções que a língua tem para aquela sociedade; já para os programas, o relevante é a forma como as línguas serão distribuídas no currículo, se o programa atenderá toda a escola ou somente uma parcela dos alunos, quais são as línguas utilizadas nas salas de aula ou na escola de maneira geral. Em resumo, é possível depreender que os modelos encontram-se em um nível macro, mais amplo e abstrato, enquanto os programas estão em um nível micro, mais conciso e mais voltado para a prática.

No que tange aos modelos, Hornberger (1991) aponta três classificações: modelo transicional, modelo de manutenção e modelo de enriquecimento. Referente ao modelo transicional, a autora afirma que ele tem como objetivo encorajar os alunos pertencentes às minorias linguísticas a assimilarem a língua e a cultura da sociedade majoritária, deixando paulatinamente a L1 à margem. Os programas que adotam esse modelo têm como premissa que a criança se torne proficiente na língua dominante, sendo a L1 utilizada como meio de atingir essa proficiência somente durante a fase inicial da vida escolar.

Para Hornberger (1991) o modelo de manutenção reforça a manutenção da língua da minoria e reafirma a identidade cultural e os direitos civis dos grupos minoritários. Sob esse modelo estão

programas que objetivam principalmente desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2. Esse modelo se diferencia do transicional, pois, apesar de também separar os alunos em salas exclusivas, ele trabalha com a L1 por um tempo maior, a fim de que os alunos obtenham desenvolvimento acadêmico e linguístico nessa língua, porém espera que o aluno se torne proficiente tanto na L1 quanto na L2. Essa seria a premissa das escolas bilíngues para surdos, porém o que vem acontecendo é diferente como será mostrado na análise de dados.

Por fim, Hornberger (1991) traz o modelo de enriquecimento que tem o mesmo objetivo e orientação do modelo de manutenção, porém não está destinado somente à população minoritária, mas também à majoritária, tendo como objetivo que ambas se beneficiem com o ensino das línguas que são trabalhadas. Nos programas que seguem esse modelo, os alunos estão todos juntos, não sendo divididos conforme a sua L1, as duas línguas são utilizadas como meio de instrução e são distribuídas no currículo de diferentes formas. Esse seria o modelo condizente com o adotado nas escolas inclusivas para surdos em muitas regiões do Brasil, tal como acontece, por exemplo, em algumas escolas do Distrito Federal. Todavia, o trabalho tanto com L1 quanto com a L2, não tem se mostrado eficaz nessas unidades.

As classificações de Hornberger (1991) são interessantes, uma vez que por intermédio delas, pode-se entender a grande variedade de modelos e programas de educação bilíngue. Se essas múltiplas facetas, tanto conceituais como práticas, são uma corrente na educação bilíngue regular, faz-se necessário pensar em como elas podem ser na educação bilíngue para surdos.

Grosjean (2010) relata que na atualidade entende-se por educação bilíngue para surdos o modelo que envolve o uso da LS e, ao mesmo tempo, o da língua majoritária falada no país em sua forma escrita. Conforme o autor, dependendo do país e dos estudantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, também pode ser trabalhada a fala. Esse é um conceito base trazido por Grosjean (2010) que depois o detalha com bastante afinco. Porém, essa concepção base sobre bilinguismo corresponde ao princípio, derivado do senso comum, que embasa a educação de surdos tanto no Brasil como em muitas outras partes do mundo.

Quadros (1997) afirma que ao se propor um ensino bilíngue, a escola deve estar ciente da realidade psicossocial, cultural e linguística que envolve essa proposta, preparando-se para apresentar coerência diante do aluno surdo e de sua família. A escola como um todo, professores, administradores e funcionários, deve assumir a postura de que a LS é a língua adequada à criança surda por permitir-lhe um desenvolvimento da linguagem semelhante ao da criança ouvinte.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), no bilinguismo a LS é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando não apenas a sua comunicação, como também a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Grannier (2007) relata que na educação bilíngue para surdos a prioridade máxima deve ser o ensino da LS desde a mais tenra idade para que o surdo tenha acesso ao sistema linguístico pleno e se desenvolva cognitivamente e, para que ele possa fazer parte da sociedade letrada que o cerca, é necessário que ele aprenda o português-por-escrito, com técnicas e metodologias pertinentes ao ensino de L2.

Portanto, como a educação bilíngue regular, a educação bilíngue para surdos se desmembra em várias possibilidades, dependendo das crenças linguísticas, educacionais e políticos-sociais dos

profissionais que lidam com ela, não podendo esquecer que o momento histórico também é importante nesse caso, devido às mudanças sociais, às de concepções e às de metodologias que acontecem ao longo dos anos. Dito isso e considerando autores como Skutnabb-Kangas (1994), Knoors e Fortgens (1995), Grannier (2007), Quadros (2010), Marschark (1993), Karnopp (2010), Fernandes (1993) e Johnson, Liddell e Erting (1989), é possível perceber a existência de inúmeros modelos e programas de educação bilíngue para surdos que estão sob a égide de duas abordagens básicas.

Considerando esse quadro teórico, observam-se duas tendências predominantes entre os profissionais envolvidos na educação bilíngue de surdos no Brasil, que passamos a denominar *educação bilíngue de reafirmação para surdo* e *educação bilíngue de inserção para surdo* e caracterizamos a seguir.

1. Educação bilíngue de reafirmação para surdo — são os modelos que defendem o uso da língua de sinais tanto na sociedade de forma geral, assim como na educação, de forma particular, por ser um direito humano inegável ao surdo e que principalmente por intermédio dessa língua ele conseguirá se inserir na sociedade. O objetivo principal desse modelo é reafirmar a chamada cultura surda e a língua de sinais, tornando-as parte de um debate filosófico centrado em normas e valores éticos e morais. São características desse modelo:

- (a) a língua de sinais, L1, como língua de instrução durante todo o processo;
- (b) os meios visuais como prioridade das escolas para o trabalho com todas as disciplinas;
- (c) alto nível de fluência na língua de sinais de todos os envolvidos no processo educacional;
- (d) o ensino de LP como L2;
- (e) a estrutura física voltada para atender as especificidades demandadas pela a surdez (luzes no lugar de sinais sonoros).

2. Educação bilíngue de inserção para surdos — são os que enfatizam tanto o uso da língua de sinais, como enfatizam o uso da língua oral em sua modalidade escrita, acreditando que o foco somente na língua oral pode acarretar perdas linguísticas, culturais, sociais e cognitivas, assim como um ensino voltado exclusivamente para o ensino da língua de sinais também pode gerar perdas significativas da mesma ordem, pois o surdo precisa ocupar seu lugar de direito na sociedade que o rodeia, sociedade na qual a língua oral é a língua majoritária, sendo o uso competente da leitura e da escrita a maior forma de inserção social<sup>3</sup>. Tem-se como características desse modelo:

- (a) o contato com a língua de sinais o quanto antes, se possível ainda bebê, visando à aquisição natural;
- (b) o ensino da língua de sinais como L1 e da LP como L2 de forma sistematizada desde a pré-escola;
- (c) metodologias de ensino específicas para o trabalho com a LP como L2;
- (d) material didático próprios para o trabalho com a LP como L2;
- (e) professores diferentes para cada uma das línguas, com formação adequada para o trabalho, ou seja, o professor de LS deve ser formado para ensinar essa língua e o professor de LP deve ser formado para o trabalho com LP como L2.

<sup>3</sup> É importante dizer que não está se afirmando aqui que fazer uso competente da leitura e da escrita é a maior forma de inserção social somente para o surdo, pois, conforme as teorias do letramento essa é a maior forma de inserção social para qualquer pessoa que esteja dentro de uma sociedade com alto grau de letramento. Nesse sentido, é válido lembrar que os índios, diferentemente dos surdos, não necessitam desse tipo de letramento para fazerem parte de sua sociedade.

É possível perceber que a grande maioria, se não a totalidade, dos pesquisadores brasileiros fala em uníssono quanto à importância da sistematização do ensino e da manutenção da LS dentro do ambiente escolar, considerando que essa língua é o elemento principal no desenvolvimento da criança surda como ser social e que é por intermédio dela que serão transmitidos os modelos de vida e de cultura da sociedade, assim como seus padrões éticos e cognitivos, devendo ter a LP, para o surdo, um papel secundário nesse processo.

Esse pensamento está sob a tutela do que aqui se denominou *educação bilíngue de reafirmação para surdos* e parece ser a corrente atual da educação de surdos no Brasil. A ideia deste trabalho é mostrar que existem esses dois tipos e não é, de maneira alguma, fazer juízo de valor entre um e outro, principalmente porque existem linguistas brasileiros competentes, com vasta experiência na área e que descrevem seus ideais de ensino bilíngue para surdos, dentro desse modelo, com bastante propriedade. O que se deseja trazer com as reflexões realizadas é que existem interpretações equivocadas sobre o que foi denominado nessa pesquisa de *educação bilíngue de reafirmação para surdos*.

Na nossa experiência, tem sido comum encontrar profissionais de educação que, ancorados em uma ótica radical do *bilinguismo de reafirmação*, defendem que a LP pode ser descartada na educação de surdos, que acreditam com veemência no português-do-surdo, que pensam que a LS por si só dará conta de inserir o surdo na sociedade e que são os ouvintes que devem aprender LS. Essas ideias podem ser contraproducentes, pois ao proporem um mundo ideal, um ‘mundo surdo’, retiram do surdo o direito de ser **bilíngue**.

Outro fato que também é recorrente, e nesta pesquisa parece ser consequência da adoção inrefletida do modelo de *educação bilíngue de afirmação*, é a visível supressão da LP pela LS presente em grande parte do material de apoio aos professores de LP para surdos e também na fala de alguns profissionais. Serão trazidas duas amostras de duas obras que podem ilustrar o que terminou de se dizer: A primeira amostra (figuras 1, 2 e 3), retirada das *Orientações curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* (2008), sugere ao professor como trabalhar com textos autênticos em LP.

Figura 1: Orientações curriculares

Pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças lêem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na língua de sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças.

Fonte: São Paulo (2008, p. 18)

Figura 2: Orientações curriculares

Visando possibilitar aos alunos surdos o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, a escola deve promover um trabalho intensivo de leitura. Nas atividades de leitura, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz tanto de interpretá-los na língua de sinais como também de explicar e explicitar características dos textos para os alunos.”

Fonte: São Paulo (2008, p.39)

Figura 3: Orientações curriculares

Produção escrita - Ditar contos na Língua Brasileira de Sinais para que o professor escreva na

Língua Portuguesa.

Fonte São Paulo (2008, p. 52)

A segunda amostra (figura 4) foi retirada do livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (QUADROS e SCHIMIEDT, 2006) e, segundo as autoras, foi elaborada para trabalhar os personagens do texto ou os sujeitos das frases.

Figura 4: Ideias para ensinar português para alunos surdos

Fonte: QUADROS e SCHIMIEDT (2006, p. 51)

Tanto a primeira amostra quanto a segunda estão contidas em materiais de orientação aos professores para o ensino de LP para surdos. Dessa forma, pressupõe-se que os direcionamentos estejam voltados para o trabalho com L2, mas não é o que a breve análise a seguir sugere.

Os trechos da primeira amostra revelam a preocupação com o trabalho de leitura, porém quando a orientação é para o professor ler em LS e para os alunos explicarem na LS, fica claro que o trabalho é com a leitura em LS e não em LP, descaracterizando o ensino de L2, no qual o aprendiz deve receber o *input* na L2 e não na L1. Na mesma amostra, vê-se que a produção escrita do aluno tampouco é realizada em LP, pois o aluno está usando a LS para ditar e não está, ele mesmo, realizando qualquer tipo de produção em LP, e o trabalho linguístico propriamente dito é realizado pelo professor, que ao transcrever em LP, faz uma tradução do que seu aluno ditou, contrariando todas as abordagens de ensino de L2 que preconizam o uso da L2 tanto no *input*<sup>4</sup> quanto no *output*. Assim, o que acontece é que o aprendiz passa pela ‘aula de português’, sem contato direto com a LP, ou seja, sem vivenciar ou praticar a LP, visto que sempre há um intermediário entre seu uso da LS e a LP.<sup>5</sup>

A segunda amostra é composta por uma figura retirada de uma atividade que os professores devem realizar com os alunos e também é possível ver que o foco é a LS, mesmo o livro sendo voltado para o ensino de LP para surdos. Segundo as autoras, a atividade é para que o professor trabalhe com os personagens do texto ou os sujeitos da frase, presume-se que em LP. Porém, é indicado que: os alunos identifiquem os personagens/sujeitos do texto/frase ‘utilizando os sinais’, que os professores façam questionamentos sobre o texto ‘utilizando os sinais’ e que os alunos escrevam as respostas, mas também

<sup>4</sup>Segundo Ellis (1994), *input* representa toda e qualquer informação a que o indivíduo está exposto e/ou obtém a partir dos sentidos. Quanto maior for o nível de *input* do indivíduo, maior será seu nível de *output*. *Output* é tudo aquilo que se produz a partir do *input*.

<sup>5</sup> V. Gonçalves (2016), onde se verificou que ao receberem um texto para leitura, os alunos nem olham para o texto, esperando que a professora – a intermediária – traduza o texto em LS, de modo que a criança não vê a língua escrita e, portanto, não recebe o *input* necessário para sua aquisição.



‘utilizem os sinais’ e, para finalizar, o professor devem fazer cartões ‘com o sinal’ dos alunos para que eles identifiquem seus amigos e as frases que correspondem à ação de cada amigo, devendo copiá-la e depois fazer ‘a sinalização’ correspondente. Ou seja, embora existam algumas centelhas do uso da LP, o trabalho está focado da LS e, portanto, como prática de língua, servem mais ao ensino de LS do que de LP.

Além disso, em ambas as obras, as orientações para a prática da LP, propriamente dita, estão mais ligadas às estratégias, metodologias, e abordagem do trabalho realizado com língua materna para ouvintes, não contemplando, portanto, as necessidades específicas do surdo, visto que a LP é uma segunda língua para ele.

Entende-se que é imprescindível o reconhecimento do valor da LS como L1 e conseqüentemente como língua de instrução, mas é inegável a importância da LP para a ampliação do poder de comunicação e inserção social das pessoas surdas.

Enquanto os profissionais de educação e até mesmo alguns surdos não assumirem que existe a necessidade urgente tanto de o surdo aprender a LS como de aprender efetivamente a LP como L2, resguardado o devido momento e estratégias de ensino-aprendizagem, será negado ao estudante surdo da atualidade o direito de ser bilíngue, sob a tutela da afirmação de que ‘ele precisa só saber LS’.

Para finalizar, afirma-se que, pensando na necessidade de sistematizar o trabalho com a LP como L2 para surdos, este estudo terá como premissa básica a crença no modelo de *educação bilíngue de inserção*, a fim de valorizar as duas línguas. Nesse modelo, a LP é trabalhada como L2 dentro de abordagem e estratégias de ensino adequadas para tal situação e as demais disciplinas são ministradas na L1, nesse caso a LS. Contudo, descortina-se uma nova questão: o que se entende por ensino de LP como L2 nesta pesquisa.

## **ENSINO DE LP COMO L2**

Ao se falar em ensino de segunda língua existe uma variedade de termos, como ensino de L2, ensino de língua estrangeira (LE), ensino de língua terceira (L3), ensino de língua para estrangeiro e, ainda, ensino de língua adicional. Porém, Segundo Grannier (2014, p. 10), a diferenciação entre eles são secundárias, relativas apenas às circunstâncias de ensino e aprendizagem, não interferindo “na essência das considerações linguísticas nem na essência do processo de aquisição de uma língua nova”, de modo que se justificam em todos esses casos, a adoção da experiência refletida nos postulados da Linguística Aplicada. Ressalta-se que, apesar de muitas dessas estratégias utilizadas no ensino de português como LE serem valiosas para o trabalho com os surdos, seria equivocada a adoção do termo LE, pois os surdos não são estrangeiros. (GRANNIER, 2002, 2007).

Sendo assim, aqui será adotado o termo ensino de L2 para surdos, por acreditar-se, como já mencionado, que a LS é a sua L1, sendo a LP, conseqüentemente, sua L2. Assim, o ensino da LP a surdos deve considerar, além de estratégias viso-espaciais, uma metodologia e uma abordagem próprias do ensino de segundas línguas pautadas no conhecimento desenvolvido nos mais de 100 anos de ensino de línguas modernas.

Dito isso, entende-se que há necessidade de um novo professor de LP como L2, que se diferencia do professor de LP como L1. Conforme apresentado por Grannier (2014, p. 29), a formação específica desse novo profissional requer conhecimentos especializados sobre: a própria LP; a natureza da

aquisição de línguas e as abordagens de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os alunos que chegam à sala de aula desse professor não sabem a língua portuguesa e por isso precisam de um ensino diferenciado daquele adotado para o aprendiz ouvinte. Além desses conhecimentos, o professor de L2 deve desenvolver habilidades para: identificar diferentes situações de ensino e tipos de aprendizagens, elaborar materiais didáticos e superar diferenças.

Com isso, é possível compreender a incrível tarefa com a qual se defronta a maioria dos professores de LP que têm trabalhado com surdos ao longo dos anos, tendo sido eles formados para trabalhar exclusivamente com ouvintes, ou seja, com crianças que já chegam à escola sabendo falar a LP. As abordagens, os métodos, os conhecimentos teóricos adquiridos e os estágios realizados em sua formação são direcionados, na grande maioria dos casos, para o ensino de L1. Da mesma forma, os materiais didáticos adotados pelas escolas são os mesmos que os utilizados no ensino a crianças ouvintes. Os currículos e as orientações pedagógicas também são os mesmos. Com isso, a solução que esses profissionais, com a anuência dos gestores, têm encontrado é a adaptação tanto do material quanto do próprio currículo. A adaptação, em grande parte das vezes, significa a simples subtração de conteúdos julgados pelos profissionais como sendo difíceis de serem compreendidos pelos aprendizes surdos.

Dessa maneira, acreditando que o ensino de LP para surdos requer uma efetiva perspectiva de ensino de L2. Assim, adota-se o conceito de português-por-escrito (PPE), a língua que o surdo tem condições físicas de aprender (GRANNIER, 2002). Note-se que a autora (GRANNIER, 2007, 10, ), salienta ainda há necessidade de uma ‘alfabetização’ diferente daquela do ouvinte, que é baseada na relação som-letra de uma língua que ele já conhece. Naturalmente, isso é totalmente inviável para o surdo, que precisa primeiro ser iniciado à escrita para depois aprender o PPE.

### **PPE**

Segundo, Grannier (2002), o PPE corresponde ao português coloquial, à língua que é usada no dia a dia para conversar com o colega ouvinte que mora ao lado de casa ou com o qual está interagindo pela internet. O PPE é necessário para compreender fatos que o rodeiam e que são importantes para a construção da identidade social. Ou seja, o PPE é diferente da modalidade escrita da língua portuguesa aprendida pelos ouvintes quando vão para escola. Esta tem um caráter mais formal, contendo itens lexicais diferentes e estruturas sintáticas particulares, assim como períodos longos e complexos.

O PPE a ser ensinado à criança surda em seu primeiro ano escolar equivale, no que diz respeito ao vocabulário e as estruturas utilizadas, ao português oral que uma criança da mesma idade adquiriu na convivência com os familiares e nas brincadeiras com seus pares. Somente depois de adquirir esse português é que a criança ouvinte vai para escola aprender a modalidade escrita da língua. Na verdade, o ouvinte passa antes pela primeira etapa da Educação Infantil, onde serão desenvolvidas habilidades motoras e cognitivas iniciais. Somente depois dessa fase é que as crianças ouvintes passam para o início da alfabetização.

Dessa mesma forma, prevê-se o trabalho com o ensino de LP a surdos. Primeiro deve vir a ‘alfabetização do surdo’ que, como já mencionado, é diferente do ouvinte. Somente depois de cumprir essa etapa é que o aprendiz surdo estaria pronto para o trabalho como PPE e somente depois de adquirir o PPE ele estaria apto ao trabalho com a modalidade escrita da língua. Assim, defende-se que somente

se ensinar respeitando essas fases do processo de ensino-aprendizagem da LP como L2 para surdos é que se pode falar em educação bilíngue para esses alunos.

### CONCLUSÕES

Acredita-se que seja necessário compreender o que é bilinguismo, o que é educação bilíngue e fazer as diferenciações entre esses conceitos. E, assim, de posse desse conhecimento e da compreensão das especificidades linguísticas demandadas pelo ensino de L2 a surdos optar pela abordagem de ensino teórica e metodológica que se acredita serem as mais adequadas para alcançar os objetivos propostos pelos profissionais.

Entre as duas tendências que se observam atualmente no Brasil em relação à educação de surdos, a *educação bilíngue de reafirmação* e *educação bilíngue de inserção*, conclui-se que o segundo modelo é o mais favorável para inserção social do surdo, atendendo ao seu direito de ser bilíngue. A proposta contempla tanto a aquisição da LS, para o pleno desenvolvimento do surdo quanto a LP, necessária para a interação com o mundo dos ouvintes, garantido a realização adequada das práticas sociais que envolvem a escrita, ou seja, todas as práticas que requerem saber ler e escrever.

No que diz respeito ao ensino da LP, enfatiza-se a necessidade de uma abordagem específica para surdos, o que inclui a adoção, num primeiro momento, do PPE, para posteriormente trabalhar-se a modalidade escrita, já ensinada tradicionalmente na escola.

Dessa maneira, o recurso às bases definidas pela Linguística Aplicada ao ensino de línguas torna-se fundamental, assim como a consideração dos recursos viso-espaciais, tão importantes para o surdo. Nesse contexto, cabe ainda a observação da necessidade de gradação dos conteúdos e das práticas, consolidados em materiais didáticos preparados especialmente para esses fins, a partir de um conteúdo programático próprio, e não resultante da adaptação dos currículos dos ouvintes.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOMFIELD, L (1935). Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2: 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321.
- ELLIS, Rod (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University: Oxford.
- FERNANDES, E. (1993) (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.
- FERREIRA-BRITO, L. (1993). *Por uma Gramática de Língua de Sinais*. Tempo Brasileiro UFRJ. Rio de Janeiro,
- FISHMAN, J. A. & LOVAS, J. (1970). Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 215—22
- GONÇALVES, L. P. (2016) *A importância da mediação leitora no ensino de português-por-escrito como segunda língua para surdos nas séries iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília.
- GRANNIER, D. M. (2002). Português-por-escrito para usuários de LS. *Ver. Integração* ano 14 – nº 24/2002, p. 48-51.
- \_\_\_\_\_ (2007). A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI M. C. (orgs.), *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras.
- \_\_\_\_\_ (2014). O ensino de português como L1 e como L2. In: Souza, S. L. *O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas*. Curitiba, PR: CRV.
- GROSJEAN, F (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), 133-145.
- HORNBERGER, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, Ophelia. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. v. 1. Philadelphia: John Benjamins, p. 215-234.
- Johnson, R., Liddell, S., and Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington, D.C.: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute.
- MACNAMARA, J. (1967). Bilingualism in the modern world. *23 J. of social issues*.

- 
- KARNOPP, L. B. (2010). Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In:
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- \_\_\_\_\_ (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- KNOORS, H., & FORTGENS, C. (1995). The Rotterdam bilingual project: Two languages for deaf toddlers]. *Van Horen Zeggen*, 35(1), 4–11.
- QUADROS, R. M. & SCHMIEDT L.P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*.
- QUADROS, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- SAO PAULO (2008). *Orientações curriculares e proposições de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo.
- SKUTNABB-KANGAS, T (1994). Linguistics Human Rights. A prerequisite for bilingualism. In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (ed.) Hamburg: Signum-Verl p. 139-160.
- SOARES, M. B (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TITONE, R. (1972). *Le Bilinguisme Précoce*. Brussels: Dessart.