



UFSM

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO SURDO

Jaqueline Barbosa Curcio

**RIO DE JANEIRO, RJ, BRASIL
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO SURDO

Por

Jaqueline Barbosa Curcio

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Gediel

**Rio de Janeiro, RJ, Brasil
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial -
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de Especialização

A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO SURDO

elaborado por
Jaqueline Barbosa Curcio

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Gediel (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof.^a Ms. Camila Righi Medeiros Camillo (UFSM)
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Elisane Maria Rampelotto (UFSM)
(Examinadora)

**Rio de Janeiro, RJ, Brasil
2010**

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO SURDO

AUTORA: JAQUELINE BARBOSA CURCIO
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANA LUISA GEDIEL
RIO DE JANEIRO, RJ, BRASIL

Este estudo tem como objetivo principal discutir o processo de aquisição da língua de sinais pelo aluno surdo e buscar subsídios para apoiar a inclusão desse aluno no ensino fundamental da rede pública estadual. Ainda visa contribuir com a estruturação de conhecimentos e trocas de informações entre os indivíduos surdos e ouvintes. Pretende, ainda, identificar formas que viabilizem o acesso a língua de sinais para todo indivíduo surdo ou não, valorizando as comunidades surdas do Brasil. Para compor o aporte teórico, foram eleitos diversos autores, tais como, Belintane (2005); Bueno (2001); Damásio e Damásio (2005); Felipe (2001); Gomes (2005); Quadros (1997) que abordam o fenômeno investigado, cujas ideias, de certa forma, estão correlacionadas e outras, convergem entre si. No que se refere à metodologia, a investigação é de natureza qualitativa, baseada nas observações, entrevistas e pesquisas bibliográficas em diferentes fontes de consulta, como: livros, anais de eventos, artigos de jornais, entrevistas, home pages, periódicos, legislação, entre outros. A realização deste estudo permitiu uma reflexão crítica, possibilitando considerar que cabe a cada educador articular os processos de desenvolvimento e aprendizagem da língua de sinais na sala de aula. Além disso, colaborou com a disseminação desta língua para toda comunidade escolar, promovendo a interação do surdo na sociedade em que vive, possibilitando que este seja o sujeito de sua aprendizagem e, assim, construa o seu conhecimento. Verificou-se que tal processo, além da valorização da comunidade surda do Brasil, mostra que a LS é a língua das comunidades surdas que deve ser considerada nas suas especificidades, como primeira língua, e inserida nos contextos escolares inclusivos como tal, pois sabemos que a Língua de Sinais é um sistema linguístico que possui uma estrutura, composta por elementos formais e regras combinatórias, semelhante a qualquer língua oral. Portanto, é uma língua fundamental no processo de escolarização das pessoas surdas.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; língua de sinais; aprendizagem

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	6
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	8
3. REFERENCIAL TEÓRICO	9
3.1. A Linguagem	9
3.2. A Linguagem e o Contexto Educacional Pesquisado	11
3.3. Língua de Sinais: concepção e processo	15
3.4. Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: estabelecendo um cotejo.....	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
5. BIBLIOGRAFIA	22
ANEXO 1.....	23
ANEXO 2.....	24

1. APRESENTAÇÃO

No âmbito da educação brasileira, muitas pessoas acreditam que os surdos devem ser educados em classes especiais, separados das crianças ouvintes, uma vez que sua língua é diferente e muitos não a entendem. É preciso considerar que o deficiente auditivo e o surdo não possuem a mesma identidade. A surdez pode ser entendida como: um fenômeno físico que se configura como um modelo clínico-terapêutico, ou seja, se relaciona com a patologia, com a doença. Por outro lado, é considerada como uma construção cultural pensada agora numa perspectiva sócio antropológica da surdez. Pesquisas na área da Educação e da Linguística sobre as línguas de sinais indicam que os surdos podem aprender tanto quanto os ouvintes, sendo necessário, entretanto, que se utilize a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse sentido, este trabalho surgiu a partir de diversos questionamentos referentes à observação de um aluno surdo incluído na rede de ensino pública estadual, no município de Itaperuna-RJ. Nesse contexto, percebi a dificuldade do aluno surdo em interagir com a língua portuguesa e comecei a buscar entendimentos, por meio da literatura sobre educação de surdos para algumas questões, tais como: como a língua de sinais pode auxiliar a aquisição da língua portuguesa pelo indivíduo surdo viabilizando o desenvolvimento do seu conhecimento e inserindo-o na sociedade em que vive? Como acontece a construção do conhecimento no indivíduo surdo? Que recursos pedagógicos podem contribuir para a disseminação da língua utilizada pelos surdos?

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se por oferecer aos educadores do contexto local informações relevantes para que possam compreender a importância da Língua Brasileira de Sinais no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, bem como a melhoria da qualidade da aquisição da Língua Portuguesa por esses indivíduos. Nesse momento, torna-se oportuno fazer a distinção entre Língua e Linguagem: língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum, tecida em meio de trocas sociais, culturais e políticas. Já linguagem é utilizada no sentido mais abstrato da linha, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua, também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de interação comunicativa.

No contexto brasileiro, observa-se a existência de surdos que conseguem e querem aprender a falar e, outros, que optam pela aquisição da língua de sinais. Tendo em vista as

considerações de Kojima e Segala, esses últimos desenvolvem a habilidade espacial no cérebro de forma mais significativa do que o outro. Segundo os autores:

A possibilidade de ter um desenvolvimento mais natural pode favorecer o processo educacional da criança surda. Esta é uma maneira de aproveitar o potencial dos surdos, pois eles estabelecem de uma forma visual/espacial, relações diretas com a imagem que o pensamento lhes permite (KOJIMA E SEGALA, 2001, p. 60).

Levando em consideração a citação acima, pode-se dizer que o uso da língua de sinais no processo educacional da criança surda contribui para o desenvolvimento da aprendizagem como um todo. Portanto, se a língua de sinais pode ser considerada a primeira língua do surdo, torna-se imprescindível que esta seja usada em diferentes contextos para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Buscou-se através da linha de pesquisa abordada: práticas pedagógicas e déficit cognitivo, a compreensão das práticas já utilizadas na inclusão de alunos surdos no ensino fundamental regular, como também a existência de estratégias que envolvam estes alunos no contexto escolar e que o presente estudo, possa contribuir com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em sua organização, o estudo foi estruturado em partes. Dessa forma, a primeira parte ressalta a importância do tema, os objetivos que norteiam a pesquisa e o desenvolvimento do estudo. A segunda parte aborda as principais ferramentas utilizadas para analisar os dados coletados na pesquisa. A terceira parte discorre sobre as questões teóricas relacionadas entre linguagem, língua de sinais e língua portuguesa. E a quarta parte, aponta os principais pontos encontrados na pesquisa e suas contribuições para o campo da educação inclusiva.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Para a realização deste artigo monográfico utilizei-me da pesquisa de ordem qualitativa usufruindo das seguintes técnicas: a observação de um aluno surdo incluído em classe regular de ensino; a aplicação de entrevistas para professores que tinham alunos surdos em sala de aula; e investigação bibliográfica em diferentes fontes de consulta, tais como: livros, anais de eventos, artigos de jornais, entrevistas, home pages, periódicos e legislação.

Para tanto, a metodologia qualitativa – fundamentada nos pressupostos epistemológicos discutidos no presente trabalho – permite, através da entrevista, um espaço legítimo na produção de novos conhecimentos nas ciências humanas. Thiollent (1980) refere-se às entrevistas não-diretivas, como aquelas que possibilitam a produção de significados a partir da flexibilidade de assuntos do entrevistado, o qual pode optar por “abordar tal ou qual tema, voltar atrás ou progredir para outros temas” (THIOLLENT, 1980, p.85).

Como instrumentos de coleta de dados, usufruí da observação e das entrevistas, as quais possibilitaram identificar os principais aspectos norteadores entre o uso da língua de sinais e da língua portuguesa em sala de aula. Segundo Gil (1999), à medida que o pesquisador conduz com habilidade a entrevista e seja dotado de boa memória, poderá, após seu término, reconstruí-la de forma mais estruturada, tornando possível a sua análise objetiva.

Conforme o proposto pelos autores acima mencionados, as entrevistas foram realizadas com cinco professoras da rede estadual de ensino que atuam com alunos surdos incluídos no ensino regular, as quais serão designadas por sujeitos da pesquisa classificadas por letras do alfabeto: A, B, C, D, E. Busquei, empiricamente, a contribuição de profissionais envolvidos com a educação, através de relatos e depoimentos no formato de entrevistas. Das professoras entrevistadas, todas exercem esta função há mais de 10 anos; encontram-se na faixa etária entre 32 a 45 anos; são graduadas em Pedagogia ou Curso Normal Superior e apenas duas não têm o curso básico de LIBRAS.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. A Linguagem

Damáσιο e Damásio relatam que os neuropsicólogos que estudam a linguagem tentam compreender como utilizamos e combinamos palavras (ou signos, no caso de uma linguagem gestual) para formar frases e transmitir os conceitos elaborados pelo cérebro. Investigam também “como compreendemos palavras expressas por outros e de que forma o cérebro as transforma em conceitos” (DAMÁSIO e DAMÁSIO, 2005, p. 22).

Segundo esses autores, a linguagem surgiu e se manteve ao longo da evolução porque constitui um meio de comunicação eficaz, sobretudo para conceitos abstratos. Ela nos auxilia a estruturar o mundo em conceitos e a reduzir a complexidade das estruturas abstratas a fim de apreendê-las: é a propriedade de “compreensão cognitiva”. Ainda, conforme Damásio e Damásio:

Na aurora da humanidade, a palavra não existia. A linguagem surgiu quando o homem, e talvez algumas espécies que o precederam, soube conceber e organizar ações, elaborar e classificar as representações mentais de indivíduos, eventos e relações. Da mesma forma, os bebês concebem e manipulam conceitos e organizam inúmeras ações bem antes de pronunciar as primeiras palavras e frases (DAMÁSIO e DAMÁSIO, op. cit., p. 22).

A linguagem é uma construção cultural da humanidade na filogênese como na ontogênese e resulta da interação entre o cérebro e o ambiente social, mediada por outro indivíduo, constituindo-se num instrumento/ferramenta para a decodificação do mundo, um ganho evolutivo que confere uma capacidade adaptativa sem par em qualquer outra espécie.

Transitar das percepções sensoriais às ideias abstratas exige linguagem tanto de sinais quanto orais, como, por exemplo, a ASL, a dos japoneses ou a dos tupi-guarani. Cada país tem sua língua de sinais, seu alfabeto e conjunto de configuração de mãos. Do mesmo modo que diferentes culturas possuem idiomas distintos, a língua de sinais é peculiar a cada nação de surdos.

Durante o desenvolvimento, a criança ouvinte adquire inconscientemente informações linguísticas que produzem aprendizagem aleatória pelo uso cotidiano das palavras que, ao nomearem os objetos e fenômenos, ajudam a organizar a cognição sobre o seu meio circundante. A privação de informações faz a criança surda parecer mentalmente deficiente (GOMES 2005, p. 28).

A linguagem permite a construção de conceitos – elementos centrais do pensamento – e a construção deste último adquire conseqüentemente, uma formulação linguística, de modo que a linguagem se converte em ferramenta do pensamento.

A partir das trocas comunicativas e da interação, a linguagem vai sendo estruturada através da elaboração do pensamento fundamentado na organização das informações das experiências de vida do sujeito, do acesso à cultura. O homem participa do processo interativo e neste processo descobre, organiza, cria e constrói a linguagem que lhe possibilitará as enunciações verbais que o levarão ao domínio do discurso. É o que podemos confirmar na citação abaixo:

Qualquer que seja a língua empregada ela será sempre, na sua essência, uma troca de ideias. Não há comunicação sem conteúdo. Linguagem só se aprende e se desenvolve pela comunicação de pensamento entre pessoas. Esse processo, portanto, não pode se limitar a ser um simples processo mecânico de memorização de sinais e letras (RIZZO, 2004, p. 7).

Seguindo as ideias contidas nas definições de Rizzo, a linguagem sempre será estabelecida a partir das interações sociais, as quais permitirão a aquisição da linguagem e as trocas linguísticas.

Já a partir da abordagem vygotskyana, a criança, ao aprender a linguagem falada, verbaliza o pensamento – torna-o suscetível à repetição e à análise – e ao mesmo tempo, lançando mão de suas construções intelectuais, intelectualiza a fala. Essa dupla complementação faz da linguagem a ferramenta fundamental que põe o indivíduo no universo da racionalidade humana. “Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza com sucesso o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos” (VYGOTSKY, apud BELINTANE, 2005, p. 52).

3.2. A Linguagem e o Contexto Educacional Pesquisado

Os dados coletados por meio das entrevistas com as professoras permitiram observar algumas recorrências e singularidades em relação à temática, para assim pensar em algumas categorias a serem analisadas, as quais serão pontuadas a seguir:

1. **Insegurança:** no primeiro contato com o aluno surdo, as professoras sentiram insegurança, preocupação e medo de que a aprendizagem não acontecesse. O seguinte relato comprova este fato: “No início, fiquei muito preocupada e tive medo de que não desse certo”. (Sujeito B)

2. **Desconhecimento da LIBRAS:** a maioria dos Sujeitos da pesquisa coloca como essencial para incluir o aluno surdo no ensino regular, o conhecimento da LIBRAS pelo professor. Nesse sentido, o Sujeito D sublinha: “É essencial à capacitação do professor e a colaboração da comunidade escolar”. Entretanto, a inclusão de alunos surdos exige uma série de entendimentos para além da língua como nos aponta a autora:

... É necessário subsidiar o corpo técnico e docente, das escolas no que se refere não só de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, mas também de referencial teórico-metodológico que favoreça a reorganização didática em sala de aula, proporcionando ao aluno surdo sua evolução no desenvolvimento sócio-emocional, cognitivo e linguístico; na construção do conhecimento nas diversas áreas de saberes; na aquisição de valores (éticos, políticos, culturais, etc.); e, por conseguinte, na formação da sua identidade (TRAVASSOS, 2003, p.163).

3. **Comunicação alternativa:** existem várias formas de comunicação gestual: Português sinalizado; LIBRAS; mímica; pantomima; alfabeto manual ou datilologia; comunicação total; bilinguismo; entre outros. Todos os sujeitos da pesquisa buscam diferentes formas de se comunicar com o surdo, mesmo que não saibam a língua de sinais. Os depoimentos abaixo corroboram para afirmar esse entendimento:

Sujeito C: “Na verdade é uma mistura de expressão facial, gestos próprios e LIBRAS”.

Sujeito D: “A minha comunicação é feita através de LIBRAS e quando a criança não consegue entender, me utilizo de gravuras e de alguns gestos próprios”.

Sujeito E: “Oralização, escrita, gestos próprios, LIBRAS (o pouco que sei). No final, conseguimos nos entender”.

Torna-se evidente a necessidade de uma formação por parte dos profissionais que lidam com esses alunos para que possam compreender os processos de aprendizagem desses

indivíduos, uma vez que já existe uma nova perspectiva no meio educacional da comunidade de surdos chamada bilinguismo:

Educar com bilinguismo é “cuidar” para que através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados (FERNANDES, 1996, p. 57).

4. Importância da Língua de Sinais: todos concordam que a língua de sinais é tão importante para os surdos, quanto à aquisição da fala para os ouvintes, conforme aponta a fala do Sujeito A: “É sua primeira língua, portanto importantíssima, assim como o português para o ouvinte brasileiro, o inglês para o americano, etc.”

Cabe, também, ressaltar que os sujeitos pesquisados têm tido experiências significativas com o contexto do ensino da LIBRAS na realidade do aluno surdo. Dessa forma, destaca-se que o Sujeito A, vivencia dois momentos. No primeiro momento, não utiliza a língua de sinais e demonstra dificuldade em transmitir os conteúdos escolares e alfabetizar esses alunos. No segundo momento, no qual teve contato com a LIBRAS e passa a utilizá-la, percebe que estabeleceu comunicação e a aprendizagem ocorre de forma significativa. Assim, o sujeito destaca a importância da língua de sinais:

Durante 9 anos dei aula para surdos em outro município (Petrópolis). Não era permitido o uso de LIBRAS e não havia conhecimento da mesma pelos professores e alunos. A comunicação não era muito difícil já que entrava empatia, afetividade e muitas tentativas. Já no que se referia à passagem dos conteúdos, a coisa era meio emperrada e muito difícil. Alguns se desenvolviam e saíam da Escola Especial na 4ª série para a 5ª série em uma Escola Regular. Outros não conseguiam adquirir todos os conteúdos. A alfabetização era muito lenta. Em outra oportunidade, já aqui em Itaperuna, tive contato com LIBRAS e foi extremamente importante para um melhor entendimento com os alunos. O necessário a ser comunicado flui de modo muito menos estressante para o aluno. Estou falando a língua dele e isto é inegavelmente confortável para ambos. Como passei pelas duas experiências, posso advogar a favor da aprendizagem de LIBRAS ou pelo menos um maior conhecimento por parte dos professores, assim como a necessidade do intérprete¹ na sala de aula”. (Sujeito A)

Conforme dados empíricos, a maioria dos professores da rede pública estadual não conhece LIBRAS, entretanto, atualmente há cursos de formação continuada que objetivam

¹ O intérprete da Língua Brasileira de Sinais é aquele que, tomando a posição do sinalizador ou do falante, transmite os pensamentos, as palavras e as emoções do sinalizador, servindo de elo entre duas modalidades de comunicação.

preparar esses professores para receberem alunos com necessidades especiais em todas as escolas, inclusive alunos surdos. Mesmo não conhecendo a língua de sinais, alguns professores aceitam o desafio de estabelecer comunicação com os alunos surdos e desenvolver o processo ensino aprendizagem. É o que nos relata o Sujeito C, que utilizou da comunicação alternativa para aprender e incluir seu aluno surdo no contexto escolar:

A minha última experiência com aluno surdo foi no ano de 2005. A criança já estava com idade de frequentar o ensino fundamental (8 anos), no entanto não havia frequentado qualquer tipo de escola e convívio com grupo maior. Tive apoio do NAPES² com recursos como: fita de vídeo, CD ROM e textos. Aprendemos juntos alguns sinais. E ele sentiu-se incluído ao grupo. E aprendi muito”. (Sujeito C)

O fato da criança não ter frequentado qualquer tipo de escola demonstra que esta deixou de passar por uma das fases essenciais do contexto escolar que é a adaptação. Adaptar à rotina escolar, aos amigos de sala de aula e ao novo ambiente de socialização. Com o apoio do sujeito da pesquisa, foi possível ao aluno integrar-se ao grupo de forma menos dolorosa.

Já no relato do Sujeito D, percebi que havia a insegurança e a questão de não dominar a LIBRAS no momento em que o profissional se deparou com alunos surdos em sala de aula. Assim:

Quando recebi uma aluna surda (8 anos) fiquei apavorada, pois não sabia nada de LIBRAS. Comecei a buscar e fiz também um curso de capacitação. Mas, o que mais me ajudou foi os professores do NAPES que funcionava na escola, pois quando eu me deparava com alguma dificuldade, pedia socorro. Com o passar do tempo (2 anos) ainda me sinto insegura, pois cada caso é um caso, o que me obriga a buscar cada vez mais. Fico com as apostilas o tempo todo em minha mesa, porque tenho um aluno (7 anos) que é muito teimoso, me obrigando assim, a estudar mais. Trabalhar com surdos tem sido uma experiência muito boa, porque vejo que são capazes de aprender muitas atividades com mais facilidade que alguns ouvintes. Quanto à primeira aluna que recebi, estou muito orgulhosa, pois ela tem se destacado dentre os colegas quanto ao aprendizado. Ela está na 2ª série e as estagiárias ficam encantadas com o desempenho e o relacionamento com a comunidade escolar. Por tudo isso, vale à pena incluir alunos surdos no ensino regular. (Sujeito D)

² Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - NAPES criado pela Resolução SEE nº 2895 D.O. 14/06/05 tem como objetivo integrar a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, através da implementação da política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

O sujeito da pesquisa deixa claro em seu depoimento o medo em lidar com o desconhecido. Receber um aluno surdo que não fala sua língua, interage de maneira diferente e necessita de acessibilidade ao conhecimento, lhe assusta e desestrutura sua formação profissional. Dessa forma, o sujeito relata que “... não sabia nada de LIBRAS. Comecei a buscar e fiz também um curso de capacitação (Sujeito D)”. Considerando a narrativa do sujeito envolvido observando que ele busca apoio técnico e teórico junto aos colegas que estão mais preparados para atuarem na educação inclusiva e isso reflete num outro cenário: o do entendimento do processo inclusivo e o alcance de sucessos em âmbito escolar com o aluno surdo.

Apesar das dificuldades encontradas, o sujeito da pesquisa demonstra aceitação à inclusão desse aluno, ressaltando a importância da língua de sinais em seu aprendizado: “... tem sido uma experiência muito boa, porque vejo que são capazes de aprender muitas atividades com mais facilidade que alguns ouvintes. Quanto à primeira aluna que recebi, estou muito orgulhosa...” (Sujeito D).

A linguagem é importante não só como meio de comunicação, mas também como suporte linguístico para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento. É por meio da linguagem que a criança inicia seu processo de socialização e de aprendizagem geral.

Importante lembrar que ao falar de linguagem e educação de surdos não estamos falando da língua de sinais em si, que não é uma linguagem, mas sim uma língua.

3.3. Língua de Sinais: concepção e processo

As línguas de sinais são línguas naturais, pois surgiram da necessidade de interação entre os indivíduos surdos. Distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Estas línguas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Conforme Lucinda Ferreira Brito:

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (FERREIRA-BRITO et al, 1997, p. 19).

No Brasil, o Presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, sancionou em 24 de abril de 2002, a Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação entre os surdos. A Lei enfatiza a necessidade de que esta língua seja objeto de uso corrente nas comunidades surdas. Desta forma, visa assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Magistério e Cursos de licenciaturas, segundo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.

Já o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, situado no Rio de Janeiro, o qual tem como missão institucional produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, sugere promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito as suas diferenças. Sendo assim, os professores e demais profissionais que atuam junto ao aluno surdo na escola regular precisariam ter algumas estratégias como: aceitar o aluno surdo sem rejeição; ajudar o surdo a pensar, raciocinar, não lhe dando soluções prontas; não manifestar conduta de superproteção; não ficar de costas para o aluno, ou de lado, quando estiver falando; entre outras.

Dessa forma, a tentativa de assegurar determinados aspectos para a inclusão dos alunos surdos, torna-se um desafio para os profissionais, seja considerando os aspectos didáticos e metodológicos a serem utilizados em sala de aula, ou na aprendizagem e prática contínua da língua de sinais.

A importância e legitimidade da língua de sinais é mencionada por Quadros como um dos fatores que envolvem a história educacional dos surdos. Essa língua vem sendo utilizada pelas comunidades surdas e, atualmente, sua inserção por meio da legislação nos espaços escolares. Nas palavras da autora:

A postura educacional perante as línguas de sinais interferiu no processo histórico das comunidades surdas. O fato de “permitir” e/ou “não permitir” que as pessoas surdas usassem suas línguas espaciais-visuais provocaram profundas mudanças na vida das pessoas que integram tais comunidades. Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importantíssimo no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social (QUADROS, 1997, p. 45).

Conforme a citação acima percebe-se que com o uso da língua de sinais, o aluno surdo incluído na sala de aula passa a fazer parte da escola como um aluno de cultura linguisticamente diferente, mas possível de estar inserido entre alunos ouvintes. É o que percebemos através da fala de uma das professoras entrevistadas:

... já aqui em Itaperuna, tive contato com LIBRAS e foi extremamente importante para um melhor entendimento com os alunos. O necessário a ser comunicado flui de modo muito menos estressante para o aluno. Estou falando a língua dele e isto é inegavelmente confortável para ambos. Como passei pelas duas experiências, posso advogar a favor da aprendizagem de LIBRAS ou pelo menos um maior conhecimento por parte dos professores, assim como a necessidade do intérprete na sala de aula. (Sujeito A)

Neste momento, torna-se necessário o entendimento entre Comunidade Surda e Cultura Surda: a primeira é considerada como o espaço de convivência de pessoas surdas, constituídas de uma história, de uma identidade, de uma língua e de uma cultura própria, que compartilham valores culturais, hábitos e modos de socialização. A segunda é entendida como “a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes”.

Outra questão a ser mencionada é a diferença regional da língua de sinais. As pessoas surdas, em diferentes regiões e países, que estão inseridas em “Culturas Surdas” possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas línguas de sinais diferentes. Estas línguas são diferentes uma das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nos países. Por exemplo, o Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais destes países são diferentes.

Entretanto, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se mais rapidamente uns com os outros, fato que não ocorre entre falantes de línguas orais, que necessitam de um tempo bem maior para um entendimento. Isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm de desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e de estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas. (FELIPE apud FERREIRA-BRITO et al, 1997, p.82).

As línguas de sinais são tão naturais para os surdos quanto às orais para nós e, mais acessíveis aos primeiros devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam. Contudo, não são mais fáceis nem menos complexas. Do ponto de vista biológico podemos analisar que:

- a) se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível (Lenneberg, 1967);
- c) se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado;
- d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, em vez da língua de sinais (RODRIGUES apud QUADROS, 1997, p. 80).

A autora ressalta a importância da língua de sinais, sinaliza o período ideal de sua aquisição e alerta quanto ao momento de introdução dessa aprendizagem. Hoje, percebe-se o significado da língua de sinais como elemento constitutivo da identidade surda e instrumento possibilitador de desenvolvimento linguístico para as comunidades surdas. Portanto, quanto mais cedo à criança surda adquirir a língua de sinais, maior será a probabilidade de construir sua própria identidade.

O fato de uma criança surda utilizar a língua de sinais como meio de instrução não significa que perca a capacidade de adquirir uma segunda língua, por isso, o modelo bilíngue propõe dar acesso à criança surda às mesmas oportunidades psicolinguísticas que possui a ouvinte. Bilinguismo não significa tão-somente procurar semelhanças e diferenças entre sintaxes e semânticas das línguas em foco, visando o objetivo de:

Criar uma identidade surda plena, permitindo à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se da cultura ouvinte, ou seja, ter o acesso a ambas às línguas, a das comunidades surdas (LS) e a da comunidade ouvinte (oral e escrita) (SKLIAR apud BUENO, 2001, p. 39).

O bilinguismo, de uma forma geral, propõe uma visão mais integrada da pessoa surda tanto com a técnica quanto com o indivíduo por ter como um dos pressupostos um maior respeito aos indivíduos e suas particularidades, gera bem menos violência ao “eu” do surdo, permitindo a construção de sua identidade, respeitando seu ritmo sem imposição externa.

Muitas comunidades humanas não têm escrita, mas todas as comunidades humanas têm uma língua. Algumas comunidades são bilíngues ou multilíngues, o que remete à hipótese de que, nesses casos, diferentes Gramáticas Particulares se encontram representadas na mente do indivíduo. Nas palavras de Salles, fica evidente que:

Todo ser humano é, portanto, capaz de adquirir uma segunda ou mais línguas. Uma característica da aquisição da linguagem é que parece existir um *período crítico*, isto é, um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos (no caso, a exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância (SALLES et al, 2004, p. 72).

3.4. Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: estabelecendo um cotejo

Segundo Tanya A. Felipe, coordenadora do grupo de pesquisa da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, atual pólo de divulgação da cultura e língua dos surdos do Brasil:

A LIBRAS, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto diferencia da língua portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza, como meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. As diferenças, de fato, não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (FELIPE, 2001, p.19).

Embora com divergências peculiares a cada língua, todas as línguas possuem algumas semelhanças que as identificam como língua e não como linguagem. A autora ressalta que há uma semelhança entre as línguas: todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico.

O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado sinais nas línguas de sinais. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, uma configuração em um ponto de articulação, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço neutro. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros. Nas línguas de sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

1. Configuração das mãos: são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante, ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.
2. Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical e horizontal.
3. Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não.
4. Orientação/direcionalidade: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima.
5. Expressão facial e/ ou corporal: há sinais feitos somente com a bochecha; sinais feitos com a mão e expressão facial, e há ainda sinais em que sons e expressões faciais complementam os traços manuais (FELIPE, 2001, p. 21).

Ao se observar as diferenças entre as produções na língua portuguesa e na língua de sinais percebe-se uma série de diferenças, tais como: a língua de sinais é visual-espacial, apresenta uma sintaxe incluindo os classificadores, utiliza a estrutura tópico-comentário e repetições sistemáticas, atribui valor às expressões faciais e sua escrita não é alfabética. Já a língua portuguesa, é oral-auditiva, baseia-se em sons, usa uma sintaxe linear captando através da descrição o uso de classificadores, possibilita ambiguidades e tem forte marcação de gênero.

Seja qual for o modelo de língua apresentado, haverá necessariamente a troca social, a interação entre os falantes nativos dessa língua para que se obtenham resultados quantitativos e qualitativos na aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão teórico-conceitual levantada neste estudo e as narrativas capturadas pelas entrevistas com professores da rede estadual de ensino do município de Itaperuna-RJ, emerge a importância de uma reflexão sobre esse referencial aplicado à realidade do cotidiano escolar que lida com indivíduos surdos. Da discussão aqui presente, surge a necessidade de se investigar metodologias alternativas para o trabalho pedagógico com o aluno surdo incluído na sala de aula e analisar as experiências de educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Torna-se gratificante observar, por intermédio da pesquisa realizada e dos dados apresentados que houve uma discussão coerente e importante sobre a temática baseada nos discursos dos professores e nas bases teóricas estudadas em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno surdo incluído no ensino regular.

A construção da linguagem se dá através de um processo interativo, através do qual pode-se pensar no indivíduo como um todo, em seu desenvolvimento global: bio-psico-social. O surdo não é mais visto como aquele cuja falta de audição significa ineficiência, mas sim como um ser eficiente que se desenvolve integralmente e se comunica por outro canal tendo, conseqüentemente, uma outra língua. Dessa forma, a educação de surdos ganha visibilidade social e está sendo repensada através do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para dar conta da complexidade social, cultural e educacional em questão.

O empenho neste estudo foi colaborar com a disseminação da Língua de Sinais no contexto escolar, pois esta, além de servir como meio de comunicação entre os pares, também propicia o desenvolvimento da função cognitiva e oferece aos indivíduos surdos uma linguagem com significados.

Outras inferências e apontamentos também foram realizados no decorrer desse artigo monográfico na tentativa de auxiliar o professor no direcionamento das intervenções sócio-educacionais com o indivíduo surdo proporcionando mediar o processo de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Assim, espera-se que essa pesquisa tenha enfatizado algumas informações importantes às práticas dos educadores para que estes possam buscar caminhos para se discutir melhor o processo de aquisição da língua de sinais e entender sua relação no desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo.

5. BIBLIOGRAFIA

ACERVOS livros. **Integração escolar do aluno surdo**. Rio de Janeiro: INES. Disponível em: http://www.ines.org.br/ines_livros/32/32_006.HTM. Acesso em 2 de abr. 2006.

BELINTANE, C. Piaget e a linguagem: limites de uma teoria. **Viver Mente & Cérebro**. n. 2, São Paulo: Ediouro, 2005.

BUENO, G. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Integração**, n. 23, Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: 2002.

DAMÁSIO, A.; DAMÁSIO, H. O cérebro e a linguagem. **Viver Mente & Cérebro**. n. 3. São Paulo: Ediouro, 2005.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo: Leitura de Mundo e Mundo da leitura**. In: Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda, Rio de Janeiro, 18 a 20.09.1996.

FERREIRA-BRITO, L. et al. **Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria de Educação Especial. Série Atualidades Pedagógicas, n. 4. Brasília: SEESP, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A. M. Peculiaridades do desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Fórum**. v.11, Rio de Janeiro: INES, 2005.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. Comunicação dos Surdos. **Língua de Sinais**, n.5, São Paulo: Escala, 2001.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIZZO, G. Alfabetização Natural. **Fórum**. v. 9 (jan/jun) Rio de Janeiro: INES, 2004.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica**. Investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.

TRAVASSOS, V. L. G. **Construindo uma prática pedagógica bilíngue para educandos surdos na escola regular**. In: Anais do Congresso Surdez e Escolaridade, Rio de Janeiro: INES, 17 a 19.09.2003.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Caro (a) colega,

Estou realizando uma pesquisa sobre A Linguagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. Nesse sentido, preciso relatar algumas experiências do ensino realizado com alunos surdos na sala de aula.

Sua contribuição é importante, pois possibilitará o encaminhamento de uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor que lida em seu cotidiano, com alunos surdos. Por isso, responda as questões abaixo não sendo necessário se identificar.

Obrigada,

Jaqueline Barbosa Curcio

Itaperuna, 20 de novembro de 2009.

Profissão: _____	Idade: _____
Há quanto tempo exerce esta profissão? _____	Segmento: _____
Fez curso de LIBRAS? _____	Local: _____

1. Como você se sentiu com a determinação do governo para incluir alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular?

2. Quanto ao aluno surdo, o que você percebe ser essencial para incluí-lo com sucesso na sala de aula?

3. Como é a sua comunicação com o aluno surdo (oralização, escrita, gestos próprios, LIBRAS e outros)? E como acontece o *feedback*?

4. Em sua opinião, qual é a importância da Língua de Sinais para o surdo?

5. Caso tenha uma experiência específica ou relato que queira fazer sobre sua atuação com os alunos surdos, utilize o espaço abaixo:

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Depoimento Pedagógico

Em 1997, conheci um grupo de pessoas que se comunicavam através de gestos. Isso me chamou atenção despertando minha curiosidade e quando tive oportunidade participei de uma oficina para aprender a Língua Brasileira de Sinais onde obtive conhecimentos básicos sobre a estrutura desta língua.

No início, eu não entendia nada, tentava fazer os sinais e me sentia sem jeito, incapaz! Chegava perto de um surdo para me comunicar e ele ria de mim. Coloquei como meta que precisava aprender a língua de sinais para entender o que eles estavam querendo dizer. Passei dias e noites decorando os sinais, escrevendo para Instituições especializadas no trabalho de surdez solicitando-lhes material pedagógico. Com isto, fui chegando mais perto dos surdos, pois através da leitura descobri como aprendiam, como se relacionavam e a importância de sua cultura.

Na sala de aula, vi alunos que tinham o dom do desenho fazendo pinturas que eu não imaginava; jogando futebol com uma organização que dispensava a presença do juiz em campo; alunos que, no início, ao chegar à escola ficavam acuados e não aceitavam brincadeiras e interação, e que no decorrer do tempo já me cumprimentavam espontaneamente; alunos que percebiam meus momentos de cansaço, de alegria e preocupação apenas pela minha expressão facial.

Dessa forma, progressos no desenvolvimento pedagógico e afetivo foram se revelando: quando levava para a sala de aula revistas e jornais para fazer atividade de discussão e pesquisa todos brigavam comigo, pois queriam copiar o que já estavam acostumados a fazer. Continuei insistindo para que participassem das atividades propostas, questionando-os e fazendo-os refletir. Levou um ano e meio para que um dos alunos chegasse à sala com um jornal na mão e me perguntasse o que estava escrito ali. Fiquei emocionada em ver que o que eu estava fazendo tinha tido resultado, que como todo indivíduo, o surdo pode e deve construir o seu conhecimento sendo sujeito do mesmo e não apenas mero expectador.

Jaqueline Barbosa Curcio
Depoimento Pedagógico.