



A IMPORTÂNCIA DO BILÍNGUISMO NA FORMAÇÃO HUMANA DO ALUNO SURDO: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Dinéia Ghizzo Neto – UEM
Prof(a) Dr(a) Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM
Capes/Programa Observatório da Educação

Resumo: A língua como outras formas de presença humana, tem uma representatividade em nossa existência, tudo que dela se reflete como aquilo que ela é, seja na sua forma escrita, gestual ou verbal possui um sentido, pois pertence a um grupo usuário. Sendo assim, ela precisa ser aplicada diariamente entre seus pares e os surdos, grupo linguisticamente minoritário, não vive isoladamente. Nestas condições, a carência de se comunicar com os ouvintes cria novas necessidades e possibilita o desenvolvimento humano. Dominar a língua materna e se apropriar da língua portuguesa escrita, se tornou prioridade para os surdos, portanto, sob esta perspectiva, a teoria Histórico-Cultural destaca alguns encaminhamentos que são significativos para compreender a importância da educação bilíngue para os surdos, tanto nos aspectos de comunicação quanto na aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, oportunizando assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O artigo, portanto, versa sobre a proposta bilíngue de ensino para os surdos tendo como aporte teórico, estudos da escola de Vigotsky.

Palavras-chave: Surdo – Teoria Histórico-Cultural - Bilinguismo

Introdução

O homem não é passivo sob a influência do meio, muito pelo contrário, os mais variados estímulos externos é que o faz agir para assim, construir e organizar o seu próprio conhecimento, e este, cada vez mais bem elaborado.

Os homens, segundo Leontiev (1979), se adaptam a natureza e se desenvolvem pelas necessidades que vão surgindo. Criam objetos para tal satisfação e os meios de produção dos mesmos. Produzem os bens materiais e tal desenvolvimento possibilita o surgimento da cultura, da ciência e da arte. Até mesmo a linguagem, em função de suas características, vai sendo apropriada a cada geração, e isso se deve, ao processo histórico de produção desenvolvido nas interações sociais da humanidade.

Por si só, a linguagem, já é um estímulo necessário e indispensável, se não o principal, pode-se dizer, um dos mais importantes, pois, em sua totalidade processa desde suas bases, a

construção e organização para a formação linguística e social de seus indivíduos, sendo o real instrumento de interação e comunicação entre eles.

A materialização da linguagem é a prova de que ela produz no homem o verdadeiro significado para sua formação como sujeito. Não se concebe imaginar a inexistência desta em nossas vidas, pois, representa para cada ser humano a sua forma de se expressar perante os outros, de existir como ser, que a utiliza para produzir, criar, comunicar-se e se fazer entender.

É necessário compreender que a linguagem em sua forma representativa, se torna uma cadeia de signos pela interação do homem com o meio em que vive. Bakhtin (1999, p.44) adverte que, “(...) todo signo, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação (...)”, o autor ainda complementa que, suas formas, são condicionadas por essa organização social.

Independente da modalidade linguística utilizada, esta se afirma como ideológica, a partir do momento em que preenche uma função, seja ela, religiosa, moral, cultural ou científica. Atualmente, mesmo a língua portuguesa sendo a língua padrão na sociedade brasileira, a comunidade surda se faz presente nela e corrobora para a formação histórica desta, não na modalidade oral, mas tendo-a como segunda língua (L2), na modalidade escrita, ao mesmo tempo em que se utiliza e exige o reconhecimento da sua língua natural, a LIBRAS.

A língua portuguesa, padrão de ensino em nossas escolas, ainda se ostenta, num contexto muito “filosófico” para a comunidade surda, primeiro porque os surdos apresentam uma perda auditiva que acaba comprometendo a fala, e em segundo, porque a língua portuguesa escrita para este grupo se sucede, num processo de apropriação bastante lento, caracterizado pela estrutura da língua escrita ser diferente da língua sinalizada, fato que para os ouvintes, ocorre naturalmente, já que desde a infância conseguem codificar o som a fala, e posteriormente, incorporá-lo a escrita.

Seguindo este pressuposto, automaticamente percebe-se que para ocorrer uma aprendizagem escolar que contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e conseqüentemente, uma formação adequada para os surdos, este grupo minoritário linguisticamente, necessita, antes de tudo, dominar a sua língua natural, para então, sobrevir o entendimento e a aplicação da língua portuguesa escrita no seu cotidiano.

Porém, não condiz tratar de formação humana, nem tão pouco do acesso aos conhecimentos sistematizados, disseminados via escola, sem destacar a importância da educação bilíngüe para os surdos. Esta proposta de ensino configura-se como uma possibilidade de suprir as lacunas deixadas pela educação em seu formato normal, no entanto,

destaca-se a necessidade de uma concepção diferenciada da educação especial. Para Skliar (1999, p.12), a educação bilíngüe pode,

(...) também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngüe desenvolva certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngüe não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um “paradigma oposicional”.

O termo “oposicional” à educação especial propõe um ensino diferenciado deste, pois na educação bilíngüe, prevalece um projeto político pedagógico que atenda à diferença linguística do aluno surdo e não a deficiência. Um ensino que atenda as necessidades de aprendizagem nas duas línguas em ação e contraditório a segregação e ao ensino oralista¹. Caracteriza-se sob uma educação diferenciada e necessária, sendo que o acesso aos conhecimentos em ambas às línguas garante ao sujeito surdo, possibilidades de superação, tanto no aspecto da ausência da audição, lhe conferindo o direito a língua sinalizada, quanto no processo de apropriação da língua portuguesa escrita, fator de grande preocupação no contexto escolar atual.

Diante dessas constantes, a família, referência inicial de aprendizagem, modelo desde a tenra idade, se torna um “instrumento” indispensável para a evolução do aluno surdo, tanto no processo de aquisição da língua materna, quanto na segunda língua. Crescer em um ambiente oralista diferente daquele necessário para o seu desenvolvimento linguístico, priva o surdo de inúmeros progressos, seja na vida social ou escolar. Um dos fatores que acarretam tal prejuízo é a entrada tardia desses alunos na escola de surdos, pois a falta de contato com surdos adultos usuários da mesma língua representa um déficit linguístico na vida das crianças que ainda não adquiriram a sua língua materna.

Diante de tal situação, o processo de ensino aprendizagem da criança surda é mais conflituoso e demorado e dessa forma, os créditos recaem nas potencialidades que o aluno possui e nas condições de superação que uma boa educação possa desenvolver na formação linguística desse aluno. A importância desse primeiro contato com a língua mãe no contexto familiar e da necessidade de interação com usuários da mesma língua é mais bem destacado no parágrafo a seguir, onde, Hocevar; Castilha e Dubart (1999) enfatizam claramente que

¹ Oralista: método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de da língua oral, ou falada (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Oralismo>).

cuando los niños oyentes acceden a la escolaridad, ya tienen un extenso caudal de lenguaje, lo que favorece la posibilidad de pensar y hablar acerca del lenguaje, así como también la posibilidad de usar el lenguaje como un sistema de representación para la lectura y escritura. No sucede lo mismo con el niño sordo y este proceso se enfatiza cuando se trata de hijos de oyentes, ya que su nivel de comunicación con los padres, que en general desconocen la lengua de señas, es escaso, limitado a la mayor o menor riqueza que pueda haber establecido la familia, a nivel viso-gestual (HOCEVAR; CASTILHA e DUBART, 1999, p. 86).

Essa diferença de acesso à língua materna é visível em outros ambientes sociais também. A comunidade surda constitui parte de um povo que fala e escreve o português. Se apropriar da língua portuguesa escrita é fator incontestável, mas para isso, o ensino com base na língua materna, também se torna apropriado e necessário.

Diante da necessidade de um ensino bilíngue para o aluno surdo e baseando-se na defesa de uma formação que seja contemplada pelo desenvolvimento do pensamento humano, por meio de atividades complexas superiores sustentadas pelos conteúdos escolares, o presente artigo, busca compreender a relação entre os conceitos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e o processo de aprendizagem do aluno surdo tendo como princípio, à educação bilíngue. Como ponto inicial de estudo, parte-se da premissa deixada pela escola de Vigotsky sobre o processo de formação humana, destacando a linguagem e o pensamento como aspectos principais para tal desenvolvimento, posteriormente, trazendo esta teoria para a realidade da educação bilíngue, buscar-se-á, destacar, uma possível proposta contemplativa de formação e desenvolvimento da consciência do aluno surdo nesta junção entre as duas perspectivas.

O trabalho e a linguagem como funções do desenvolvimento da consciência: formação humana na perspectiva de Vigotsky

As obras de Vigotsky e de alguns de seus seguidores, tendem a defender uma concepção de formação humana que baseado no materialismo histórico, ostenta algumas possibilidades de conscientização do homem por meio do pensamento teórico e da atividade humana, ambos amparados pelos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e disseminados nos conteúdos escolares.

Para compreender esse processo que se desencadeia nas relações sociais, é interessante observar que o homem por ser diferente dos animais, desenvolve uma atividade consciente, o que no comportamento animal isso não ocorre (LURIA, 1991). Essa diferença se revela por vários motivos, entre eles, a vida organizada em sociedade tendo como base o trabalho e a

construção de instrumentos para suprir as necessidades de sobrevivência e a linguagem como parte constituinte da comunicação.

Luria (1991) acrescenta que

[...] a atividade do homem é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição, etc (LURIA, 1991, p.71-72).

O termo “superiores” vem refletir a possibilidade do homem de se diferenciar dos animais, pela inteligência, ou seja, comporta um nível de abstração mais elevado e diferenciado por sinal. As necessidades humanas surgem constantemente ao longo da vida e aos poucos, essas vão sendo supridas quando se tornam conscientes, ocasionando o surgimento de novas necessidades. Dessa forma, “toda a actividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência* (LEONTIEV, 1979, p. 264, grifos do autor)”.

Ao contrário do animal, em que seu comportamento direciona-se apenas para o suprimento de suas necessidades biológicas, o comportamento humano volta-se para a preparação dos instrumentos, ações complexas que adquirem sentido com o emprego superior de seus resultados (LURIA, 1991). “[...] na medida em que se tornam mais complexas a sociedade e as formas de produção, essas ações, não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, começam a ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem (id, p.76)”.

Tanto para os estudiosos da escola de Vigotsky quanto para Marx, o homem apresenta capacidades que o distingue do mundo animal. As necessidades e os poderes refletem tal diferença a ponto de realizar seus objetivos e atingir suas metas, é a autoconsciência que determina essa grande diferença (SARUP, 1986).

Marx, em uma de suas contribuições, apresenta a disparidade que existe no trabalho do animal e no trabalho do homem.

A aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que

determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1988, p.142).

Essa possibilidade de refletir e organizar conscientemente seus atos refere-se à interiorização que se faz presente no homem e não pode ser desenvolvida nos animais, já que suas ações são puramente práticas (PEREIRA, 1882). Porém, o homem só adquire tal capacidade por meio das relações sociais que desencadeiam necessidades cada vez, mais complexas.

Para Marx, o homem toma para si a natureza, torna-a parte dele ao mesmo tempo em que por ser social, tudo que ele cria e produz, realiza-se com os demais e para os demais, portanto, o homem é um ser social. São pelas necessidades que as relações se tornam mútuas, recíprocas, tornando-se um intercâmbio. A dependência faz parte da sociedade e para tal, não se pode fugir desta, pois tudo do que necessita, utiliza e produz, são produtos de relações (SARUP, 1986).

O homem se constitui como ser pensante pelas relações de troca, pelas condições de produção que se apresentam no cotidiano. Essa dependência do outro e para o outro, do homem com a natureza, se reafirma constantemente. As necessidades de criar, produzir, comunicar-se são supridas, porém neste processo de conclusão, surgem novas necessidades e as atividades complexas vão subsidiando condições para o processo de aquisição do conhecimento, necessário este para o desenvolvimento humano.

Portanto, a aquisição da linguagem e o processo de desenvolvimento do pensamento só ocorrem diante dessa relação que se estabelece, onde a humanidade produziu e vem produzindo historicamente os conhecimentos, continuamente.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1979, p.267, grifos do autor).

Essa imensidade de riquezas produzidas pelas gerações precedentes é o fator indispensável na formação humana. O processo de apropriação dessas riquezas conceituais, faz com que o homem evolua, adquirindo novas habilidades e dessa forma, desenvolva suas funções psíquicas. De acordo com Leontiev (1979), esse conteúdo e as condições sócio históricas é que determinam a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro na criança.

A linguagem, assim como o trabalho, representa as condições que levam à formação da atividade consciente de estrutura complexa do homem. Ao produzir um instrumento, o homem se apropria das operações motoras para usufruí-lo, posteriormente, essas operações já automatizadas estimulam novas necessidades e assim, novas operações (id).

Sforni (2004) destaca que

cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz, em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Por meio do processo de interiorização, a realização da atividade, que era coletiva e externa, converte-se em individual e os meios de sua organização, em internos. Ou seja, a atividade tanto externa quanto interna tem uma base material e um caráter sócioindividual (SFORNI, 2004, p.76).

Essa apropriação do que foi produzido no coletivo reserva níveis e condições diferenciadas de indivíduo para indivíduo, tanto na forma de aquisição do seu conteúdo quanto na conversão do seu sentido mais individual. Ao descrever o processo aquisitivo da fala, Vigotsky (1991), corrobora com uma descoberta, a mais importante a seu ver, e refere-se à evolução do pensamento e da fala. O autor salienta que aos dois anos de idade, ocorre a junção entre ambos, que anteriormente estavam separados. Desse modo, ao se encontrarem, unem-se possibilitando uma nova forma de comportamento.

Para compreender melhor este processo, Vigotsky (1991), explica que o pensamento e a fala estão imbricados, ou seja, um não pode ser descoberto sem o outro, pois as maiores descobertas realizadas pela criança ocorrem quando o pensamento e a linguagem atingem seu nível mais elevado de desenvolvimento.

As pesquisas realizadas por Vigotsky, Luria e Leontiev, nos possibilitam maiores estudos acerca desse processo de reprodução e de apropriação da linguagem e assim, percebermos a imensidão processual que se desencadeia em prol do desenvolvimento intelectual.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. [...] O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VIGOTSKY, 1991, p. 44).

Analisando todo esse processo da evolução humana da língua e do pensamento, Sforni

(2004, p.77), argumenta que “o desenvolvimento psíquico da criança ocorre, portanto, no processo de apropriação das formas de cultura historicamente elaboradas”. Nestas condições, Leontiev (1979) ressalta sinteticamente os pontos principais para uma melhor compreensão sobre o assunto, alegando que em estudos da passagem do psiquismo pré-consciente dos animais à consciência do homem, é percebido traços do reflexo psíquico superior que aparecem nas relações do homem com a natureza por meio do trabalho, pelas ações efetivas que se processam durante as atividades realizadas e pelos instrumentos utilizados. E o autor ainda complementa que a consciência enquanto forma histórica concreta do psiquismo só é possível existir nas condições em que o trabalho e a linguagem se fazem presentes, pois é o reflexo da realidade, das significações e dos conceitos linguísticos. A consciência individual surge portanto, perante a existência da consciência social, .

Nesta relação entre homens e natureza, onde se estabelece condições de produção, de comunicação e de desenvolvimento humano, o homem é um ser incondicionalmente social e dependente. Não se pode cogitar uma consciência individual sem recorrer àquela consciência social que foi produzida historicamente.

Perante os aspectos destacados nas pesquisas realizadas pela escola soviética, em especial o enfoque dado à linguagem e seu poder de promover o desenvolvimento psíquico, surge muitas possibilidades visualizadas no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, visto que a língua neste caso tende a prevalecer. Dessa forma, propõe-se conversar sobre, buscando nesta teoria, condições de descobrir o caminho de superação da perda auditiva acerca do acesso linguístico diferenciado pelo sujeito surdo, almejando novas proposições que contribuam para o assunto.

Diante do legado deixado por Vigotsky e seus sucessores, será possível ainda acreditar numa educação de surdos em que o processo ensino aprendizagem se estabeleça de forma que os conhecimentos sistematizados sejam transmitidos com práticas pedagógicas fragmentadas e oralistas apenas?

A educação bilíngüe e a Teoria Histórico-Cultural: novos olhares sobre a educação de surdos

Reconhecer a educação bilíngüe como possibilidade para a formação humana do aluno surdo é compreender que a linguagem comporta uma extrema relevância no processo de formação do pensamento. Embora, a língua de sinais, não se constitui como língua oral-auditiva, ela é designada como condição primordial de comunicação entre as pessoas surdas.

Diante disso, é reconhecida como língua na modalidade visual-gestual e, portanto, também carrega signos e significados, tem uma objetivação para a comunidade surda.

Os textos que falam sobre o sujeito surdo, apresentam ainda à grande resistência familiar quanto à língua do filho e até mesmo a própria aceitação dele com tal deficiência. No processo de inclusão escolar, as condições não são muito diferentes, pois a aceitação de alunos com uma diferença linguística assusta os professores e as práticas nem sempre suprem as necessidades básicas desse alunado. Cabe reconhecer que o processo lento de aprendizagem das crianças surdas sempre esteve ligado ao processo linguístico e não a deficiência em si.

Na obra “Estudos Surdos I”, Gladis Dalcin apresenta um exemplo dessa condição antes do contato com a língua de sinais, fato que

isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna – a língua oral – eles não tem condições de compartilhar o mesmo código da mãe. Em consequência, ficam expostos as graves restrições lingüísticas – sócio – culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. Por sua vez, essas condições determinam uma estagnação subjetiva e uma exclusão lingüística que os deixam marginalizados, em condições de inserção e de apropriação da cultura de seu entorno, a cultura familiar (DALCIN, 2006, p.192-193).

O processo de aquisição da língua para qualquer indivíduo, é contemplado num contexto social que ainda enquanto criança, esse meio primário, corresponde, a família. Para as crianças ouvintes, é nas relações familiares que as primeiras palavras são recebidas, apreendidas e posteriormente codificadas a fala. A princípio, a criança apenas reproduz as palavras aprendidas com os adultos e após, a situação é outra, isso porque, ela sente a necessidade de aprender os signos vinculados aos objetos. “[...] Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram (VIGOTSKY, 1991, p. 38).

Na família da criança surda em que a língua de sinais não se é dominada nem tão pouco utilizada, esta fase de apreensão e de descoberta da função simbólica das palavras, além da transposição para a fase intelectual é interrompida, ou melhor, sem a língua materna, ela é impraticável. “A linguagem torna-se um meio de transmitir conceitos e sentimentos, além de propiciar elementos para ampliar conhecimentos. A surdez pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas esta, não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais” (Kubaski e Moraes, 2009, p. 3414).

Embora a criança surda faça parte das relações familiares que vão se construindo, ela praticamente se projeta num isolamento por motivos lingüísticos. É nesse ponto, em que a aquisição da língua e as relações sociais contribuem para tal processo, pois devem estar imbricadas. Leontiev (1979) destaca que se desde a infância, a criança crescer isoladamente do contexto social, seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e motor seriam afetados, chegando esta, ao nível dos animais apenas.

A relevância lingüística no processo de desenvolvimento psíquico da criança seja em período escolar ou não, está relativamente ligada ao contexto social em que essa está inserida. Sem acesso a língua oral e a língua materna, a criança surda não consegue nem codificar sons, nem se utilizar da língua sinalizada, sendo assim, seu conteúdo lingual é nulo e o desenvolvimento psíquico restrito.

Tanto para as crianças ouvintes quanto para as crianças surdas, o período de aquisição da língua e do processo de apropriação de seus significados é o mesmo, mas o que influencia a adquirir ela ou não são os fatores sociais. Leontiev (1979) analisa nesta perspectiva que

[...] mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstracto e sistemas conceptuais correspondentes (LEONTIEV, 1979, p.266).

Portanto, é aqui que, busca-se defender o contato da criança surda ainda com meses de vida com surdos adultos usuários da língua de sinais, mesmo que embora, os pais sejam também usuários da língua. Com acesso a língua materna na comunidade surda e posteriormente na interação escolar com professores, colegas surdos e ouvintes que se utilizam ou conhecem a língua de sinais, a criança assim adquire condições de compreensão do mundo, dos objetos, dos signos e dos conhecimentos sistematizados.

Diante de tal possibilidade Luria (1991), caracteriza a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento destacando que com o seu surgimento, três mudanças colaboraram para a atividade consciente do homem.

A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. [...] Por isto podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam

determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. [...] Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo do processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação* mas também *o veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial* ao *racional* na representação do mundo. O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história social da humanidade (LURIA, 1991, p. 80-81, grifos do autor).

É diante de tal constatação apresentada por Luria que se entende o sentido da língua de sinais na vida social do aluno surdo. A língua indiferente de sua modalidade oportuniza benefícios, entre eles, a ampliação do vocabulário da língua portuguesa escrita para os surdos que neste caso, é tida como segunda língua. Embora que ainda a produção escrita de alunos surdos represente uma incógnita quanto à prática mais coerente de se ensinar o português, reconhecer que a linguagem sinalizada para a educação de surdos é sem sombra de dúvidas, imprescindível, é um grande passo para outros avanços na educação que desejamos para os surdos.

Embora a educação inclusiva não tenha suprido as lacunas deixadas pela diferença linguística, ela contribuiu para o reconhecimento de uma nova necessidade na educação de surdos, onde prevaleça um ensino em que a língua materna seja priorizada para o acesso aos conteúdos e a língua portuguesa escrita utilizada como suporte para aperfeiçoamento na produção escrita desse aluno, e de compreensão desses conteúdos.

Os problemas funcionais da escola inclusiva vão muito além da resistência linguística, estão incorporados a fatores metodológicos e conceituais. As práticas pedagógicas recaem numa progressão de erros arbitrários, de atitudes incoerentes na educação de surdos. Tudo é bastante restrito, fragmentado e os conteúdos com pouca fundamentação. Diante das impossibilidades e barreiras, a educação bilíngüe surge entre os surdos e ouvintes defensores desse grupo como uma possibilidade de progresso e de conquista pela segunda vez, do direito a língua.

Quadros (2005) revela que pensar na educação bilíngüe é pensar em questões culturais, mas também nas questões políticas e sociais. Dessa forma, sua organização curricular se baseia numa perspectiva visual-espacial, garantindo dessa forma ao sujeito surdo o acesso aos conteúdos escolares na sua própria língua que para os surdos seria a língua da instrução e assim utilizadas numa dimensão visual, diferente da oral-auditiva.

O reconhecimento do bilinguismo não significa apenas a condição de acesso ao ensino, mas de acesso aos conhecimentos científicos, a possibilidade de permanecerem na

escola, atingirem seu desenvolvimento psíquico e obterem condições de refletirem conscientemente sobre todos os assuntos e também concluir os estudos dignamente.

Perante a concepção de Vigotsky,

o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega a criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VIGOTSKY, 1991, p.79).

A escola, portanto, ainda representa o modelo onde se preserva os conceitos científicos, porém para que a criança realmente tenha acesso a eles, é necessário que esse aluno tenha a consciência dirigida para tal. Neste caso, apenas tomar partido de uma educação que tenha o bilinguismo, como prática diária não é o suficiente, deve-se pensar num currículo organizado, em professores preparados e especializados, pensar em metodologias que se adequem a nova proposta e principalmente, reconhecer que a linguagem e os conteúdos escolares desempenham papel responsável na formação humana dos alunos surdos.

É responsabilidade da escola o ensino da língua padrão independente da sua modalidade. Para enfrentar os fracassos, devemos pensar numa nova proposta que realmente atenda as necessidades dos alunos surdos. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa escrita para os surdos teria como objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecendo-a como ensino de uma língua instrumental (FREIRE, 1999). Outro ponto importante é perceber que “(...) qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe (...)” (id, p. 29), ou seja, é um processo de aproximação, do conhecido para aquilo que irá aprender. Portanto, essa proposição nos reporta aos conceitos da escola de Vigotsky quanto à relação com o desenvolvimento do psiquismo, partindo do aspecto de que para passar de uma atividade á outra, é preciso adquirir um caráter de automação da atividade anterior.

Sem essa visão perspectiva da função da escola, não há possibilidade de se promover um ensino que valorize a condição linguística dos alunos surdos e nem conceber que esse novo paradigma venha a ter espaço em nossas escolas.

Para Sfori (2004),

a falta de compreensão desses conceitos tem levado a alguns equívocos na interpretação das decorrências práticas para o ensino com base no referencial vygotskyano, associando-o aos pressupostos do ensino tradicional. Tomando-se por base a já clássica afirmação de que o ensino precede o desenvolvimento e a ênfase na importância da sistematização dos conceitos, abstrai-se o ensino de quaisquer

condições psicológicas para a sua realização e corre-se o risco da realização de um ensino mecânico para a transmissão de conteúdos e treinamento de habilidades cognitivas (SFORNI, 2004, p 77-78).

Dessa forma, haveria possibilidade de ocorrer novas posturas e metodologias de ensino que efetivassem a formação humana defendida pela escola de Vigotsky diante da realidade objetiva em que se apresenta a atual educação de surdos?

Observando todos os pontos que foram evidenciados e trazendo-os para o contexto da sala de aula, analisar os pressupostos que permeiam a proposta de educação bilíngüe e o modelo atual de educação sob os pressupostos defendidos pelos autores é uma análise reflexiva bastante perturbadora e um tanto quanto desafiadora, mas também essencial.

Considerações finais

Com o propósito conclusivo de nossa análise, a escola bilíngüe para surdos tem representado uma proposta necessária para suprir as lacunas que a educação em sua modalidade especial ou normal, não tem conseguido. Uma das possibilidades de se reconhecer os entraves na educação de surdos em escola comum corresponde ao fato de os olhares e discussões, voltarem-se sempre ao fator deficiência e não, a diferença linguística como prioridade de ensino.

Com a proposta de apresentar nossa defesa em prol da escola bilíngüe para surdos, buscamos na teoria Histórico-Cultural, pressupostos que contemplem fatores indispensáveis à formação e desenvolvimento humano do aluno surdo, pois a escola ainda representa um dos espaços onde as relações sociais se estabelecem além de disponibilizar o acesso aos conhecimentos sistematizados, processo cultural historicamente produzido pela humanidade.

Dessa forma, reconhecer a importância do contato social da criança surda com o meio em que vive tendo como condição de acesso a língua materna, fato que sendo uma necessidade da atividade humana, contribuiu para as funções complexas de formação da consciência. Para Sforini (2004, p. 72-73) “a aquisição de conceitos científicos não significa apenas a assimilação de novas informações, mas a possibilidade de produção de um sistema de pensamento organizado, já que este dirige o pensamento para a própria atividade mental”. Dessa forma, a condição primordial nesta modalidade de ensino é baseada na língua materna do aluno surdo, ou seja, a língua de sinais, pois esta desempenha uma função importantíssima em sua vida, à comunicação, que possibilita assim, o acesso aos mais diferentes conteúdos que a sociedade produziu ao longo dos anos.

A escola então como espaço de reflexão, conscientização e formação, deve possibilitar o acesso, permanência e a manutenção de um ensino que priorize a língua e os conhecimentos específicos como fundamentais para o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Hoffmeister (1999, p.120-121) intensifica o enfoque nesta direção afirmando que “se a criança surda pode funcionar como uma criança bilíngüe e a tratarmos dessa forma, então a que se usa como segunda língua será a mais vantajosa”. Isto porque, a aprendizagem da primeira acontecerá naturalmente, e servirá como apoio no aprendizado da língua escrita e o uso das duas em qualquer ambiente trará aos surdos, muitos benefícios.

O surdo tendo sua diferença linguística respeitada poderá dessa forma, adquirir condições de conhecer e se aprofundar na segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita e alcançar por meio de ambas o pensamento abstrato.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999, 9ª ed.

DALCIN, G.. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos surdos I**. – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

FREIRE, A. M. da F.. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**. Ed. Mediação. Vol. 2, Porto Alegre, 1999.

HOCEVAR, S. O. de. ; CASTILLA, M. E.; DUBART, S. M.. Adquisición de la lectura y escritura em niños sordos em uma escuela bilíngüe. In: _____. _____. Ed. Mediação. Vol. 2, Porto Alegre, 1999.

HOFFMEISTER, R. J. . Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: _____. _____. Ed. Mediação. Vol. 2, Porto Alegre, 1999.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P.. **O bilingüismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009, p.3413-3419.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1979, p. 261-284.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, K. H.. Posfácio da Segunda Edição. In: _____. **O Capital:** crítica da economia política. Volume 1. Primeiro Livro. O processo de Produção do Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PEREIRA, O. **O que é teoria?** São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1982.

QUADROS, R. M. de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo.** Editora Mediação, porto Alegre, 2005.

SARUP, M. **Marxismo e educação:** abordagem fenomenológica e marxista da educação. Traduzido por Waltensir Dutra. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** – Porto Alegre: Mediação, Vol. 1,1999.

VIGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. **Pensamento e Linguagem.** Martins Fontes, 1991.