

FILHOS SURDOS, PAIS OUVINTES: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

DEAF CHILDREN, HEARING PARENTS: FAMILY CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE

Bruno Rege Lopes 1
Mônica Maria dos Santos 2

Resumo: A aprendizagem de Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua por alunos surdos é sem dúvida um dos grandes desafios da educação inclusiva. Parte dessa dificuldade pode estar ligada ao contato tardio que as crianças surdas têm com a língua de sinais (Libras), uma vez que as orientações clínicas ocupam uma centralidade junto aos encaminhamentos seguidos pela família que é, em sua maioria, constituída de pais ouvintes. Ao descobrir a surdez, o foco nas orientações clínicas relega o conhecimento da cultura surda a um segundo conhecimento que geralmente acontece quando a criança chega à escola. Nesta pesquisa objetivamos refletir sobre como a família pode contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem da segunda língua enfrentadas pelos alunos surdos. Trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa que busca por meio de um estudo de revisão bibliográfica, das áreas da educação, legislação e psicologia observar as ações da família que podem contribuir positivamente para o aprendizado de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Aluno surdo. Família. Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Abstract: The learning of the Portuguese language (in the written modality) as the second language for the deaf students is undoubtedly one of the biggest challenges of the inclusive education. Part of this trouble can be related to the late contact that the deaf children have with the sign language (Libras), once the clinical orientations engage a central position to the referral adopted by the family that is, mostly, constituted by hearing parents, when the deafness is detected. The focus in the clinical orientations relegates the knowledge of the deaf culture to a second language that usually happens when the child gets in the school. In the research we aim to reflect about how the family can contribute to minimize the learning troubles of the second language faced by the deaf students. It is a basic qualitative research that pursuits by a study of literature review of the educational areas, legislation and psychology, to observe the actions of the family that can contribute positively to the learning of the Portuguese language.

Keywords: Deaf student. Family. Learning of Portuguese Language.

Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9926369936787457>. E-mail: regebrl@gmail.com 1

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Doutoranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2810283550094313>. E-mail: monicamagnificamv@gmail.com 2

Introdução

A escolha do tema deste artigo vai ao encontro de inquietações que encontramos enquanto professores de Língua Portuguesa, que doravante trataremos como LP. Observando o cenário educacional, sob a perspectiva de educação inclusiva, voltamos nossos olhares a educação de pessoas surdas. Antes de prosseguir com o assunto, cabe aqui definir os termos surdo e afins. Sob uma perspectiva educacional, o termo surdez é a perda da audição em diferentes graus e que pode ter diferentes causas (BRASIL, 2006). Apesar de este artigo ser voltado a discussões educacionais, congregamos ser importante elucidar as questões relacionadas aos graus de surdez, sob a perspectiva clínica.

A partir do diagnóstico clínico, define-se o grau e as possíveis causas da surdez. Sobre os graus de surdez, entendem-se como parcialmente surdos àqueles que apresentam a perda auditiva de até quarenta decibéis, denominada como surdez 20 leve. Os diagnosticados com perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis apresentam um grau de surdez moderada. Entendem-se como surdos àqueles que apresentam perda auditiva entre setenta e noventa decibéis, definida como surdez severa, e os que apresentam perda auditiva superior a noventa decibéis surdez profunda (BRASIL, 2006).

Desta forma temos a surdez como uma condição crônica de saúde, neste sentido o termo “deficiente auditivo” é empregado à pessoa que foi diagnosticada com surdez leve ou moderada, já o termo “surdo” é usado para pessoa diagnosticada com surdez severa ou profunda. Além dos aspectos clínicos dos termos, em uma perspectiva cultural entende-se como Surdo, a pessoa que se identifique como tal, tendo como principal característica desta identificação o uso de Língua de Sinais, a qual doravante tratará como LS.

Definidos os termos, retomamos a problemática que norteou a presente pesquisa: o ensino de LP como segunda língua para alunos surdos e deficientes auditivos. No que se refere ao termo “segunda língua”, trataremos doravante como L2 e respectivamente o termo “primeira língua” como L1. Neste sentido, entendemos linguisticamente que L1 é a língua materna de uma pessoa, a qual entende-se como a língua de uso no grupo social que está integrado e que tem estreitos laços com a língua natural, que por sua vez é a língua que surge de maneira espontânea e corresponde ao ambiente linguístico que a criança está inserida (Kiss, 2013).

Desta feita, diante a proposta de Educação Inclusiva, que dentre tantas questões, contempla o ensino de LP como L2 para crianças surdas, com o intermédio de profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O que se acentua como inquietação e foi a pergunta que norteou esta pesquisa: se a Escola enquanto instituição é responsável pelo ensino de L2, sendo da família a responsabilidade de influenciar a aquisição de uma L1? Sobre este assunto os autores Oliveira, Silva & Bento (2019) afirmam que:

[...] Tanto escola quanto família exercem papéis diferentes na construção de conhecimento e formação de uma pessoa. É preciso entender que cada parte está afetando diretamente a formação da criança. O que acontece, em muitos casos, é o desentendimento de qual o papel de cada um no processo de formação da criança, deixando o aluno à margem desse impasse (OLIVEIRA, SILVA & BENTO, 2019, p. 2).

Sabendo que na maioria dos casos, os pais de filhos surdos são ouvintes é evidente que, via de regra, não haja conhecimentos amplos a respeito da surdez e as questões linguísticas que se relacionam a ela. Foi pensando na hipótese de que a maioria destes pais, passa por um processo psicológico delicado de assimilação da condição de impedimento sensorial auditivo do filho, que se filia a discussão que se pretende tratar nesta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa básica de natureza qualitativa que busca por meio de um estudo de revisão bibliográfica das áreas da educação, legislação e psicologia. Com isto, buscamos realizar a discussão sobre as políticas públicas, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a partir dos saberes da psicanálise e psicologia observar as questões a que estão sujeitos os pais ouvintes que tem filhos surdos e um estudo de revisão sobre o ensino de L2.

O nascimento de um filho surdo

Anterior ao período de gestação, comumente, as mulheres elaboram durante a vida as expectativas sobre um filho que ainda não nasceu. Quando se percebe grávida, geralmente se acentuam as expectativas pelo nascimento do filho, que simbolicamente atende aos seus desejos. Diversas características são geradas: cor dos olhos, cor da pele, se praticará esportes, qual faculdade irá fazer. Parte destas expectativas tem estreitos laços com um ideal narcisístico da mãe sobre a criança. (FERREIRA; PICCINI; LOPES, 2007).

Diferentemente de outras deficiências, a surdez, nem sempre é identificada de imediato, salvo os casos em que na Triagem Auditiva Neonatal (TAN) são diagnosticados ao nascer a partir do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, mais conhecido como teste da orelhinha, disposto a partir da Lei nº 12.303 de 02 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010). Em outros casos, a surdez será percebida após uma fase de suspeita, que por sua vez vem atrelada a frustração e receio de ter um filho surdo.

[...] O adoecimento ou a descoberta de uma deficiência traz uma ideia de morte. Uma morte que na maioria dos casos não é real, mas simbólica; morte dos planos, sonhos e projetos que se tinha para essa criança. Isso pode gerar uma superproteção dos pais em relação ao filho ou até mesmo um impulso de afastar-se dele emocionalmente. (VENDRUSCULO, 2018, p.14)

Em sua maioria, os pais de filhos surdos, são ouvintes e falantes, segundo Behares (1996) cerca de 95% das pessoas que tem filhos surdos são ouvintes. Este fato acrescenta a problemática as questões relacionadas ao desconhecimento sobre a surdez, em seus aspectos culturais. Normalmente, ao suspeitar da surdez de um filho, os pais de imediato encaminham-no ao médico. A percepção da surdez como uma patologia evoca nos pacientes, ou familiares destes, uma expectativa de cura, que está totalmente vinculada as relações comunicativas, ligadas ao oralismo. Esta percepção clínica, por vezes, influencia nas perspectivas dos pais sobre a surdez, o que impede que sejam observados seus aspectos culturais “A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28).

[...] porque a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais não é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo (STELLING, 2014, p. 22).

As indicações e intervenções clínicas são válidas e de extrema importância aos pais, dado o momento complicado em que se encontram devido um possível luto, caracterizado pelo rompimento das expectativas do filho que idealizaram durante a gestação. No entanto, congregamos que seja importante a exposição das probabilidades de intervenções clínicas e também de intervenções culturais as questões linguísticas do filho surdo, uma vez que a principal dificuldade encontrada por estes pais é a comunicação, salvo os casos em que a criança apresentar mais de um impedimento sensorial, intelectual ou de mobilidade.

A fase, simbólica, do luto é necessária, pois permitirá aos pais gerenciarem novas expectativas aos filhos (Vendrusculo, 2014), mas a depender do grau de expectativas que são geradas pelas intervenções clínicas (cirurgia, uso de aparelhos, tratamentos junto ao fonoaudiólogo) o luto se acentua e aliado as questões que se atrelam a este momento, podem por vezes gerar frustração nos pais. A associação da assimilação da realidade linguística do filho, surdo, aliado as questões financeiras oriundas dos tratamentos, possíveis conflitos familiares, entre outras questões, podem ser um campo minado a criança surda que é, sem dúvidas, a mais afetada por todas as questões (STELLING, 2014).

Congregamos com o pensamento da pesquisadora Patrícia D’Avila Pires, (2012, p. 9),

sobre o percurso familiar após a descoberta da surdez do filho, em que acredita que “[...] É considerado um período de luto, um momento de assimilação da situação e, é intensamente influenciado por uma avalanche de informações clínicas contidas no diagnóstico da perda da audição”. Todavia, o luto é uma via de mão dupla, pois por ser simbólico, ele permite que o filho real, nasça psicologicamente aos pais. Acreditamos que é a partir do nascimento psicológico que os pais podem conscientemente, gerenciar as intervenções linguísticas a que irão expor seu filho. Em um contexto educacional, o nascimento psicológico do filho, permitirá aos pais acompanhar os filhos de maneira sensível a suas diferenças linguísticas.

Políticas Educacionais para Pessoas Surdas

Desde a antiguidade, a sociedade, alicerçada no pensamento filosófico de Aristóteles marginaliza e retrata de maneira preconceituosa as pessoas surdas, que eram tidas como incapazes de deter conhecimento, pois acreditava-se que se não houvesse fala conseqüentemente não haveria conhecimento (STROBEL, 2009). A idade média trouxe um pensamento teocêntrico distorcido, que percebia as pessoas surdas como resultado do pecado familiar, no entanto, no fim deste período e início da idade moderna o pensamento foi modificado pela necessidade de garantia da descendência de nobreza de algumas famílias. Com isto, surgiu na Europa os primeiros métodos de ensino para pessoas surdas, com o frei beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584) que centralizava sua metodologia na busca por oralizar os surdos de famílias nobres. Historicamente este foi o primeiro educador de pessoas surdas de que se tem notícia (SOUZA, 1995).

A educação de pessoas surdas ter iniciado na nobreza, trouxe novas concepções a respeito destas pessoas e décadas depois o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573-1633) dedicou-se a oralizar surdos de descendência nobre. Apenas no século XVIII que Charles Michel de L'Éppé (1712-1789), abade e educador de surdos, iniciou o ensino de língua de sinais aos surdos, buscando inicialmente facilitar a comunicação para o ensino da língua oral, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, localizado na França. A partir deste momento o ensino da Língua de Sinais Francesa foi propagada e originou outras Línguas de Sinais, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta língua de sinais foi consolidada no Brasil a partir dos ensinamentos de Ernest Huet (1822-1896) que foi o educador de surdos do Imperial Instituto de Surdos-Mudos fundado por Dom Pedro II em 1857, no Rio de Janeiro (MACHADO, 2006).

Nesta seara, metodologicamente se denominava o ensino para pessoas surdas de método francês com o uso de uma LS para a comunicação entre educador e aluno, no entanto a inclusão de uma língua espaço-visual ultrapassou as metodologias e tornou-se cultura entre os usuários. Apesar do reconhecimento da língua gestual como a língua natural dos surdos, os educadores usavam-na para o apoio no ensino da língua oral, o que ficou conhecido como método combinado que predominou até final de 1880, quando no II Congresso Internacional de Surdo-Mudez de Milão ficou decidido que a educação de surdos abandonaria os sinais em benefício do desenvolvimento da fala, usando-se do *Methodo Oral Puro* que se valia apenas da fala para a educação de surdos (SVARTHOLM, 1999).

Esta metodologia que privilegiava a língua oral e proibia o uso de sinais, durou por aproximadamente um século, no entanto a propagação do uso das línguas de sinais entre o povo surdo e as inúmeras manifestações em favor das línguas gestuais ocasionaram o fim desta metodologia. Com o fracasso do método oral puro, em meados de 1970 surgiu um novo método de educação de surdos, denominado comunicação total, nele eram utilizadas todas as alternativas de comunicação possíveis. Valiam-se do uso de leitura labial, escrita, leitura de textos, datilografia de alfabeto manual e de gestos, que mais seria um sistema artificial de sinais não estruturado, pois seguia a construção sintática da língua oral (PERLIN & STROBEL, 2009). Mesmo sendo um método visivelmente ineficiente para educação de surdos, foi um progresso se comparado ao método imposto anteriormente, o que caracteriza uma ruptura significativa com os métodos de controle modernistas.

Sabendo da necessidade de mais elementos para a compreensão das mensagens utilizadas neste método, permitiu-se o uso de poucos sinais, quando o método passou de comunicação total para bimodal, que valia-se dos canais espaço-manual e oral-auditivo para a produção

da mensagem, ou seja, o uso de sinais associado a língua oral.

Após inúmeros estudos dos resultados do método de comunicação total, não houve muita demora para uma proposta de substituição deste pelo método do bilinguismo, metodologia muito aspirada por diversos grupos de pessoas surdas, intérpretes de língua de sinais e educadores de pessoas surdas.

Com os fortes e constantes movimentos buscando a garantia de direitos das pessoas com deficiência, as discussões a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais foram postas em pauta em Jomtien na Tailândia em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para todos. Em 1996, aconteceu também a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. Cabe ressaltar que em ambas conferências o Brasil assinou declarações, sob o compromisso firmado em fornecer acesso à educação a pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo entre eles as pessoas surdas (OLIZAROSKI & OLIVEIRA, 2013).

O Brasil ser signatário de declarações como estas, permitiu que grupos organizados como a então FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) criada em 1987, se movimentasse em favor de direitos a acessibilidade para pessoas surdas. A partir destas inquietações e movimentos, foi sancionada em 2002 a lei 10.436, mais conhecida como Lei de Libras, pois a reconhece como um meio legal de comunicação no Brasil e congrega o apoio, o ensino e a expansão desta. No contexto educacional, o texto legal confere aos sistemas educacionais que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, Art. 4, § único) o que determina o ensino bilíngue para pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Todavia, a lei precisou ser regulamentada pelo Decreto n.º 5.626 promulgado em 22 de dezembro de 2005, que pormenoriza as questões levantadas de maneira abstratas na lei supramencionada.

A Libras tornou-se a manifestação viva da cultura surda, pois consolida a comunicação deste povo e devido a história de lutas solidifica o sentido de considerá-los uma comunidade. O Estado com as leis e decretos sancionados posiciona-se em respeito a manifestação desta cultura e acima de tudo das necessidades educacionais das pessoas surdas, o que sugere uma reflexão a respeito do ensino de uma L2 a crianças surdas.

A reflexão se acentua no fato de que em razão das leis e decretos, a Escola, enquanto instituição deve receber o aluno, surdo ou ouvinte, matriculá-lo e fornecer educação em nível compatível a outras crianças. O que não é colocado em pauta pela Escola, são as questões linguísticas desta criança, pois com a proposta de Educação Inclusiva, direcionada pelas legislações em vigor as instituições de ensino devem garantir a presença do Intérprete de Libras, visando a comunicação entre aluno surdo e professor.

Outra questão que também não é posta em pauta é se este aluno, tem ao menos conhecimento de uma LS, uma vez que ao ter o primeiro contato com o ambiente escolar, a criança é portadora apenas de conhecimentos adquiridos nos grupos sociais que conviveu até o momento. O que sugere que sua comunicação é resultado do ambiente linguístico a que esteve exposto, que na maioria dos casos é o ambiente familiar, que é dotado de complexidades e, muitas vezes, de desconhecimento a respeito das necessidades linguísticas da criança, uma vez que, como já mencionado anteriormente, grande parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Em uma perspectiva que relaciona a educação de pessoas surdas, temos as legislações em vigor (Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5.626/05) que em um contexto direcionado a realidade das escolas, garante as instituições de educação básica a mediação de um profissional que estabeleça a relação básica que deve haver entre professore e aluno, a comunicação. Via de regra, é o profissional intérprete de Libras que é o porta-voz do professor, consequentemente do conteúdo, da didática, da resolução de dúvidas e, de todas as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

No código de ética constante no Regimento Interno do Departamento Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS), uma das questões colocadas em pauta é que “[...] o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações” (BRASIL, 2004, p. 31). No entanto, este profissional, por vezes não tem formação acadêmica compatível com a disciplina

que interpreta, pois, seu vínculo com o processo de ensino aprendizagem, está de maneira exclusiva de interpretar e traduzir a comunicação entre o aluno surdo e o professor.

O questionamento que se faz, é de quais devem ser os posicionamentos das escolas frente às políticas públicas, sabe-se que existem textos do Ministério da Educação que direcionam as instituições de ensino sobre o que fazer, mas na realidade as diretrizes legais são apenas um análogo sobre a realidade das escolas.

O decreto 5.626 define a pessoa surda, como aquela que “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 01), expondo que o manifesto da cultura surda é o uso da Libras. No entanto, na prática, esta definição é vista como uma meta a ser atingida, uma vez que as crianças surdas, por nascerem em um contexto ouvinte demoram a ter contato com surdos usuários da LS. Esse contato tardio e o pouco conhecimento da maioria dos pais a respeito da cultura surda prejudica a aquisição da Libras. Dado o momento em que todas estas questões ocorrem, este atraso na aquisição de uma língua natural é transferido como uma problemática para a escola que geralmente precisa ensinar as duas línguas para o aluno.

O que se observa deste cenário é, que existe uma transferência mútua sobre a responsabilidade de formação linguística deste aluno (família > escola > professor > intérprete). Quando se trata de língua, logo relacionamos à comunicação, que é uma das bases para interação em sociedade. O que demonstra que essa problemática não é exclusivamente pedagógica, mas sobretudo, social. O que se espera da família é que haja uma sensibilidade as questões linguísticas dos filhos surdos, que se efetive o acompanhamento escolar deste.

Todavia, muitas vezes essa sensibilidade é ofuscada pelo forte incentivo por intervenções clínicas. Acreditamos que as práticas médicas, não são as vilãs, no entanto o saber médico por vezes é tido como uma verdade absoluta, uma espécie de única proposta de intervenção linguística. Isto se dá, pelas práticas médicas produzir nos pais a expectativa que o filho ouça e fale, dado o momento que este discurso se coloca, pode muitas vezes, tornar-se uma orientação unilateral, não permitindo que outras propostas sejam consideradas, “[...] subordinando as outras áreas de conhecimento ao saber médico” (SOUZA, 2014, p.10).

Se por um lado as políticas públicas são sensíveis as diversidades linguísticas, as práticas médicas configuradas pelas propostas de intervenções clínicas a surdez do filho, em contraponto se propõe em tornar a criança ouvinte, mesmo que para isso ela seja submetida a cirurgias, uso de aparelho e inúmeras sessões de fonoterapia (tentativa de otimização da função vocal). Para que o acompanhamento educacional aconteça, é necessário que os pais entendam as peculiaridades linguísticas de seu filho surdo, o que emana uma série de pressupostos, dentre eles está a aceitação da realidade de impedimento das percepções sonoras, em outras palavras, aceitar a surdez do filho. A família é peça integrante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, pois é ela que lida com as questões linguísticas anteriores à escola e irá contribuir ou não com a efetivação do ensino de uma segunda língua.

Dos textos legais à sala de aula: aprendizagem da segunda língua

Falar sobre família sugere, em princípio uma série de discussões repletas de concordâncias e discordâncias a respeito de: definições, significados e compreensões. No entanto, independente do conceito/classificação adotado pela família, ela está (ou pelo menos deveria estar) totalmente vinculada ao processo de desenvolvimento do filho como sujeito.

Desta forma, destacamos a importância da família no acompanhamento educacional da criança, o que pressupõe, no caso das famílias ouvintes que tenham filhos surdos, o entendimento das peculiaridades linguísticas de seus filhos. Vale ressaltar que, apesar das particularidades das políticas públicas de inclusão de pessoas surdas em escolas de ensino regular, o que se observa é a não correspondência das metodologias de ensino de LP, com as necessidades linguísticas dos alunos surdos. Desta maneira, entendemos o papel fundamental, dos pais, no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem da criança surda, como ação positiva no processo de aprendizado de L2, que é base descritiva para todas as outras disciplinas.

Um retrato das perspectivas médicas em relação a surdez é, de que a perda auditiva é percebida como uma deficiência, o que sugere a falta de algo que pode, por vezes, na visão clínica, ser substituída por práticas médicas como a realização de implantes e uso de aparelhos de amplificação sonora. O que em outras palavras, seria uma espécie de busca pelo filho que até então idealizaram, acima disto a busca por um filho que ouça e fale. Essa questão faz com que na ânsia pelas intervenções clínicas os pais só percebam a existência de outras possibilidades quando entram em contato com o ambiente escolar, uma vez que segundo o modelo de Educação Inclusiva, presume-se que diversos profissionais envolvidos no processo de educação, conheçam e reconheçam a importância da Libras para uma criança surda.

Em um contexto educacional a escola, enquanto participante do processo de ensino e aprendizagem do aluno com impedimento sensorial auditivo, adapta-se conforme a necessidade deste aluno. Em específico, as escolas que adotam a metodologia de Educação Inclusiva, recebem os alunos surdos e fornece a estes um profissional Intérprete de Libras, que mediará a comunicação entre aluno surdo e professor, como supramencionado. No entanto, instituições de ensino de Educação Inclusiva nivelam o ensino de Língua Portuguesa para o aluno ouvinte, falante e usuário da LP. Por vezes, esta questão se coloca como um impasse para o ensino da modalidade escrita da LP, pois desfavorece o ensino da língua ao aluno surdo que sob a proposta da legislação em vigor deveria ser aplicada como uma L2.

Para que ocorra o ensino de uma L2, é fundamental que haja pelo aprendiz o conhecimento de uma L1, que os textos legais sugerem ser a Libras, uma vez que esta seria a língua natural das pessoas surdas. Tal expectativa ocorre devido as pessoas que tenham impedimentos sensorial auditivo, por vezes tendem a ter uma acuidade visual mais aguçada, o que favorece a aquisição de uma língua que ocupe as percepções espaço manual, ou seja a Libras. Isso ocorre devido a tendência do sistema nervoso em se adaptar as condições de impedimento que o ser humano pode ter, a chamada plasticidade cerebral, influencia que pessoas com impedimento sensorial auditivo tenham maiores percepções visuais, por exemplo (LENT, 2010).

No que se refere a aquisição de uma L1, os estudos linguísticos sugerem que seja a linguagem adquirida de maneira natural e espontânea pela criança, o que está inteiramente ligado ao ambiente linguístico que for inserida. A criança surda que for inserida em um ambiente linguístico precoce e compatível com seu impedimento sensorial auditivo, algo que entendemos que só pode acontecer por intermédio da família, enquanto responsáveis pela criança, como supramencionado tem grandes chances de chegar à idade escolar sugestiva para o período de alfabetização (seis anos de idade), com o domínio de uma LS, podendo, desta forma, no ambiente escolar, estar exposta por meio de uma intervenção pedagógica: a uma reestruturação dos sinais já adquiridos, aprendizado de novos sinais e, início do processo de aprendizado de uma segunda língua.

A partir da aquisição de uma comunicação compatível com os canais perceptuais da criança surda, será possível o aprendizado de uma segunda língua com intervenção pedagógica. Principalmente na fase de alfabetização, onde serão alicerçados os conhecimentos prévios da LP na modalidade escrita, é ideal que a família acompanhe a criança e forneça a ela um ambiente linguístico que solidifique o aprendizado escolar. Pois estima-se metodologicamente que para o ensino de uma L2 a criança detenha fluência de uma L1, para que se firme uma comunicação igualitária entre instrutor e aprendiz, com a mediação do profissional Intérprete de Libras.

Na grande maioria, os eixos metodológicos de ensino, filiam-se a teorias sobre o aprendizado, destacamos aqui os pressupostos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky,1991) que explica que existe nos humanos, três zonas de aprendizado. A primeira, seria uma zona de desenvolvimento real, na qual o conhecimento e aprendizagens já são existentes no cognitivo da pessoa, neste caso onde estaria localizada a L1 da criança surda. A segunda é a zona de desenvolvimento potencial onde se localizam os saberes que essa criança tem capacidade de aprender, voltados para o processo de ensino de LP, seria na zona de desenvolvimento potencial que estaria localizada, na maioria das vezes a expectativa pelo aprendizado da modalidade escrita da LP.

Por último está a zona de desenvolvimento proximal, é a zona localizada entre os sabe-

res reais e potenciais, onde com uma intervenção de alguém mais velho e/ou mais experiente. Ainda, segundo Vygotsky (1991), estes conhecimentos que seriam potenciais se tornariam saberes reais, neste caso trataríamos como sendo uma intervenção pedagógica que estabeleceria a troca de experiências entre instrutor e aprendiz.

Perceber a família, como parte integrante do processo de aprendizado é observar que escola e aluno, não são os únicos responsáveis pela produção de conhecimento (OLIVEIRA, SILVA & BENTO, 2019). Isto não exclui a responsabilidade da escola, exposta através de diretrizes metodológicas, nem mesmo imputa irresponsabilidade ao aluno, mas fornece à Educação Inclusiva possibilidades de corresponder positivamente às expectativas educacionais de pessoas surdas.

Percebe-se também que, para a aquisição de uma LS em tempo hábil (antes do ingresso da criança nas séries iniciais), é necessário que os pais promovam um ambiente favorável ao surgimento da língua natural, compatível aos canais de comunicação da criança. Podemos observar, que para que a família tenha a possibilidade de ofertar este ambiente linguístico à criança, é necessário previamente que ela tenha informações a respeito da possibilidade cultural de aquisição de uma língua que ocupe os canais visual-espacial.

Soares (2018) explica que o aprendizado da L2 está ligado ao que Goswami (1991) chama de raciocínio relacional, que seria a capacidade de analisar, a partir de um ponto de ancoragem, as estruturas lexicais e, para além disto, observar as questões relacionadas ao sentido, significado e significante. Desta maneira, o processo de aprendizado de uma segunda língua pela criança surda, está subordinado à aquisição prévia de uma língua natural, que seja compatível com as singularidades linguísticas desta criança.

Além disto, congregamos que os processos pedagógicos que envolvem o ensino de LP para pessoas surdas, devem ser adaptados para o ensino de uma segunda língua em uma modalidade diferente da construída como primeira língua. Reiteramos que essa perspectiva, de acompanhamento familiar, no processo de aprendizagem de LP e de qualquer área ou disciplina escolar, é de extrema importância para a Educação Inclusiva. Uma vez que a efetivação de ações positivas da família na educação inclusiva, poderá trazer um “divisor de águas” para o processo de aprendizagem do filho.

Conclusão: Família e Educação um diálogo possível

Diante todos os estudos realizados, consideramos que os pais ouvintes que tem filhos surdos passam por diversas questões psicológicas que interferem positiva ou negativamente na vida do filho surdo. Principalmente na vida educacional, as escolhas que os pais tiverem em relação aos filhos os atingirá na mesma intensidade. Acreditamos que por mais complexa que seja a assimilação de ter um filho surdo, percebe-lo em seu aspecto cultural que o observa como uma diferença dentro da diversidade cultural, em revés do aspecto clínico, que o descreve como deficiente, é um grande passo para compreensão de sua condição linguística.

É necessário que os grupos responsáveis pela orientação familiar, coloquem em pauta todos os fatores relacionados as intervenções clínicas e direcionem as questões culturais, como alternativa. Para que deste modo, os pais possam de maneira razoável arbitrar o que julgam ser ideal ao seu filho surdo. Pois assim como as manifestações culturais da surdez, as intervenções clínicas podem ou não ter o efeito estimado, como exemplo, citamos a advertência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sobre o uso de aparelho de amplificação sonora individual:

[...] O aparelho auditivo não tem o objetivo de substituir a orelha da criança restituindo integralmente sua audição. Nas crianças com surdez profunda ou severa servirá para o aproveitamento dos restos auditivos, ou seja, do pouco de audição que sempre existe, mesmo nas perdas mais graves (INES, 2005, p. 92).

Percebemos que os pais ouvintes, ao terem acesso ao diagnóstico de surdez do filho, conseguem, muitas vezes, assimilar que o filho não escuta e que precisa ter atenção. Mas na maioria dos casos, essa atenção é voltada a uma busca incessante por fazer com que este filho fale e escute, assim como eles. Mas, muitas vezes não percebem a complexidade e importância do processo de aquisição linguística, que nas crianças surdas, é diferente das crianças ouvintes, por ocupar canais de comunicação diferentes. Aliando a busca por oralizar o filho as intervenções clínicas, que salvo casos excepcionais, não correspondem as expectativas dos pais, o resultado é de uma frustração enorme (STELLING, 2014).

Essa frustração, não permite que os pais percebam que além da condição linguística, existe a necessidade de uma observação mais sensível as questões relacionadas ao desenvolvimento educacional da criança. A criança surda, precisa ser educada de maneira diferente, para isso é de extrema importância que a família, em especial os pais, se adaptem as condições linguísticas do filho. É necessário que Escola e Família deem as mãos em apoio mútuo nesta missão, que apesar de complexa, não é impossível.

Congregamos a necessidade de uma orientação multilateral as famílias que tenham filhos com necessidades especiais, entre eles as famílias que tem filhos surdos. Uma orientação que esclareça a estes as possibilidades de intervenções clínicas e culturais, garantindo-lhes o direito de posicionamento sobre o que acreditam ser importante ao filho. Mais profundo ainda, se possível, é reestruturar as políticas de acompanhamento, para que os pais possam ter acesso a um acompanhamento psicológico, pois acreditamos que a complexidade do momento afeta diretamente o emocional destes pais e isto pode por vezes promover um ambiente desfavorável ao desenvolvimento da criança.

Em específico, acreditamos ser importante que os pais ouvintes que têm filhos surdos, busquem todas as possibilidades de intervenção que julgarem necessárias, mas de maneira alguma, negligenciem a importância de permitir o acesso do filho a cultura surda.

Muito além disso, endossamos, a necessidade de que os pais aprendam também a respeito da cultura do filho surdo, aprendam a LS de uso do filho, para que haja reciprocidade no processo de educação deste filho. Pois acreditamos que a mesma frustração que os pais, por vezes têm de seu filho não falar, os filhos surdos compartilham em relação aos pais não desejarem se comunicar em Língua de Sinais com eles.

Consideramos que não há um único papel a ser desempenhado pela família, são diversos posicionamentos, é necessário que haja flexibilidade e sensatez tanto da família, quanto das práticas médicas e mais ainda do ambiente escolar. A Educação Inclusiva possibilita que haja esse diálogo, pois permite a compreensão das diferenças na diversidade social a que estamos expostos, basta que cada um se posicione com respeito a tais diferenças em favor do desenvolvimento da criança surda.

Referências

BEHARES, Luis E. Aquisição da linguagem e interação mãe ouvinte-criança surda. In: **Repensando a educação da criança surda**. (org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL, **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SE-ESP, 2004. 94 p.il.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. p. 01-05.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Brasília, 2002.p. 01.

BRASIL. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010**, que torna obrigatória a realização do exame

denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília, 2010.p. 01.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

FERRERI, A.G; PICCININI, C. A; LOPES, R.S. **O bebê imaginado na gestação**: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.12. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a11.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GOSWAMI, U. **Analogical reasoning**: what develops? A review of research and theory child, dev., n. 61 p. 1-22, 1991.

INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). **Série Audiologia**. Rio de Janeiro, 2005.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos Fundamentais de Neurociência. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MACHADO, F.C. **História, comunidade e representações culturais da surdez**. UFSM, Santa Maria, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/images/historia.pdf>. Acesso em: 25 jul.2019.

OLIVEIRA, S.S., SILVA, J.F. & BENTO, M.G. **Relação escola e família**: expectativa de uma relação de sucesso. Anais do VI Congresso Internacional das Licenciaturas. Recife, 2019.

OLIZAROSKI, I.M.H. & OLIVEIRA, V.R.S. **Reflexões sobre o atendimento educacional especializado**. Cascavel, 2013. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:FZAvnH2dInMJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 16 de setembro de 2019.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PIRES, P.M.P.S.D. **Do luto à luta**: percursos familiares na educação escolar de crianças surdas. Bahia: Plataforma WebArtigos, 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/do-luto-a-luta-percursos-familiares-na-educacaoescolar-de-criancas-surdas/91640>. Acesso em 15 de jan. de 2020

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, L.A.A.. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Regina Maria. **Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo**: bases históricas e perspectivas atuais. *Temas psicol.* vol.3 no.2 Ribeirão Preto, 1995.

SOUZA, Warley Carlos de. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**, Medicina e Educação: encontros e desencontros. Dourados: UFGD, 2014.

STELLING, E.P. **Pais ouvintes e filho surdo**: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. Artigo publicado na revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, n. 42, jul.- dez. 2014. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/7/showToc>. Acesso em 12 de set. de 2019

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo**. Florianópolis: UFSC, 2009. (Letras LIBRAS).

SVARTHOLM, Kristina. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. v. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-24.

VENDRUSCULO, L.E.B, **A descoberta do filho**: o luto e a elaboração dos pais. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIJUI. Ijuí, 2014. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2665/tcc%20larissa%20vendrusculo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 de set. de 2019

VYGOTYSK, L.S. **A Formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 28 de abril de 2021.
Aceito em 25 de maio de 2021.