

A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos de bi, multi e plurilinguismo na Educação para Surdos

The issue of bilingualism. A theoretical discussion on the concepts of bi, multi and plurilingualism in deaf education

Larissa, HÄRTER (UFMT)¹

Flávia, BORGES (UFMT)²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir os conceitos de aquisição de segunda língua, bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo na Educação para Surdos, tendo como referencial teórico os autores De Angelis (2007), Pinto (2013), Scarpa (2001), Campos (2012), Grosjean (1992) e Cavalli *et al.* (2009). A questão fundamental foi entender se o CEAADA, instituição pública?Privada? de ensino de Cuiabá, capital de Mato Grosso, que tem como primazia atender a um público com deficiência auditiva, múltiplas deficiências e também alunos surdo-cegos, é ou não uma escola bilíngue, conforme é apresentado nos documentos oficiais, a exemplo do Projeto Político Pedagógico: “Por ser uma escola de educação bilíngue, sendo a Língua Portuguesa a segunda língua e a LIBRAS, a primeira língua, a língua de instrução será a Língua Brasileira de Sinais” (PPP CEAADA, 2016, p. 91). Como resultado, não concebemos que plurilinguismo ou monolingüismo sejam adequados à realidade do e no CEAADA e que o termo e o conceito teórico/prático de bilinguismo seja o que melhor se enquadra à realidade analisada e vivenciada nessa escola. O artigo ainda abre a discussão para um acompanhamento prático do conceito de bilinguismo.

Palavras-Chave: Bilinguismo, CEAADA, Educação para Surdos, Multilinguismo, Plurilinguismo

ABSTRACT

This article aims to discuss the concepts of second language acquisition, bilingualism, multilingualism and plurilingualism in Education for the Deaf, having as theoretical reference the authors De Angelis (2007), Pinto (2013), Scarpa (2001), Campos (2012), Grosjean (1992) and Cavalli et al. (2009). The fundamental question was to understand whether CEAADA, a teaching institution in Cuiabá, capital of Mato Grosso, which has the priority of serving a hearing-impaired public, multiple disabilities and also deaf-blind students, is a bilingual school, as presented in the official documents, such as the Political Pedagogical Project: "Because it is a bilingual education school, with Portuguese being the second language and LIBRAS, the first language, the language of instruction will be the Brazilian Language of Signals" (PPP CEAADA, 2016, p.91). As a result, we do not conceive that plurilingualism or monolingüism is adequate to the reality of CEAADA and that the term and the theoretical / practical

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-1979>; larissaruthanhos@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1736-8499>; flavia2b@gmail.com

concept of bilingualism is the one that best fits the reality analyzed and experienced in that school. The article also opens the discussion for a practical follow-up of the concept of bilingualism.

Keywords: *Bilingualism, CEAADA, Education for the Deaf, Multilingualism, Plurilingualism*

1. Introdução

As discussões em torno do bilinguismo ganharam espaço no século passado, quando ainda não se percebia os benefícios práticos de se falar mais de uma língua. De Angelis (2007) ressalta que, na primeira metade do século XX, o bilinguismo estava associado a efeitos negativos como distúrbios da fala, déficits cognitivos e atrasos mentais. Tal concepção mudou consideravelmente, a partir dos fins dos anos 60, quando o bilinguismo deixa de ser visto como uma desvantagem e qualquer problema que surja é atribuído a diferentes variáveis e não exclusivamente ao bilinguismo (PINTO apud DE ANGELIS, 2013, p.376).

Atualmente, pesquisas apontam que as vantagens do bilinguismo são ainda mais fundamentais do que poder conversar com uma gama maior de pessoas, além disso, pode ter efeito profundo no cérebro, melhorando as habilidades cognitivas e até mesmo protegendo contra a demência na velhice:

Evidências (BIALYSTOK et al., 2004; COSTA et al., 2008; BIALYSTOK et al., 2007b; CRAIK et al., 2010) indicam que o bilinguismo parece retardar o declínio cognitivo dessas funções cognitivas e até retardar o aparecimento dos primeiros sintomas de demência. O que é de extrema relevância se considerarmos a crescente população de idosos e as expectativas de novos casos de demência para os anos que virão. Segundo estimativas de Sosa-Ortiz e colaboradores (2012), 35,6 milhões de pessoas viviam com demência em 2010 e até 2030, 65,7 milhões de pessoas estarão vivendo com a síndrome. Ou seja, os números tendem a duplicar a cada 20 anos (BILLIG; FINGER, 2015, p.95).

A diversidade de entendimentos sobre o bilinguismo também permeia o seu conceito. Hoje em dia, na Linguística Aplicada, alguns preferem utilizar o termo “multilinguismo” ou então “plurilinguismo”; o primeiro está associado a um determinado espaço geográfico, a uma dada sociedade, e o segundo ao repertório de línguas que uma pessoa pode falar (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23). Uma vez que o termo multilinguismo esteja reservado para denominar a presença de variadas línguas no mesmo espaço geográfico, entendemos que o termo mais adequado para se referir à multiplicidade de línguas de um mesmo falante seja o termo plurilinguismo.

Em termos de educação bilingue, as escolas para o público surdo vêm se caracterizando como bilíngues. Todavia, a partir do referencial teórico de Pinto (2013), Grosjean (1992), De Angelis (2007) e Cavalli *et al.* (2009), questiona-se o termo e a sua configuração nos espaços educacionais para surdos. Esse caso pode ser observado na escola CEAADA, instituição pública? Privada? de ensino de Cuiabá, Mato Grosso, que tem como primazia atender a um público com deficiência auditiva, múltiplas deficiências e também alunos surdo-cegos. Esse espaço tem por filosofia apresentar uma proposta de

educação que valorize o aprendizado de conteúdos e o desenvolvimento do aluno utilizando Língua Brasileira de Sinais L1 e Língua Portuguesa L2 (PPP CEAADA, 2016)³.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo discutir se o conceito de bilinguismo se mostra apropriado ou não para o contexto da educação para surdos da escola CEAADA. Para tanto, o artigo está dividido em três seções e subseções: sendo a primeira esta introdução, seguida da discussão teórica a respeito dos termos aquisição, bi, multi ou plurilinguismo, que se subdivide em subseções sobre a contextualização do CEAADA, os resultados da análise sobre o bilinguismo como proposta metodológica do CEAADA e o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Já a terceira e última seção compreende a discussão sobre os conceitos já levantados no início do artigo, seguida da conclusão e referências bibliográficas.

2. Aquisição, bilinguismo, multilinguismo ou plurilinguismo

O termo bilinguismo nos remete à aquisição de línguas, sendo assim, faz-se necessário compreender esse processo, que sempre provocou inúmeras especulações entre leigos ou estudiosos do assunto, conforme Scarpa (2001). Para a autora, a Aquisição da Linguagem é uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar, vagando entre teorias linguísticas e psicológicas. Cada uma dessas áreas se desdobra em muitas subáreas, divididas entre:

a) aquisição da língua materna, tanto normal quanto “com desvios”, a qual se detém dos componentes “tradicionais” dos estudos da linguagem, como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, bem como dos aspectos comunicativos, interativos e discursivos. A respeito de “desvios”, contam: aquisição de linguagem em surdos, desvios articulatorios, retardos mentais e específicos da linguagem etc.;

b) aquisição de segunda língua, seja como bilinguismo infantil ou cultural, seja na verificação de processos que envolve a aquisição de segunda língua entre adultos e crianças;

c) aquisição da escrita, letramento, processos de alfabetização, relações entre fala e escrita etc.

Campos (2012) ressalta que há uma diferença significativa entre aquisição e aprendizagem de língua. Para a autora, a aquisição linguística ocorre de forma natural, desde a mais tenra idade e no ambiente familiar, onde gradativamente o indivíduo passa a adquirir uma língua, contemplando todos os estágios de desenvolvimento comum a qualquer criança. Já a aprendizagem se dá num ambiente de ensino

³ Considerando que o Projeto Político Pedagógico é um documento público, que representa a proposta educacional de uma escola, tivemos livre acesso ao PPP do CEAADA através da Equipe Gestora que disponibilizou o documento na íntegra para a pesquisa.

que oportunize o “aprender”. “Esta diferença é vital para os surdos no que se refere ao desenvolvimento linguístico e cognitivo” (CAMPOS, 2012, p.8).

Para a autora, uma criança que nasce com perda auditiva, independentemente do grau da perda, passará pelos mesmos estágios de desenvolvimento que qualquer outra criança e o desenvolvimento da linguagem será proporcional à sua perda auditiva.

A criança surda que não usa a LIBRAS, ao ser inserida na escola, com o ensino da Língua Portuguesa, irá adquirir uma pseudolíngua, com lacunas linguísticas e principalmente atrasos cognitivos associados. Neste caso, o processo de alfabetização será longo e tentará, no ambiente escolar de aprendizagem, preencher as lacunas que inevitavelmente resultarão em fracassos na aprendizagem, até que o aluno surdo consiga desenvolver uma língua que lhe possibilite construir conceitos e atribuir significados, no caso a LIBRAS, manifestando, posteriormente, alguma habilidade comunicativa na Língua Portuguesa (CAMPOS, 2012, p.8).

Já a criança que no seu convívio familiar tem contato com pessoas usuárias de Língua de Sinais, passará pelos mesmos estágios de desenvolvimento comum a outras crianças, contudo estará se apropriando dessa língua e, posteriormente, em um espaço educacional bilíngue, terá acesso à Língua Portuguesa como uma língua adicional. “O acesso à Língua de Sinais como língua materna ou primeira língua desde a infância facilitará o desenvolvimento cognitivo que acompanhará o aluno surdo por toda a vida”(CAMPOS, 2012, p.8).

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português (QUADROS, 2005, p.33).

Tais situações pontuadas por Campos (2012) reforçam a importância da aquisição da LIBRAS para pessoas com surdez desde a infância, que estará intimamente ligada ao sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Adicional. “Quanto mais precoce for o acesso a Língua de Sinais, melhor será o resultado no aprendizado de L2” (CAMPOS, 2012, p.8):

a aquisição linguística da LIBRAS como primeira língua para crianças surdas é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e psíquico, oportunizando posteriormente a aprendizagem de uma outra realidade linguística. Na proposta educacional bilíngue a alfabetização em LIBRAS é realizada antes de qualquer contato com a L2, ou seja, o surdo passa a reconhecer imagens associando-as ao conceito, identificando-as num contexto e posteriormente atribuindo a estas um sinal identificador. Este sinal, sendo um sinal em LIBRAS, será facilmente identificado por outros usuários da LIBRAS em diferentes situações em que for utilizá-lo. O usuário passará a desenvolver uma habilidade comunicativa, levando-o ao desenvolvimento cognitivo e emocional. No

momento em que o indivíduo estiver alfabetizado na língua de sinais e conseguir estruturar seus pensamentos de forma a estabelecer uma comunicação é que, inicia-se o processo de ensino da L2 (Língua Portuguesa escrita) (CAMPOS, 2012, p.9).

Para caracterizar o bilinguismo, recorreremos aos conceitos de ‘bilinguismo’ e ‘bilíngue’ propostos por Grosjean (1992), para o autor bilinguismo é o uso regular de dois (ou mais) idiomas e bilíngues são aquelas pessoas que precisam e usam dois (ou mais) idiomas em suas vidas cotidianas.

Quando se fala em bilinguismo, quatro áreas de pesquisa são discutidas: a comparação entre monolíngues e bilíngues, a aprendizagem de línguas e o esquecimento de línguas, a criança bilíngue e ‘semilinguismo’, e os modos de fala bilíngues (GROSJEAN, 1992, p.51).

Em seu artigo “Another View of Bilingualism”, Grosjean (1992) critica os estudos que apresentam uma visão monolíngue (ou fracionária) do bilinguismo, visto que, de acordo com essa visão, o bilíngue tem (ou deveria ter) duas competências linguísticas separadas e isoláveis; essas competências são (ou deveriam ser) semelhante aos dos dois monolíngues correspondentes; portanto, o bilíngue é (ou deve ser) dois monolíngues em uma pessoa.

Para o autor, a visão monolíngue do bilinguismo trouxe várias consequências, dentre as quais elenca:

Os bilíngues foram descritos e avaliados em termos de fluência e equilíbrio em suas duas línguas; As habilidades linguísticas em bilíngues quase sempre foram avaliadas em termos de padrões monolíngues; O contato das duas línguas bilíngues é visto como acidental e anômalo; A pesquisa sobre o bilinguismo é em grande parte conduzida em termos dos idiomas individuais e separados do bilíngue (GROSJEAN, 1992, p.52-54).

Como rejeita essa visão monolíngue do bilinguismo, Grosjean (1992) propõe a visão bilíngue ou holística do bilinguismo, segundo a qual “o bilíngue é um todo integrado que não pode ser facilmente decomposto em duas partes separadas. O bilíngue não é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; em vez disso, tem uma configuração linguística única e específica” (tradução própria) (GROSJEAN, 1992, p.54). Nessa visão holística, o bilíngue desenvolve competências nas duas línguas e usa os dois idiomas separadamente ou juntos, para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes (GROSJEAN, 1992, p.55).

A respeito do termo plurilinguismo, podemos encontrar sua definição no documento emanado do Conselho da Europa, que estabelece diretrizes para a descrição dos níveis de competência linguística para o aprendizado e ensino de língua:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 23).

Esse documento traz a distinção entre “multilinguismo” e “plurilinguismo, que é o primeiro entendido como a coexistência ou conhecimento de diferentes línguas em uma dada sociedade, já o plurilinguismo, seria a competência comunicativa possuída pelo indivíduo em mais de um idioma (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Para o Conselho da Europa, “Uma sociedade multilíngue pode ser majoritariamente formada de indivíduos monolíngues que ignoram a língua do outro”, enquanto que uma sociedade plurilíngue é “composta majoritariamente de indivíduos capazes de se exprimir a diversos níveis de competência em várias línguas”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.11). A partir dessa distinção, olharemos o caso do CEAADA.

2.1 O contexto do CEAADA

O CEAADA (Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Arlete Pereira Migueletti) é o primeiro Centro de Atendimento Educacional a crianças e a jovens surdos da Capital mato-grossense, fundado no dia 20 de janeiro de 2000, desde então permanece sendo a única escola de Mato Grosso que oferece educação bilíngue, contemplando o ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa. A instituição de ensino tem como primazia atender a um público com deficiência auditiva, múltiplas deficiências e também alunos surdo-cegos.

O CEAADA vem trabalhando a sua Proposta Curricular desde 2000, tendo como referência o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Currículo Básico para a Escola Pública Estado de Mato Grosso, as Diretrizes Curriculares do Estado de Mato Grosso e as inúmeras reflexões proporcionadas nos encontros e/ou reuniões com representantes da equipe pedagógica da Educação Especial de Ensino da SEDUC, buscando assim as adequações necessárias considerando o contexto escolar da instituição, ou seja, o desenvolvimento de uma proposta bilíngue de ensino, sendo a L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita que atende às reais necessidades dos alunos (PPP CEAADA, 2016).

No caso do CEAADA, por exemplo, coexistem o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, Língua Inglesa, como Língua Estrangeira e majoritariamente a LIBRAS, como língua materna, que perpassa o ensino de todas as disciplinas.

Conforme aponta Cavalli *et al.* (2009), é fundamental que a escola promova uma educação plurilíngue e intercultural, levando em consideração o contexto sociolinguístico e sociocultural que, segundo esses autores:

[...] do ponto de vista didático e metodológico, a educação plurilíngue e intercultural não deve ser considerada como uma nova metodologia para o ensino de línguas: ela representa antes de mais uma mudança de perspectiva, caracterizada pelo fato de que ela não integra somente as línguas estrangeiras, mas as línguas circunvizinhas, as línguas do repertório dos alunos, as línguas de escolarização e todas as outras matérias (CAVALLI *et al.*, 2009, p. 7).

Para Cavalli *et al*, a educação plurilíngue e intercultural motiva o aprendiz a buscar as resoluções de problemas e a conquista de direitos e de habilidades, portanto, cabe à escola fornecer meios para que esse aprendiz possa construir, autonomamente, sua própria identidade, para trabalhar e se comunicar em uma sociedade cada vez mais complexa.

2.2 O bilinguismo como proposta metodológica do CEAADA

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se deu em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, a qual abriu portas para a mudança na perspectiva da aprendizagem dos surdos, antes condicionada à questão auditiva e centrada na oralidade e hoje, com o entendimento da surdez sob o ponto de vista cultural e socioantropológico, a aprendizagem leva em conta as questões culturais envolvidas nas manifestações linguísticas das pessoas surdas, expressas através da LIBRAS (CAMPOS, 2012).

É importante salientar que o processo educacional com o aluno deficiente auditivo deve ter como princípio fundamental o desenvolvimento de sua linguagem em um enfoque bilíngue, partindo do entendimento de que a pessoa faz uso de uma língua materna, que deve ser reconhecida e valorizada, bem como da aceitação de que, no caso dos surdos, essa primeira língua, a materna é a LIBRAS (denominada L1) e a Língua Portuguesa a ser ensinada é a segunda língua materna (denominada L2) (CAMPOS, 2012).

O bilinguismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua que faz parte da comunidade surda. O trabalho bilíngue educacional respeita as particularidades da criança surda, estabelecendo suas capacidades como meio para essa criança realizar seu aprendizado. Esta proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer à aquisição da segunda língua, o português (oral e/ou escrito) (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 591,592).

Há de se ter em mente, portanto, que a aquisição da Língua de Sinais é um direito assegurado pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. As crianças surdas têm direito a uma educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda, no sentido de que a sua aquisição vai se dar com base na primeira língua.

A educação bilíngue para surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística, mas, sobretudo, em relação às questões ideológicas envolvidas nessa prática. O objetivo do

CEAADA é propor novas práticas e posicionamentos comprometidos com as necessidades linguísticas de estudantes surdos, o que envolve, no mínimo, duas línguas em sua educação (PPP CEAADA, 2016). Ao adotar essa metodologia de ensino, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas estarão envolvidas e passarão a coexistir no espaço escolar.

Assim, a concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 592).

Um dos entraves apontado por Campos e Stieler (2012) para o êxito da educação bilíngue é que cerca de 90% dos surdos têm família ouvinte, e como tal, é esperado que essas famílias privilegiem a linguagem oral, inacessível para as crianças surdas, em contrapartida, a Língua de Sinais é quase sempre desconhecida pela família. Como resultado, embora possam contar com uma linguagem constituída na interação com os familiares ouvintes, dificilmente as crianças surdas, de pais ouvintes, chegam à escola com uma língua desenvolvida, seja a de Sinais ou a Portuguesa. “Considerando que muitas vezes as crianças surdas ingressam na escola com 5 a 6 anos ou até mais idade, aprender a ler e a escrever significa, para a maioria delas, aprender uma língua” (SÃO PAULO, 2007).

Por não terem acesso à linguagem oral, usada pelas famílias, e pelo fato de as famílias não usarem a Língua de Sinais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades prazerosas, como contação de histórias, recitação de versinhos e parlendas, entoação de canções. A não participação em tais atividades prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, disponível comumente às crianças ouvintes antes da escolarização. Por outro lado, pesquisas mostram que, expostas à Língua de Sinais, as crianças surdas podem usufruir de todas estas atividades (SÃO PAULO, 2007, p.8).

Reconhecendo a importância da Língua de Sinais para as crianças surdas e levando em consideração que a maioria delas tem famílias ouvintes, o CEAADA oferta cursos de LIBRAS tanto para os profissionais da educação atuantes na instituição como para a comunidade em geral, principalmente visando os familiares de alunos surdos para que possam ter uma comunicação em Língua de Sinais com os seus filhos.

2.3 O ensino de Língua Portuguesa para surdos

O ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos tem sido um tema recorrente no meio acadêmico, em consequência das dificuldades enfrentadas por eles e as tentativas de sanar tais dificuldades. Um dos dilemas que permeia o aprendizado dos surdos é que a Língua Portuguesa deveria

ser ensinada em LIBRAS, já que é a primeira língua do aluno surdo, para que ele possa compreender melhor a leitura e a escrita, porém nem sempre isso acontece (AVELAR e FREITAS, 2016).

Nesse sentido, Valadão *et al.* (2016, p.163) relatam que inicialmente, pensava-se que as “defasagens na aprendizagem da Língua Portuguesa enfrentadas pelos alunos surdos eram atribuídas à ausência do sentido da audição. Recentemente, tais insucessos têm sido relacionados ao uso de metodologias de ensino inadequadas e à falta de comunicação em LIBRAS entre surdos e ouvintes”.

Já Andrade (2012, p.5), em sua pesquisa realizada na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC, instituição vinculada a Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, concluiu que:

- Fica evidente que quanto maior a fluência de alunos e professores na Língua de Sinais maiores as possibilidades de aprendizagem do Português por esses alunos;
- Apesar de serem oferecidas condições para um ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino de língua como código.

Quando o assunto versa sobre o ensino de uma nova língua, como, por exemplo, o Português escrito para surdos que tem como Língua Materna a LIBRAS, é pertinente destacar a importância de como nomear essa outra língua. Leffa e Irala (2014, p.32) defendem que todos nós já possuímos pelo menos uma língua, “desse modo, a língua que o aluno vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’”. O termo é defendido pelos autores como mais adequado, visto que:

não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico ou mesmo as características individuais do aluno. Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância. (...) A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 32, 33).

A proposta de ensino-aprendizagem da língua adicional é que ela seja construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. “O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida. (...) O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno” (LEFFA e IRALA, 2014, p.33).

Conforme Campos (2012), o ensino da Língua Portuguesa para os surdos deve centrar-se na modalidade escrita por estar adequada à sua realidade, independentemente da capacidade auditiva. O foco prioritário é o de subsidiar linguisticamente esse aluno em sua primeira língua (L1) LIBRAS e,

posteriormente, ao valer-se desta como meio de comunicação, utilizá-la também como ferramenta de instrução da Língua Portuguesa escrita, a sua segunda língua (L2).

A autora sugere que, ao aprender um vocábulo na Língua Portuguesa valendo-se da LIBRAS como meio de instrução, o aluno surdo irá compreender primeiramente o significado na LIBRAS para posteriormente associá-lo ao grafema utilizado na escrita da Língua Portuguesa, para depois memorizá-lo, relacionando-o ao seu significado.

Posteriormente, no texto, esses vocábulos estarão isolados e também desconexos para os iniciantes desse aprendizado. No entanto, quando não há o conhecimento da LIBRAS por parte do aluno e o ensino fica condicionado à capacidade auditiva desse indivíduo, o processo dependerá de outros fatores, como o grau da perda auditiva e o estímulo oportunizado a esse aluno no contato com a língua portuguesa na modalidade oral/auditiva (CAMPOS, 2012, p.7).

Outra questão ainda em discussão, destacada por Campos e Stieler (2012), diz respeito ao momento em que o processo de ensino-aprendizagem da segunda língua no espaço educacional. Educadores e teóricos, além da comunidade surda, têm defendido que o aprendizado seria ineficaz caso as duas línguas fossem ensinadas ao mesmo tempo sendo que a LIBRAS deveria sempre ser contemplada como língua por excelência de instrução, inclusive do próprio português (SALLES, 2004, pág. 21).

Campos e Stieler (2012) ressaltam que o ensino do Português escrito deve ser o foco do educador bilíngue e não a estimulação oral/auditiva. Sendo que o objetivo, nesse caso, é o de estabelecer um viés comunicativo com o aluno surdo de forma que ele possa compreender os signos/vocábulos do Português associando-os aos seus conceitos e a significação construída desses vocábulos através do seu pensamento e do seu conhecimento de mundo, adquirido, até então, através do uso da Língua de Sinais.

Com o uso da Língua de Sinais pode-se trabalhar os conceitos e as temáticas do português, para que a semântica envolvida no contexto e a sua aplicação em frases e orações, sejam compreendidas pelo surdo. O ensino do português escrito como segunda língua pode ser realizado com muito mais eficácia utilizando o meio de comunicação em LIBRAS neste processo. Ensinar aos surdos, em Língua de Sinais, conteúdos referentes à gramática do português que antes pareciam quase impossíveis de serem ensinados - como o caso da fonética das letras, separação de sílabas, dígrafos e encontros consonantais e até mesmo fonologia – torna-se possível através do método bilíngue (CAMPOS e STIELER, 2012, p.11).

3. Discussão sobre os conceitos

Como podemos observar, quando se fala em bilinguismo, temos diversos obstáculos, entre eles, a questão da conceituação, a terminologia, entre outros.

A partir da análise conceitual realizada, podemos afirmar que o termo e o conceito teórico/prático de Bilinguismo é mais adequado à realidade analisada e vivenciada no CEAADA, pois a instituição

entende que a língua materna, a LIBRAS, deve ser valorizada e a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, portanto, contempla a visão de Bilinguismo apresentada por Grosjean (1992), que a compreende como sendo o uso regular de dois (ou mais) idiomas.

É pertinente salientar ainda que está no Projeto Político Pedagógico o objetivo do CEAADA, que é o de propor novas práticas e posicionamentos comprometidos com as necessidades linguísticas de estudantes surdos, o que envolve, no mínimo, duas línguas em sua educação. Assumindo essa metodologia de ensino, a escola assume uma política linguística em que duas línguas estarão envolvidas e passarão a coexistir no espaço escolar, o que vai ao encontro da visão bilíngue ou holística do Bilinguismo defendida por Grosjean (1992), que entende o bilíngue como um todo integrado e não decomposto em duas partes separadas.

Não concebemos que plurilinguismo ou monolinguismo sejam adequados à realidade do e no CEAADA, pois o plurilinguismo pode ser entendido como a capacidade do indivíduo de se exprimir a diversos níveis de competência em várias línguas, porém não corresponde à realidade do CEAADA, que se autodenomina uma escola bilíngue. Já o monolinguismo, o consideramos inadequado, pois, mesmo com algumas defasagens, há a convivência com mais de uma língua (LIBRAS e português), o que já exclui conceitualmente o monolinguismo.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo discutir os conceitos de aquisição de segunda língua, bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo na Educação para Surdos, tendo como referencial teórico autores como De Angelis (2007), Pinto (2013), Scarpa (2001), Campos (2012), Grosjean (1992) e Cavalli *et al.* (2009). Para tanto, partimos da questão norteadora se o CEAADA, instituição de ensino em Cuiabá, Mato Grosso, que atende o público com deficiência auditiva, múltiplas deficiências e também alunos surdo-cegos, é ou não uma escola bilíngue. Após extensa análise bibliográfica, da literatura especializada no tema e do Projeto Político Pedagógico da instituição, concluimos, de acordo com Grosjean (1992), que cada tipo de comunicador humano, quer ele use uma língua falada ou de sinais, uma ou duas línguas, tem uma competência linguística específica, uma configuração linguística única e específica.

Nosso papel como pesquisadoras é reconhecer isso e desenvolver nossos métodos de análise para refletir sobre tal questão. Nesse sentido, acreditamos que a proposta mais adequada de ensino-aprendizagem da língua adicional é que ela seja construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece, conforme defendem Leffa e Irala (2014).

Acreditamos ainda que o ensino da Língua Portuguesa para os surdos deve centrar-se na modalidade escrita por estar adequada à sua realidade, independentemente da capacidade auditiva e que o ensino do Português escrito deve ser o foco do educador bilíngue e não a estimulação oral/auditiva.

Como resultado, não concebemos, portanto, que plurilinguismo ou monolinguismo sejam adequados à realidade do e no CEAADA e que o termo e o conceito teórico/prático de bilinguismo seja o que melhor se enquadra à realidade analisada e vivenciada nessa escola.

Referências

- ANDRADE, Marly Magalhães Freitas de. Práticas de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, 2012. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100134_maly.pdf> Acesso em: 17 de out. 2018.
- AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219>> Acesso em: 17 de out. 2018.
- BILLIG, Johanna Dagort; FINGER, Ingrid. Efeitos do bilinguismo e do envelhecimento no desempenho em testes de fluência verbal. Veredas: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, MG. Vol. 19, n. 2 (2015), p.94-111. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/04/6-BILLIG-E-FINGER.pdf>> Acesso em: 08 de jul. 2019.
- CAMPOS, Tatiane da Silva. O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos (Texto Base da Disciplina da Pós-Graduação em AEE na UNINTESE/UTP.), 2012.
- CAMPOS, Tatiane da Silva Campos; STIELER, Pedro. Linguagem, Surdez e Educação Bilíngue, 2012.
- CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; CRIŞAN, Alexandru; VAN DE VEN, Piet-Hein. L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2009. Disponível em: <<https://rm.coe.int/09000016806be57a>>. Acesso em: 19 abril. 2019.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Direção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Porto: Edições Asa, 2001.
- DE ANGELIS, Gessica. Third or additional language acquisition. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, p. 583-597. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 12/03/2012.
- GROSJEAN, François. Another View of Bilingualism. In: HARRIS, R. (Ed.). Cognitive Processing in Bilinguals. Amsterdam: North-Holland, 1992.
- LEFFA, V; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.
- PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. O plurilinguismo: um trunfo? Letras de Hoje (Impresso), v. 48, p. 369-379, 2013.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In MUSSALIM, Fernanda & Benes, Anna Chistina (Org.). Introdução à Linguística. Domínios e Fronteiras, São Paulo, Cortez, 2001.

VALADÃO Michelle Nave et al.. Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino de Língua Portuguesa para surdos na perspectiva da educação inclusiva, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11642>> Acesso em: 17 de out. 2018.