

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA

Maria do Socorro Correia Lima

*O que me tranqüiliza é que tudo o que existe, existe com uma precisão absoluta. O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete não transbordada nem uma fração de milímetro além do tamanho de uma cabeça de alfinete. Tudo o que existe é de uma grande exatidão. Pena é que a maior parte do que existe com essa exatidão nos é tecnicamente invisível. O bom é que a verdade chega a nós como um sentido secreto das coisas. Nós terminamos adivinhando, confusos, a perfeição.*

(Clarice Lispector)

**Resumo:** O presente trabalho surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar para analisar o ensino de português para alunos surdos que tem sido implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Foram utilizados como recursos metodológicos os seguintes: observações em salas de aula (regular e de apoio); registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com os professores ouvintes e o instrutor surdo. Portanto, nesta pesquisa, tecer algumas reflexões sobre a aquisição do português como segunda língua para surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos Surdos; Português; Segunda Língua.

**RESUMÉ:** Le but central que je poserait dans cette étude tient au fait d'analyser l'enseignement du portugais aux élèves surds. Cette pratique est en train d'être implantée dans les écoles publiques et elle met l'accent sur l'inclusion. J'ai utilisé la méthode d'observation pour notre étude. La méthodologie appliquée est la suivante : des enregistrements et de prises de notes. Avec le magnétoscope j'ai pu enregistrer les activités réalisées par les élèves sourds avec les professeurs (entendants) et l'instructeur sourd. La perspective est ainsi ouverte au débat qui pourra apporter une aide sur l'acquisition du portugais comme seconde langue des enfants sourds.

**MOTS CLÉS:** Élèves Sourds; Portugais; Seconde Langue.

## 1. Introdução

O presente trabalho visa analisar, ainda que sucintamente, o ensino de português para surdos que está sendo implementado, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Para tal, discuto inicialmente as tensões e os impasses instaurados na educação de surdos para, a seguir, problematizar sobre a aquisição do português como segunda língua.

Ao se fazer uma espécie de recapitulação acerca da educação de surdos, constata-se duas fases<sup>1</sup> distintas que podem ser traçadas e uma terceira fase, a contemporânea, que se encontra em processo de construção.

A primeira fase é constituída pelo oralismo, uma abordagem educacional, que ainda continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo. O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um "falante" proficiente da língua oral, ou seja,

eliminar a diferença que separa ouvintes de não-ouvintes.

A segunda fase introduz a ideia da comunicação total. Esta é uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma "ponte" para a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com surdos, na escola, dentro da estrutura do português.

A educação oralista e a comunicação total constituem, sem dúvida, grande parte da trajetória histórica da educação de surdos em todo o mundo. Embora seja argumentado que essas abordagens educacionais estejam extintas nos recintos escolares, ainda hoje essas abordagens continuam sendo postas em prática, no contexto escolar. Retomarei essa questão, posteriormente, quando for discutir cada abordagem separadamente.

A terceira fase, em construção, é constituída pela chamada educação bilingüe. O bilingüismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

<sup>1</sup> Embora ressalte que houve três abordagens distintas na história da educação de surdos, gostaria de salientar que essa divisão é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) ao longo da história, por vezes, amalgamadas. Houve, no século XIX, ao mesmo tempo, discussões sobre o Oralismo na Alemanha e sobre o Gestudalismo na França. Somente os debates é que aconteciam em espaços diferentes.

Feita essa breve apresentação, façamos uma incursão pela problemática do ensino de língua portuguesa – L2 – para surdos, com o intuito de mostrar alguns pontos e contrapontos.

## 2. A inclusão do surdo nas escolas públicas

Os debates instaurados entre os que são favoráveis e os que são contrários ao movimento de inclusão, principalmente, no que respeita à educação dos surdos parecem estar mais exasperados do que nas outras esferas da chamada educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente tecidos, e, portanto, merecedores de atenção por parte daqueles que estão envolvidos com sua educação e integração na sociedade contemporânea.

Uma parcela considerável que advoga a favor da desejável integração, muitas vezes, ancora-se em argumentações oficiais e oficiaisas, construídas ao longo da história, de que ela propiciará o desenvolvimento e o acesso à linguagem oral, forma de expressão comum utilizada por um grande contingente da população e que, outras formas de expressão seriam, pois, impeditivas para o estabelecimento de interações sociais com os ouvintes.

A velha tendência nova de querer que o surdo se aproxime dos movimentos discursivos dominantes, ou seja, da linguagem oral, reaparece sutilmente nos argumentos propostos pelos documentos oficiais que são voltados para a legitimação das práticas pedagógicas desses alunos nas escolas qualificadas como inclusivas.

A título de exemplificação, apontarei, aqui, as sugestões apresentadas para o acesso ao currículo pelo aluno surdo, segundo as adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala...; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno; leitura orofacial, linguagem gestual de sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala...; posicionamento do aluno de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (p. 46-7). (grifos meus).

Quando colocamos à margem o plano da abstração e fixamos os pés no chão, o que freqüentemente observamos? Geralmente, um contingente considerável de surdos (com raras exceções), que não dominam a linguagem oral, que não acessam outra forma de expressão e que, portanto, têm visíveis dificuldades em estabelecer interações sociais com os ditos normais e, sobretudo, ouvintes.

É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar "adaptações" curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola Paulo Freyre Pinto, concebido e construído para ouvintes.

A escola, assim como o Panóptico de Bentham (1748-1832) discutido por Foucault (1975/1999:169), passa então a ser "um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles". A escola poderá constituir-se, pois, em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de comando (sala de aula), o professor pode vigiar todos os alunos, também poderá julgá-los constantemente, modificá-los em seu comportamento e impor-lhes métodos considerados melhores.

Nas palavras de Foucault (1975/1999:169), o Panóptico funciona como:

Uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todos as superfícies onde se exerce... é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Essa visão equivocada da realidade (educação igual para todos), gerada no seio das discussões voltadas para a

educação dos surdos, não releva que a escola regular possui objetivos e práticas pedagógicas que objetivam acolher funções sociais determinadas, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, a preparação do aluno para exercer uma profissão na sociedade, tudo à luz da premissa de que todos os alunos são iguais e detentores das mesmas habilidades e capacidades.

Assim o tempo passa, uma parcela considerável desses alunos que foram envolvidos neste novo para todos é excluída do cenário educacional. Uns desistem do regime de exclusão configurado no próprio sistema de ensino. Outros permanecem por longos anos, incluídos, no excludente contexto da escola inclusiva.

A integração do surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode ser circunscrita como uma mera integração física e funcional. Ou seja, há uma redução da distância física entre os sujeitos (surdos e ouvintes), pois são agrupados no mesmo espaço escolar. Existe, também, uma diminuição da distância funcional entre os dois grupos, o que significa - no caso do movimento de inclusão - que todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola.

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise

mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

### 3. Metodologia

Para a configuração desta pesquisa, optei por uma análise à luz dos princípios que norteiam a etnografia. Tal procedimento de investigação, contrariamente às abordagens quantitativas, não exige a definição a priori de "um modelo teórico acabado", porém não elimina a fundamentação teórica. Isto significa que, a composição dos pressupostos teóricos viabiliza a fusão da vertente empírica com a arquitetura teórica.

Etnografia é um termo que poderia ser definido como a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, das estruturas sociais, da cultura dos indivíduos pertencentes ao grupo e do sentido de cultura para eles: etno, procedente do grego *ethnos*, significa raça, povo, nação. Assim, um estudo de cunho etnográfico tem a finalidade de descrever os povos, sua língua, raça, religião, dentre outros, e as manifestações materiais de sua atividade.

Os dados apresentados, no presente trabalho, foram coletados em dois momentos distintos: na primeira escola,

a coleta foi iniciada no segundo semestre de 2000, durante o período de 18/08/00 à 30/11/00. Já na segunda escola, teve início em junho e se estendeu até dezembro de 2001.

A escola<sup>2</sup> focalizada trabalha com a proposta de inclusão em sala de aula. Isto significa que a inclusão, conforme argumentada pela Declaração de Salamanca (1994) propõe não só o agrupamento de um universo multifacetado de sujeitos, procedentes das mais diversificadas condições pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também defende a necessidade de mudanças estruturais no contexto escolar que atenda para receber esses alunos (surdos, cegos, superdotados, hidrocefálicos, dentre outros).

Para a coleta dos dados, escolhi como recurso direcionador, o registro realizado através de gravação em vídeo-tape de momentos e/ou situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. A opção por tal recurso metodológico propiciou a observação e o registro simultâneos de minúcias inerentes às atividades desenvolvidas na dinâmica interativa em sala de aula.

As sessões de observação/filmagens em vídeo-tape foram feitas duas vezes por semana, com duração de aproximadamente três horas.

A finalidade das primeiras sessões foi a de familiarizar o grupo pesquisado com a presença de um observador estranho aos participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> Por questão de ética profissional, os nomes da escola e dos sujeitos foram substituídos.

As observações/filmagens realizaram-se tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental). As observações e as filmagens priorizaram três tipos de situações interativas na escola: 1) Instrutor surdo e aluno surdo; 2) Professora ouvinte, aluno surdo e alunos ouvintes; 3) Professora ouvinte, instrutor surdo e aluno surdo.

Na busca de uma forma mais adequada de descrever as interações observadas selecionei alguns "recortes", coletados, em uma sala de aula de apoio, para circunscrever os episódios que serviram de "sinalizações" e/ou "marcas" na constituição dos sentidos que passarei a enfatizar.

#### 4. Genas de português na sala de aula

A análise dos dados, nesta pesquisa, é elaborada a partir da reconstituição dos "recortes" enfocados através dos registros realizados em vídeo tape e diário de notas de campo.

Privilegiei, na escolha dos recortes, as interações que se fizeram presentes, na prática escolar, entre os alunos surdos, alunos ouvintes, instrutor surdo e professores ouvintes. Tal escolha foi adotada, sobretudo, por permitir visualizar as instâncias de interação/interlocuções, nas quais, esses sujeitos assumiram papéis de locutor/interlocutor.

A pesquisa de cunho etnográfico propicia ter em mãos um número significativo de dados, e o que este estudo pretende fazer é trazê-los aqui, concomitantemente com uma problematização da visão do corpus

observado versus visão dos argumentos defendidos pelos autores que discutem a educação para surdos no espaço escolar.

Chegando às salas de aula, deparei-me com os sujeitos desta pesquisa: surdos profundos, filhos de pais ouvintes e procedentes da classe baixa. Sujeitos com diferentes histórias e distintos trajetórias escolares configurando a heterogeneidade que, aliás, é um traço característico do espaço destinado à aprendizagem.

Como esta pesquisa se insere em uma abordagem sócio-interacionista, levo em consideração, nesta análise, não somente a emergência e uso de gestos, itens lexicais da língua de sinais, tentativas de vocalizações, superposições entre os sinais e fala, mas também as situações em que eles adquiriram significados.

##### 4.1. O uso do português em sala de aula

Apesar de alguns poucos alunos surdos estarem cursando uma determinada série sem detasagem de idade, quando comparados a outros surdos, não implicava que esses poucos alunos estivessem acompanhando os conteúdos curriculares das séries. Parece-me que, mais do que o mérito de estar cursando a série, havia a "aprovação automática", pois os alunos, no geral, não tinham ainda adquirido a língua de sinais e o português. Tinham, sim, contato com alguns itens lexicais da língua de sinais e com algumas palavras da língua portuguesa. A título de ilustração,

Algumas considerações sobre.....

vejam os um trecho de um texto escrito, a partir da leitura do livro *No tempo das missões*<sup>3</sup>:

No tempo das missões macaco eu não brincar bebe macaco na árvore. Homem tem animais leão, macacos dois, sapo, no casa menino gritou observe árvore macaco. Índios tem pou fazer árvore ou mão pou fazer casas. Índios não animais para menino. Os índios tem carne bife fogo morte leão.

Os homens tem não casas ou homem um caso. Índios não para leão. (Francisco, 17 anos, 6ª série).

Note-se que o texto produzido pelo aluno surdo não obedece a estrutura gramatical do português. O que se observa é o agrupamento de algumas palavras (léxico) da língua portuguesa, as quais, supostamente eram conhecidas por ele. No entanto, um leitor que não conhece previamente o texto base que originou a produção escrita do aluno, dificilmente poderá fazer sentido dos enunciados.

Outra questão que chama a atenção diz respeito aos comentários de algumas

professoras ouvintes em relação aos problemas ortográficos apresentados por alguns alunos surdos.

É pelo menos curioso que alguém que apesar de não ouvir e não ter problemas na esfera visual chame a atenção da professora por apresentar dificuldades ortográficas. A ortografia depende mais de memória visual do que de audição. Alunos ouvintes ditos normais, de idades semelhantes e cursando a mesma série, também apresentam problemas similares de ortografia. O "problema" de ortografia não é algo exclusivo do aluno surdo. Meninos de rua, parafíticos cerebrais, autistas, limitofes, e outros apresentam, em algum momento da escolarização, problemas ortográficos. Ou seja, a maioria das crianças apresenta.

Note-se, também, que todas as observações (de todas as professoras que as fazem) dizem respeito à leitura/interpretação/escrita – nunca a outros conteúdos escolares de outras disciplinas. Conforme visto no corpus coletado, os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também apresentam dificuldades em história, geografia,

<sup>3</sup> A seguir, trecho do texto que serviu de base para a produção do aluno:

“... Os macacos... – gritou filho Maracanã, enquanto corria de um lado para outro batendo dois pedacos de pau. Preciso va diligente ar aqueles bichos do roça. O grilo de dentro fez com que Guaraciava, sua tia, fosse em socorro do milho. Tinha de impedir que eles comessem as espigas. – Lá no fundo ainda tem muitos – gritou Maracanã outra vez... Sem demora, uma espécie de procição, composta de mulheres e crianças, fazendo algarazara, foi para o limite entre a plantação e a capoeira. Depois de muito barulho e coreia, os animais finalmente fugiram. Fdiantes e animadas, as crianças voltaram para a aldeia comemorando a vitória sobre os macacos. Ao chegarem à casa comunal, Cândidá chamou Maracanã. – Você vem comigo? – perguntou. Ele ia buscar taquara para fazer flechas. Os homens estavam se preparando para uma longa e demorada caçada”.

matemática e ciências, pois estas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares.

Essas dificuldades, de acordo com as professoras ouvintes (salas de aula regular e de apoio), estão relacionadas com o léxico. O que significa dizer que, para elas, a dificuldade do surdo incide no fato de ele não “conhecer” ou “saber” determinada palavra. Embora as professoras não tenham explicitado se essas dificuldades para com o léxico referem-se ao português ou aos sinais, parece-me, que elas estavam se referindo ao fato de o aluno surdo não “conhecer algumas palavras” da língua portuguesa.

Ora, se a dificuldade do surdo se restringe apenas ao não “conhecimento” de algumas palavras do português, então, na visão dessas professoras, para conhecer ou aprender tal língua, basta apenas que o aluno “decore” um número x de palavras, ou ainda, traga consigo um dicionário, para que seja capaz de falar, ler, entender e pensar nesta língua. Mesmo porque, se assim fosse, bastava o aluno surdo (ou qualquer outro) memorizar o léxico de uma dada língua para conhecê-la.

O aluno surdo não conhece ou sabe uma determinada palavra porque ele não adquiriu ainda a língua (no caso, o português). Porém, igual reflexão pode ser feita para a língua de sinais. Se o aluno não tem/teve contato com os sinais e, sobretudo, se tal contato é feito por meio de sinais isolados (como mostram as aulas dadas pelo instrutor surdo na escola), então, não se pode dizer também que a criança ou adolescente tenha adquirido essa língua.

Já o texto escrito abaixo foi escrito

por uma aluna surda da segunda escola observada:

Os índios procurou os animais cuita mas não podia passa na direita ia a um cuita depois o índio foi taquaral e depois cuita não achava. Depois para a roça e todos os homens gritava ficou bravo. Depois chegou as crianças do índios, e pediu o índio falou que pode com junto com a mãe e pai ou tio. Outro coisa um homem grilo os animais fugiu  
 Maracaná pegou a folha de árvore.  
 O passarinho em os filhotes também.  
 Depois que os passários  
 Estou ouvindo  
 De abelhas.  
 Um que o minhó no de uma árvore.  
 (Jussara, 15 anos, 6º série)

Esse texto foi produzido a partir da leitura do livro *No tempo das missões*. Note-se que o texto escrito pela aluna não obedece a estrutura gramatical da língua portuguesa. De fato, o léxico utilizado para produzir a escrita do texto é do português. Porém, alguém que não acompanhou a escritura deste texto, ou não tem conhecimento da leitura que o originou, dificilmente poderá fazer sentido de seus enunciados. Há, de fato, o esforço da aluna de agrupar algumas palavras, provavelmente por ela conhecidas, mas isso não significa que o texto escrito pela aluna possa ser reconhecido como uma variedade da modalidade escrita do português.

Embora haja a utilização de operadores narrativos (“depois”) que mostram certo domínio na marcação de eventos em uma linha temporal (“depois o índio foi taquaral e depois cuita não achava”), o texto de Jussara apresenta apenas a estrutura mínima da narrativa, pois a aluna parece que ainda não

internalizou o uso de elementos típicos do esquema narrativo. Jussara ainda não percebeu que a estrutura narrativa deve ter um começo, meio e fim definidos. Não existe exploração dos principais elementos da narrativa e, sim, uma “descrição”<sup>4</sup> de algumas gravuras presente no livro (*No tempo das missões*).

Cabe-me também esclarecer que o trabalho com ambas as línguas (sinais e português) não ocorre de forma conjunta. Há, conforme observei, a superposição das duas línguas nas falas dos professores e, até mesmo, na fala de alguns alunos surdos oralizados. Não são apresentadas ao aluno as diferenças que existem entre as estruturas gramaticais da língua de sinais e do português. Suponho que os alunos não sabem distinguir que estão sendo expostos aos sinais e ao português (duas línguas diferentes). Devem acreditar que se trata de uma só língua. Daí, talvez a superposição que ocorre frequentemente quando eles fazem uso de alguns itens lexicais da língua de sinais e da língua portuguesa.

“Conhecer” ou “aprender” o português como segunda língua é saber um número x de palavras. O que significa que quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno, mais ele será considerado proficiente na língua. A língua é vista como um dicionário. Como exemplo, vejamos algumas frases produzidas por Clara, a partir da

consulta ao dicionário para verificar o significado de palavras desconhecidas pela aluna:

- Algazarra – Uma menina está gritando com todo bairro.  
 Copoira – Meus fios e meus amigos foi pescar para comer peixe. Os homem cortaram o mato perto do rio.  
 Taquara – O índio trabalho flechas e bom matar os animais para fazer casa, loja roupa etc.  
 Colibi – O menino tova olhando passarinho voando.  
 Pleiades – Uma noite tem uma Estrela tem brilhando.  
 Cuita – O animal come carne e os índio puxa o flexo o animal morre.  
 (Clara, 13 anos, 6º série).

Note-se que os enunciados, acima apresentados, parecem reproduzir o modelo escolar de frases, muitas vezes sugerido pelas cartilhas. Em geral, as sentenças são curtas e estereotipadas. Além disso, não obedecem a estrutura gramatical do português, embora possamos reconhecer o léxico. Não é possível afirmar nem que se trata de uma variedade escrita (desprestigiada) da língua portuguesa.

## 5. Considerações finais

★ Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/

<sup>4</sup> Não me foi possível reconstituir o trecho lido pela aluna. O fato de a aluna não conseguir organizar o texto, ao menos minimamente, impossibilitou-me de identificá-lo. A imagem que ela fez da escrita prejudica o entendimento de sua história, pois há uso de certos termos que não são interpretáveis.

seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez.

Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacional e linguística do surdo. Manifestações a respeito da inclusão do surdo na escola comum, da manutenção da escola especial, do acesso a duas línguas (sinais e português), do reconhecimento da surdez como diferença figuram como metas pretendidas.

## 6. Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. 62 p.

Foucault, M. *Virgilar e punir: história da violência nas prisões*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. [Original de 1975].

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

Mott, M.L. & LEÃO, J. *No tempo das missões*. São Paulo: Scipione, 1997. (Crianças na História).

Sklar, C.B. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: *Sklar, C.B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998.

Souza, M.R. & Góes, M.C.R. *O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão*. In: *Sklar, C.B. (Org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V.1. Porto Alegre: Mediação, p.163-187, 1999.

## BÚLGAROS DIVULGAM O PORTUGUÊS

Nadeida Lilova  
Bulgária

**Resumo:** Este trabalho pretende mostrar algumas questões sobre o ensino de Português na Bulgária hoje, no mundo globalizado.

Atualmente o sistema educacional público da Bulgária tem aceitado seis línguas: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e russo, que se ensinam como primeira e segunda língua estrangeira na escolaridade e podem figurar nos exames vestibulares das universidades nacionais e no resto da Europa. Num futuro muito próximo o português vai ser a sétima neste conjunto. É a meados dos anos 70 quando começa o ensino de português com o propósito de dar básicos conhecimentos aos nossos compatriotas, que tinham trabalhar em países lusófonos. Em 1981 publica-se a primeira gramática de português para búlgaros, *Breve Gramática do Português de Dimitri Anguelov*, escritor, tradutor e catedrático na Universidade de Lisboa. Falando de autores e tradutores búlgaros há que salientar que a nossa tradição nesta área é antiquíssima. Aqui só queremos fazer referência à primeira tradução em

búlgaro antigo, a da Bíblia e de livros litúrgicos, dos irmãos Cirilo e Metódio no remoto século IX, que além de serem tradutores foram escritores e, sobretudo, os cientistas que criaram a escrita, o mesmo alfabeto usado hoje por numerosos povos europeus, entre eles pelos russos também.

O ensino do português no nosso país, apesar de contar já com uma experiência de 35 anos, em comparação com o francês, por exemplo, que se ensina nos liceus búlgaros a partir de meados do século XIX, já existe a base necessária onde formar especialistas. Em 1981 inaugura-se o leitorado de português na Universidade de Sofia, que é o centro de ensino superior mais antigo e prestigioso do país. Posteriormente, a língua chegou a ser ensinada em outras três universidades, as das cidades de Veliko Tarnovo, Plovdiv e Svichov. Ainda em Sofia há duas escolas secundárias onde o português ensina-se como