



Libras em estudo: Política Educacional

*Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Orgs.)*

Autores

Adriana Horta de Matos
Andréa Ferreira Barbosa
Diléia Aparecida Martins
Felipe Venâncio Barbosa
Guilherme Alves de Queiroz
Lara Ferreira dos Santos
Maria Carolina Casati Digiampietri
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Moryse Vanessa Saruta
Neiva de Aquino Albres
Regiane Pinheiro Agrella
Samantha Camargo Daroque
Silvia Fagundes de Sousa
Sylvia Lia Grespan Neves
Vanessa Regina de Oliveira Martins



Feneis-SP

Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves
(Organizadoras)

Libras em estudo: Política Educacional

Adriana Horta de Matos
Andréa Ferreira Barbosa
Diléia Aparecida Martins
Felipe Venâncio Barbosa
Guilherme Alves de Queiroz
Lara Ferreira dos Santos
Maria Carolina Casati Digiampietri
Mariana de Lima Isaac Leandro Campos
Moryse Vanessa Saruta
Neiva de Aquino Albres
Regiane Pinheiro Agrella
Samantha Camargo Daroque
Sílvia Fagundes de Sousa
Sylvia Lia Grespan Neves
Vanessa Regina de Oliveira Martins
(Autores)



© 2013 by Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves

Todos os direitos desta edição reservados à

EDITORA FENEIS LTDA.

Rua das Azaléas, 138

Mirandópolis, em São Paulo - SP

Tel.: (11) 2574-9151

www.feneissp.org.br

Capa e projeto gráfico

Rodrigo Sabro

Foto da capa

Gerson Gargalaka

Editoração Eletrônica

Neiva de Aquino Albres

Revisão ortográfica

Cármen Righetto

Organização

Neiva de Aquino Albres

Sylvia Lia Grespan Neves

Libras em estudo: política educacional / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia
Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2013.

170 p. : 21cm – (Série Pesquisas)

ISBN 978-85-62950-05-6

1. Língua de Sinais. 2. Política educacional. 3. Surdos – Educação.

Agradecimentos

Aos pesquisadores, professores e militantes que colaboraram para a realização deste trabalho que, generosamente, compartilharam suas inquietações, reflexões e saberes, para a construção de uma educação para surdos mais crítica.

Sumário

Apresentação	09
<hr/>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO Lara Ferreira dos Santos Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	13
<hr/>	
PEDAGOGIA VISUAL, PEDAGOGIA BILÍNGUE E PEDAGOGIA SURDA: FACES DE UMA MESMA PERSPECTIVA DIDÁTICA? Maria Carolina Casati Digiampietri Adriana Horta de Matos	39
<hr/>	
LIBRAS, IDENTIDADE E SURDEZ Vanessa Regina de Oliveira Martins Regiane Pinheiro Agrella	55
<hr/>	
EDUCAÇÃO INFANTIL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONTRAPONTO DE UMA POLÍTICA INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA SURDOS Diléia Aparecida Martins Sílvia Fagundes de Sousa	71
<hr/>	
POR UMA POLÍTICA DE ENSINO DA LIBRAS COMO PARTE DO CURRÍCULO BILÍNGUE DE ESCOLAS DE SURDOS Neiva de Aquino Albres Moryse Vanessa Saruta	97
<hr/>	
POLÍTICA LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA Felipe Venâncio Barbosa Sylvia Lia Grespan Neves Andréa Ferreira Barbosa	119
<hr/>	
INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. O QUE TEM DE BILÍNGUE? Samantha Camargo Daroque Guilherme Alves de Queiroz	139
<hr/>	
SOBRE OS AUTORES	165



Apresentação

O presente livro resulta dos esforços de pesquisadores, professores e militantes surdos e ouvintes do movimento para uma educação bilíngue de qualidade para surdos no Brasil. Ele integra a coleção “Libras em estudo”, constituída por seis volumes: o primeiro, dedicado a questões de tradução e interpretação da língua de sinais, o segundo, a questões de seu ensino e aprendizagem, o terceiro, focaliza a descrição e a análise de alguns aspectos gramaticais da Libras, este, é o quarto da coleção e versa sobre políticas educacionais. Os próximos, quinto e sexto volumes, serão sobre política linguística e formação de profissionais, respectivamente.

Estes novos volumes têm como objetivo:

- 1) Construir reflexão sobre o movimento político atual, tanto no campo do reconhecimento linguístico da Libras como língua da comunidade surda, quanto da política educacional de educação bilíngue (Libras/Português);
- 2) Visibilizar material escrito sobre vários temas que continuam sendo escassos, visando a difusão de informações e a formação de novos profissionais;
- 3) Fortalecer a luta e mobilização dos movimentos sociais surdos e por um novo marco de surdos como líderes do movimento político e produtores de conhecimento (autores).

Dentre as políticas públicas, a política educacional é multidisciplinar, com foco no fenômeno da educação, podendo lançar mão dos construtos estudados no campo da sociologia, da ciência política e da economia, já que terá de explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

No âmbito acadêmico, as discussões em torno das políticas educacionais contemporâneas corroboram para a compreensão das profundas transformações desenvolvidas até o presente momento, tendo seu marco na década de 1970 com a redemocratização da educação no Brasil. Tanto no campo legal e documental quanto no campo institucional e das ações estatais, as mudanças são percebidas em diversos aspectos, que contemplam também as atribuições de entidades públicas à educação de pessoas até então excluídas da escola, dentre elas as pessoas surdas.

Historicamente, o Ministério da Educação Brasileiro não apresentou um projeto consistente de Educação Bilíngue para surdos. O que propôs até então foi uma **educação inclusiva com serviços específicos para as pessoas surdas**, como: classes de recursos multifuncionais, intérprete de libras, ensino do português no contra turno (BRASIL, 2008).

A educação de surdos, assim como a educação de minorias sociais, étnicas e linguísticas requer políticas educacionais específicas para garantir uma educação de qualidade, sendo objeto de luta e de pesquisa, sobretudo das ciências sociais aplicadas. Desta forma, poderíamos compreender a política pública como “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso destas ações (variável dependente) [...]” (SOUZA, 2006, p. 26).

Os determinantes da política educacional se articulam com o projeto de sociedade que se quer implantar ou que está em movimento, num determinado momento histórico ou em cada conjuntura. Tal projeto corresponde ao referencial normativo global de uma política e é construído pelas **forças sociais que têm poder de voz e de decisão**, fazendo chegar seus interesses até a esfera do Estado e da máquina governamental, influenciando, na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (AZEVEDO, 1997).

O momento histórico que vivemos de luta por uma educação bilíngue para surdos e da organização/fortalecimento da comunidade surda, para o registro no Plano Nacional de Educação 2011- 2020, da possibilidade de organização de escolas e classes bilíngues (específicas) na Meta 4 do projeto é fruto, dentre outras lutas, de uma ampla discussão com a comunidade surda e com pesquisadores que compreendem a necessidade da organização de escolas e classes específicas, principalmente considerando **a necessidade que os surdos têm de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Libras, o que uma escola comum não pode oferecer.** É sobre isto que os textos aqui compilados versam.

Os trabalhos aqui reunidos refletem diferentes lutas, ao olharem diferentes espaços e objetos de ensino e de aprendizagem por diferentes ângulos e, assim, focalizarem aspectos distintos das políticas educacionais.

Entre os textos produzidos pelos pesquisadores e militantes, está o de Lara Santos (ouvinte) e Mariana Campos (surda) sobre educação bilíngue e educação

especial, **focalizando os equívocos de entender a educação de surdos como atendimento educacional especializado.**

Maria Carolina Digiampietri (ouvinte) e Adriana Matos (surda) problematizam o conceito de pedagogia visual e sua aplicabilidade na educação de surdos como uma didática própria de uma educação bilíngue.

Vanessa Martins (ouvinte) e Regiane Agrella (surda) discutem sobre as identidades surdas, isto mesmo, no plural, e a forma como a escola molda os sujeitos amordaçando suas diferentes formas de pensamento e expressão.

Diléia Martins (ouvinte) e Silvia Sousa (surda) problematizam a educação infantil como parte fundamental da Educação Básica e do espaço de aquisição de linguagem, quase sempre relegado a uma concepção socializadora numa perspectiva inclusiva.

Neiva Albres (ouvinte) e Moryse Saruta (surda) discutem sobre a possibilidade/necessidade de se pensar a **Libras como objeto de ensino e disciplina curricular em escolas bilíngues (Libras/Português) de surdos.**

Felipe Barbosa (ouvinte), Sylvia Neves (surda) e Andréa Barbosa debatem sobre a planificação linguística e a imposição do **ensino do português aos surdos sem qualquer preparo da escola para a diferença linguística.**

Samantha Daroque (ouvinte) e Guilherme Queiroz (surdo) relatam as relações inclusivas e excludentes da sala de aula dos surdos no Ensino Superior, revisam a política de universalização desse nível de ensino e apontam algumas possibilidades para o acesso à formação universitária.

Desta forma, contemplamos questões de **política de Educação Especial vs Educação Bilíngue**, didática, identidade; Educação Básica com temas de Educação Infantil, Ensino da Libras, Ensino do Português; como também Educação Superior.

*Neiva de Aquino Albres
Sylvia Lia Grespan Neves*



EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO

*Lara Ferreira dos Santos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*

*Mariana de Lima Isaac Leandro Campos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*

Resumo

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre o atual movimento político educacional relacionado às pessoas surdas no Brasil, bem como sobre a criação de escolas/salas bilíngues para alunos surdos – considerando a Libras como primeira língua e o português como segunda. Inicialmente, discorreremos quanto ao lugar da surdez e da língua de sinais no contexto da educação especial, visando situar o leitor sobre o movimento e a luta pelo direito de uso da Libras ao longo de décadas – língua esta marcada por aspectos culturais e identitários. Em seguida, disparamos uma discussão sobre a legislação atual, abordando a Inclusão Educacional e a Educação Bilíngue; buscamos explicar a distorção conceitual de Educação Bilíngue, abordando os princípios da educação inclusiva e a opressão dos valores linguísticos e culturais das pessoas surdas nos dias atuais, apresentando os principais documentos que garantem o atendimento diferenciado ao público surdo e as experiências mais recentes de inclusão educacional. Refletimos sobre: a importância da Libras como língua de instrução no espaço escolar, e não como complementar na educação; a necessidade de profissionais surdos nas escolas, possibilitando o encontro surdo-surdo e a construção identitária, linguística e cultural; a importância de profissionais capacitados e bilíngues e a necessidade de investimento para contratação destes para garantia de uma verdadeira comunicação e inclusão escolar. Finalizamos este trabalho, apontando para os principais aspectos a serem considerados quando da implantação de uma educação bilíngue, não com o intuito de ditar regras, mas de indicar caminhos possíveis para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Surdez; Educação Bilíngue; Inclusão Educacional.

1. Introdução

Para melhor compreender a atual política educacional de surdos, faz-se necessário um breve histórico sobre o lugar destes sujeitos na área da Educação Especial¹. Sem recorrer às antigas e muito discutidas abordagens educacionais

¹ A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino da educação básica à superior (BRASIL, 1996); neste documento a Educação Especial é destacada indicando que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Já o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) amplia o caráter da educação especial, que fica

oferecidas aos surdos², discorreremos, a seguir, sobre o contexto geral das políticas de Educação Especial e suas recentes transformações, bem como as influências destas no processo educacional de surdos.

É importante ressaltar que as políticas de Educação Especial estão inseridas em uma área mais abrangente: a Educação. Sendo assim, compreende-se que o início das discussões sobre o papel da Educação Especial se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); neste documento, ela é diferenciada do atendimento institucional, anteriormente vigente, e passa a ganhar destaque na educação regular. Assim, os sistemas de ensino devem propiciar condições de aprendizagem igualitárias para pessoas com deficiência, e a Educação Especial começa a apresentar características de complementaridade junto à rede regular de ensino. Posteriormente, a partir do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), define-se a educação especial como modalidade transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, reforçando sua atuação como complementar junto ao ensino regular.

Outros documentos que surgiram, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b), passaram a defender a inclusão educacional de pessoas com deficiência, reafirmando o papel da Educação Especial junto a esta clientela. A atual Política Nacional de Educação, portanto, preconiza que todas as crianças em idade escolar devem ser inseridas em escolas comuns; ou seja, a inclusão educacional em escolas comuns é hoje uma realidade em nosso país e visa abarcar toda a diversidade de estudantes. Tal proposta tem como objetivo propiciar um atendimento igualitário a todos os educandos e acesso ao currículo escolar/conhecimento – vale ressaltar que se trata de uma proposta e que muito há que se fazer por assegurá-la de fato. A Educação Especial, portanto, passou a integrar o sistema educacional, de forma geral, e o público atendido por esta modalidade tornou-se parte do todo, como é o caso dos sujeitos surdos.

responsável também por realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao longo do texto, admite a possibilidade de este serviço substituir o ensino regular, não indicando a adoção exclusiva de uma política de educação inclusiva para a rede pública de ensino, ainda que esta estivesse prevista no seu artigo 2º.

² Para melhor compreender a história da educação de surdos, consultar: MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327-357.

A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo se distingue pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille; o surdo, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa; o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas (BRASIL, 2001a, p. 11).

O sentido de inclusão educacional se mostra bastante amplo, conforme apontam Karagiannis et al. (1999, p. 22); “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Assim, ao abarcar a Educação Especial, torna-se dever da escola – para um ensino inclusivo real e satisfatório – aceitar quaisquer alunos e promover às pessoas com necessidades especiais, oportunidades iguais e acesso ao conhecimento. Simplesmente alocar um aluno deficiente em sala de aula não representa incluí-lo – não se pode reduzir a política inclusiva à simples presença do aluno em sala regular, eliminando desta forma a necessidade dos serviços de educação especial.

Mas ainda assim, mesmo que de forma incipiente, assegurou-se um lugar a estes alunos nas escolas – lugar este não mais apartado da sociedade. Com relação aos alunos surdos, que anteriormente frequentavam instituições, escolas especiais ou classes especiais, tendo como objetivo primeiro o aprendizado da língua majoritária (neste período, especificamente, o português oral) como premissa para uma inclusão social adequada, estes passaram a ter o direito de frequentar as escolas e salas de aula comuns. Entretanto, não havia valorização, reconhecimento ou lugar para a língua de sinais neste novo espaço de convivência entre surdos e ouvintes; a aceitação de alunos surdos em escolas comuns não garantiu o acesso ao currículo escolar e tampouco aos processos de ensino-aprendizagem, visto que não eram oferecidas possibilidades de desenvolvimento de linguagem e respeito por sua língua (SANTOS, 2007).

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo discutida há décadas e, recentemente, ganhou evidência em virtude de alguns documentos legais (BRASIL, 2002, 2005) que prevêm o oferecimento de serviços de atendimento diferenciado a este público, com relação às demais Pessoas com Deficiência. Este “destaque” dado às questões da surdez, no contexto da Educação Especial, deve-se a dois fatores de extrema relevância: a luta incessante da comunidade surda frente às políticas públicas pelo reconhecimento das questões linguísticas e melhorias educacionais (ações que não se mostram tão intensas dentro de outros grupos), e a diferença linguística,

especificidade que não se pode ignorar e que exige cuidados e atenção especial quanto às práticas educativas.

Assim, frente aos inúmeros insucessos e entraves na inclusão escolar destes alunos, a comunidade surda se organizou e lutou para garantir a principal forma de inserção social/escolar: **o direito linguístico**. Esta luta de forma alguma foi simples e de fácil resolução; foram diversos embates durante décadas e que, infelizmente, perduram até os dias atuais.

Antes de darmos seguimento às discussões sobre os direitos linguísticos e a atual política educacional, faz-se necessário um breve histórico sobre tais aspectos, visando a melhor compreensão da complexidade da educação bilíngue para surdos na atualidade.

2. Educação especial e surdez: o lugar da língua de sinais na história dos surdos

Tradicionalmente, a educação especial, ou seja, a educação de surdos foi organizada como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões e filosofias que levaram à criação de diferentes instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Tal organização teve, como fundamento, o conceito da normalidade/anormalidade, determinando várias formas de atendimento desde os tratamentos clínicos ao oralismo, definidos como práticas escolares para alunos surdos. Tardamente, teve-se a comunicação total, em que o surdo é visto na posição bi-cultural sob o conceito da tolerância; e, atualmente, tem-se o bilinguismo em que o uso da língua de sinais é permitido no ambiente escolar, seja na escola especial de surdos ou na escola regular, prevalecendo os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas (CAMPOS, 2008).

No Brasil, o atendimento às pessoas surdas nas escolas teve início na época do Império com a fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos Mudos”, em 1857 que atualmente é conhecida como Instituto Nacional da Educação de Surdos- INES. O professor surdo Eduard Huet difundiu o uso da língua de sinais no INES, tendo em sua educação uma metodologia que atendesse às necessidades dos surdos, para que pudessem desenvolver a linguagem e o conhecimento. Além de uma base, para que pudessem aprender a ler e escrever a língua majoritária da sociedade ouvinte. Esta metodologia apresentava aspectos positivos na educação de surdos; ainda assim, em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão/Itália, foi aprovada a filosofia do oralismo puro, tendo por objetivo a

proibição da língua de sinais e defesa da língua oral. A oralização, um método difundido por Alexandre Bell, veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da normalidade (CAMPOS, 2008).

Este período e a decisão de proibição da língua de sinais provocaram revoltas entre os surdos de todo o mundo, devido à opressão de sua própria língua e prejuízo de suas identidades, cultura e educação - muitos professores surdos perderam suas funções. As regras da “normalidade” fazem parte da modernidade, tendo por objetivo unificar o conceito de cultura, construir uma sociedade globalizada e colonizadora. A globalização se refere à uniformização e à homogeneização cultural que tendem a apagar a diversidade cultural (SILVA, 2000). No caso dos surdos, preocupa-se com o conceito da cura, da invalidez, da incapacidade e da deficiência, não podendo apresentar o que o povo surdo quer, pois a globalização está relacionada às metanarrativas, ao conhecimento disciplinar, à cultura ouvinte, ao cientificismo e ao **monolinguismo**.

A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes tem sido uma cultura de exclusão para os surdos, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas e a história dos surdos. Carlos Skliar aponta as ideias dominantes da normalização social, nos últimos cem anos, que são

um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a experiência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.1).

O espaço escolar de surdos, até então, era na escola especial, sob visão clínica, em que eram considerados estranhos e se acreditava que não poderiam ser inseridos na sociedade. Neste espaço os surdos eram “regulados” e “corrigidos” para poderem entrar nas normas da sociedade ouvicêntrica, tendo seus direitos e a língua de sinais oprimidos. A imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a língua e cultura das pessoas surdas que é marcada até hoje na história da educação de surdos, tais como: a eliminação da

diferença; ridicularização da língua de sinais; imposição da língua oral; inclusão do surdo entre deficientes; inclusão do surdo entre ouvintes. A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes obrigou os surdos a se narrarem como “não surdos” por meio de tratamentos. Mas mesmo com difusão deste método no mundo todo, observou-se que os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento cognitivo, linguístico, educativo, afetivo e de linguagem (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; CAMPOS, 2008).

Em meados da década de 1970, surgiu a filosofia da comunicação total, em que a língua de sinais não era considerada como língua do surdo, e sim como uma forma de comunicação básica do surdo, e “ferramenta” para o aprendizado da língua oficial do país: a língua portuguesa. A ênfase era dada ao desenvolvimento da escrita e da leitura, em detrimento e desvalorização da língua natural e cultura das pessoas surdas (CAMPOS, 2008). A partir deste momento, o surdo passa a ser tolerado e estereotipado, favorecendo a diversidade, e não a diferença em que a cultura comum e igualitária é investida. De acordo com Perlin (2005) “o colonialismo ainda não terminou”, devido ao contínuo da imposição da escrita na língua oral e ao contínuo da sociedade ouvicêntrica fazer o surdo ser o que ele realmente não é.

Os autores Duschatzky e Skliar (2000) citam Homi Bhabha sobre a distinção entre diversidade e diferença:

A diversidade é distinta da diferença devido à sua norma transparente, construída e administrada pela sociedade, que “hospeda”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000, p. 169).

Para Bhabha, o conceito da diversidade cultural é:

o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou de cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade e seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (BHABHA, 2005, p. 63).

Há três versões sobre diversidade: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a ser tolerado” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000). Fazendo uma análise para cada versão e suas influências no campo educacional, segundo CAMPOS (2008):

a primeira versão considera o outro como sujeito “ausente”, isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; sua invenção para que sejam asseguradas e garantidas as identidades fixas, estáveis, homogêneas e centradas, na qual a modernidade construiu várias estratégias de regulação e de controle da alteridade; denominou e inventou modos de componentes negativos, tais como: marginal, louco, deficiente, drogado, homossexual, etc. Neste caso, a alteridade do surdo está prejudicada, pois ele é apresentado como deficiente e não diferente, ou seja, funciona como o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais. Na segunda versão, supõe que todos os surdos vivem a surdez do mesmo modo, que experimentam uma única forma cultural, que cada sujeito alcança identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independentes da relação de poder e hierarquia. Esta versão ensina a diversidade cultural e não a educação da alteridade. Na terceira versão, a reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância admite a existência de diferenças e, no outro lado, admite a residência de um paradoxo, já que, ao aceitar o diferente como princípio, também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos (CAMPOS, 2008, p. 26).

Atualmente, por exemplo, o discurso de inclusão escolar, que será mais bem discutido posteriormente, proposto pelo “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC, 2006), ainda não vê os surdos como sujeitos com língua e cultura diferentes, mas como alunos com deficiência, alunos com necessidades educacionais especiais, com surdez. Ainda usam o termo “diversidade” para definir a escola inclusiva, que é considerada, segundo Aranha (2004),

quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (ARANHA, 2004, p. 7).

Ainda com relação ao programa citado anteriormente, tem-se como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência nas escolas e classes comuns do ensino regular (MEC, 2006). Assim, educar todas as pessoas significa educar todos no mesmo espaço com uma única

didática e metodologia. Como fica a situação dos alunos surdos que possuem uma língua diferente de alunos ouvintes? Como fica a didática do professor que está acostumado a dar aula para alunos ouvintes por meio da oralidade e audição?

A inclusão em direito à diversidade admite o ser surdo em meios termos como diz Perlin (1998):

A posição bi-cultural é algo que mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da diversidade imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda. [...] A diversidade, como vimos, constitui-se na visão parcial do sujeito surdo como surdo e com uma identidade não construída na diferença (PERLIN, 1998, p. 67).

A educação inclusiva tem por objetivo incentivar a diversidade e não a educação da alteridade. Tem-se uma pedagogia que favorece a integração de todos em um único sistema de ensino. A inclusão veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e os limitando de mostrar a diferença e serem eles mesmos, tendo assim seus valores linguísticos e culturais oprimidos. Neste caso, a situação da língua de sinais, segundo Skliar (1998),

é um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para a construção de uma política das identidades surdas. (...) determinadas representações sobre a educação bilíngue – e não somente no que se refere ao caso dos surdos – podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz, para produzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial (SKLIAR, 1998, p. 10).

Para considerar a existência da Libras como língua natural dos surdos e a cultura surda como cultura das pessoas surdas, o bilinguismo - uma abordagem educacional, linguística e cultural - veio defender a competência linguística em duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, para que crianças surdas tenham acessibilidade nas escolas, seja a escola de surdos ou a escola inclusiva. Lacerda (1998) exemplifica o modelo bilíngue na educação de surdos:

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das

línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, por que nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso de crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (LACERDA, 1998, s/p.).

O modelo acima citado demonstra, assim como o atual Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a relevância da língua de sinais como língua natural das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua. Mas, na realidade, nem todas as escolas atendem aos alunos deste modo e, comumente, observa-se o aprendizado da língua majoritária de ouvintes como prioridade no currículo para o ensino das pessoas surdas, havendo uma desvalorização dos seus valores linguísticos e culturais, bem como o não incentivo às experiências visuais.

Diante da complexidade de tais questões, aprofundaremos, neste momento, as discussões acerca da inclusão educacional e dos aspectos legais que regem a educação bilíngue para surdos, a fim de provocarmos questionamentos e reflexão sobre este tema tão polêmico.

3. A legislação atual: Inclusão Educacional X Educação Bilíngue

Seguindo a cronologia dos documentos relacionados à Educação Especial, a partir da publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Libras como língua natural das comunidades surdas brasileiras e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que definiu atribuições e previu a inserção de profissionais específicos para atuarem junto à educação de surdos, diversas mudanças foram apontadas e exigidas do poder público com relação ao atendimento educacional e inclusão desta parcela da população. Iniciou-se, portanto, uma discussão sobre a Educação Bilíngue como forma de atendimento mais apropriado.

Segundo o texto do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) as instituições de ensino devem assegurar o atendimento diferenciado para alunos surdos, em todas as etapas da educação e, também, profissionais como professor bilíngue, instrutor surdo e intérpretes de Libras. Assim, a configuração deste atendimento deve se dar em escolas bilíngues, conforme determinado no capítulo VI:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005)

Entende-se, a partir deste momento, que a Libras adquire, ao menos nos documentos oficiais, o mesmo *status* que a língua portuguesa, tornando-se língua de instrução e acesso aos conhecimentos, em oposição aos movimentos anteriores com relação a esta comunidade, cujos objetivos eram igualar o surdo ao ouvinte por meio da imposição do português oral. Em material disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2006), denominado “Saberes e práticas da Inclusão”, utilizado para fins de formação de professores de surdos em uma perspectiva inclusiva, nota-se que as práticas, até então, vinham se mostrando condizentes com as orientações legais. A concepção de educação bilíngue, segundo este material, é adequada à proposta de educação bilíngue, conforme se pode observar:

- Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.
- O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos

conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.

- A língua portuguesa precisa ser viabilizada: enquanto linguagem dialógica/ funcional/ instrumental e enquanto área do conhecimento (disciplina curricular).

- A presença de educadores surdos é imprescindível no processo educacional, atuando como modelos de identificação linguístico-cultural e exercendo funções e papéis significativos (BRASIL, 2006, p. 71).

Entretanto, o mesmo já não ocorre em documento posterior que aborda o Atendimento Educacional Especializado. A determinação deste atendimento está previsto desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) reforça a ideia de que este é complementar ao currículo de uma proposta bilíngue para surdos. O documento intitulado “Formação Continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez”, divulgado pelo MEC (BRASIL, 2007), embora defenda o ambiente educacional bilíngue para surdos – entendendo este como um espaço em que duas línguas são utilizadas -, destaca o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** como multifuncional: para o ensino de conteúdos curriculares em Libras, para o ensino de Libras para alunos surdos e para o ensino de português como segunda língua. Se tudo isto for realizado no AEE, que é um espaço **complementar** à aprendizagem do aluno, o que deve ser feito em sala de aula? Definitivamente esta é uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. **Não se pode entender a Libras como complementar ou acessória no âmbito escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue.**

Já o documento Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) previu questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recurso e formação docente para o atendimento educacional especializado e para a inclusão. Sobre o AEE, suas atividades devem ser diferenciadas daquelas desenvolvidas em sala de aula regular e este atendimento não deve substituir a escolarização; **o documento defende ainda a articulação do AEE com a proposta pedagógica da escola.** Com relação aos alunos surdos, podemos encontrar a seguinte argumentação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na

Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para estes alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Nota-se que, embora com maiores esclarecimentos sobre a educação bilíngue para surdos, o documento ainda permite interpretação dúbia quanto às línguas envolvidas no processo de escolarização, deixando algumas brechas para que o português se sobressaia à Libras.

Com a publicação do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), as orientações acerca do AEE são reiteradas, que se constitui de forma atender às necessidades específicas de seu público-alvo em horários complementares de fato; e com relação aos estudantes surdos, o texto deste Decreto afirma que “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”.

Frente às inúmeras e diversas publicações de documentos pelo Ministério da Educação com relação à educação inclusiva, preocupa-nos especialmente a educação de surdos – conforme expusemos anteriormente, esta comunidade tem certo destaque em meio às demais deficiências, devido à diferença linguística, que exige e demanda cuidados maiores quando se fala em inclusão. Recentemente a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta e seus programas vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); se, com uma secretaria específica para defender as necessidades de pessoas com deficiência, a comunidade surda já enfrentava obstáculos e limites em suas lutas incessantes, atualmente, integrada a outros interesses de grupos minoritários (de não deficientes), parece-nos que as lutas e conquistas serão ainda mais complexas.

Por este motivo, torna-se fundamental marcar e defender nossas convicções acerca da educação de surdos; concebemos a Educação Bilíngue conforme os princípios apresentados por Skliar (1997) e reafirmados por Lacerda e Lodi (2009); este tipo de educação visa oferecer, ao alunado surdo, as condições necessárias de aprendizagem, por meio da língua de sinais – língua esta que deve ser oferecida desde a mais tenra idade por meio do contato com interlocutores surdos e usuários desta. Esta proposta contempla o direito linguístico da pessoa surda e possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, por meio de sua língua de domínio, respeitando ainda suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas), e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez. Além disto, defende-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua, visando o conhecimento aprofundado de ambas as línguas e mundos, e a presença de profissionais que conheçam e/ou dominem a língua de sinais, bem como sejam cientes de tais condições educacionais do aluno surdo. Além dos aspectos supracitados, a escola necessita também de adequações em seu funcionamento como um todo (no sentido de tornar a escola bilíngue, de fato) e, no quadro de funcionários, no qual deve haver professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores e intérpretes de Libras – conforme orienta o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Entretanto, de que forma as escolas vêm assimilando as atuais políticas educacionais? A educação bilíngue tem sido contemplada em todos os seus aspectos nas escolas comuns de nosso país?

Continuo a defender que a melhor resposta quando me perguntam se sou “a favor” ou “contra” a inclusão em escolas/classes regulares é: “Depende!”.

Depende de quem estamos incluindo, depende de onde estamos incluindo, e do que se espera desta inclusão (SCHWARTZMAN, 2011, p. 275).

Em pesquisa realizada por Lacerda (2006) a autora relata uma experiência de inclusão educacional de um aluno surdo, na quinta série do ensino fundamental; a escola contava com a presença de duas intérpretes de Libras, contratadas e pagas pela família do aluno e, inicialmente, dispôs-se a realizar reuniões e planejamento conjunto de forma a beneficiar tal aluno. O que se observou nas entrevistas realizadas com professores, intérpretes e alunos ouvintes foi que, embora a necessidade primária deste aluno – o acesso aos conteúdos por meio da Libras – fosse atendida pela presença de intérpretes, todo o resto deixou a desejar. As reuniões acordadas não aconteceram, os professores não fizeram modificações em suas dinâmicas de aulas, e os relatos apontaram para uma

relação superficial com o aluno surdo – ele não incomodava ninguém, já que tinha suas intérpretes, poucas pessoas se comunicavam com ele de maneira efetiva e nenhuma modificação estrutural foi feita. Vale lembrar que a presente pesquisa data do ano de 2006, após a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que garante uma série de alterações, no espaço escolar, para receber alunos surdos.

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso (LACERDA, 2006, p. 181).

Fernandes (2006), em um trabalho elaborado junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (a partir de sua Tese de Doutorado), discutiu as visões acerca da Educação Bilíngue em diferentes contextos. Embora este trabalho tenha sido difundido pouco tempo após a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), suas críticas mostram-se bastante atuais. Segundo a autora, as poucas experiências com Educação Bilíngue em nosso país têm ocorrido em escolas especiais, já que as escolas comuns pouco agem com relação à diferença linguística dos surdos – na maioria dos casos, acredita-se que apenas com a contratação de um intérprete se resolvem os problemas de comunicação e inclusão. Já, nas escolas especiais, as medidas não são efetivas para tornar a língua de sinais prioridade no desenvolvimento do surdo, e o ensino da língua portuguesa está sempre em evidência.

Nos dias atuais, pode-se observar que alguns alunos surdos vêm de experiências em escolas e ou classes até então registradas como especiais. Em determinados contextos, esta pode ser uma experiência positiva, visto que demonstram respeito pela Libras e propostas de atendimento bilíngue. A título de exemplificação, podemos citar, no Estado de São Paulo, o Instituto Santa Teresinha (2012) e o Centro de Educação para Surdos Rio Branco (2012), ambas com propostas de educação bilíngue e que respeitam a condição linguística dos sujeitos surdos, adequando, assim, seu currículo e tendo profissionais especializados e bilíngues em seu quadro de funcionários. O Instituto Cearense de Educação de Surdos, no Estado do Ceará, também tem uma proposta semelhante; conforme explana Nascimento (2001), embora anteriormente o ensino fosse pautado em uma proposta oralista (como a maioria das instituições), desde 2009 o instituto aderiu à educação bilíngue, respeitando as determinações do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Outro instituto de renome com histórico análogo é o Instituto

Nacional de Educação de Surdos - INES (2012), no Rio de Janeiro. Todavia, esta não é uma realidade nacional; ocorre geralmente em um número reduzido de instituições, normalmente localizadas nos grandes centros urbanos, em que o grande número de surdos possibilita tal agrupamento.

Em outras situações, podem-se encontrar escolas para surdos e/ou classes especiais cuja proposta ainda se pauta no Oralismo, ou seja, a língua de sinais não é valorizada, o aluno surdo é tratado como ouvinte (já que pode falar e realizar leitura labial) e o currículo é simplificado.

Infelizmente, os contextos mais comuns, ainda nos dias atuais, são como a pesquisa citada anteriormente por Lacerda (2006), em que a criança e/ou jovem surdo é alocado em sala de aula e, quando tem alguma condição especial atendida, esta se restringe à contratação de um intérprete de Libras. Moura (2011), a este respeito, faz uma crítica aos modelos ditos “inclusivos”, mas que apenas aloca alunos surdos em sala de aula sem quaisquer providências para atender suas necessidades. A autora relata que os professores pouco sabem sobre as peculiaridades da surdez e menos ainda sobre a língua de sinais; os que têm vaga ideia sobre a Libras são aqueles que realizaram algum curso promovido pelo governo do estado, mas que não são efetivos para promover a comunicação entre professor e aluno (quanto mais promover aprendizado!).

A autora aborda ainda outras situações, como no ensino superior, em que, mesmo com a presença do intérprete de Libras, a inclusão não é verdadeira: os professores não fazem alterações em suas aulas, os alunos ouvintes não são conscientizados das implicações da presença de um aluno surdo em sala de aula, o próprio sujeito surdo não sabe usar o serviço do intérprete.

Considerando que na maioria dos municípios brasileiros a criação de escolas bilíngues para surdos não é viável, pela pouca demanda de alunos (que não justificam a criação de uma escola para surdos), e que as escolas ditas inclusivas frequentemente não atendem às necessidades básicas do aluno surdo (como o respeito à sua condição linguística diferenciada), em que espaço e qual seria a melhor forma de atender este alunado? É possível aliar educação bilíngue a contextos de inclusão escolar?

Algumas experiências têm buscado este entrelaçamento. Pesquisas recentes demonstram casos em que projetos de inclusão escolar bilíngue têm atendido bem às necessidades dos alunos surdos – não sem falhas, visto que, em processo de implementação. Como exemplo, citamos os relatos de Lacerda e Lodi (2009); Lodi (2010); Martins, Martins e Lacerda (2011), cujas propostas acatam o fundamento

primeiro da educação bilíngue: o respeito pela Libras como primeira língua do sujeito surdo. Nestas experiências, além da contratação de profissionais capacitados, as escolas contam com um currículo diferenciado e buscam constituir um ambiente bilíngue de fato: **não apenas os surdos aprendem o português como segunda língua, mas os ouvintes também têm em sua grade curricular a disciplina de Libras.**

Assim, é preciso certa cautela ao se defender esta ou aquela proposta de ensino bilíngue, a escola de surdos ou a escola regular inclusiva; devemos estar atentos às prioridades que são estabelecidas em quaisquer projetos de educação de surdos. A seguir discutiremos um tema, a nosso ver, fundamental para um atendimento bilíngue de qualidade aos sujeitos surdos: as ideologias e concepções ligadas a primeira e segunda língua.

4. O que há por trás do termo “bilíngue” na educação de surdos

De acordo com Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 29) devemos “desconstruir o mito do monolinguismo que é insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e valorizar e encorajar a pluralidade linguística e cultural na vida educacional brasileira”. As autoras expõem ainda, sobre a educação bilíngue no Brasil:

Tradicionalmente, a diversidade linguística e cultural na escola tem sido vista como um problema aos olhos de muitos profissionais e educadores. É sabido também, por exemplo, que a escolarização bilíngue e multicultural não fazem parte da vida educacional brasileira, nem tampouco é encorajada e/ou valorizada nos cursos de formação. No entanto, são vários os contextos bilíngues, de minorias linguísticas, que podem ser identificados no país, ou seja, contextos de imigração, de fronteira, de zonas rurais, indígenas e de comunidades surdas (Cavalcanti, 1999b). Fica expresso na preocupação de Cavalcanti (*op. cit.*), e que também é nossa, por que, entretanto, a diversidade tem sido invisibilizada em prol da homogeneização social/escolar? E por que o fenômeno de bi/multilinguismo tem gerado tantas controvérsias conceituais? (GESSER, COSTA e VIVIANI, 2009, p. 29).

A educação bilíngue das pessoas surdas está em tensão constante devido às políticas educacionais de nosso país, que entendem contraditoriamente o conceito do termo educação bilíngue. Por isto, houve a necessidade de um movimento surdo no Brasil, em 2011 (REVISTA DA FENEIS, 2011), para garantia das escolas bilíngues para surdos, visando o respeito à língua de sinais como primeira língua e o português como segunda, considerando também que as escolas devem atender às necessidades

educativas específicas dos surdos, a saber: currículo adaptado; disciplina de Libras na grade curricular; professores bilíngues com fluência em Libras; intérpretes qualificados; materiais e livros didáticos adaptados; avaliação especializada em Libras para surdos. Porém, o que se observa nas escolas é uma distorção deste bilinguismo, entendido como inclusão em salas regulares, promovendo o contato com ouvintes, o que possibilitaria uma interação (surdo-ouvinte) e conseqüente desenvolvimento das duas línguas; neste caso, submete-se o currículo específico e a Libras à dinâmica geral da escola e os surdos são expostos ao bilinguismo aditivo (primeira e segunda línguas) e à didática diferenciada para o ensino a alunos surdos e ouvintes.

De acordo com Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 33), no Brasil “tem-se considerado bilíngue somente o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio (nacionais ou internacionais) – ocorrendo daí um apagamento e/ou não reconhecimento das línguas ditas minoritárias”. As autoras ainda colocam:

Em função dessa concepção tradicional e cristalizada, muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se veem, como bilíngues – nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngues é quase sempre um bilinguismo pensado em termos de problema e não como recurso e/ou direito linguístico (GESSER, COSTA e VIVIANI, 2009, p. 33).

Em função desta distorção conceitual acerca do bilinguismo, vem se observando, nos últimos anos, um movimento, envolvendo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) / atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com o Ministério de Educação, em direção ao fechamento das escolas de surdos, pois se acredita que sejam escolas segregadoras e que não atendem aos princípios básicos de uma escola inclusiva, conforme Programa de Educação Inclusiva (MEC, 2006). Assim, surdos e ouvintes militantes da causa continuam lutando em defesa, até os dias de hoje, da importância e permanência das escolas bilíngues para surdos que são espaços próprios que valorizam a língua do surdo, sua constituição, pois estas viabilizam a compreensão de mundo, são instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com os pares surdos por meio da língua de sinais.

No Brasil, em favor de um Estado-Nação homogêneo, a ideologia do monolinguismo é que os brasileiros falem uma única língua; por esta razão, as línguas dos grupos minoritários são vistas como ameaça ou desestabilização à coesão nacional e

por isto muitos são os esforços no sentido de erradicá-las, eliminá-las - já que se contrapõem aos ideais nacionalistas (GESSER, COSTA e VIVIANI, 2009). Os surdos, como parte dessa minoria, têm a sua língua oprimida e não considerada como língua oficial, mas uma “ferramenta” para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa; isto afeta também os índios e demais grupos minoritários que possuem diferença linguística.

Quanto à escrita da língua portuguesa, os surdos enfrentam diversas dificuldades nas escolas, pois os professores desconhecem suas necessidades e não reconhecem a diferença linguística. De acordo, Quadros (2005) considera que

a língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, e que os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa por surdos, mas por outro lado, para os surdos, as representações do português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes (QUADROS, 2005, p. 9).

Já Machado (2006, p. 40), relata que as diferentes práticas pedagógicas para alunos surdos apresentam uma série de limitações que os levam, geralmente, a finalizar sua escolarização na educação básica. Os alunos surdos pesquisados pelo autor identificaram a abordagem de ensino da escola regular como exclusivamente oralista, o que dificultava a conclusão de seus estudos. O autor expõe ainda que o surdo, na escola comum, “é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, sem qualquer participação de surdos, portanto, sem que se considerem o seu modo de viver e aprender sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses” (MACHADO, 2006, p. 49).

É de suma importância que as escolas vejam o sujeito surdo como diferente, com língua e cultura próprias. Segundo Perlin (1998), a diferença assume um caráter fundamental na constituição da identidade surda, devido ao surdo se perceber diferente do ouvinte. Atualmente, os surdos lutam pelo direito de pertencerem a uma cultura surda, representada pelo uso da língua de sinais em seu meio; pelo uso de materiais e livros em Libras; pelas identidades diferentes; pelos intérpretes como mediadores entre surdos e ouvintes; pelo uso de tecnologias especializadas para acesso às informações do mundo; pela pedagogia da diferença; pelo povo surdo; pela comunidade surda; pelo modo como vivem por meio da experiência visual. Se a escola não atender a pedagogia

da diferença não haverá uma verdadeira inclusão, o surdo será excluído pela falta de acessibilidade às informações em sua língua.

A presença do intérprete é sim fundamental para a inclusão escolar,  que este profissional tem a função de traduzir o mundo, a cultura, a língua, a história, a vida, os movimentos; eles ainda propiciam a interação comunicativa e afetiva por meio da língua de sinais e traduzem também da língua de sinais para a outra língua e vice-versa. As pessoas surdas necessitam do intérprete para acesso ao mundo, para interagir com as pessoas que desconhecem a Libras; para participar de debates e discussão na sala de aula e várias atividades, para seu aperfeiçoamento educacional e profissional; para participação de vários eventos como reuniões, encontros, seminários e congressos. Se não for possível isto, o surdo fica privado da comunicação com o mundo e com as pessoas; fica prejudicado no desenvolvimento escolar e na vida afetiva (CAMPOS, 2008). Entretanto, não basta contratar qualquer pessoa com conhecimentos em Libras e inseri-la na função de interpretar; é preciso profissionalismo, ética, experiência, fluência, domínio e conhecimento de língua e, principalmente, formação.

É lamentável que a maioria das escolas contrate intérpretes de Libras, acreditando que isto basta para uma inclusão efetiva; esquece-se de outras questões de extrema relevância: professores bilíngues; criação de um currículo específico para alunos surdos e de provas especializadas na língua de sinais; oferta da disciplina de Libras como primeira língua (para alunos surdos) e segunda língua (para alunos ouvintes) e do português como segunda língua na grade curricular.

Para que o bilinguismo seja efetivado é necessário que a diferença linguística de alunos surdos seja considerada por meio do uso e difusão da língua de sinais em todo o momento escolar; ofertando um currículo para o ensino em Libras, o uso de didáticas, metodologias e práticas educativas direcionadas a alunos surdos. E também a língua portuguesa para surdos deve ser questionada e discutida de forma a possibilitar os processos de ensino-aprendizagem. Devemos proporcionar aos educadores uma nova consciência sobre a importância das escolas ou salas bilíngues para surdos, apresentando a proposta tal como ela é (por lei e por direito), e não da forma deturpada como vem sendo aplicada.

5. Considerações Finais

No decorrer deste texto discutimos a luta incessante da comunidade surda em prol de seus direitos linguísticos e educacionais, situamos historicamente a educação de surdos na Educação Especial ao longo dos séculos, e explanamos os conceitos relacionados à inclusão educacional e educação bilíngue. Finalizamos as reflexões, abordando um tema de suma relevância e que se esconde nas entrelinhas da legislação e do cotidiano escolar: o *status* da língua de sinais nas escolas regulares ditas inclusivas.

As críticas com relação aos inúmeros modelos educacionais na atualidade são muitas, mas pouco se discute os princípios fundamentais para uma educação bilíngue de fato, independente desta se dar em classes ou escolas especiais, em escolas comuns ou em escolas bilíngues para surdos. Como forma de reflexão sobre o que há de mais relevante para esses sujeitos, apontamos, a seguir, alguns aspectos que merecem ser considerados e incentivados em quaisquer escolas.

A Libras como primeira língua do surdo: Não é possível hoje, diante das políticas públicas e dos conhecimentos difundidos por meio de pesquisas, conceber a educação bilíngue de surdos sem compreender que a Libras não é um acessório. Ela é a primeira língua do sujeito surdo e deve ser ofertada como tal nas escolas – e não considerá-la como complementar na educação. Não se trata de simplesmente aceitar a presença desta língua (que o surdo e o intérprete usam para comunicação), mas de destinar um espaço exclusivo para seu ensino, já que a escola, possivelmente, é o único ambiente em que as crianças surdas terão oportunidade de aprendê-la – caso sejam filhas de pais ouvintes. Assim como o português é ofertado desde a mais tenra idade às crianças ouvintes e seu ensino perdura até o ensino superior, esta condição deve ser a mesma para o aluno surdo com relação a Libras. Não devemos nos esquecer de que é por meio desta língua que o surdo se constitui, tem acesso aos conhecimentos, constrói sua identidade e se apropria de aspectos culturais de sua comunidade.

A presença de profissionais surdos: A presença do profissional surdo – seja ele instrutor ou professor bilíngue – garante não apenas o ensino da língua de sinais, conforme citamos no item anterior, mas marca a diferença em meio à igualdade. Em um ambiente cujos profissionais são, em sua maioria, ouvintes (embora muitas vezes bilíngues), é preciso o contraponto, a referência de um profissional surdo. Além de ser modelo para as crianças e jovens surdos, este profissional garante a circulação da Libras

entre os demais profissionais da escola, bem como possibilita o contato com aspectos relacionados à surdez, cultura e identidade.

A presença de profissionais capacitados e bilíngues: É preciso investir na contratação de profissionais bilíngues e acabar com a ideia de que apenas a presença do intérprete de Libras garante a inclusão escolar. Conforme já citado anteriormente, é necessário contratar instrutores surdos para o ensino da Libras para surdos e comunidade escolar, e também professores bilíngues que conduzam as salas de aula, nos anos iniciais da escolarização e para o ensino de português como segunda língua – medidas fundamentais e asseguradas pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Entretanto, e assim como no caso de intérpretes, tais profissionais devem ter formação específica para atuarem junto a surdos, e não apenas um conhecimento básico da língua.

Criação de um currículo para o aluno surdo: Nota-se que falamos em **criação** de currículo, e não **adaptação**. As formas de compreensão do sujeito surdo têm “caminhos” bastante diferentes dos ouvintes, portanto não é possível fazer ajustes para adequar este ou aquele conteúdo para o aluno surdo. É necessário repensar a metodologia de ensino, sem que para isso os conteúdos sejam simplificados e/ou suprimidos – desde que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento, por meio de sua língua, sua capacidade de aprendizagem não difere dos demais alunos. Em quaisquer etapas da educação, é importante que os professores tenham ciência da singularidade destes alunos e revejam suas práticas de forma a atendê-los da melhor maneira possível.

Respeito ao Decreto 5.626: Esta deveria ser a condição primeira de uma escola ao aceitar a matrícula de um aluno surdo. Muitas escolas esbarram na burocracia da não existência de cargos, na impossibilidade de abertura de concursos públicos, na inexistência de salas de aula configuradas segundo a proposta, e em outros aspectos que geram entraves à educação bilíngue. **Devemos recordar que, segundo o Decreto, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é garantido ao surdo o ensino em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras, conduzida por profissional bilíngue. A inclusão em sala de aula comum acompanhada por intérprete de Libras se dará a partir dos anos finais do ensino fundamental.** O ensino do português como segunda língua também é garantido por lei. Devemos lutar para que as escolas atendam e assegurem tais direitos.

Criação de um ambiente bilíngue de fato: A educação bilíngue deve ser uma “via de mão dupla”, em que surdos tenham acesso às duas línguas - Libras e português -, **mas que, aos ouvintes, também seja ofertada esta condição. Envolver os ouvintes** (alunos e

funcionários) neste processo, por meio do ensino da Libras, é primordial para que as línguas circulem em igualdade e adquiram o mesmo status na comunidade escolar. Também é de extrema relevância não separar alunos surdos, como se observa nas escolas regulares – um aluno surdo por sala; se o que se pretende é um ambiente que gere o contato com a diversidade, a mesma oportunidade deve ser dada ao surdo – conviver entre iguais/pares e diferentes.

Acreditamos que a educação bilíngue para surdos é possível e viável, desde que seus princípios básicos sejam respeitados, em qualquer que seja a escola. Na atualidade, temos uma comunidade surda bastante presente, marcante e com poder para lutar em prol de suas necessidades. Sabemos que se trata de um longo caminho a ser percorrido, mas os primeiros passos já foram dados em direção à educação que os surdos desejam; e não devemos, jamais, permitir que as decisões sejam tomadas sem seu apoio e consentimento. Afinal, quem melhor que os surdos, para definir os caminhos de uma educação de qualidade para sua própria comunidade?

6. Referências

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. **Decreto Nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

_____. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001a.

_____. **Formação Continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_da.pdf).

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2001b.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2a. ed. Brasília: MEC/SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.116.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda:** possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS. **Proposta Educacional**. Disponível em: <http://www.ecs.org.br/site/Interna/Proposta.aspx> . Acesso em 1º de novembro de 2012.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, v.65, n.2. Porto Alegre, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Educação Básica**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/educacaobasica/default.aspx>. Acesso em 1º de novembro de 2012.

INSTITUTO SANTA TERESINHA. **Cursos**. Disponível em: <http://www.institutosantateresinha.org.br/>. Acesso em 1º de novembro de 2012.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. Linguística aplicada. In: **Linguística aplicada ao ensino de línguas** Material didático do curso de Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21-34.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno do CEDES, Campinas, v.19, n.46, 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007.

Acesso em ago/2012.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

LACERDA, C.B.F. de; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 11-32.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos: implantação de uma proposta pedagógica**. Processo N°. 10/11012-1. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2010.

MARTINS, V. R. O. ; MARTINS, L. ; LACERDA, C.B.F.de. Diálogo Entre Teorias, Saberes e Experiências Docentes numa Proposta de Educação Bilíngue. In: GOMES, G. da N. C.; NASCIMENTO, J. de B. M. do. (Org.). **Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos**. Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos. 1 ed.Fortaleza: SEDUC, 2011, v. I, p. 87-106.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 15 de setembro de 2012.

MOURA, M. C. de; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327-357.

_____. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. R. L. de. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 155-168.

NASCIMENTO, J. de B. M. do. Construindo uma escola bilíngue para surdos. In: GOMES, G. da N. C.; NASCIMENTO, J. de B. M. do. (Org.). **Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos**. Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos. 1 ed.Fortaleza: SEDUC, 2011, v. I, p. 27-43.

PERLIN, G. Los sordos: el discurso del regreso. In: RODRIGUEZ, V. **La sordera desde la diversidad cultural y lingüística**. Ed. Masson, Barcelona/Espanha, 2005.

_____. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1998.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DA FENEIS. Rio de Janeiro, n° 44, Junho-Agosto de 2011. Disponível em http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2012.

SANTOS, L. F. dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue:** sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. A inclusão da pessoa com deficiência. In: SÁ, N. R. L. de. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 273-276.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

_____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PEDAGOGIA VISUAL, PEDAGOGIA BILÍNGUE E PEDAGOGIA SURDA: FACES DE UMA MESMA PERSPECTIVA DIDÁTICA?

*Maria Carolina Casati Digiampietri
Universidade Nove de Julho – Diretoria de Educação*

*Adriana Horta de Matos
Universidade Nove de Julho – Diretoria de Educação*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca dos textos que contemplam a noção de “pedagogia visual”, bem como compreender e analisar se há diferença entre os termos: pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda. Considerando as transformações ocorridas nas políticas de educação de surdos desde o reconhecimento da língua de sinais brasileira (Libras), segunda língua reconhecida no país, é necessário que se reflita acerca das práticas docentes que abarcam sujeitos surdos e, também, do conceito de pedagogia e educação. Consideramos ser fundamental a presença de professores surdos na educação de surdos, para a consolidação de uma pedagogia com traços específicos, marcada pela visualidade e pela modalidade gestual-visual, ou seja, a língua da mediação pedagógica para esse alunado. Palavras chave: Pedagogia Surda, Libras, Educação, Estudos Surdos.

1. Introdução

Os conceitos “Pedagogia Visual”, “Pedagogia Bilíngue” e “Pedagogia Surda” têm sido trazidos à baila principalmente depois da aprovação da Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras” – de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005). Após um longo período de trevas na educação de surdos, que teve seu ápice em 1880, quando, em decorrência do Congresso de Milão – no qual a entrada e a participação de educadores surdos foram barradas – o uso das línguas de sinais foi proibido em todo o mundo. Quase um século depois, a comunidade surda conquistou, em nosso país, não apenas o direito de usar a sua língua, mas também espaço e visibilidade para exigir do poder público medidas que contemplem e respeitem as idiossincrasias advindas das “vivências da não-audição”.

Garcia (2012) defende a ideia de que a proposta pedagógica de uma escola deverá se pautar no reconhecimento de que os surdos são indivíduos dotados de potencialidades próprias que precisam ser reconhecidas. Para o autor, antes do método escolhido para ser aplicado na educação, deve existir a reflexão substancial do que, de fato, é recomendável e significativo para o surdo.

Segundo Klein & Formozo (2009), a efervescência das discussões sobre a educação de surdos têm se concentrado em três grandes palcos: as escolas de surdos, os cenários de formação de docentes e o movimento militante surdo¹. Porém, segundo as mesmas autoras, mais que “marcar territórios”, estas iniciativas buscam “demarcar” aspectos fundamentais para que esse tipo de educação se concretize.

Uma das manifestações “militantes” pela educação de surdos pode ser encontrada no documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, publicado para dar início aos trabalhos do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. No documento, elaborado em 1999, é possível encontrar algumas das reivindicações da comunidade².

47. Promover a capacitação dos professores surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos. [...]

70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação. [...]

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos. [...]

83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda (KLEIN & FORMOZO, 2009, p. 219).

Quando inserimos a educação de surdos em escolas comuns, vem à tona uma discussão que se refere à educação inclusiva. Inclusão escolar, embora seja marcada ao longo da educação brasileira pelo fracasso escolar e pela evasão, sabe-se que uma das consequências deste fator são os rótulos estipulados aos alunos que não aprenderam por algum motivo.

Tem-se, de forma geral, uma política educacional inclusiva que retrata uma realidade diferente com alunos surdos e ouvintes. Portanto, é possível notar que, nos documentos legais, o termo “pedagogia” sempre está associado a “bilinguismo”, “surdos” e “visual”. Porém, nem sempre estas conceitualizações são claras ou

¹ O Movimento Surdo tem conseguido muito destaque na mídia, principalmente, nas redes sociais. Em setembro, mês em que se comemora o Dia do Surdo (dia 26), são inúmeras as manifestações em prol da cultura surda e da língua de sinais. O mês, desde 2011, vem sendo chamado pelos militantes do Movimento de Setembro Azul. Mais informações podem ser obtidas no site: <http://setembroazul.com.br/historia.html>.

² Em consonância com o documento de 1999, há outros publicados mais recentemente, nos quais os próprios surdos apresentam reivindicações e sugestões para políticas públicas. Entre eles, podemos destacar “A educação que nós surdos queremos e temos direito”, elaborado pela comunidade surda da Bahia, em 2006 e disponível no site: <http://www.eusurdo.ufba.br/> e a “Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Aloísio Mercadante”, publicada em 2012 e disponível no site: <https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUK/edit?pli%3D1&pli=1>.

apresentam, de forma distinta, as características de cada uma destas perspectivas. O objetivo deste texto é, portanto, compreender o que significam tais conceitos e o quanto será necessário e primordial a mediação pedagógica, além de se observar, de fato, as metodologias diversas, bem como fomentar a discussão sobre o ensino de pessoas surdas. Desta forma, o texto está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentam-se os conceitos de mediação e mediação pedagógica; a seguir, o artigo mostra algumas definições de pedagogia visual, bem como sua relação com a educação de surdos; depois, discutem-se as possibilidades que concernem à Educação Bilíngue.

2. Mediação pedagógica

Para se tratar de mediação pedagógica, é necessário discutir, primeiramente, os conceitos de mediação e conhecimento. De acordo com Vygotsky (1988), consciência e comportamento devem ser entendidos como algo uno, total. O desenvolvimento dessas funções se dá na relação – mediada por signos – entre o ser humano e o meio sociocultural no qual ele está inserido. Estes signos são múltiplos e podem ser identificados pelas diversas línguas, culturas e sociedades. Assim sendo, diz o autor, a construção de conhecimento só acontece por meio de uma relação de mediação.

No que tange à mediação, pode-se dizer que é “o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens” (BERNI, 2006, p. 2539). Na perspectiva de Vygotsky, conhecimento é “uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada” (CAVALCANTI, 2005, p. 189). A atividade humana, segundo o autor, tem um caráter duplo no processo do conhecimento: é produtora, uma vez que é por meio dela que o homem age sobre a natureza e a faz objeto de investigação, e é produto, à medida que, concomitantemente, faz-se a si mesmo sujeito de conhecimento. Considerando que o mundo, de acordo com a teoria de Vygotsky, só pode ser conhecido por meio das representações que os outros fazem sobre ele, o processo de conhecimento jamais é um fenômeno individual e natural: trata-se de um processo social e histórico (ibid.). O conhecimento é visto, aqui, como algo que o indivíduo elabora mesmo antes de frequentar a escola, isto é, como (também) tudo aquilo que o aluno domina do seu cotidiano. As relações que se estabelecem entre conhecimento “de mundo” e conhecimento científico são fortes e transformadoras: por um lado, os conhecimentos cotidianos permitem um embate dos conceitos científicos com situações mais concretas;

por outro, os conceitos científicos “criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos cotidianos em relação à sistematização, à consciência e ao uso deliberado, que são características de um tipo de percepção generalizante própria da atividade intelectual” (SILVA e SCHNETZLER, 2006, p. 60).

Assim, pode-se definir mediação pedagógica como o processo de construção de conhecimento que se dá com um fim educacional (pedagógico), no qual os significados construídos são os de ordem científica. Neste processo, há dois atores fundamentais: o professor (formador) – que medeia o conhecimento científico – e o aluno – que irá construir seu conhecimento por meio dos estímulos do formador. Na mediação pedagógica, o professor

compartilha com os alunos sistemas conceituais instituídos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes próprios dessa cultura. Isso tudo envolve os conceitos já dominados pelos alunos, bem como as ações e concepções dos professores/formadores, imbricados nas condições sociais reais de produção daqueles conhecimentos dentro do contexto institucional de escolarização ou de formação profissional (SILVA e SCHNETZLER, 2006, p. 61).

Para que a mediação pedagógica ocorra de forma satisfatória, o docente precisa dominar certos saberes – só assim poderá propiciar momentos de reflexão e construção de conhecimento com seus alunos. De acordo com Silva et al. (2011), estes saberes são múltiplos, constituem-se, também, em diversos espaços e tempos e são: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação educacional. Os disciplinares, “correspondem aos diversos campos do conhecimento que surgem da tradição cultural, dos grupos sociais produtores de saberes que são organizados em disciplinas” (p. 222). Já os saberes curriculares, são aqueles encontrados nos programas escolares, com seus conteúdos, métodos e objetivos bem delineados. E, por fim, os saberes experienciais são aqueles “constituídos na experiência do trabalho cotidiano e mobilizam conhecimentos adquiridos na história de vida, na experiência de trabalho e na socialização” (p. 223).

Pensar a educação de surdos requer, minimamente, pensar os caminhos pedagógicos, suas intervenções e mediações que ocorrem nos espaços que atendem surdos, em diferentes níveis de escolaridade. Essas relações ocorrem por meio de professores bilíngues ou professores com o serviço de apoio do intérprete educacional.

Assim sendo, é preciso que se repense o próprio conceito de Pedagogia, as possíveis mediações que ocorrem entre professores surdos, a proficiência na língua sinalizada dos professores ouvintes, bem como a política educacional.

Para Masetto (2007), é fato que os educadores necessitam repensar sua prática. Repensar como? Deixando de ser um transmissor de conhecimentos para ter a atitude, o comportamento de facilitador, de incentivador e motivador da aprendizagem. Assim, o educador se torna adepto da Mediação Pedagógica, “com disponibilidade para ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem”, uma ponte “rolante” que colabora ativamente com seus educandos (p. 145).

De acordo com Moraes, mediação pedagógica pode ser definida como:

um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno (MORAES, 2003, p. 210).

Repensar sua prática é, em última instância, repensar o que é ser professor. Segundo Silva et al. (2011),

os professores levam para a sala de aula um repertório cultural que interfere de forma direta no modo como ensinam e aprendem, assim como dialeticamente ocorre com o repertório dos estudantes. Em se tratando do professor, a repercussão de seu repertório de experiências se dá na prática pedagógica, em especial na seleção de recursos didáticos e na proposição de atividades para discentes. Sua prática se ancora em experiências proporcionadas pelo ambiente sociocultural cotidiano [...], experiências promovidas por diferentes instituições educativas que não a escola, como a família, a igreja e o clube, entre outras, mas também pelos meios de comunicação em massa [...] (SILVA et al., 2001, p. 223).

A questão que se coloca neste texto é: como fazer isto com alunos surdos?

3. Pedagogia visual e suas possibilidades na Educação de Surdos

São muitas as referências na literatura a uma prática docente que seja centrada no sujeito surdo, na sua língua e na sua cultura. Entretanto, é possível individualizar algumas definições. Um dos primeiros autores a utilizar o termo “pedagogia surda” é

Skliar (1999). De acordo com ele, nessa prática, as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo arcabouço que faz dos surdos um povo, uma nação, é o centro das reflexões; tudo isto é compreendido pelo ponto de vista da diferença³. Assim sendo, o surdo é percebido como um sujeito completo e complexo e não como uma pessoa deficiente. Ainda que a “ausência de audição” não seja completamente ignorada, a “pedagogia surda” valoriza aquilo que o surdo possui: uma cultura visual rica e profícua⁴.

Lacerda et al. (2011) usam o termo “pedagogia visual” e o relacionam a uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem. Segundo as autoras, os avanços tecnológicos atuais estão presentes em diversas disciplinas e podem contribuir para a criação de “ferramentas e práticas próprias”, incentivar a “investigação de modos de ensino da expressão e comunicação visual”; bem como atuar na “perspectiva da inclusão” tanto para alunos cegos (“elaboração de currículos, práticas, disciplinas e estratégias” que desenvolvam “jogos educativos”) quanto para crianças surdas, a fim de atender às necessidades destes alunos que “se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento” (p. 103-104). As autoras sugerem que, recursos educacionais coniventes com uma pedagogia visual são múltiplos, sempre pautados no visual; entre eles, pode-se citar os mapas conceituais. De acordo com as autoras, os mapas são particularmente interessantes porque são uma:

ferramenta para organizar e representar o conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes (LACERDA et al., 2011, p. 106).

Assim sendo, dizem as autoras, é possível desenvolver mapas que representem signos simples e complexos, uma vez que a base desta ferramenta é a disposição visual dos conceitos, o que favorece o entendimento e a construção do conhecimento.

Nessa direção, a imagem (e sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudos e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam

³ Para mais informações sobre o termo “nação surda”, vide “Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações”, organizado por Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.

⁴ http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/atividade3/pedagogia_surda.htm.

usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornais, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos surdos e à capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético (LACERDA et al., 2011, p. 108).

As autoras dizem que as produções teórico-metodológicas sobre a pedagogia visual ainda são escassas, desta forma, este se apresenta como um campo de estudos que “não só beneficie o sujeito surdo, mas amplie as possibilidades de aprendizagem para todos” (LACERDA et al., 2011, p. 108).

Ladd e Gonçalves (2011), no artigo intitulado “Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas”, discutem o termo e apresentam as principais características desta pedagogia praticada por “professores surdos”. De acordo com as autoras, grande parte dos educadores surdos desenvolve seu ofício a partir de concepções e práticas “intuitivas” que, quando pesquisadas, registradas e devidamente reconhecidas, poderão mudar o discurso vigente sobre a educação de surdos⁵. Neste sentido, é preciso que estas práticas sejam analisadas, pesquisadas, estudadas. Somente assim poderão contribuir para o projeto internacional desta comunidade, “reconstrução surda”, que tem por objetivo “preservar as línguas de sinais, as comunidades surdas e suas culturas, para que mais e mais crianças surdas tenham a oportunidade de se tornarem cidadãs bilíngues e biculturais no futuro e consigam utilizar suas habilidades para melhorar a qualidade de vida de suas próprias comunidades” (ibid., p. 297). Ainda segundo as autoras, um termo é fundamental para o entendimento da chamada “pedagogia surda”: *deafhood*. Este conceito, importante para o processo de descolonização desta minoria linguística, fundamenta uma “nova visão de comunidades surdas, para que se possa entender do quê elas precisam para tornarem-se mais

⁵ É interessante observar a perspectiva que as autoras adotam para falar sobre educação de surdos. Comparando a comunidade surda com outras minorias linguísticas – como os povos indígenas, por exemplo – de acordo com as pesquisadoras, é possível afirmar que o Oralismo pode ser visto como uma forma de colonialismo que “impõe a cultura ouvinte aos surdos” o que afeta sua “história e a história de suas comunidades”. Esse movimento ganhou força ao longo do tempo, graças aos discursos (normalizadores) elaborados pelas “estruturas de poder que cercaram as comunidades surdas” (LADD e GONÇALVES, 2011, p. 296). Desta forma, o reconhecimento da legitimidade das práticas pedagógicas de educadores surdos pode colaborar para a construção de novos discursos, dos “colonizados” que, agora, apropriam-se de sua língua e de sua cultura e decidem sobre a educação de seu povo. Outro autor que compara os surdos aos povos indígenas é Skliar, no texto de 1997.

autossuficientes, abertas e politicamente eficientes e, a partir daí, desenvolverem estratégias para alcançarem esses objetivos” (ibid., p. 303).

Segundo Campello (2007), os termos “pedagogia visual” e “pedagogia surda” são antigos e equiparáveis. Remontam à criação do alfabeto manual e à percepção de que a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, que ela deveria respeitar as especificidades das diversas comunidades atendidas pela escola. Quando se fala em “pedagogia visual”, portanto, segunda a autora, fala-se de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais. Esta forma de educar deve ter como centro a língua sinalizada (manifestação maior da comunidade surda); é importante fazer do signo linguístico visual o seu grande aliado no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto escolar (assim como nos demais), a mediação ocorre por meio da língua. Ao citar Bakhtin (1997) e Vygotsky (2000b), Silva e Schnetzler (2006), argumentam que a

linguagem, especialmente a palavra como signo, é principal agente de abstração e generalização, assumindo um papel central como mediadora na formação da consciência e na organização das ações, assim como na compreensão e na interpretação de conceitos/conhecimentos por parte dos sujeitos (SILVA e SCHNETZLER, 2006, p. 59).

É inegável a importância da língua de sinais em uma concepção surda (visual, bilíngue) de educação de surdos. Aliás, não poderia ser diferente. É pela língua que os seres humanos conceitualizam as experiências; categorizam o mundo; compartilham informações; transmitem, aos demais, ensinamentos, lendas e tradições (FLUSSER, 2004; SAUSSURE, 2006). No caso das comunidades surdas, é justamente o status de língua atribuído às sinalizadas que faz com que sua cultura e seus valores sejam reconhecidos e corroborados.

Todos os pesquisadores citados neste texto afirmam que a Libras – língua de modalidade espaço-visual – é o cerne da prática pedagógica surda; prática esta que deve se dar por meio da língua natural da comunidade surda brasileira. Porém, os autores também afirmam que, “simplesmente” educar pela língua de sinais, não constitui o objetivo final da pedagogia surda⁶. De acordo com Lacerda et. al. (2011), a fim de

⁶ As autoras também argumentam que, usar uma pedagogia visual vai além do uso “puro e simples” do projetor de slides. É importante que outros recursos entrem em cena para que o aprendizado seja efetivo,

promover a aprendizagem do aluno surdo, apresentar as disciplinas em Libras não é suficiente, “é preciso explicar os conteúdos de sala de aula, utilizando toda a potencialidade visual que esta língua tem” (p. 104). Segundo as autoras, estamos falando, aqui, daquilo que Campello (2007) classifica como semiótica imagética: “um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados ‘olhares surdos’, que podem ser cultivados também como recursos didáticos” (p. 104, grifo das autoras). Trata-se, portanto, não do uso de mímicas ou gestos, e sim de um trabalho com os componentes das línguas de sinais – os signos linguísticos visuais – explorando ao máximo as particularidades dessa língua, tais como o uso do corpo, dos traços não faciais; enfim, todas as possibilidades corporais de manifestação linguística que esta língua oferece.

Assim, de acordo com Masetto (1994) e Moraes (2003), é possível ressaltar algumas características de cunho metodológico da mediação pedagógica, que guiam a prática docente, tanto em ambientes educacionais presenciais quanto virtuais, como: o diálogo permanente; a troca de experiências; o aproveitamento do momento em ambientes educacionais; o debate de dúvidas; a apresentação de perguntas norteadoras; a elaboração de situações de aprendizagem, entre outras. Portanto, uma pedagogia visual, surda ou bilíngue deve se pautar nos princípios sobre as formas de aprender do ser humano que é essencialmente mediado pela linguagem.

4. Por uma didática na Educação Bilíngue para surdos

Falar em educação de surdos é também falar em professores surdos. Porém, é importante ressaltar que, no caso da docência, dominar a Libras não é suficiente para que se exerça a profissão. Segundo Silva e Schnetzler (2006), o conhecimento pedagógico é extremamente complexo e distingue o professor dos outros especialistas das mais diferentes áreas do saber. Segundo as autoras,

tal conhecimento vai além daquele da disciplina em si, situando-se na dimensão da disciplina a ensinar, pois, nele, estão incluídos os modos que o professor utiliza para representar e formular os conhecimentos

tais como: conhecimento da libras por parte dos professores, dramatizações e trabalho em parceria com os intérpretes (que devem dominar a Libras).

científicos de sua disciplina, elaborando-os em conhecimentos compreensíveis para os alunos. Ele inclui, também, uma compreensão do que faz a aprendizagem fácil ou difícil. Isso implica que o professor conheça as preocupações que os alunos, de diferentes idades e experiências trazem consigo sobre determinados conceitos frequentemente ensinados. Considerando que tais preocupações são, geralmente, distantes do conhecimento científico, o professor precisa conhecer um maior número de estratégias apropriadas para que seu ensino propicie a reorganização e compreensão dos alunos sobre os conceitos abordados (SILVA e SCHNETZLER, 2006, p. 58).

Em pesquisa realizada em 2009, Digiampietri argumentava que, em famílias ouvintes de crianças surdas, o contato com surdos adultos se mostrava como um momento de “revelação” para pais e filhos. Para os pais, a confirmação de que seus filhos iriam crescer e poderiam ter uma vida ativa na sociedade, “tranquilizava corações” e confirmava que a surdez “não era uma doença”; para filhos, encontrar adultos que compartilhavam sua língua e suas vivências eram cenário de trocas ricas e educativas.

No que tange à pedagogia visual, o contato com surdos adultos se mostra como algo imprescindível. De acordo com Lodi, Rosa e Almeida (2012), para que a Libras assuma papel central na educação de surdos, é necessário que se assegure a presença de professores surdos como participantes ativos nas práticas escolares. Ao estarem nas escolas de surdos como educadores, os surdos adultos – que, devido à experiência de vida, já têm plena noção de “de onde ‘vêm’ e aonde precisam ‘chegar’” – podem analisar a si mesmos e elaborar estratégias para reduzir as experiências negativas pelas quais seus alunos surdos passarão no futuro. Eles também conseguem munir as crianças de habilidades que as ajudem a superar ou conviver com experiências negativas que não podem ser evitadas (LADD & GONÇALVES, 2011, p. 304). Estes professores são, portanto, modelos linguísticos e de comportamento para estas crianças. Alguns estudiosos enfatizam a importância da presença dos surdos adultos no maior número possível de atividades escolares, desde jogos, brincadeiras, até passeios e dramatizações – todas fundamentadas pelo uso da língua de sinais (DORZIAT, 1999). Seria, desta forma, portanto, que essa comunidade reaveria o direito de decidir sobre sua educação; direito esse que lhe foi usurpado com as políticas ouvintistas. A presença de surdos adultos nas escolas também possibilitaria a inclusão dos próprios surdos em um contexto ideológico, teórico e discursivo apropriado à situação social, linguística e cultural dessa comunidade (CAMPELLO, 2007; DORZIAT, 1999; KLEIN &

FORMOZO, 2009; LADD & GONÇALVES, 2011; LODI, ROSA E ALMEIDA, 2012; MACHADO, 2009; SKLIAR, 1999, ALBRES E SARUTA, 2012).

De acordo com Campello (2008), técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na pedagogia visual estão relacionados ao uso da “visão”, no lugar da “audição”. Assim sendo, as seguintes propostas poderiam aprimorar o ensino de surdos:

- Assistir filmes sem legenda e áudio (é importante que o sujeito capte as informações presentes na obra e, depois, traduza-as para a sua língua);
- Promover a interação entre os sujeitos;
- Utilizar a língua de sinais como meio de comunicação;
- Fazer da Libras uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica;
- Presença (imprescindível) de professores, instrutores, educadores, pesquisadores e universitários surdos nos espaços educacionais.

Reis (2006), em sua tese, discute o tema dos estudos culturais, incluindo uma nova faceta para a representação do professor surdo. De acordo com a autora, é imprescindível que o professor surdo esteja no cenário educacional, haja vista que a representação que esse sujeito tem de si, carrega também sua ideologia política, sua cultura, sua língua, enfim, sua (múltipla) identidade. Segundo a autora, é esta pluralidade que facilita o relacionamento entre dois importantes sujeitos surdos: o professor e o aluno. Reis enfatiza:

O que é importante é que os professores surdos sejam reconhecidos na luta e na disputa quando estão construindo a sua identidade cultural. O sujeito do professor surdo se enfatiza num contexto histórico, no espaço educacional, para construir a sua representação. O professor surdo está buscando sua representação para autenticar uma determinada posição de poder, por meio da luta por ele vivenciada com os outros professores surdos (REIS. 2006, p. 80).

Pode-se afirmar que uma das características desta pedagogia da diferença, refere-se às práticas pedagógicas de professores quando utilizam na disciplina de língua de sinais: história dos surdos, cultura, língua escrita em sinais, classificador, narrativa de poesia, identidades surdas, entre outros assuntos, associando-os ao mundo de surdos.

5. Considerações Finais

O objetivo deste texto era discutir os termos “Pedagogia Surda”, “Pedagogia Visual” e “Pedagogia Bilíngue”. Por meio de uma revisão bibliográfica, pode-se perceber que, de fato, estes termos são intercambiáveis entre os estudiosos da área e têm significados muito semelhantes. Todos representam um modo de ensinar sujeitos surdos, no qual a língua de sinais e suas características visuais são exploradas, e se tornam o centro da prática pedagógica. Observa-se, também, que estas metodologias de ensino privilegiam a diferença (em detrimento da deficiência), procuram aliar conteúdos acadêmicos às experiências vividas “fora dos muros da escola” e se mostram como uma resposta ao histórico ouvintista experienciado pela comunidade surda.

Porém, muito ainda precisa ser feito. A Libras precisa ser incluída nas escolas de surdos desde os primeiros anos e, além disso, professores surdos devem poder ministrar as aulas desta disciplina. De acordo com Machado (2009), para que esta mudança se efetive, a escola precisa olhar para a diferença. E, isso só acontecerá quando a currículo passar a ser pensado por surdos e não mais por ouvintes. É necessário que se reflita sobre a proposta de educação bilíngue do MEC, a fim de se problematizar as (im)possibilidades de construção de uma pedagogia visual, uma pedagogia surda ou pedagogia bilíngue Libras/Português. Educar de forma bilíngue, diz o autor, significa uma mudança ideológica⁷.

6. Referências

ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2012. v. 1. 109p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁷ As propostas do MEC para a educação de surdos continuam fonte de muita polêmica. Muitos professores surdos acreditam que ouvintes não poderiam dar aula de e em Libras, pois isso reforça o caráter ouvintista da educação. De fato, a falta de parceira observada em alguns casos entre professores surdos e ouvintes só corrobora os baixos índices apresentados pelos estudantes surdos (ao fim e ao cabo, eles são os mais prejudicados). De acordo com Klein & Formozo, “professores ouvintes reclamam que os surdos não sabem Português e os surdos reclamam que os ouvintes não sabem Libras”. Porém, argumentam as autoras, um professor comprometido “procura, por seus próprios meios, a fluência em Libras, a fim de compreender essa língua e fazer as comparações necessárias entre ela e o Português, o que, com certeza favorecerá, a aprendizagem de modo geral, bem como o ensino do Português escrito como segunda língua” (KLEIN e FORMOZO, 2009, p. 219-220).

BERNI, R. I. G. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica.** Múltiplas perspectivas em Linguística, MAGALHÃES, J. L.; TRAVAGLIA, L. C. (orgs.), Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em: 25/01/2013.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos.** IN: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

_____. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos.** Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 03/12/2012.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 02/02/2013.

DIGIAMPIETRI, M. C. C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122009-145603/>. Acesso em: 10.12.2011.

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FLUSSER, V. **Língua e Realidade.** São Paulo: Annablume, 2004.

GARCIA, E. C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre LIBRAS: Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais.** Salto: Editora Schba, 2012.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARID-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: Editora ULBRA, 2001.

KLEIN, M.; FORMOZO, D.P. Im/Possibilidades na Educação de Surdos: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp. 212-225, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/klein-formozo.pdf>. Acesso em: 10/10/2012.

LACERDA, C. B. F. et al. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Material didático ou instrucional - Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LADD, P.; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN MI; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. *Apropriação da Libras e o constituir-se surdo*: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 05/12/2012.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Paulo.pdf. Acesso em: 07/12/2012.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BERHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 13ª ed. Campinas: Papirus. 2007.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes. 2003.

REIS, F. **Pedagogia dos surdos e Professor Surdo**: A política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao_Flaviane.pdf. Acesso em: 29/10/2012.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, S. C. da et. al. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>. Acesso em 07/02/2013.

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia.

Ciência & Educação (Bauru), vol. 12, n. 1, pp. 57-72. ISSN 1516-7313, 2006.
Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100006.
Acesso em 04/02/2013.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____ (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L.S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, n. 71, 2000b.

Sites

<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli%3D1&pli=1>

<http://www.eusurdo.ufba.br>

<http://setembroazul.com.br/historia.html>

LIBRAS, IDENTIDADE E SURDEZ

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Regiane Pinheiro Agrella
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Resumo

O presente trabalho objetiva trazer uma análise do modo de percepção da surdez nos variados espaços sociais, mais especificamente, no espaço escolar. Nosso foco será o de analisar as construções e afirmações discursivas que circulam sobre a surdez no campo educacional. O objetivo será o de refletir, a partir destes constructos, desdobramentos políticos escolares, efeito de narrativas e fazeres que ainda marcam a surdez como algo reparável, portanto, como algo de uma falta orgânica, que precisa e deve ser normalizada. Sabendo dos ranços destas concepções (de cunho oralista), ainda presentes na atualidade e, de algum modo, contrapondo-se às narrativas da surdez como diferença, apontaremos alguns atravessamentos possíveis, visando os movimentos de resistências a tais discursos que tendem a apagar a singularidade surda. Os estudos, aqui implementados, apontam para a multiplicidade do ser surdo, não reduzindo a surdez ao uno, nem mesmo amparada no discurso cultural: “o surdo” como efeito de uma identidade única. Nosso intuito é o de apontar possibilidades de recriações da surdez, apontando as práticas menores mobilizadoras do cotidiano. Será, portanto, trazido o cotidiano escolar, em uma cena específica, como elemento alegórico textual. Assim, acredita-se que as comunidades surdas, nos seus movimentos diários, têm afirmado suas diferenças identitárias, para além dos grandes movimentos políticos, nos movimentos revolucionários menores, mobilizados no/pelo cotidiano. Apostamos, portanto, que as pequenas mudanças podem ressoar em políticas linguísticas. Reforça-se que nos movimentos menores (anunciados), há espaço para a produção de novas propostas educacionais para surdos, as quais atentem, cada vez mais, às suas especificidades linguísticas, culturais, como diferenças, sem redução numa mesmidade ouvinte, ou numa mesmidade de “um único modo de ser surdo”.

Palavras-chave: Diferenças; Surdez; Identidade; Multiplicidades.

1. Introdução

O convite para ser outro. O dar a ver, o dar a pensar e o dar a sentir o que somos e o que não somos, ou como inventamos o outro, ou como nos inventamos a nós mesmos.
(Carlos Skliar)

Este artigo é resultado de invenções nossas na área da surdez, ou seja, as reinvenções, em nós mesmos, sobre o que pensamos em meio às nossas experiências, a partir de nossas práticas educacionais e sociais cotidianas com sujeitos surdos e, ainda, de nossas experiências nos espaços de/com surdos. Vivência de professoras; vivência de militantes; vivências surdas. Nossas narrativas, portanto, nascem de nossos fazeres e o

modo como os outros (aqueles que legislam) e suas políticas, fazem-nos, refazem-nos, afetando-nos diretamente. Neste afetamento, ou seja, neste nosso encontro com o outro (e suas políticas), deixamos, de algum modo, nossas marcas, nossas produções, nossas resistências no fazer cotidiano da sala de aula, nas associações de surdos e em tantos outros espaços pelos quais passamos e solicitamos a atenção às leis já efetivadas para a área. Somos tomadas e atravessadas por esta historicidade que é efeito de uma petição legal por acessibilidade, pelo reconhecimento da língua de sinais e sua entrada na escola; pela presença da língua de sinais no currículo e nas práticas docentes. Enfim, somos e estamos entranhadas nesta luta atual por escolas bilíngues, movimento que enviesa os grupos surdos sinalizadores, para e pela permanência da surdez, como diferença cultural nos espaços institucionais.

De modo geral, então, este artigo versará sobre algumas de nossas análises teóricas, a partir de textos apropriados na leitura de duas obras: *A invenção da surdez I e II* (THOMA & LOPES, 2004; 2006). Os livros citados trazem uma discussão importante sobre a questão ampla da surdez numa perspectiva sociocultural e histórica e os atravessamentos políticos dos saberes, interesseiros e interessados, que marcam programas de ensino, métodos e ações práticas que interpenetram as instituições gerais e, nelas, as instituições escolares. Embora as autoras destaquem sua filiação na concepção de uma surdez que se constrói culturalmente nas diferenças, não deixam de apontar as marcas de algumas concepções filosóficas que narram o surdo no viés da deficiência, ainda nos dias atuais – ou seja, como este discurso ainda está presente de modo muito sutil e até velado (THOMA & LOPES, 2004; 2006). Com esta introdução feita, diríamos que os textos apresentam o conceito da inventividade dos sujeitos como efeitos das relações de forças que emergem das relações sociais. As autoras o fazem a partir de teorias da filosofia francesa que tem, como tema central, pensar a questão da diferença (FOUCAULT, 1979; 1999). E, como isto, afirmamos ser esta a perspectiva a que nos filiamos também, sendo aporte para a escrita feita. Reiteramos que esta perspectiva, no campo dos estudos surdos, percebe a surdez como efeito identitário e, portanto, fundada na diferença linguística: língua visuo-gesto-espacial como constitutiva do sujeito surdo e de suas aprendizagens. Diferença que se estabelece no encontro entre comunidades surdas e ouvintes. Assim, a língua é vista como premissa desta construção. Tais análises, neste artigo, serão balizadas a partir do recorte de uma cena experienciada (falas de pais de alunos surdos, falas de alunos ouvintes numa escola regular, que estão em contato com surdos e, ainda, pelas nossas vivências nas

comunidades surdas) no interior de uma escola inclusiva bilíngue para ouvintes e surdos na rede municipal de Campinas¹⁰. Portanto, temos como base a noção ou o conceito da experiência como metodologia de escrita, como embasamento das práticas, das vivências e daquilo que mobiliza o pensar, o escrever e com isso o refazer de si (FOUCAULT, 2004). Em entrevista Foucault fala sobre a experiência do sujeito que se transforma pelas práticas, pelas leituras e pelo seu, ou no seu saber:

Para mim o trabalho intelectual está ligado a isso que você define como uma forma de esteticismo – eu entendo isso como a transformação de si. ... Essa transformação de si pelo seu próprio saber é, creio, algo bem próximo da experiência estética (FOUCAULT, 2004, p. 255-256).

Com esta introdução, anunciamos nosso objetivo: o de aproximar essa reflexão iniciada, focando os discursos sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais na contemporaneidade – a partir dos recortes trazidos de vivências nessa escola mencionada. Não é o local do discurso, nem mesmo a pessoa que discursou que nos importa, mas como este fato pode nos mostrar, enquanto alegoria, as marcas de uma historicidade que toma a surdez nas narrativas da deficiência. Assim, veremos nos discursos apresentados, o tipo de sujeito que se pretende formar e as relações de forças sobre o surdo, impostas num processo discursivo de normalização pela área da saúde, que é corretiva do corpo, pela normalização via língua oral, ao se forçar e reforçar a necessidade vital do aprendizado da língua usual do país, no caso o português. E, ainda, por meio de uma normalização, muito velada e muito atual, de um centramento do ensino para surdos, agora fundado, ou com enfoque predominantemente na escrita – ou seja, deixa de apostar na língua de sinais como constitutiva de singularidade e de conhecimento ou, se ela está presente é, ainda, para alavancar os resultados de letramento do surdo na língua portuguesa e não na língua de sinais. Mantém um ensino baseado numa língua oral e não natural para os surdos (CAVALCANTI & SILVA,

¹⁰ Nosso intuito aqui não será o de discutir a formação de programas inclusivos bilíngues para surdos em escolas regulares, mas de tomar uma cena ocorrida como mote para mobilização do pensamento e, assim, como desencadeamento deste texto e das questões que nos importam: a surdez como diferença e os atravessamentos, ainda presente de uma política normalizadora, seja pela oralidade, pela escrita, ou até mesmo pelo viés cultural. A cena e os discursos que emergiram no cotidiano escolar serão alegorias para o exercício intelectual e teórico. Estudos apontam para um adensamento do que seja espaço escolar bilíngue para ouvintes e surdos, o foco aqui não é discutir se a escola em questão está atendendo todos os requisitos, mas mostrar que essa experiência nos revela coisas interessantes e instigantes. Embora a construção desta escola seja algo interessante a ser analisada, ou seja, a produção de uma escola que se quer fazer bilíngue para surdos e ouvintes, destacamos que este tema poderá ser desenvolvido em outro momento, já que não será nosso objeto de análise para este texto.

2007). Esses aspectos, já anunciados, criam políticas educativas, adentrando os espaços escolares:

Das instituições totalitárias, com o princípio de higienizar a sociedade, afastando as impurezas, a proposta da educação inclusiva atual, o caráter relacional do espaço passa pela distribuição dos alunos em classes constituídas por semelhança de déficit (classes de deficientes auditivos leves, classes de surdos moderados, classes de surdos severos e classes de surdos profundos); em salas de ensino individualizado com espelhos para que crianças surdas possam imitar os sons; e, mais recentemente, em salas constituídas por surdos que se assemelham em níveis de conhecimento e por idade ou em situação de inclusão em turmas de ouvintes, com ou sem a presença de intérpretes (THOMA, 2006, p. 13).

Podemos ver nesta citação, propostas diferentes, que permeiam algo de igual: a docilização do corpo surdo, o disciplinamento, ou a reparação para o convívio em sociedade que tem a língua oral como língua nacional. Evidente que estes discursos (não apenas o dito, mas o vivido, o que circula pela linguagem verbal e não verbal) são atravessados por relações de poder e saber que fazem emergir uma representação sobre o surdo e sua relação com a língua de sinais. Sobre as relações sociais e a constituição dos sujeitos, traremos como base teórica os constructos de Michel Foucault (1979) na tríade: sujeito, poder e verdade. No campo dos estudos surdos, vale ressaltar que, neste momento, vemos operar certa positividade e visibilidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e isso em vários âmbitos sociais. Tal visibilidade foi conquistada por meio da lei 10.436/02, tendo maiores alcances após a regulamentação da legislação, com o decreto nº 5.626/05, tornando direito legal ao surdo ter as informações mediadas pela língua de sinais, já que esta se tornou língua reconhecida no país, tendo, com isso, legalidade de trânsito nas instituições de ensino, bem como nas demais áreas sociais.

Embora, atualmente, haja certa visibilidade, ao que consta a temática em questão e, com isso, uma mobilização em torno da presença da língua de sinais nos espaços sociais, em alguns momentos esta presença se dá de forma folclorizada, ou seja, está lá, mas não como direito efetivo. Essa estratégia de manutenção sem um efetivo trabalho, pode esvaecer as lutas surdas, mesmo e com a presença legal de sua língua – na medida em que o direito está dado, mas não efetivamente, fica mais difícil lutar para que seja de fato estabelecido. Outra coisa importante de anunciar é que vemos transitar, por entre os discursos atuais, certa busca por “*um surdo ideal*”; a construção essencializada de uma surdez que anos atrás podia ser reparada pela oralidade, hoje, ainda mantendo os discursos orais, tem-se a opção de tecnologias como o implante coclear para a normalização do surdo. E, além disto, outras correntes se abrem e, agora, amparadas no

âmbito cultural. Ao que parece, a surdez também tem se tornado algo que busca por uma essência, uma pureza surda. Assim se essencializa o surdo pela cultura e pelo uso (de um modo regular e disciplinado) da língua de sinais: como se todos os surdos a tivessem em si (a surdez) da mesma forma. Neste enfoque, desloca-se o olhar da surdez patologizadora, pela construção identitária, só que se deve cuidar para não tomar um modo idealizado de surdo. Se isto ocorrer, seria como construir outro discurso dicotomizante: cultura versus aspectos biológicos. E é exatamente da dicotomia do sujeito e de suas práticas que queremos fugir. O certo e o errado; o bom e o mau; o modo surdo correto e o modo errado, entre outras formas.

Portanto, a pergunta que se faz é: como manter a surdez como diferença, quando a sociedade normativa tende a agrupar sujeitos por características comuns, reconhecendo suas excentricidades, e reparando-as a fim de estar (o sujeito) capturado pela norma? (THOMA, 2006; SOUZA, 2006; MARTINS, 2007). Com isto, afirmamos haver uma representação imagética e discursiva que transita entre nós sobre o surdo como se este se fizesse sujeito apenas pela cultura e na comunidade surda. Diríamos que esse é o discurso do sujeito identitário. Em hipótese alguma queremos dizer que a construção identitária é ruim, mas alertar sobre o cuidado de não criar mais uma “caixinha” de amarra para os muitos surdos que vivem suas diferenças. O que temos notado é que não se pode ser surdo de qualquer forma, e com qualquer uso da Libras, há que se ter reconhecido o direito de “ser surdo” pelas comunidades que atestam isso, e o uso cada vez mais será de uma Libras padrão. Embora essa normalização não mais se dê como em anos e até séculos atrás, quando o surdo se reparava pela oralidade, sendo o modelo ouvinte a ser seguido, a impressão deixada é de estar mantido ainda um ideal de surdo “puro”, conhecedor da cultura surda, da língua de sinais, como se houvesse uma essência surda a se buscar. Todavia, os surdos, como qualquer sujeito, constituem-se por meio de suas relações singulares e pelos discursos de sua contemporaneidade. Portanto, constitui-se dentro de uma história que o faz emergir, sem esquecer que, *os encontros menores cotidianos e singulares* são imprescindíveis para compor a mescla do que se é (ser sujeito): a história de um grupo mais as relações singulares é igual à internalização de valores e constituição de modos de ser. Assim, deriva-se que as identidades são múltiplas, híbridas, não podendo esperar uma essência do certo, do único, do diretivo.

Ainda assim, marcamos que nos discursos sociais, mesmo que na atualidade sofram efeitos da visão social e cultural da língua de sinais, como parte fulcral para este

sujeito, ainda – e para além da discussão anterior sobre padronização da Libras – se tem presente resquícios dos discursos oralistas, aqueles que afirmam a surdez, marcando-a como deficiência e não diferença. Tais concepções se espalham nas escolas, e refletem nos modos de relação com o surdo, a surdez, nas práticas cotidianas. Em geral, diríamos que nos espaços de convívios de surdos vemos transversalizar discursos que mantêm a lógica da surdez amparada pela “cura”, numa perspectiva que tem a língua oral como meta, ainda que se aceite a presença da língua de sinais, como respeito. O que se vê conjurar é o almejo no surdo do reparado – discursos já debatidos por pesquisadores desde a década de 80, quando se vê declinar metodologias de ensino para surdos via oralidade, ou marcadas pelo bimodalismo, e iniciam rumores por uma educação bilíngue, a qual se busca até os dias atuais. Nesse bojo de discursos que revelam saber, poder e relações de forças, faremos algumas paradas e algumas análises. Como anunciado anteriormente, iniciaremos com a narrativa de uma cena que nos aconteceu no espaço de uma escola, uma fala de uma mãe de um aluno surdo, que está inserido numa escola regular da rede municipal de Campinas que promove um projeto de educação bilíngue Libras/Português, no Ensino Fundamental I¹¹. Usaremos estas falas porque nelas se mostra o conflito entre os paradigmas de uma surdez anunciada pela deficiência e uma surdez tomada pela cultura. O que adiantamos é que queremos anunciar a surdez pela diferença (a multiplicidade que se é ser surdo pela diferença). Diferença que não pode ser reduzida em nenhum dicotomismo. E, neste bojo introdutório, temos o maior prazer de compartilhar algumas de nossas reflexões com os possíveis leitores.

¹¹ Como anunciado na nota anterior este é um projeto para alunos surdos que foi implantado desde 2007 na rede municipal de Campinas e que tem como objetivo trazer a Libras para dentro da escola. O intuito é de implantar uma educação bilíngue Libras/Português para surdos, tendo a Libras como língua de instrução. No currículo escolar a Libras está contemplada, mas mais que uma disciplina há toda uma proposta e todo um movimento escolar que tem produzido um contexto de ensino bilíngue. Não é uma experiência ideal, mas veem-se muitos avanços notáveis no cotidiano escolar, para surdos e ouvintes. O projeto é assessorado pela profa. Cristina Lacerda, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

2. Libras, surdez e identidade: da sociedade para a escola

Professora, quando meu filho vai falar? Ele vai, não vai?: Resistências sinalizadas do e no corpo surdo

Tenho me esforçado por não rir das ações humanas, por não deplorá-la nem odiá-las, mas por entendê-las. Spinoza

Tomaremos como plano de análise inicial, como ferramenta de mobilização do pensamento, o interior de uma escola, e nele tentaremos “entender”, como nos moldes de Spinoza, o que os discursos, os falares sobre a surdez reverberam nas práticas cotidianas e na vida de sujeitos surdos. Na realidade será descrito um acontecimento que nos trouxe várias inquietações, criando a partir dele a possibilidade e o interesse do pensar nos discursos que circulam a sociedade e transversalizam a escola, o corpo surdo, as práticas escolares e o uso ou não da língua de sinais. Se para nós a língua de sinais é defendida como constituinte do surdo, e necessária nos processos de escolarização e letramento, como língua de instrução, e não de apoio, vemos, em contrapartida, a recorrente petição e almejo pelos pais, familiares e até profissionais que atuam na educação de surdos, para o desenvolvimento da língua oral pelos alunos surdos; discursos que não nascem no interior apenas das famílias, mas que revelam o quanto a sociedade mantém, na língua oral, a supremacia linguística, por ser “a língua nacional”, movimentando o desejo por um tipo de surdo: que leia português, que escreva em português e o melhor, que *fale* a língua portuguesa (SOUZA, 2006). Isso se dá pelo recorrente pensamento monolíngue que impera no Brasil, e por todos os movimentos políticos nacionalistas que envolveram a construção das línguas nacionais, na concepção de uma filiação tríade, língua-estado-nação. Este pensamento é disseminado no país, como se a igualdade, baseada ou realizada pela língua padrão, pelo conhecimento e uso da língua nacional, fosse condição *sine qua non* de sobrevivência. Igualdade dada não pelo direito às diferenças, mas pelas homogeneizações das próprias diferenças, dentre elas a linguística.

A língua é, historicamente, o lastro que supostamente uniria uma população étnica, cultural e linguisticamente tão heterogênea como é a brasileira, criando a ilusão de que somos um só corpo social falante de uma única língua. Vale aqui um parêntese: a romântica ideia da mestiçagem é um outro elemento que reforça a unidade – segundo ela, somos todos um pouco brancos, um pouco negros, um pouco índios, ou um pouco tudo isto. Em outros termos, somos um povo étnica e igualmente homogêneo nessa mestiçagem. Nessa ilusão (a da homogeneidade) parece alicerçar-se uma das “garantias fundamentais” de nosso Estado (SOUZA, 2006, p. 268 – aspas da autora).

Assim, normalizando a surdez, ou melhor, disciplinando o corpo surdo, por meio do treinamento da fala pelo português, acabaria com o próprio problema da surdez: ou, acabaria com o surdo! E nisto, neste feito, tem-se, em alguns casos e para certos sujeitos, caído novamente em uma visão da surdez ortopédica e reparadora, bem marcada no interior dos discursos que patologizavam a surdez, numa medicalização clínica do surdo, de sua língua e de sua educação. Será que após longos anos de estudos, e mais, após a regulamentação da Libras, essa visão ainda traz efeitos na escola e nas relações sociais estabelecidas com surdos? Se sim, quais possíveis (des) caminhos para uma prática menos homogeneizadora e mais ética frente às diferenças?

Para adensar e arriscar algumas respostas para as perguntas, traremos um diálogo, do acontecimento mencionado anteriormente, entre uma professora bilíngue e uma mãe de um aluno surdo da escola em questão. Este diálogo retrata alguns dos efeitos dos discursos anunciados acima e que, da sociedade chegam às escolas, advindos até pelas narrativas de pais e familiares. Faremos, portanto, a descrição da cena abaixo:

CENA 1: Na escola¹²

Professora M: Olá “mãe”, tudo bem? Você tem percebido o quanto o P. tem sinalizado? Isso mostra um avanço grande na comunicação. Lembra como era o uso da Libras? Era bem difícil a comunicação, como se não tivéssemos mesmo nenhuma comunicação com ele. Lembra-se dos choros e da agressividade? Usando a Libras ele nem olhava, não ia. Era muito difícil estabelecer um diálogo, isso mudou muito.

Mãe: Vi sim. Nossa, ele tem feito muitos sinais na minha casa e eu não entendo todos... Quer dizer, não entendi quase nenhum. Antes era até mais fácil, agora além dele fazer e eu não entender, quando faço algo ele me corrige. Mas quero agradecer a paciência e cuidado que vocês têm com ele aqui nesta escola. E olha que é uma escola normal. Não esperava isto. Não sei como seria sem esta ajuda.

Professora M: Não precisa agradecer nada, mas pois é... Cada vez será mais necessário que você aprenda Libras porque queremos que ele cada dia se aproprie mais desta língua que é natural para seu filho que é surdo.

Mãe: Ah está certo! Fico feliz de que ele esteja mais calmo. Mas me diga uma coisa: E agora professora, quando meu filho vai falar português? Ele vai, não vai? Já faz sinais, já pinta, sabe seu nome, mas a minha família quer mesmo que ele fale conosco. Fale de verdade não fazendo os sinais que é simples de aprender. Entende?

Professora M. (desconversa e fica meio perdida): Olha! Acreditamos que a Libras é fundamental para seu filho. Mostre para sua família que ele já está falando, só que com as mãos...(continua argumentando).

¹² Os nomes usados neste artigo, suas abreviações, são fictícios. Isto para preservar em sigilo os sujeitos que fizeram parte da cena narrada.

Desta cena narrada, importa-nos algumas questões: Primeira delas, como a Libras é vista pelos pais, refletindo o modo como a sociedade a enxerga. Segundo, como neste discurso, neste pequeno excerto, encontramos modos e concepções sobre a surdez e o surdo: da mãe que quer um reparo da surdez pela fala; da professora que entende, ou se fixa na surdez como questão cultural, portanto, como diferença, e a Libras como língua mais natural para pessoas surdas. Mostram-nos concepções e posicionamentos que aparecem na sociedade e que, de certo modo, nos irrompe sempre. Disso, pode-se derivar que ainda nos dias atuais a Libras ainda é tida, em algumas vertentes, como trampolim para a conquista da oralidade no português; e com isso, parece insignificante todo o avanço do surdo na aquisição de uma língua gestual – a Libras. O fato de o aluno aprender a Libras, comunicar-se por meio dela, é dado como plano inferior – no diálogo. Podemos comparar a dados levantados de estudos sobre as línguas orais de prestígio e as línguas desprestigiadas socialmente – o não lugar que estas segundas “ocupam” (GESSER, 2006). Falar uma língua de sinais não tem o mesmo prestígio que ser bilíngue, falando uma língua que tem relevância e peso social, como o inglês por exemplo. É uma comparação entre línguas orais e de sinais, mas que cabe bem em qualquer das situações de bilinguismo (e aqui, no campo da surdez e entre as línguas de sinais e seus regionalismos) onde temos línguas de prestígios e línguas menos valorizadas socialmente (diferenças do uso das línguas, isto entre línguas orais). Isto cabe também, e é bem interessante apontar, nas variações da própria língua de sinais, e no uso até mesmo dos gestos caseiros¹³, que são recorrentes em alunos surdos, quando há pouco, ou nenhum contato com surdos, e são filhos de pais ouvintes (um preconceito contra as multiplicidades linguísticas) (GESSER, 2006). Esta necessidade da fala, por intermédio do português, reflete na concepção monolíngue presente em nosso país e no preconceito gerado por tal premissa, mas de modo bem velado, respingando na educação de surdos (SOUZA, 2006).

¹³ Usaremos a nomenclatura “Gestos Caseiros” como forma de marcar os sinais usados pelos surdos em seu grupo familiar para uma comunicação emergencial – mãe ouvinte e filho surdo. São gestos criados dentro de pequenos grupos que têm uma função comunicativa e é importante para o sujeito, portanto, para a aprendizagem da Libras, o surdo fará uma transição deste recurso comunicativo, que não deve ser menosprezado, para uma língua que tem um grupo maior de falantes. Para Gesser (2006), ignorar a importância dos gestos caseiros para surdos seria mais uma forma de preconceito linguístico. Negar que, em algum momento, estes gestos têm funções linguísticas para quem os usa, é uma forma de discriminação, ainda que se saiba a importância do aprendizado da Libras por ser uma língua e ter um grupo maior de falantes (GESSER, 2006).

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade como um sério problema social (BAGNO, 1999, p. 24).

Outra questão que é bem marcada na narrativa é o teor caritativo que ainda presentifica a educação de surdos. Ter uma escola bilíngue pública, ou professores formados para lecionar para alunos surdos, aparece como um favor e não como direito do aluno a uma escola, e aqui retomamos, pública, laica e, acima de tudo, que tenha a Libras como língua de instrução para a especificidade da surdez ser atendida, como bem marcou a lei 10.436/02. A paciência aparece como atributo do educador, como se lidar com surdos fosse da ordem da vocação, da religiosidade da boa ação e não algo da profissão, do trabalho, do direito à acessibilidade.

De todo modo, estas questões nos fazem refletir como, em pleno século XXI, com todo o movimento para a adesão e criação de escolas bilíngues Libras-Português, temos ainda ranços de uma educação perpassada pelos discursos religiosos e muito caritativo/assistencialista, que vigorou em séculos passados; e mais, como os ideais dos séculos XVII e XVIII e, ainda, no início do XIX, com as influências do pensamento oralista e nacionalista, estão fortemente marcados na escola e na sociedade de hoje.

Todavia, os surdos se manifestam, em suas lutas, na manutenção de suas diferenças, quando insistem em se fazer sujeitos pela língua de sinais. As crianças reivindicam o não disciplinamento oral, e isto pode ser notado pelas (re)ações advindas de seus corpos, dos não fazeres. Este tema será tratado no tópico III deste texto.

3. Das práticas corretivas do corpo surdo para as técnicas de resistência pelo cuidado de si

O ortofonista nos havia dito para não nos inquietarmos porque você iria falar. Deu-nos uma esperança. Com reeducação e os aparelhos auditivos, você se tornaria uma ouvinte. Atrasada, certamente, mas você chegaria lá. Esperávamos também, mas era completamente ilógico que você um dia fosse, por fim, escutar. Como uma mágica. Era tão difícil aceitar que você havia nascido em um mundo diferente do nosso (LABORIT, 1994, p. 24).

A citação acima, imediatamente, nos leva à questão das relações de poder na produção de verdade sobre os sujeitos, e às práticas que decorrem na crença de tais verdades: a verdade de que a fala pode produzir um sujeito igual, eliminando as diferenças. Para adentrar a questão, tomando a surdez como um campo discursivo em

que circula fortemente a fala sobre os cuidados com o corpo, a reparação por meio da vigilância da surdez em tenra idade e, como resultado, a prevenção por meio de técnicas e tecnologias corretivas; ou tomando a surdez, pela perspectiva da diferença, notamos que, em ambos os lugares, a surdez, como qualquer saber construído sobre determinado assunto, sujeito, lugar, alça-se por meio de variados discursos que elegem caminhos e fazeres para e sobre o corpo surdo. No segundo caso, na surdez como diferença, há a perspectiva do aprendizado da língua de sinais o mais cedo possível para que o sujeito surdo se constitua numa subjetividade da diferença e não da deficiência. Que busque, portanto, uma identidade surda, no sentido de uma construção imaginária de si, pelo viés da surdez como base cultural, com aspectos específicos pautados por uma experiência da não audição, da visualidade. Marcamos aqui, que esta experiência não é unívoca, mas há algo de peculiar e que é partilhada entre pessoas surdas, a subjetivação de si por meio das experiências que se dão pela visão, a não experiência do ouvir, que também une estes sujeitos.

O que queremos com isso ressaltar é que há um agenciamento político que se articula a partir dos mais variados interesses, amarrado e emaranhado, por muitas instituições e instâncias legitimadoras de verdades: dentre elas, as leis produzidas pelo Estado, são fontes importantes de produção de subjetividades e práticas sociais. E, em cada visão, há um modo de relação diferente.

Pode-se pensar *a surdez* como uma invenção instaurada no contato com o outro, num dado plano discursivo que traz diversas formas de saberes e fazeres. Há pelo menos duas maneiras distintas de entender a surdez: **(1)** como falta – a não audição, a não fala – a qual se deve atribuir correção através de diversas técnicas sociais, com um único intuito, de restituir o *corpo deficiente* e; **(2)** como experiência visual, pela falta de audição, que cria outra forma de subjetividade; sendo essa falta a possibilidade do surdo construir uma nova inscrição de si, não cabendo uma reabilitação, já que esta diferença mesma, o constitui como sujeito Surdo (MARTINS, 2007, p. 173).

Thoma (2006) faz uma análise importante sobre os espaços e tempos de reclusão, caminhando para os espaços e tempos inclusivos, e vai mostrando como dentro dos espaços que se propõe uma política inclusiva, há marcas fortes da exclusão, da reclusão, do apagamento do outro. Aponta que a inclusão se produz pela existência mesma dos excluídos – aqui se marca um paradoxo. Mostra-nos, pelos discursos presentes na escola contemporânea, como questões debatidas, em séculos passados, ainda perduram. Como exemplo destes discursos que de algum modo se mantêm, mesmo que de forma velada, poderíamos enunciar: a não presença da língua de sinais

como constitutiva das relações; o disciplinamento de corpos por meio de práticas oralistas; a primazia da escrita em detrimento da sinalização, entre outras questões. “No século XVIII, acreditava-se que reunir corpos surdos em instituições totalitárias tornava possível as ações do poder disciplinar” (THOMA, 2006, p. 13), atualmente, as ações políticas para o disciplinamento são mais sutis, mais invisibilizados e, assim, mais difíceis de serem combatidos. Há um discurso da inclusão radical, fazendo com que todos tenham que se encaixar nos mesmos espaços, e aprender da mesma forma e tempo. Esta é outra forma de gerar exclusões: “[...] questiono as práticas e os discursos pedagógicos que acreditam que a inclusão escolar beneficia todos os alunos” (THOMA, 2006, p. 23). Temos assim, uma amostra da produção e legitimação de outras verdades, neste nosso tempo, a verdade da inclusão, que não é mais a verdade das escolas especiais com árduas técnicas para o desenvolvimento da oralidade, mas o discurso de que, sendo a escola regular lugar primordial para qualquer criança, o ensino deve ser feito também e, neste espaço, para todos. Outra vez engessa uma forma de educação, que outrora era em espaços mais voltados a uma pedagogia clínica, agora para uma escola em que a presença de alunos “especiais” gera aprendizados, a formação do professor para lidar com alunos, no caso, surdos, fica em segundo plano, e se apagam novamente as particularidades, promovendo exclusões para os alunos que não se adequam a este padrão: fórmula perfeita para a produção do fracasso escolar.

Diante desta questão dirigida e enviesada pela leitura da obra, “A hermenêutica do Sujeito”, de Michel Foucault – curso dado no Collège de France, entre 1981-1982 – o conceito do cuidado de si e as práticas de liberdade dos sujeitos é algo que pode ser balizado. Neste caso, temos e vemos surdos que resistem a um formato único de ser e se fazer e mantêm-se na pluralidade, na diferença linguística, mesmo que isso custe o “estar fora das normas escolares, portanto, da escola”. A questão central que trouxemos e reafirmamos é a de que a surdez ainda se mantém marcada pela dicotomização e, por muitas razões, tornou-se, em nossa sociedade, um lugar de sujeição, ou por modelos que priorizam a correção do corpo deficiente, reabilitando-o por meio da fala, e hoje se pode observar um mudança ou um certo centramento que se faz pela escrita¹⁴; ou como

¹⁴ Embora já anunciado este é um tema importante de ser analisado como fenômeno desta atualidade: a educação de surdos parece buscar a salvação do aluno, atualmente, na grafia da língua portuguesa, um bilinguismo que continua privilegiando uma língua em detrimento de outras (CAVALCANTI & SILVA, 2007).

diferença que traz como marcador cultural a Libras, e com ela as questões culturais e identitárias (CAVALCANTI & SILVA, 2007; GESSER, 2006).

Buscando sair da dicotomia queremos afirmar que o surdo se faz em várias relações e que a Libras é importante em seu processo de subjetivação, mas essa língua opera efeitos singulares em cada corpo – portanto, não há certo e errado nas práticas de cada um, mas como cada situação compõe e afeta aquele sujeito que a experiencia. E nisto, tem-se que afirmar a mudança da escola para ações escolares, e não para “um” modo diretivo de método único, já que os sujeitos não são iguais entre si. Este pode ser um dos fracassos que a escola mantém: formar e querer alunos iguais.

Neste último viés apontado, da surdez na perspectiva da cultura tomada como diferença, podem-se (e é aqui que nos fincamos, enquanto pesquisadoras deste movimento cultural) buscar espaços de resistências surdas que driblam a questão do cuidado dos outros sobre si, pela prática ortofônica, para um cuidado de si mesmo, com ações contrárias ao discurso maior, na posição menor, do fazer-se surdo cotidianamente nas especificidades visuais que a surdez marca no corpo surdo: esta é uma experiência que deve ser ampliada e que, embora muitos discursos sejam proliferados, não está sendo partilhada – o acontecimento que é para o surdo ser surdo num mundo pensado para ouvintes. Este pode ser um caminho possível para o fruir da diferença, e uma escuta a ser feita!

Nesta mesma concepção, trazemos a contribuição do pensamento de Lopes (2007):

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém, desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem. [...] esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aquele que a possui em prol de causas e lutas comuns (LOPES, 2007, p. 9). (Grifos da autora.)

Que técnicas ou tecnologias o sujeito surdo encontra para existir de forma singular, constituindo em si uma estética, ou uma arte visual em que a diferença é tomada em si mesma? Nas comunidades surdas? Nos espaços surdos? Por meio de artefatos culturais, dentre eles, as ferramentas sociais produzidas por surdos e que

circulam em nossa sociedade? Tais questões são abordadas por Strobel (2008a, 2008b) quando afirma que há uma produção cultural de surdos na nossa história que há anos vem sendo apagada, camuflada e faz um resgate destes vestígios. É a presença de surdos na academia, na sociedade, nos espaços ouvintes, narrando sua surdez, e escancarando suas diferenças que produz a sensação de estranhamento e enfrentamento para uma posição mais ética frente às diferenças surdas. As reivindicações estão sendo feitas no âmbito acadêmico, político, por meio de leis, e não podemos esquecer a forte presença de ações menores e potentes, nos vários cotidianos escolares em que se têm surdos, pedindo uma escuta de si – enfrentando os discursos construídos sobre si, sem se deixar vestir em tais produções, mas refazendo-se pela sua radical diferença.

Encontramos diversas situações de incompreensão e sofrimentos narrados pelos sujeitos surdos como marcas de suas histórias. Isso acontecia principalmente nas escolas e instituições onde os professores não tinham conhecimento e não aceitavam a cultura surda. Pois é evidente na história dos surdos que a língua de sinais ocupa o primordial papel na construção das identidades, valores culturais e representações dos sujeitos surdos. Essa violência simbólica contra a cultura surda impede que alguns sujeitos surdos vivam a sua cultura autenticamente, procurando se adaptar com a ideia de que a normalização que a sociedade impõe é a melhor saída (STROBEL, 2008b, p. 141).

É possível a (re)construção de uma história da surdez, ou a produção singularizada de histórias surdas e de suas múltiplas identidades, pautada pela diferença e não pela mesmidade. Nas buscas de vestígios, há pela autora, narrada acima e que é surda, um combate acadêmico como forma de resgate do que foi produzido, dos silenciamentos, para novos contares. Parece-nos um encontro com a história do dia a dia, a história narrada por tantos surdos, seu registro como possibilidade de novas produções e novas narrativas, portanto, novas marcas surdas feitas pelo outro ouvinte, e recontada, refeita com o outro ou os outros surdos que buscam um cuidado de si, pelo conhecimento de uma história negligenciada, mas que é possível refazê-la por meio dos vestígios deixados (STROBEL, 2008b). Esses modos anunciados, a resistência política, a busca por outras narrativas, as manifestações e petições são, para nós, meios possíveis hoje de se encontrar resistências surdas. Existindo sujeitos, há poder, há verdades, e têm-se relações, sempre havendo as possibilidades de outras produções culturais por meio das lutas e dos jogos de forças que se instauram. Narramos algumas produções sociais que se deram no campo da surdez, e sabemos que há novas produções sendo feitas. Somos partes e produtores da história.

4. Considerações finais

A produção deste texto se deu de um modo muito interessante: uma autora surda e uma autora ouvinte (nossas vozes e nossas sinalizações se fizeram muitas e este é um dos resultados de nosso encontro). Os caminhos trilhados em nossas vidas e nossas relações singulares com a surdez foi algo intenso para tal criação. Nossas diferenças como chave de leitura e desdobramento para este artigo.

Nosso interesse foi, então, de partilhar e caminhar por meio de discursos que construíram em nós e que se constroem sobre a temática da surdez na nossa sociedade, e os desdobramentos políticos, a partir das práticas, principalmente as escolares. Neste viés, buscamos mostrar a constituição de sujeitos surdos produzida historicamente, em meio aos interesses, enlaces e contextos político-discursivo. Todo este percurso histórico se faz necessário para pensar o que pode ser a surdez, a diferença e em que medida há uma construção identitária a partir do lugar em que se filiam tais constructos. Ou seja, como a história e o tempo histórico produz modos e relações sociais e, neste feito, mostramos que há narrativas singulares que resistem ao discurso normativo e neste combate produz outras formas de verdades e de relações corporais. Portanto, nosso mote foi o de mostrar ao leitor que as verdades são construídas e podem ser reconstruídas e, já que somos sujeitos produtores de histórias, podemos resgatá-las e refazê-las. Esta mobilidade para o novo, para a mudança levou-nos a pensar como o cotidiano pode ser potência criativa para as mudanças. Basta estar atento e fazer dele um olhar não corriqueiro, mas como produtor de conhecimentos. Enfim, este texto é uma parte de nossos estudos que queremos, ao registrar, produzir histórias, militar mudanças, resistir às investidas da surdez narrada pela mesmidade.

5. Referências

CAVALCANTI, M. C. e SILVA, I. **Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo.** In: CAVALCANTI, M. C. e KLEIMAN, A. B. (Org.). *Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces*, Mercado das Letras, São Paulo. 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Uma Entrevista com Michel Foucault In: **Verve** – Revista do Nu-Sol. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, n.5, maio de 2004, p.240-259.

FOUCAULT, M. & DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GESSER, A. "**Um olho no professor surdo e outro na caneta**": ouvintes aprendendo a língua de sinais. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas, no Instituto de estudos da linguagem, 2006.

Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379600>

Acesso em: 10/10/2012.

LABORIT, E. **O voo da Gaivota**. Ed Best Seller, São Paulo, 1994.

MARTINS, V. R. O. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre *isso*. **ETD - Educação Temática Digital**. Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Vol. 8, 2007, pp. 171-191.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>

Acesso em: 09/10/2012.

SOUZA, R. M. de. (2006) Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD - Educação Temática Digital**.

Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n. 2, pp. 263-278.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>

Acesso em: 10/10/2012.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008a.

_____. **Surdos**: Vestígios culturais não registrados na história. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faculdade de Educação, 2008b.

THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez I**: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferenças no Campo da Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, A. da S. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONTRAPONTO DE UMA POLÍTICA INCLUSIVA E BILÍNGUE PARA SURDOS

*Diléia Aparecida Martins
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*

*Silvia Fagundes de Sousa
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo contrapor a política educacional inclusiva e bilíngue para crianças surdas. Problematiza as propostas educacionais na educação básica, mais precisamente, na educação infantil, disponíveis às crianças surdas. Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação infantil é apresentada como um dever do Estado, direito de todo cidadão. Em complemento a esta lei máxima, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional publicada em 1996 estabelece diretrizes para o funcionamento da educação infantil como etapa da educação básica responsável por contribuir para o desenvolvimento da criança, com vista a prepará-la para as demais etapas escolares. Todavia, a universalização desta etapa tão importante de desenvolvimento não aconteceu, e muitas crianças surdas são privadas de desenvolver linguagem. A educação de crianças surdas deve se fundamenta em leis e regulamentos comuns a todos, respeitando a singularidade linguística própria daqueles que se apropriam da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Para isto, considera-se em concordância a Vygotsky (1983), que a escola deve considerar que o desenvolvimento infantil e suas funções mentais superiores estão diretamente atreladas à interação social. No que tange à dimensão social, a cultura e a interação com pares adquirem um papel fundamental, dada à função social exercida pela escola. Neste sentido, a apropriação da Libras, logo na primeira infância, é a garantia do pleno desenvolvimento da criança surda. Considera-se, porém, que, na atualidade, boa parte das crianças não conta com um ambiente educacional propício ocasionando cada vez mais a exclusão da criança surda do sistema educacional.

Palavras-chave: Educação infantil para surdos; Educação bilíngue; Educação inclusiva.

1. Introdução

A educação infantil e a aquisição da linguagem compõem uma temática que possibilita ampla discussão acerca dos contrapontos existentes entre a política educacional inclusiva e a educação bilíngue para surdos. Compreende-se aqui que o contraponto central desta temática está relacionado aos direitos linguísticos da criança surda, mas que, devido às mazelas do sistema educacional inclusivo, deparam-se com barreiras cada vez mais difíceis de serem transpostas.

Para tanto, considera-se que, no Brasil, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar. Organiza-se em etapas, sendo a primeira a educação infantil, destinada à crianças de zero à cinco anos. A segunda etapa, o ensino fundamental para alunos de seis a quatorze anos e, a terceira e última etapa, o ensino médio para alunos de quinze a dezessete anos (BRASIL, 1996).

Ao longo da trajetória escolar, a criança e o adolescente se apropriam de conhecimento substancial à sua formação humana e social, sendo este um direito constitucional. No que tange à educação infantil, foco do presente estudo, segundo Lombardi (2011), no período histórico de maior embate entre burguesia e proletariado, a escola moderna passa a incorporar a educação infantil como uma demanda consequente da luta de classes. Para que a classe trabalhadora pudesse cumprir com os rituais capitalistas de dedicação integral ao trabalho, sua família ficava à mercê dos perigos domésticos. Fazia-se necessária, então, a criação de um local no qual os filhos dos trabalhadores tivessem proteção, enquanto seus pais trabalhavam arduamente para sustentá-los.

Em meio a este contexto sócio-histórico, a educação infantil surgiu e se constituiu como uma modalidade da educação escolar. Com relação a esta sua competência escolar, presume-se que a mesma possui uma função educacional e formativa. Já no texto da Constituição da República Federativa do Brasil publicado no ano de 1988, a educação infantil é reconhecida como um dever do Estado e direito de todo cidadão.

Esta visão é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que afirma que a educação infantil deve ser destinada a crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, reforçando o assegurado na Constituição de 1988.

Em complemento à LDB, foi sancionada a lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O público da educação infantil foi então reduzido a crianças de zero a cinco anos.

De qualquer modo, as leis que citam essa etapa do ensino aferem a necessidade de que todas as crianças ingressem no ensino fundamental após serem capazes de atender a um conjunto de habilidades. A obra *Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil* publicada em 1998, é composta por definições de conteúdos curriculares que deverão nortear as práticas educacionais junto a crianças pequenas.

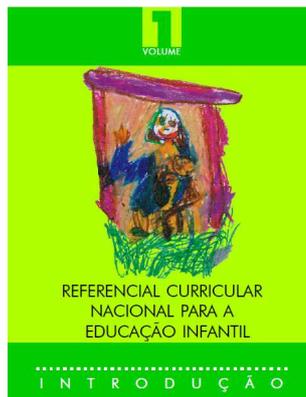


Figura 1: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Os conceitos contemplados correspondem a: Volume I - Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Volume II - Identidade e Autonomia e Volume III - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Apresenta detalhadamente o conteúdo curricular específico da educação infantil, representando um novo modo de se conceber a infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

A escola, como instância da sociedade, adquiriu uma função específica na faixa etária de até três anos, em creches e em pré-escolas para crianças com quatro e cinco anos, devendo vislumbrar propostas pedagógicas específicas para a Educação Infantil, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98.

Essa função escolar é ainda contemplada como uma meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que, por meio da Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem um caráter mandatório, servindo para orientar a formulação de políticas, com destaque à formação de professores e profissionais da educação, planejamento, desenvolvimento e avaliação que devem ser contempladas no projeto político pedagógico.

Retomando ainda a dimensão curricular na estrutura da educação infantil, considera-se a existência de três princípios educacionais: Princípios ético (valorização

da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas), identidades e singularidades; Princípios políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática); e Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998).

Com relação à organização curricular, as diretrizes estabelecem que:

[...] As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o **cuidado como algo indissociável ao processo educativo**. 2) O **combate ao racismo** e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. 3) As instituições necessariamente precisam **conhecer as culturas plurais** que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e **fortalecer formas** de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, **linguísticas**, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL, 1998, p. 9-11). Grifo nosso.

Diante destes princípios de organização curricular, destacam-se elementos essenciais relacionados ao cuidado (higiene, alimentação, saúde etc.) e o processo educativo, combate ao racismo e conhecimento de culturas plurais, bem como o fortalecimento de formas de atendimento, com foco no caso da criança surda, na linguística.

Pensar em uma proposta educacional que contemple a criança surda é, sem sombra de dúvidas, respeitar seu direito à apropriação da língua de sinais, repensando a prática em sala de aula. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem deve fazer parte desse processo como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. O registro (fotos, relatórios, atividades didáticas desenvolvidas pelos alunos etc.) assume aqui um papel fundamental para contribuir com o acompanhamento dos processos individuais e coletivos vivenciados pela criança. Estes devem subsidiar as discussões pedagógicas da equipe de profissionais.

Como um direito fundamental de qualquer criança, a educação infantil destinada às crianças surdas deve contemplar a singularidade linguística deste alunado, dedicando-lhe atenção diferenciada, como se pode notar no item seguinte.

2. O direito da criança surda em se apropriar da língua de sinais

Ao longo das últimas duas décadas, a militância da comunidade surda, associações e federações têm se dedicado ao embate político em busca da legitimação de direitos relativos à língua de sinais.

Um marco histórico seria o documento “Que educação nós surdos queremos” elaborado no pré-congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre na UFRGS e encaminhado ao Ministério da Educação MEC, em 1999. Nesse primeiro documento a comunidade surda apresentou ao MEC solicitações de mudanças no sistema educacional com respeito aos aspectos culturais e linguísticos dessas comunidades.

Em abril de 2002, foi homologada a Lei federal nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua das comunidades surdas. Isto representou um passo no processo de participação social e a abertura de várias oportunidades respaldadas pela lei. Posteriormente, em dezembro 2005, a Lei de Libras foi regulamentada pelo decreto nº 5.626, apresentando orientações acerca da viabilização de propostas educacionais bilíngues e para formação de recursos humanos.

Ressalta-se ainda um dado importante: estudos recentes mostram que, infelizmente, os pais recebem diagnóstico das alterações auditivas tardiamente, por volta dos três ou quatro anos de idade (NAKAMURA, LIMA & GONÇALVES, 2000). Quanto antes ocorrer a interação entre esta criança e um adulto surdo fluente nessa língua, melhor será seu desenvolvimento. Com este diagnóstico, também será possível atender suas necessidades biológicas, orientar a família etc.

Por ser uma língua visuo-gestual, a língua de sinais não apresenta qualquer impedimento para o surdo e pode ser adquirida na interação com usuários fluentes. A aquisição da língua de sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes tem sido objeto de estudo de pesquisadores (QUADROS, 1997; 1999; PEREIRA, 1983; 1987) que observam que, geralmente, as crianças surdas nascidas em famílias ouvintes chegam à escola por volta de dois anos de idade sem uma língua adquirida e iniciam, então, o seu primeiro contato com a Libras, na interação com adultos surdos, usuários da mesma.

Os “movimentos surdos” têm concretamente reivindicado mudanças. No ano de 2012, a comunidade surda brasileira representada pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, com o apoio de entidades representativas,

apresentou ao Ministério da Educação o documento “Política Nacional de educação bilíngue para surdos”.

Em comemoração a uma década de reconhecimento da Libras (2002-2012), o texto do documento reflete os anseios da comunidade surda frente à necessidade de sistematizar a política educacional e linguística no que concerne a educação bilíngue Libras/Português. A exemplo, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação, a FENEIS apresentou ao CONAE uma proposta de modificação (emenda modificativa) do texto do Projeto de Lei nº 8.035/10.

Projeto de Lei nº 8.035/10

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino

Proposta do CONAE

EMENDA: MODIFICATIVA

Modifique-se a redação da Meta 04 do Anexo do Projeto de Lei nº 8.035/10 que passa a ter a seguinte redação.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, realizando censo específico.

PROPOSTA FENEIS

Universalizar, a partir dos seis meses de idade, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e, a partir dos quatro anos, o atendimento escolar aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e ou escolas específicas, realizando censo específico.

Devido à especificidade linguística dos Surdos, esta população necessita adquirir a Língua de Sinais Brasileira - Libras, como Primeira Língua (L1), nas creches.

Como 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não conhecem a Língua de sinais brasileira - Libras – e, devido ao fato da aquisição de uma língua de sinais, ser a forma mais natural e eficaz para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, conforme pesquisas psicolinguísticas em vários países, as crianças surdas precisam de atendimento escolar, desde o primeiro ano de vida, em creches que possam propiciar a aquisição da Libras como Primeira Língua (L1).

Decreto 5.626/2005. Artigo 25. Inciso VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa.

Fonte: Trecho extraído do documento “Proposta de emendas para o projeto de lei n. 8.035, de 2010, relativo ao plano nacional de educação (PNE) – 2011-2020”.

Esta visão em torno da necessidade de contato com a língua de sinais desde a mais tenra idade pode ser observada ainda em publicações paulistas. Na obra *Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Libras*, (SÃO PAULO, 2008), encontra-se ainda o dado de que, ao ingressar na educação infantil, boa parte das crianças sequer fazem uso de uma língua.

Para tanto, de acordo com o documento citado no parágrafo acima, nesse nível de ensino a criança deve se apropriar de tais conteúdos: 1) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; 2) Experiências de brincar e imaginar; 3) Experiências de exploração da linguagem corporal; 4) Experiências de exploração da linguagem verbal, o que, para as crianças surdas, refere-se à Língua Brasileira de Sinais; 5) Experiências de exploração da natureza e da cultura (SÃO PAULO, 2008 p. 27).

Boa parte dos itens acima são reconhecidos também, na proposta curricular nacional, veiculada pelo MEC para escolas de educação infantil, com relação ao desenvolvimento infantil, portanto, para que exista uma proposta para a educação de crianças surdas, basta simplesmente o respeito ao direito garantido a todas as crianças. Todas as crianças têm direito a serem respeitadas em sua pluralidade linguística e cultural, é o que prevê a proposta curricular nacional, veiculada pelo MEC, porém tal proposta desconsidera elementos presentes nas *Orientações Curriculares Paulista* no que concerne à educação para uma condição linguística diferenciada – com foco na Libras.

Alguns trabalhos acadêmicos contribuem para a reflexão em torno da língua de sinais como um direito na educação infantil. Segundo Lacerda (2008 p. 24), "são necessários profissionais que tenham domínio da Libras, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas". Em alguns casos, o intérprete da língua de sinais é a única via de acesso e participação do aluno na escola inclusiva, devido à escassez de professores qualificados.

Turetta (2006) apresenta dados de pesquisa realizada em uma escola municipal de educação infantil em um município do interior de São Paulo. Revela que nesta escola foi implantada uma proposta de trabalho para a educação inclusiva e bilíngue na educação infantil. Para isso, contou-se com a seguinte infraestrutura:

Necessidade de permanência das crianças em período integral;
Meio período nas atividades escolares regulares com
acompanhamento de um intérprete educacional;

Meio período em atividades com um instrutor surdo fluente em LIBRAS (em atividades pedagógicas / oficinas), para favorecer a aquisição e o desenvolvimento de LIBRAS e para o contato com surdos adultos, objetivando oferecer figuras positivas de identificação surda;

Contratação de um instrutor / monitor surdo;

Contratação de intérpretes educacionais (de acordo com o número de salas que receberem crianças surdas);

Capacitação de membros da equipe de educadores: feita pelas docentes para os membros da equipe.

(TURETA, 2006, p. 33).

Faz-se necessário, aqui, esclarecer que este formato de escola contempla salas com alunos surdos e ouvintes matriculados, mas com um projeto específico destinado ao ensino bilíngue. Esta experiência contempla o direito à escola pública e à língua de sinais, mas ainda se problematiza se esse formato representaria apenas uma adaptação simplória da escola em seu formato tradicional.

O que o movimento surdo tem defendido é o respeito às leis fundamentais, tais como a LDB e a Constituição Federal, mas também às demais leis que tratam dos direitos linguísticos da comunidade surda. Trata-se de repensar os tempos pedagógicos, a formação dos recursos humanos, a estrutura curricular e as propostas didáticas que deverão se pautar nas experiências da comunidade surda e na língua de sinais.

O contraponto, foco deste texto, apresenta-se de modo mais claro neste momento. Por um lado, temos os direitos fundamentais de todo cidadão, de acesso à escola regular e pública, cujas diretrizes internacionais relacionaram diretamente com o movimento de educação inclusiva. Se existe o direito à educação inclusiva, garantido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), existe também o direito à língua de sinais. O que se espera de uma escola é que ela seja capaz de respeitar e acolher a todos. E a comunidade surda vem dizer: almeja-se ansiosamente por uma escola de qualidade para surdos, cuja língua de sinais e experiências culturais modelem sua estrutura e currículo. Trataremos no item seguinte de uma questão essencial da infância: o desenvolvimento da linguagem, outro fator que direciona ao questionamento do atual modelo educacional inclusivo.

3. Infância e desenvolvimento da linguagem

Os estudos acerca do desenvolvimento da linguagem por crianças surdas sofreram forte influência de teóricos da abordagem histórico-cultural, com destaque Lev

Semionovitch Vygotsky que revolucionou a concepção de processos psicológicos ao propor uma noção de linguagem e cognição estreitamente vinculadas à participação do sujeito em um contexto social.

Nesta concepção, o desenvolvimento e a formação da criança ocorrem mediante uma situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1983). As crianças surdas poderiam assimilar conhecimento e desenvolver habilidades de maneira semelhante à das demais crianças, porém, para isso, seria imprescindível a utilização de métodos, procedimentos e técnicas específicas. Esta ideia atribui à concepção formulada por Vygotsky (1983) a característica de uma ciência otimista acerca do desenvolvimento destas crianças, um diferencial naquele período histórico em que pouco se acreditava no potencial delas.

O ensino da criança surda deveria se caracterizar por sua estreita relação com a comunidade onde estão inseridos os alunos, partindo da noção de coletivo e do modo no qual esse sujeito estabelece suas interações. A dinâmica desse processo seria mais completa se relacionada às condições materiais por meio das quais estas crianças encontram formas de se desenvolver.

Entretanto, o ensino da linguagem oral às crianças surdas se apresentou como um embate, por muitos anos, devido a uma visão reabilitadora e medicalizada. Vygotsky (1983), afirmava que a luta contra a utilização de um método artificial que forçava a memorização de palavras e frases é a principal necessidade para alcance de um modelo educacional capaz de atender ao sujeito surdo.

As limitações do sistema de ensino impuseram aos alunos a realização de um trabalho forçado para que pudessem passar pelas etapas escolares. Já, naquele período, a criança surda criava sua forma de linguagem por meio da mímica e dos gestos. De modo particular, segundo Vygotsky (1983), a educação escolar se limitava ao cumprimento das determinações de uma visão moralista-religiosa. A linguagem servia somente como um meio de compreender o sermão religioso, sempre no idioma oficial do país. Nenhum sistema especial pode ser compreendido de outro modo que não seja em um plano geral de ideias sócio-pedagógicas e de relações com sua época.

Desde aquele período histórico, as ideias de Vygotsky contribuíram para a compreensão de que o problema da linguagem de crianças surdas não seria jamais solucionado pela metodologia especial e, sim, pela reestruturação geral da escola sobre os princípios da educação social. A linguagem na criança surda deve surgir quando tem necessidade dela, quando possa representar uma experiência que lhe sirva para todas as

experiências e por toda a vida escolar e para isso não basta a reforma de um método e, sim, das possibilidades criadas em torno da vida destas crianças. A educação social amplamente desenvolvida é a base necessária para solucionar o problema existente em torno da linguagem.

A aproximação da “surdopedagogia” (termo usado por VYGOTSKY, 1983) da escola geral se faz necessária para a nova revisão do problema em um aspecto prático e teórico. Isto exige o reconhecimento do problema do ensino da linguagem. Apesar de todos os bons êxitos da "surdopedagogia" teórica e prática, não se pode considerar solucionada a parte principal que se refere à relação da educação geral com a linguagem. Surge a necessidade de revisar a relação teórica e prática tradicional com os seus diferentes tipos de linguagem e, em primeiro lugar, da mímica¹ e da linguagem escrita.

As investigações psicológicas (experimentais e clínicas) demonstram que a poliglotia (o domínio de diferentes formas de linguagem), no estado da "surdopedagogia" é uma via benéfica e inevitável para o desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda (VIGOTSKY, 1983).

Segundo o autor, a experiência de avanços dos pedagogos europeus e norte-americanos (em particular, a experiência escandinava e norte-americana) evidencia a possibilidade de realizar tanto a complementação de diferentes formas de linguagem, como o enfoque diferenciado do ensino da linguagem à criança surda. Este conjunto de fatores representa problemas e demandas à “surdopedagogia” teórica e prática, os quais podem ser solucionados não com um plano metodológico particular e, sim, com um plano da metodologia para o ensino da linguagem.

Em concordância com Vygotsky (1983), reconhece-se que a linguagem deve ser estudada e reconhecida como um instrumento social com implicações diretamente relacionadas à aprendizagem. Esta condição revela, ainda, que o trabalho educativo precisa ser orientado para a apropriação de elementos culturalmente importantes, a fim de favorecer o desenvolvimento mental e cognitivo, possibilitando, então, ao sujeito, significar o mundo.

O estudioso tinha no início uma visão oralista, porém, o desenvolvimento de suas pesquisas evidenciou a necessidade de se valorizar o uso da “mímica”, ressalta-se

¹ O termo “mímica” era empregado para a comunicação gestual utilizada pelos alunos da escola de Vygotsky.

que naquele período a Língua de Sinais não era estudada. Seus estudos contribuíram de forma elementar para a superação da visão oralista e para a abertura de trabalhos educacionais com o uso dos sinais.

Estudos atuais

Autoras como Gesueli (2006), Góes (1996), Lacerda, (2000), Lodi (2000) vêm desenvolvendo estudos e pesquisas fundamentadas na abordagem histórico-cultural. Gesueli (2006) afirma que, a partir do contato com crianças surdas pré-escolares no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto”, pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, existem possibilidades de estudo acerca da construção da identidade surda, "principalmente em decorrência da implantação da proposta de educação bilíngue que teve início por volta do ano de 1991, marcada pela inserção do professor surdo na sala de aula" (idem, p. 278).

Segundo a autora, em Vygotsky (1981, 1984, 1989a, 1989b, 1993), compreende-se que o homem é um ser sociocultural e seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e, depois, no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). Pela atuação junto às crianças surdas, na faixa etária de 4-7 anos, Gesueli (2006) observou mudanças qualitativas decorrentes da inserção do professor surdo na sala de aula, devido ao contato com o adulto surdo.

Pode-se reconhecer que tais alunos estabeleceram uma relação direta com o referencial adulto, influenciando em sua conduta em sala e no papel de cada participante do grupo. O aprendizado da língua de sinais e o envolvimento com a militância política da comunidade surda são fatores que contribuem para a formação social destas crianças e que possibilitam a participação efetiva na vida em sociedade.

É necessário citar aqui que existem estudos embasados em uma noção diferente de linguagem. Com um foco mais direcionado à linguística estruturalista. Numa análise estrutural da língua de sinais, pode-se identificá-la pela análise minuciosa de palavras e sinais emitidos por um bebê ou criança durante a fase inicial de apropriação da linguagem. De acordo com Petitto e Marentette (1991) apud Finger e Quadros (2008)

No seu estudo sobre o balbúcio em bebês surdos e bebês ouvintes (desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade), verificaram que o balbúcio é o fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam estes surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem e perceberam que este é manifestado não só através de

sons, mas também através de sinais (PETITTO e MARENTETTE (1991) apud FINGER e QUADROS, 2008, p. 67).

Um ponto comum entre as duas abordagens teóricas é a de que, para que a criança estabeleça um vínculo com a língua, é preciso reconhecê-la como uma língua viva e presente em todo o processo de desenvolvimento. Desde o balbucio até a emissão das primeiras palavras, a criança surda precisa contar com o referencial de um adulto, interagindo com a língua de sinais.

Lacerda (2000), em pleno diálogo com Vygotsky (1983), constata que a criança surda pode ter o desenvolvimento cognitivo comprometido se não tiver oportunidade de se apropriar de uma língua compatível com as características linguísticas e sociais da comunidade surda, representante da esfera social. É necessário propiciar a estas crianças, a exposição a Libras realizada por um sujeito surdo adulto, fluente nesta língua, a convivência grupal para troca de vivências e experiência entre pares.

Partindo ainda para outra abordagem acerca da educação de surdos, os estudos culturais se destacam pela militância em torno da pedagogia surda. Associa-se a uma visão moderna cujo papel fundamental foi o de suporte ao pensamento crítico e ao pensamento cultural (PERLIN, STROBEL, 2009). Compreende que as crianças surdas passam pelos mesmos processos das crianças ouvintes, todavia instrumentalizadas por língua de outra modalidade, ou seja, a língua de sinais.

O foco da pedagogia surda é a defesa de que a criança surda, necessita de uma proposta curricular capaz de atender as diferenças culturais dos surdos e que conte com um corpo docente preocupado em pesquisar, atualizar e se preciso, adequar ou, até mesmo, mudar sua prática. Caso esta renovação não aconteça, não será possível superar os fracassos educacionais.

No caso da educação de surdos, este fracasso tem se mostrado claramente apoiado no que a maioria dos educadores pensam saber sobre a surdez e que normalmente justifica o fracasso como sendo algo natural, por se tratar de “pessoas deficientes”. Na pedagogia surda, o surdo jamais pode ser tratado como deficiente, sendo foco de reabilitação, pois é um sujeito Surdo com identidade própria, possuidor de uma língua e de uma comunidade militante.

Mediante ao exposto nos itens anteriores, a linguagem e a língua contempladas no currículo da educação infantil fundamentam a organização da escola regular –

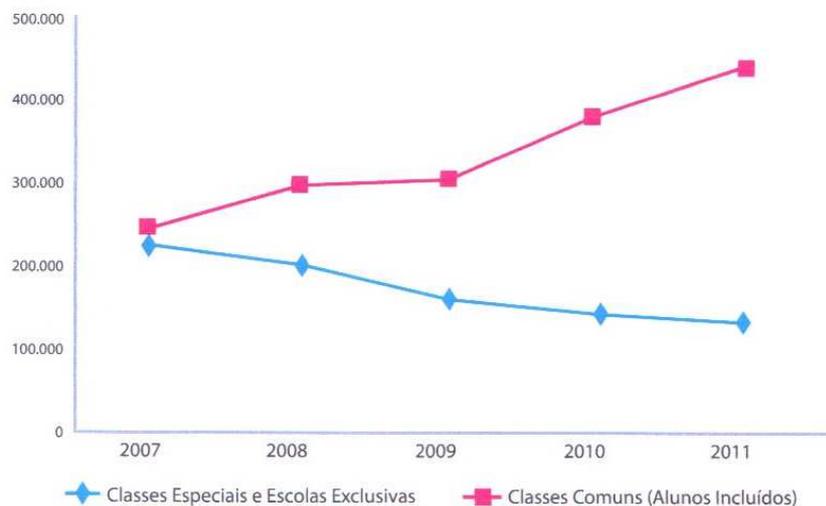
comum –, que se diz inclusiva. A escola comum da atualidade é capaz de proporcionar a apropriação da linguagem e da língua com a seriedade revelada pelos estudos da linguagem?

4. Políticas educacionais inclusivas: contrapontos

Nos últimos anos a oferta da educação infantil tem se ampliado significativamente, de acordo com o documento Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico (INEP, 2012).

O documento permite obter uma visão panorâmica do contexto da oferta da educação infantil e refletir sobre as interferências reais destas melhorias na educação de crianças surdas. Com relação à educação especial, área que contempla atualmente a educação de crianças surdas, pode-se observar o aumento progressivo de matrículas na rede regular de ensino, conforme gráfico 1:

**Gráfico 1 – Número de Matrículas na Educação Infantil – Educação Especial
Brasil – 2007-2011**



Fonte: INEP, 2012

O gráfico acima, retirado do Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico revela que o número de matrículas na educação básica tem aumentado. Ao longo dos últimos anos, os dados referentes à educação especial revelaram que a maior parte dos alunos com deficiência estava matriculado em escolas especiais (ensino na modalidade

especial). Em 2010, a soma de matrículas totalizava 35.397 em escolas especiais e 34.044 em escolas regulares – comum em situação de inclusão. Entretanto, de acordo com o último censo, o número de alunos incluídos aumentou significativamente em comparação com os anos anteriores.

Podem-se observar dados que comprovam a afirmação do parágrafo anterior na tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Matrícula de alunos da educação especial na educação infantil, na modalidade especial e incluídos.		
	Modalidade especial	Alunos incluídos
007	64.501	24.634
008	65.694	27.603
009	47.748	27.031
010	35.397	34.044
011	23.750	39.367

Fonte: INEP, 2012.

Nota-se que a matrícula de alunos na modalidade especial tem reduzido a cada ano e esse fato decorre do tratamento da escola inclusiva como prioridade. Considera-se, ainda, que exista uma diferenciação entre espaços educacionais: educação infantil na modalidade especial & incluídos. O primeiro termo se refere aos alunos com deficiência, matriculados em escolas especiais, que não seguem necessariamente a proposta bilíngue defendida pela comunidade surda. O segundo termo se refere às crianças com deficiência, matriculadas em escolas comuns, mas que embora seja utilizado o termo “alunos incluídos” não contam com os recursos linguísticos necessários para o seu desenvolvimento, sendo assim submetidos a uma educação inclusiva mascarada, ou seja, que desrespeita os direitos linguísticos da comunidade surda.

Em contrapartida, embora se invista na educação inclusiva ou na matrícula de alunos surdos em escolas comuns, com a justificativa de retirar a criança do “gueto”, livrando-a do estigma social, a medicalização/reabilitação não foi esquecida. De acordo com dados oficiais do Ministério da Saúde o Brasil tem investido no tratamento da deficiência auditiva. Atualmente são 144 serviços públicos de saúde e até 2011, a meta

do governo federal era habilitar mais 11 unidades. Em oito anos, o país ampliou em quase cinco vezes o número de atendimentos nesta área. Em 2009, 90,4 mil pessoas receberam atendimento pelo SUS.

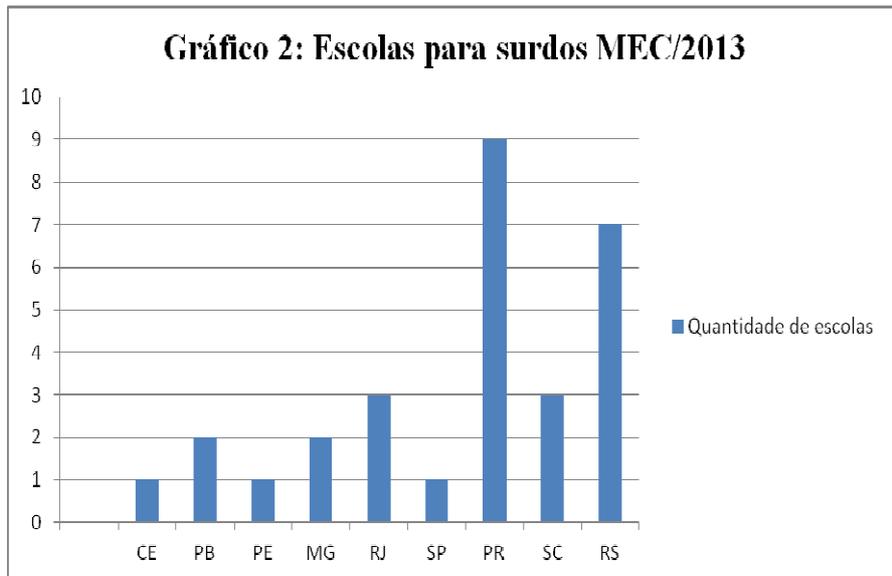
O atendimento nesta área inclui o fornecimento pelo Sistema Único de Saúde – SUS de próteses auditivas de alta tecnologia, dentre elas o chamado *ouvido biônico* ou *implante coclear*, implantada por meio de cirurgia no ouvido. Para cada implante coclear, o Ministério da Saúde destina R\$ 45,8 mil por paciente, sendo que são 19 unidades de saúde aptas a realizar o procedimento.

Se por um lado contamos com o aumento progressivo da inclusão de crianças surdas na escola comum e o aumento do investimento na saúde auditiva, não se observa investimento semelhante em escolas cuja estrutura contemple o bilinguismo para surdos.

Para compor um retrato mais fiel possível da realidade brasileira no que tange às escolas para surdos em funcionamento, foi realizado um levantamento quantitativo que servirá como um dado para contrapor a imagem veiculada em torno de uma possível primazia da escola inclusiva ou do aumento de matrículas de alunos surdos somente na rede regular de ensino.

Com base nos dados publicados pelo Ministério da Educação no site <http://painel.mec.gov.br/> obtidos na busca de escolas, utilizaram-se três termos separadamente, primeiro “surdos”, segundo “bilíngue” e por último “especial”, com o objetivo de identificar escolas para surdos e/ou bilíngues, encontramos 29 escolas cadastradas. Utilizou-se também da pesquisa realizada pela FENEIS, no ano de 2012, onde se encontra uma listagem de escolas em pleno funcionamento, mas que não constam na listagem do MEC, ou que não foram localizadas pelo mecanismo de busca do site, totalizando 60 escolas.

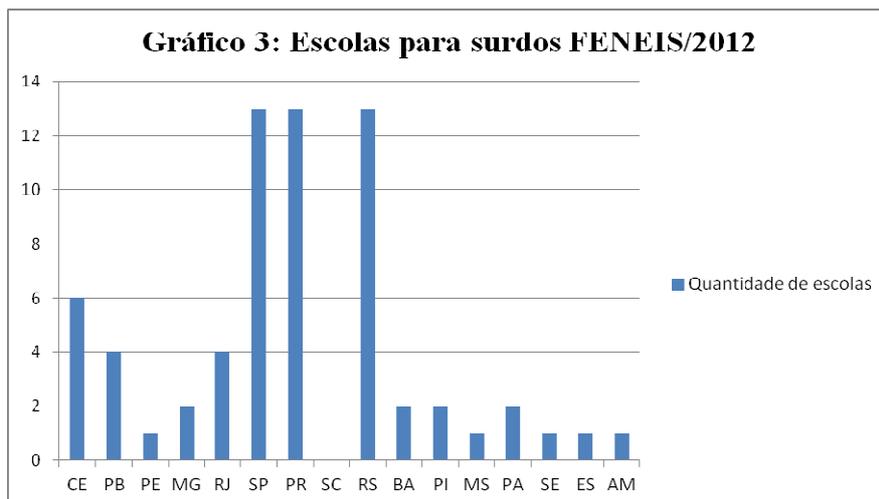
Mediante a necessidade de se observar os preceitos éticos relacionados às pesquisas em ciências humanas, os dados coletados serão apresentados em formato de gráfico. O gráfico 2 “Escolas para surdos MEC/2013” foi elaborado com base nos dados disponibilizados no site do MEC. O gráfico 3 “Escolas para surdos FENEIS/2012” contempla a pesquisa realizada pelos líderes surdos no ano de 2012 e disponibilizada por Emiliano Aquino, especialmente para as organizadoras do presente livro. As escolas foram divididas por região onde estão localizadas, para que tenhamos um panorama do território nacional.



Fonte: MEC/2013 Site: <http://painel.mec.gov.br/>

O processo de identificação dessas escolas não foi nada fácil e, ainda assim, corre sérios riscos de apresentar falhas, pois, no próprio site do MEC, não é possível identificar a listagem completa de escolas. Para uma primeira listagem, esta serve como base para constatar a escassez de escolas para educação de surdos e a inexistência de acompanhamento próximo, no sentido de delimitar quais são as escolas e que serviços são por elas prestados à comunidade.

Com auxílio da Diretora de Assuntos Educacionais da Feneis, Patrícia Rezende, obteve-se acesso ao gráfico abaixo:



Fonte: Levantamento realizado pelos líderes surdos no ano de 2012, para organização do movimento surdo em prol de escolas bilíngues.²

² Nosso sincero agradecimento à profa. Dra. Patrícia Rezende, Diretora de Assuntos Educacionais da Feneis, pela cumplicidade durante o desenvolvimento da pesquisa e pela disponibilização dos dados coletados pelos líderes surdos.

Nota-se que algumas escolas que aparecem no levantamento realizado pela Feneis não foram contempladas no levantamento do MEC por motivos desconhecidos. Indaga-se também quanto aos dados que compõem as estatísticas oficiais. Se os números da educação especial revelam o aumento progressivo de matrículas na escola inclusiva, como garantir que esses dados são precisos uma vez que existem escolas especiais e/ou bilíngues para surdos não contabilizadas?

A certeza é que há necessidade de maior investimento também nestas escolas que poderão se tornar uma alternativa ao público que acredita ser este o melhor espaço para educação da criança surda. Como temos refletido desde o início deste texto, a legislação brasileira abrange um conjunto de direitos, que, de modo geral, representa a diversidade de opinião, a liberdade de escolha da família e os direitos linguísticos da criança surda.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é garantida a oferta da educação especial como uma modalidade de ensino preferencialmente na rede regular, disponível desde a educação infantil (de zero a seis anos) até a educação superior. O termo da lei é bastante claro *preferencialmente*, o que não significa que deva ser esse o único espaço para ensino. Um segundo elemento é que o sujeito surdo, devido às suas características específicas para apropriação da linguagem, necessita de um espaço que respeite as diretrizes curriculares e que, ao mesmo tempo, respeite suas especificidades.

Recorda-se, neste momento, o Referencial Curriculares Nacional para a Educação Infantil, onde não havia menção à criança surda de 0 a 3 anos e tampouco de 4 a 6 anos. Apesar de não mencionar especificamente a criança surda, alguns pontos dos RCNs, servem de apoio para o trabalho com surdos, por exemplo, o conteúdo sugerido para a expressividade, onde a comunicação é feita por meio da expressão de ritmos corporais, utilizando gestos e posturas para se comunicar com outras crianças.

Mesmo assim, nem quando conteúdos curriculares para o ensino de crianças surdas e ouvintes se aproximam, é estabelecido diálogo ou associação direta ou mudanças sistemáticas de valorização e inserção da língua de sinais. Diante de dados que revelam o aumento do investimento na reabilitação, o progressivo aumento de alunos incluídos e a ausência de dados substanciais sobre escolas bilíngues para surdos, evidencia-se o abandono reservado à criança surda desde a primeira infância.

Diante das dificuldades em um currículo universal para todas as crianças, a Secretaria de Educação Especial do MEC lançou, em 1999, as adaptações dos

Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs para o ensino fundamental e, em 2003, orientações para professores que atuam com crianças na educação infantil, denominando o documento de "Saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez" (imagem 2).



Imagem 2: Capa do documento do MEC “Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão. Dificuldade de comunicação e sinalização Surdez”.

O documento apresenta uma visão clínica da surdez, tratando do diagnóstico e tratamento, apresentando a língua de sinais como uma alternativa na escola inclusiva. Prioriza o ensino na escola inclusiva, considerando a língua de sinais como um mero acessório. A comunidade surda tem lutado por uma educação bilíngue, pela criação de escolas bilíngues para surdos, pela formação e contratação de professores surdos e não por medidas compensatórias e frágeis.

Segundo Quadros (2006), a língua de sinais é uma experiência linguística visual, sentimos um choque entre uma proposta educacional oralista (praticada por tanto tempo) e o bilinguismo. Pode-se identificar esse elemento no documento "Saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização: Surdez". No Brasil é comum associar a educação de pessoas surdas tendo como objetivo final o ensino do português (oral e escrito), pois ainda existem resquícios do oralismo e da comunicação total.

Ao observar estas considerações, compreende-se que, na infância, o processo educacional deveria se organizar de modo a favorecer, por meio do currículo escolar e da organização do trabalho pedagógico, a apropriação dos conteúdos escolares. Os estudos sobre a aquisição da língua de sinais em crianças surdas, filhas de pais surdos

(LILO-MARTIN, 1986; PETITO, 1987), contribuíram para visualizar o modo pelo qual uma criança surda, filha de pais ouvintes poderia desenvolver o uso da língua de sinais.

Não se pode equiparar a apropriação de uma língua ao ensino de sinais isolados e desvinculados da prática linguística, do diálogo, do contexto de enunciação. O documento apresenta a definição teórica de bilinguismo, menciona as leis que respaldam a oferta da escola bilíngue, porém, no trecho abaixo, pode-se destacar o quanto a compreensão destes conceitos são distorcidos.

A inclusão de aluno com surdez leve e moderada, em princípio, pode ocorrer naturalmente em creches e classes comuns da pré-escola regular, onde a língua portuguesa é a língua de instrução e onde ele conte com apoio de salas de recursos para a aquisição da LIBRAS e para o desenvolvimento da língua portuguesa (oral e escrita). Essa complementação deve ser desenvolvida em outro local, estruturado para esse fim, como por exemplo, a sala de recursos. Na sala de recursos, o adulto com surdez pode ensinar-lhe a LIBRAS em momento distinto do ensino da língua portuguesa oral.

No caso da criança com surdez severa ou profunda, sugere-se que a língua instrucional para o desenvolvimento curricular deva ser a língua de sinais, garantindo o desenvolvimento da língua portuguesa oral em outro momento específico, de preferência com outro professor.

A inclusão do aluno com surdez, salvo raras exceções, deve ter, portanto, um caráter mais social, por isso muitas escolas optam pela classe especial.

[...] Conforme já foi dito, a educação bilíngue pode ser desenvolvida em turmas de educação infantil de escolas especiais para surdos ou em creches e pré-escolas do ensino regular. As escolas especiais e as escolas do ensino regular devem estruturar o seu projeto pedagógico de forma a possibilitar às crianças com surdez o desenvolvimento das duas línguas: LIBRAS e língua portuguesa (oral e escrita), além de organizar todo o sistema de apoio a esses alunos. O professor regente de turmas da educação infantil pode ser ouvinte ou surdo. No caso de o professor regente ser surdo, o professor ouvinte deve dar a seus alunos o suporte para que possam desenvolver o aprendizado da língua portuguesa. (BRASIL, 2006 p. 25). Grifo nosso.

A contradição entre a visão da teoria e a prática proposta é evidente. Se a lei de Libras garante que esta é a primeira língua da criança surda, porque língua portuguesa seria a língua de instrução? Uma língua pode ser tratada como complementação em outro local que não seja a sala de aula? A língua da comunidade surda não tem espaço na sala de aula? Que tipo de abordagem teórica fundamenta a afirmação “a inclusão do aluno com surdez, salvo raras exceções, deve ter, portanto, um caráter mais social, por isto muitas escolas optam pela classe especial?” (BRASIL, 2006 p. 26), senão aquela que define o aluno surdo como um sujeito incapaz, cujo espaço

escolar lhe sirva apenas para se socializar e não para aprendizado e desenvolvimento. A classe especial vem sendo abolida há anos e atualmente nem aparecem mais nas estatísticas da educação especial, justamente por carregar um histórico de estigma do público da educação especial.

Considera-se, ainda de acordo com Lodi, Rosa, Almeida (2012), que a atuação do professor surdo junto a alunos surdos é fundamental para a constituição da subjetividade destes alunos, que a interação com este adulto apropriará de um referencial linguístico, permitindo se relacionar com a comunidade surda.

Segundo Lacerda (2006), existem implicações da falta de planejamento, de trabalho em equipe e de clareza na compreensão do que vem a ser, na prática, o ensino bilíngue, de modo que este não se resume à presença e atuação do intérprete em sala de aula. Mesmo na educação infantil, autores como Tureta (2006) e Lacerda (2007) identificaram a atuação de intérpretes junto às crianças surdas na escola comum. De qualquer modo, a pesquisa realizada pelas autoras deste trabalho revela que a presença do intérprete de Libras em escolas brasileiras é pouco comum, ao mesmo tempo em que a fragilidade na formação docente para trabalho com este alunado é frequente.

5. Considerações finais: possibilidades para uma educação bilíngue para surdos na Educação Infantil

Após esta intensa reflexão em torno da educação infantil destinada à criança surda, pode-se considerar esse nível de ensino como um espaço de cuidado (higiene, alimentação, comunicação etc.) e processo educativo, diretamente relacionados ao direito que a criança surda possui de se apropriar da língua de sinais na mais tenra idade.

Considera-se, ainda, que o respeito à pluralidade cultural, como um conteúdo-base deste nível de ensino, ocorre de forma limitada, pois a maior parte das escolas de educação infantil não estão organizadas para atender a esse público. Pelo contrário, nota-se o investimento cada vez maior na escola inclusiva que desrespeitam a singularidade linguística do aluno surdo. Nos últimos anos, representantes da comunidade surda vêm se manifestando em prol de ações que contemplem a educação bilíngue em face da singularidade linguística da criança surda, entretanto, a prática de tais direitos vem ocorrendo de forma extremamente limitada.

Ao longo do texto foram abordados nos itens: “O direito da criança surda em se apropriar da língua de sinais”, “Infância e desenvolvimento da linguagem” e as “Políticas educacionais inclusivas: contrapontos” elementos que desmistificam as crenças difundidas acerca da educação infantil para surdos.

Nota-se a carência de estrutura administrativa básica para organização do funcionamento dessas escolas. Das poucas existentes, identificam-se falhas até na coleta de dados do censo anual. Boa parte das escolas para surdos do município de São Paulo, por exemplo, sequer foram contabilizadas.

Com isto, é possível identificar ainda as consequências da falta de planejamento e do distanciamento, muitas vezes por desconhecimento daqueles que elaboram as propostas governamentais para com as escolas que estão em pleno funcionamento, mas que não são contempladas nas estatísticas.

Diversos fatores precisam ser revistos:

1. Criação de escolas bilíngues Libras/português que atendam à demanda de surdos de todos os estados do Brasil;
2. Cadastramento destas escolas para que recebam verba e sigam a estrutura proposta pelo governo para as demais escolas de educação infantil;
3. Revisão da proposta curricular nacional da educação infantil destinada à criança surda;
4. Revisão do modelo de ensino bilíngue disponível na educação básica;
5. Revisão do atendimento à família para o precoce diagnóstico da surdez;
6. Capacitação de profissionais da área da saúde para orientação aos familiares de crianças surdas, com relação à língua de sinais;
7. Formação de professores bilíngues (surdos e ouvintes) para ensino de crianças surdas;
8. Concurso público para provimento de cargos para professores surdos, para atuação na gestão de escolas e ensino em classes bilíngues.

Um fator crucial é que a criança tenha o contato com outras crianças surdas em sua escola, para que ela possa construir a sua identidade e ter conhecimento de sua cultura. A família também exerce um papel fundamental, no sentido de reverter as estatísticas de crianças surdas que chegam à fase escolar, sem nada saberem sobre a sua língua e sobre o mundo que as rodeia, tornando árdua a tarefa do professor para que possa reverter os atrasos de seu desenvolvimento cognitivo.

Se o ambiente for oportuno, onde se faça o uso da Libras, tanto na escola quanto no lar pelos pais, a criança surda certamente dará um passo à frente para a sua formação e conhecimento de mundo. O contato precoce com duas línguas propiciará à criança mais acesso aos conhecimentos de ambas as culturas (a sua cultura surda e a cultura dos familiares ouvintes) do que tendo apenas uma língua.

Segundo Araujo e Lacerda (2010), quando uma família, após o diagnóstico de surdez, procura profissionais na busca de uma proposta que vise ao melhor desenvolvimento para seu filho, é fundamental que estes deem transparência aos modelos de atendimento terapêutico e educacional oferecidos à criança surda, à concepção de linguagem que permeia cada um deles e às consequências trazidas pela opção de uso de cada uma das abordagens disponíveis.

A Libras proporciona à criança reconstituir a imaginação, o universo da cultura surda. Como sujeito social, a criança participa não só de sua própria socialização, mas também da produção e da transformação da sociedade.

O bilinguismo, envolvendo a língua de sinais e o português, é apontado como a melhor forma de permitir ao surdo interagir cedo com seus pais, familiares e amigos, desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar seu conhecimento de mundo, interagir com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que estão rodeadas em seu convívio social.

A escola, ao priorizar o surdo valorizando o contato com outros surdos adultos, permite aprendizado cultural que o leva a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar em sua cultura, construindo sua identidade e fazendo parte de um grupo social.

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem caracterizar-se as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural (SKLIAR, 1999, p. 12).

O surdo hoje vem buscando uma educação de qualidade, fazendo com que não sejam visto como deficientes e sim como um cidadão com uma cultura diferente. Cultura esta que vem sendo deixada de lado, utilizando a Libras somente como uma ferramenta para o acesso ao ensino da Língua Portuguesa.

É impossível não indagar sobre a situação das crianças surdas quando estas vão para a creche/escola comum, visto que os problemas de interação se iniciam para elas já no ambiente familiar, uma vez que, a grande maioria dos surdos têm famílias ouvintes, com as quais mal conseguem se comunicar e, ao chegarem na escola, encontram a perpetuação deste pesadelo.

Crianças surdas, na escola comum, requerem uma atenção redobrada tanto por parte da família quanto da escola, visto que, estes são os dois ambientes que mais influenciam no seu desenvolvimento cognitivo, social e intelectual. Deste modo, é de suma importância a parceria entre escola e família, pois irão beneficiar as habilidades físicas, intelectuais e morais destas crianças. A família e a escola precisam estar em acordo mútuo, ou seja, uma ajuda a outra, nas dificuldades que aparecerão.

A escola deve buscar essa integração com a comunidade surda sempre respeitando a diversidade linguística, cultural, regional, estética e religiosa, de modo que uma diferença não seja jamais uma agressão, mas sim algo a ser respeitado e por vezes agregado à nossa maneira de ver o mundo, sendo o espaço escolar um espaço de efetivo exercício da cidadania.

6. Referências

ARAÚJO, C.; LACERDA, C. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª. ed.: Rio de Janeiro, LTC: 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução por Marina Appenzellerl]. — 2ª ed. - São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior). Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/LIVRO_BAKHTIN_Estetica_Criacao_Verbal.pdf>. Acesso em 02/10/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Números da Educação Especial no Brasil**. Brasília: SEESP, 2006.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4ª. ed.] / elaboração da profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.626, 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Constituição Federal**, de 05.10.88. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Il.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 20 de dez. 1996.

BRITO, L. F. (Org.) **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997. Vol. III (Série Atualidades Pedagógicas, nº 4).

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Instrução de Surdos. **Documento “Proposta de emendas para o projeto de lei n. 8.035, de 2010, relativo ao plano nacional de educação (PNE) – 2011-2020”**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2012.

FINGER, I.; In QUADROS, R. M. de; (Orgs). Capítulo IV. Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, Apr. 2006.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. de. LACERDA, C. B. F. orgs. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** Em Surdez – Processos Educativos e Subjetividade. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo. 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v. 9, p. 65-72, 2004.

LEIBOVICI, Z. Significações Familiares da Surdez. In: **Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões**. Rio de Janeiro, 2003. p. 71-73.

LODI, A. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

LODI, A. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting**: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr 2011 - ISSN: 1676-2584 34.8

NAKAMURA, H. Y, LIMA, M. C. M. P., & GONÇALVES, V. M. G. **Ambulatório de neurodiagnóstico da surdez: papel da equipe multidisciplinar**. In C. B. F. Lacerda, H. Y. Nakamura & M. C. P. Lima (Orgs.), *Fonoaudiologia: surdez a abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. pp.103-113.

OLIVEIRA, G. M. de. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PETITTO, L. A. (1987). Communication, symbolic communication, and language in child and chimpanzee: Comment on Savage-Rumbaugh, McDonald, Sevcik, Hopkins, and Rupert (1986). **Journal of Experimental Psychology, General**, 116(3), 279-287.

PERLIN, G. STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. UFSC Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: 2009.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2006.

_____. **Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, Rio de Janeiro, 2000. v. único, p. 95-100.

_____. Bilinguismo e aquisição da linguagem por crianças surdas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia C. de A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004, p. 43-48.

_____. Uma Abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, São Paulo, v. 5, p. 61-72, 1983.

_____; LEMOS, C. **O gesto na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva**. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 3, nº 1, p. 01-18, 1987.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Educação de Surdos: efeitos da modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia C. de A. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004 p. 55-61.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**. Vol. 1, nº 1 São Paulo: Cortez; Campinas: Caderno Cedec, maio/ago. 2006, vol. 26, nº 69, p.141-161.

_____. **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M; KARNOP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras / Secretaria Municipal de Educação** – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**, 3ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TURETTA, B. A. dos R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. Dissertação de mestrado em educação. Unimep: Piracicaba, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jointiem – Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole.[et al.] Tradução: Neto, Luís José Cipolla. 5ª edição. São Paulo, 1994.

_____. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1983.

POR UMA POLÍTICA DE ENSINO DA LIBRAS COMO PARTE DO CURRÍCULO BILÍNGUE DE ESCOLAS DE SURDOS

*Neiva de Aquino Albres
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar*

*Moryse Vanessa Saruta
Instituto Santa Teresinha - IST*

Resumo

A abordagem de educação bilíngue para surdos vem sendo amplamente discutida no Brasil. Nesta abordagem, o sujeito se constitui pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e aprende a segunda língua (oral e/ou escrita) do país em espaço clínico e escolar. A aprendizagem da segunda língua é estabelecida por intermédio das bases linguísticas obtidas por meio da língua de sinais. Com a consolidação da educação bilíngue a Libras ganha espaço nas escolas de surdos como objeto de ensino. O objetivo deste trabalho foi de descrever a construção de um currículo para o ensino da Libras como primeira língua em escola de surdos, construído a partir da experiência do Instituto Santa Teresinha, uma escola bilíngue de surdos. São discutidos alguns aspectos importantes sobre a Libras como disciplina curricular, para propiciar o pleno desenvolvimento da linguagem, cognição e interação social dos alunos surdos. A proposta didática analisada se organiza em três eixos: gênero discursivo, análise linguística e aspectos sociais em uma perspectiva bilíngue para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. “Por uma política de ensino de Libras” advém da reivindicação da comunidade surda pela consolidação de uma educação bilíngue como política pública. Palavras-chave: Educação de surdos, Currículo, Ensino de Libras, Ensino de primeira língua.

1. Introdução

Pesquisadores como Goodson (1995), Chervel (1990) e Santos (1990), dentre outros, vêm direcionando suas investigações para um dos problemas de caráter plural e complexo no campo da educação: a construção de uma história do currículo e das disciplinas escolares com o intuito de fornecer uma reflexão crítica. Desta forma, produzir um trabalho de reflexão crítica sobre a origem e as formas de produção dos instrumentos que compõem o campo escolar pode contribuir para a compreensão do caráter dialético e ideológico da educação.

O interesse de Juliá (2002) está em torno de estudos a respeito das práticas escolares, considerando-as como uma problemática da história da educação. Assim, o currículo e suas formas de aplicação-execução se transformam em um refinamento do campo da pesquisa do currículo e um espectro ainda desconhecido (JULIÁ, 2001). Da mesma maneira, o interesse central das pesquisas supracitadas aponta para os

mecanismos de seleção e exclusão dos conteúdos a compor o currículo a serem praticados na escola. Sobre isto, Juliá (2002) indica a necessidade de uma historiografia da educação com o objetivo de retomar a metáfora, “a caixa preta da escola”, ou seja, no intuito de compreender os desígnios para a constituição das disciplinas escolares além de investigar o que realmente ocorre nesse espaço particular.

O fato de estudarmos o processo de construção de produtos das práticas escolares, como o currículo, neste caso, poderá nos revelar um conhecimento em torno das práticas sociais, fruto das lutas de grupos de uma dada sociedade. Sendo assim, analisar a constituição interna de uma disciplina escolar não se resume somente em centrar a investigação na história dos seus conteúdos, mas especialmente, estudar os fatores políticos, históricos e educacionais que os produziram, além de incorporar, à tal análise, os indícios que revelam o verdadeiro universo da cultura escolar (PESSANHA, 2003a, 2003b).

Estudar a constituição de uma disciplina, segundo Chervel (1990), significa investigar, num determinado lócus: a sua gênese, ou seja, como ela nasce; a sua função, isto é, para que ela serve; e o seu funcionamento, isto é, de que modo ela é posta para funcionar pela escola. As respostas a estas perguntas fornecerão a configuração interna da disciplina.

Portanto, o objetivo deste trabalho é o de descrever a construção de um currículo para o ensino da Libras como primeira língua em escola de surdos, por meio da elaboração de uma história, a partir dos conteúdos que marcaram o ensino de uma determinada época, levando em conta os momentos-chave de articulação e ruptura dos anos de 2000, visto que, neste período, foram influenciados por vários movimentos, impactos legais sobre a Libras (BRASIL, 2002, 2005), impactos sociais da comunidade surda (MONTEIRO, 2006) e de fortalecimento de novas teorias de ensino de língua materna/primeira língua (ROJO e BARBOSA, 1998; ROJO, 2001; ROJO e CORDEIRO, 2004). Estas transformações aconteceram e, de certo modo, foram determinantes no direcionamento também do ensino da Libras como primeira língua. A configuração de tal objeto de pesquisa foi desenvolvida em uma escola de surdos, em particular, o Instituto Santa Teresinha, uma escola privada localizada em São Paulo – Brasil, fundada em 1927. Organizamos o capítulo da seguinte forma: 1) Historicizando a Libras como disciplina curricular em escolas de surdos; 2) Descrevendo a composição de um currículo de Libras, tendo o *texto-discurso em Libras* como unidade de análise e

de ensino; e 3) Analisando, no currículo, a articulação entre gênero, análise linguística e condição bilíngue dos surdos.

2. Era uma vez... A Libras como disciplina curricular em escolas de surdos

Moura, Lodi & Harrison (1997), relatam que, na década de 1960, era geral a insatisfação com os resultados obtidos na educação dos surdos, com a abordagem oralista, principalmente após algumas pesquisas realizadas sobre as Línguas de Sinais, indicando serem naturais estas línguas, com estrutura e gramática próprias, havendo, neste momento, uma redescoberta da língua de sinais na educação de surdos.

Pesquisadores afirmam ser fundamental que o aluno surdo construa conceitos por meio da língua de sinais e que os professores usem esta língua, nas interações e na mediação dos conteúdos acadêmicos, para que os surdos aprendam de fato (DORZIAT, 1995 e 1999; MOURA, 2000; PEDROSO, 2001).

Com o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda (BRASIL, 2002, 2005) e o fortalecimento do bilinguismo (MOURA, 2008; BRASIL, 2008) a Libras toma maior espaço no campo educacional, como língua de instrução e como língua-base para o ensino de português, por escrito.

As escolas de surdos passaram a trabalhar com a Libras como objeto de ensino, com oficinas complementares às disciplinas curriculares (ROCHA, FERRINI, PEDROSO e DIAS, 2002; SANTOS, 2007; SANTOS e GURGEL, 2009; SILVEIRA, 2006), como disciplina curricular da escola (CAVALCANTE et al., 2004; PEREIRA, 2008; DIDÓ e FRONZA, 2011; CAVALCANTE, 2011), ou parte diversificada do currículo (SÃO PAULO, 2008). Consideramos serem poucas as experiências registradas sobre o ensino da Libras como componente curricular, com o mesmo status que as outras disciplinas escolares. Outras escolas têm empregado apenas o ensino em Libras e não o ensino da Libras, em disciplina, como componente curricular. Principalmente quando são programas de educação inclusiva, na educação mediada por intérpretes educacionais.

As pesquisas citadas anteriormente foram desenvolvidas, tendo professores surdos como atores principais. Há no campo de ensino de Libras a prioridade por professores surdos, para o trabalho com crianças surdas. Levando em consideração as questões de construção de identidade e do professor como modelo linguístico, pesquisadores da área apontam que:

Em uma escola que contemple o ensino de surdos em LIBRAS, é fundamental, portanto, a presença de um surdo adulto capacitado para desenvolver atividades de ensino, como monitor, instrutor¹, ou professor de LIBRAS, junto a alunos, professores e familiares (DIAS, PEDROSO e ROCHA, 2003, p. 02).

Destaca-se a importância do surdo como educador, todavia, ainda pela dificuldade de se encontrar professores formados para o ensino da Libras, recorre-se aos instrutores e monitores surdos. Além da questão do profissional a desenvolver esta função, interessa-nos a discussão dos conteúdos trabalhados em tal espaço/tempo acadêmico.

Pereira (2008), Didó e Fronza (2011) indicam que o ensino de Libras e a seleção do conteúdo a ser objeto deste ensino, têm-se revelados, por vezes, equivocados, geralmente influenciados pelo uso da língua portuguesa nessa aula, ou pela concepção de língua como sistema compartimentado em que os alunos devem aprender vocabulário ou gramática. Os professores acabam usando livros didáticos de Libras como segunda língua para ensino de Libras como língua materna (PEREIRA, 2008), principalmente pela falta de material didático para este fim. Os professores surdos não têm autonomia na escola, são usados como dicionários e seguem os projetos escolares de outras disciplinas (SILVEIRA e REZENDE, 2008). Estes são alguns dos problemas indicados na história deste ensino.

Assim como em outras instituições de ensino, o Instituto Santa Teresinha constrói uma história própria, na tentativa de incorporação da Libras na escola. Desde o ano de 1997, a Libras passa a ser matéria diversificada em sua grade curricular com professores surdos. Desde então, teve lugar, na instituição, a discussão sobre a aquisição e o ensino de Libras pelos alunos surdos, visto que seus pais em sua maioria são ouvintes. No ano de 2002, a Libras foi incluída como componente curricular (disciplina), com uma aula semanal e, atualmente, ela tem duas aulas semanais em todas as turmas (ensino fundamental e médio). No ano de 2010, iniciou a fase de estudo, sistematização e registro desse ensino com a construção de um documento denominado “Currículo de Libras” (ALBRES e SARUTA, 2012).

¹ Neste estudo, o instrutor é aquele surdo sinalizador que realizou alguma capacitação para ensinar LIBRAS, seja na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e/ou junto ao Ministério da Educação (MEC). O monitor, como em qualquer outra condição educacional, é aquele que auxilia o professor, aquele que está se preparando para ser professor/instrutor.

Mesmo antes do processo de elaboração da proposta curricular de Libras da escola, os alunos surdos já participavam de duas aulas semanais de Libras. As perguntas iniciais foram: O que era ensinado nestas duas aulas semanais? O que aprendiam sobre a Libras? Pudemos constatar que os professores surdos trabalhavam inicialmente com "atualidades", ou seja, com temas que estavam na mídia e que os surdos não tinham acesso. Como exemplo, temos a queda das torres gêmeas nos Estados Unidos. Para esta situação, o foco foi posto na transmissão de informações e discussão sobre política, economia, guerras e, até mesmo, em notícias da vida privada de famosos ou em temas relacionados a novelas. Desta forma, a disciplina de Libras tornava-se um espaço aberto ao diálogo entre os surdos o que propiciava a troca de informações de caráter diverso.

Ao passar dos anos, o foco da disciplina mudou. Os professores surdos começaram a trabalhar com projetos geralmente vinculados a projetos das outras disciplinas curriculares, ocasionando a subordinação da Libras aos outros conhecimentos, exposição dos alunos a um mesmo gênero discursivo e pouco acesso a uma análise metalinguística sobre a própria língua. Isto impactava os alunos de tal forma que gerava quase que total desconhecimento, por eles, dos aspectos linguísticos da sua própria língua.

Trabalhando com projetos vinculados a outras disciplinas curriculares, cabia ao professor de Libras a explicação de conteúdos, o treinamento de teatros e de apresentações de Libras, como também a edição de vídeos. Os gêneros discursivos mais trabalhados nestas atividades eram de narração, orientação e convite. No ano de 2010, quando desenvolvemos este levantamento, as turmas estavam trabalhando com tradução de literatura para a Libras (narração), produção de vídeo da área de ciências – meio ambiente, gripe suína e outros temas (orientação) – e produção do convite em Libras, para a festa junina e para a festa de formatura do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (convite). Mas, não havia uma orientação explícita do funcionamento do gênero discursivo ou sua função social. Isto não fazia parte da sequência didática, tampouco se abordava os aspectos linguísticos da Libras, como mencionado.

O desafio posto à escola foi o de organizar um programa para que os alunos tivessem acesso aos mais diferentes gêneros usados em Libras, que pudessem refletir sobre o funcionamento da sua própria língua e sobre sua condição linguística em uma sociedade majoritariamente ouvinte e usuária do português. Como sistematizaram a Libras em uma disciplina escolar?

De acordo com Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 58), “a disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um filtro específico”. Com a transformação das ciências em conteúdos escolares, os saberes de certa forma são fragmentados, garantindo uma grande disparidade entre os conteúdos ensinados e a ciência de origem. Isto significa que, tanto a escola quanto os professores, ao se depararem com os saberes das ciências, e ao repassá-los para os alunos, acabam por fazer adaptações, visando garantir uma melhor compreensão de tais conhecimentos. Desta forma, o professor e a escola criam um novo conhecimento que se distancia da ciência de origem e é, neste meandro, que tentaremos nos posicionar no sentido de compreender que conhecimentos foram estes e como foram selecionados.

Apesar de depararmos com diferentes definições conceituais sobre o que é currículo, podemos defini-lo como a seleção da cultura para formação em uma determinada área.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo (APPLE, 2002, p. 59).

Este trabalho trata da construção de um currículo de Libras em escola bilíngue de surdos. O currículo foi gestado, amadurecido e influenciado por diversos fatos e contatos e, dentre eles, é possível destacar os seguintes:

Primeiro: da participação do 21º Congresso internacional de educação de surdos, em Vancouver – Canadá (2010) e do contato com Heather A. Gibson e Cheryl Zinszer, da *Provincial Schools Branch* – Canadá (GIBSON e ZINSZER, 2010) e Marta Morgado, Mariana Martins e Paula Estanqueiro, do Ministério da Educação de Portugal (MORGADO e MARTINS, 2010). Visto que eles apresentaram trabalhos, no referido congresso, sobre o currículo e ensino da língua de sinais americana e do currículo de língua gestual portuguesa como primeira língua, respectivamente.

Segundo: no mesmo ano, aconteceu no curso de graduação em Letras Libras (primeira turma – coordenado pela UFSC) a disciplina de metodologia de ensino de língua materna (BASSO, STROBEL, MASUTTI, 2009), ministrada pela professora Karin Strobel. Esta foi a oportunidade de desenvolver uma ampla discussão com

professores de Libras de diversas escolas de surdos de São Paulo. Sendo que as autoras do currículo, ora analisado, eram tutora e aluna no referido curso.

Terceiro: concomitante ao curso de graduação em Letras Libras, as autoras desenvolveram uma análise detalhada de dois programas curriculares de ensino de língua de sinais. São eles: o Programa curricular de língua gestual portuguesa (PORTUGAL, 2008a e 2008b), e Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem em Libras – da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP (SÃO PAULO, 2008).

Quarto: pela pesquisa e estudo sobre o campo de ensino de língua materna, apropriando-se das discussões desenvolvidas no campo da linguística aplicada, educação e currículo.

Deste modo, diante das experiências anteriormente desenvolvidas no Instituto Santa Teresinha e do movimento político da comunidade surda de consolidação da educação bilíngue e formalização do ensino da Libras, as autoras do programa curricular se sentiram impulsionadas para a construção de um documento institucional que registrasse estas novas reflexões sobre o ensino de Libras e servisse como um currículo de Libras da própria instituição (figura 1).

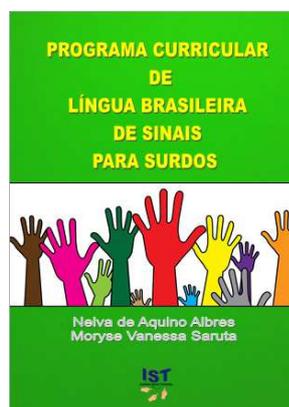


Figura 1 – Programa Curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos (ALBRES e SARUTA, 2012)

Durante os anos de 2010 a 2012, os temas foram paulatinamente sendo aplicados em diferentes séries escolares. Ajustando os gêneros discursivos à análise linguística da Libras, adequando-os à idade e série dos alunos surdos. Buscando e produzindo materiais visuais (vídeos), para serem usados nas aulas e formas para registrar o trabalho dos alunos. Alguns temas foram abandonados, outros repetidos e outros acrescentados, no decorrer da produção do currículo (ALBRES e SARUTA, 2012).

3. O texto-discurso em Libras como unidade de análise e de ensino

As propostas de ensino de língua materna, tendo como base os gêneros discursivos, têm-se consolidado, no Brasil, principalmente pautadas em três princípios fundamentais:

- possibilitar aos alunos atividades que os insiram em situações comunicativas as mais diversas, como meio de conhecimento e domínio cada vez maior da língua;
- confrontar os alunos com situações de uso público da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, a fim de motivar as capacidades de escrever e de falar;
- conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deve se dar por meio da inserção deles em situações cada vez mais complexas e, por isso, é um trabalho lento e em constante elaboração. (SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Estes princípios se referem às línguas de modalidade oral-auditiva. Da mesma forma, a língua de sinais, em sua condição espaço-visual e interativa, constitui os sujeitos surdos, auxiliando-os quanto à sua capacidade de agir e interagir no mundo e, ao mesmo tempo, de compreender a ação exercida. A sistematização deste complexo fenômeno, pela escola, interessa-nos compreender. O que tem se inscrito como modalidade oral a ser trabalhada na escola, em Libras consiste de todas as interações face a face, ou seja, o que denominamos de *texto-discurso em Libras*.

Para Rojo (2007), o texto, desde sempre, foi tomado como objeto de ensino de língua no Brasil, de alguma forma. No campo do currículo de língua portuguesa, por exemplo, primeiramente o texto era objeto de ensino, de forma secundária, pois o foco estava na gramática. Considera que nos anos 70 acontece a "virada comunicativa" e o foco passa a ser a comunicação e expressão oral, para formar leitores e produtores de textos e não só memorizadores de gramática. Nos anos 90, ocorre uma nova virada, a "virada discursiva" impacto das mudanças sociais e culturais. Sobre esta perspectiva, afirma que:

Multiplicando as propostas de tratamento do texto na escola (como estrutura e forma; como acontecimento; como significação; como exemplar de gênero; como veículo de ideologias; como instrumento de constituição e de identidades, alteridades e subjetividades; como instrumento de luta contra-hegemonia) (ROJO, 2007a, p. 12).

Cientes das discussões teóricas sobre o ensino de língua materna no Brasil, as autoras do currículo consideram que o texto a ser trabalhado na aula de Libras seria o texto em Libras em sua modalidade gestual-visual. Esta perspectiva atribui ao *texto-discurso em Libras* um valor fundamental para o ensino. "Para tanto, esse texto não deve ser percebido como um pretexto para se atingir um propósito, mas como uma unidade básica de ensino e, como tal, a modalidade oral da língua deve ser explorada" (FINOTI, 2007, p. 159).

A construção de um currículo para o ensino de Libras requereu, da equipe pedagógica, reflexão coletiva sobre o processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas, experiência nesta mediação pedagógica e pesquisa sobre a arquitetura curricular de ensino de língua materna/primeira língua.

Consultando a literatura sobre o assunto (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), constatamos que se deve trabalhar com o texto como unidade de partida e de chegada. Não podendo ser ele um pretexto para análise gramatical. O problema do estudo da Libras, numa perspectiva de análise linguística, dá-se também pelo pequeno número de estudos linguísticos sobre ela, principalmente numa perspectiva discursiva. Ficando os professores de Libras reféns às poucas dissertações, teses ou livros técnicos da área e estes não cobrem todos os níveis de análise (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) como Moreira (2007), Leite (2008), e Quadros e Karnopp (2004), muito menos todos os gêneros e esferas discursivas, pois poucos trabalhos adotam como objeto de análise e discussão os gêneros do discurso em Libras (LODI, 2004a, 2004b; NASCIMENTO, 2011).

Como então propor um currículo que contemple o texto face a face, uma compreensão mais complexa sobre sua organização, enquanto gênero discursivo e a análise de aspectos linguísticos da Libras?

A escolha dos gêneros, a serem trabalhados nos diferentes anos escolares, foi desenvolvida com base em pesquisas de currículos de ensino de língua materna/primeira língua, de línguas orais e de línguas de sinais.

Consideramos que o aluno, em contato com diferentes gêneros discursivos em organização curricular progressiva, no processo de compreensão e de expressão em língua de sinais, tem a oportunidade de experienciar a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, com diversidade de conteúdo temático, de construção de reflexão sobre sua própria língua e sua condição bilíngue (ALBRES e SARUTA, 2012).

A intenção do programa curricular analisado foi a de dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre o uso da língua em diferentes esferas. Neste sentido, mais uma vez nos perguntamos que gêneros face a face em Libras trabalhar, que tipo de linguagem privilegiar?

As autoras desenvolveram um levantamento inicial dos gêneros face a face mais recorrentes em Libras a partir do uso da língua, em situações cotidianas e em situações mais formais. Depois deste levantamento, selecionaram os gêneros essenciais para a formação dos surdos, no sentido de serem capazes de lidar com o real, a partir da apropriação desse saber, e em um processo de constante aperfeiçoamento, organizaram os gêneros em uma escala, tentando estabelecer uma gradação de gêneros (ALBRES e SARUTA, 2012).

Os gêneros indicados como objeto de ensino, no programa curricular, foram distribuídos em três trimestres por ano letivo, como se organiza o calendário da escola, cada trimestre compondo 24 horas de aula, como apresentado a seguir:

1º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Apresentação pessoal e recado
2º trimestre	Narrativa (literatura infantil)
3º trimestre	Debate
2º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Explicação
2º trimestre	Descrever lugares
3º trimestre	Diálogos (performance teatral)
3º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Narração (literatura infantil)
2º trimestre	Justificativa
3º trimestre	Descrever itinerários
4º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Descrever ações (incorporação)
2º trimestre	Narração (síntese)
3º trimestre	Comentário/opinião
5º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Entrevista
2º trimestre	Narração (em forma de documentário)
3º trimestre	Notícia

Tabela 1: Conteúdo dos primeiros anos do Ensino Fundamental
ALBRES E SARUTA (2012)

A seleção dos *textos-discurso em Libras* para os primeiros anos do ensino fundamental (tabela 1) revelam gêneros mais usados no cotidiano das relações humanas. Já os selecionados para compor o currículo nos últimos anos do ensino fundamental (tabela 2), distinguem-se, no sentido de passarem a atender instâncias discursivas de esferas sociais mais amplas, geralmente disponibilizadas pela comunidade surda por meio de vídeo-gravação, em redes sociais na WEB, o que Karnopp, Klein e Lunardi-

Lazzarin (2011) têm denominado de produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. Todavia, os que compõem os primeiros anos do ensino fundamental são complexamente relacionados aos dos últimos anos do ensino fundamental.

Os gêneros descrição, narração e dissertação são os mais trabalhados pela escola. Contudo, na composição deles, existem outros gêneros que são trabalhados detalhadamente como unidade de ensino. Por exemplo, o gênero dissertação engloba a opinião e argumentação, entre outros.

6º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Depoimento
2º trimestre	Pedido/justificativa
3º trimestre	Agradecimento
7º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Convite
2º trimestre	Seminário/palestra
3º trimestre	Descrição
8º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Debate
2º trimestre	Narrativa (Piada)
3º trimestre	Orientação
9º ano do Ensino Fundamental	
1º trimestre	Mesa redonda (exposição de ideias)
2º trimestre	Poesia
3º trimestre	Negociação

Tabela 2: Conteúdo dos últimos anos do Ensino Fundamental
ALBRES E SARUTA (2012)

No Ensino Médio (tabela 3), o conteúdo na esfera discursiva foi selecionado, considerando a idade dos alunos e as necessidades sociais dos mesmos. Visto que, nesta fase, passam a ter maior participação social e a se preparar para o mundo do trabalho (ALBRES e SARUTA, 2012). Os temas se relacionam transversalmente com a cidadania, política, ética, liberdade, responsabilidade, entre outros.

1º ano do Ensino Médio	
1º trimestre	Dissertação
2º trimestre	Seminário
3º trimestre	Planejamento
2º ano do Ensino Médio	
1º trimestre	Debate
2º trimestre	Poesia (literatura surda)
3º trimestre	Narrativa (piadas)
3º ano do Ensino Médio	
1º trimestre	Autobiografia (apresentação)
2º trimestre	Entrevista e apresentação pessoal
3º trimestre	Negociação

Tabela 3: Conteúdo do Ensino Médio
ALBRES e SARUTA (2012)

As autoras do currículo consideraram, no entanto, que tratar de temas em sala de aula – ou seja, de seu conteúdo temático, pouco ou nada dizem sobre a esfera de uso destes textos-discursos. O trabalho com gênero não pode se distanciar do tema, por isto, da proposta de temas específicos relacionados a cada gênero. Fundamentadas em Bakhtin (1992), o tema do gênero se define pelo modo de ver e construir os fatos da natureza e dos campos ideológicos.

Na produção do fenômeno linguístico real do qual é concretizado no “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1992, p. 123), é que a proposta pedagógica está pautada. Para compreender o aspecto semântico do enunciado, as autoras se baseiam na distinção entre tema e significação. O tema é definido como: individual, não-reiterável, determinado tanto pelas formas linguísticas como pelos elementos não verbais da situação, fenômeno histórico e dotado de acento de valor ou apreciativo. A significação é compreendida como a parte do tema que é reiterável, abstrata e passível de análise, mediante a identificação das formas linguísticas às quais está associada (BAKHTIN, 1992).

Dessa forma, existe o caráter relativamente estável do enunciado dentro dos campos ideológicos. Essa estabilidade permite o reconhecimento de tipos estáveis ou gêneros do discurso, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional (ibid. 1992). Por isto, aspectos da condição bilíngue e das relações sociais são temas previstos para o uso e, a cada gênero a ser trabalhado no currículo, as autoras propõem temas sociais, como educação de surdos, direitos linguísticos, uso do serviço de interpretação, entre outros.

No próximo tópico, apresentamos a proposta de articulação destes gêneros com a análise linguística da língua de sinais e com temas da condição social bilíngue em que se encontram os surdos brasileiros.

4. A relação entre gênero, análise linguística e condição bilíngue: perspectiva didática

A intenção da proposta curricular que ora analisamos, configura-se pelo trabalho com a língua em uso, com a língua de sinais em sua forma interativa, ou seja, face a face. Pois críticas foram construídas ao trabalho com a língua compreendida como sistema abstrato.

[...] em pleno século XXI, continuamos reproduzindo práticas ineficazes de ensino-aprendizagem, que levam a uma não apropriação real da língua, em todas as suas dimensões, por se valorizar uma única norma, norma essa imposta socialmente, e a reiterar a explicação é porque é, presente no discurso pedagógico (FINOTTI, 2007, p. 159).

A seleção de *texto-discurso em Libras*, a ser trabalhado em aula, deu-se previamente. Assim, foram selecionados os textos em Libras (figura 2) para serem apresentados aos alunos, como: documentário editado, convite de festas de instituições, depoimento, poesias, entre outros e, a partir destes, foram pensados o trabalho de análise linguística.

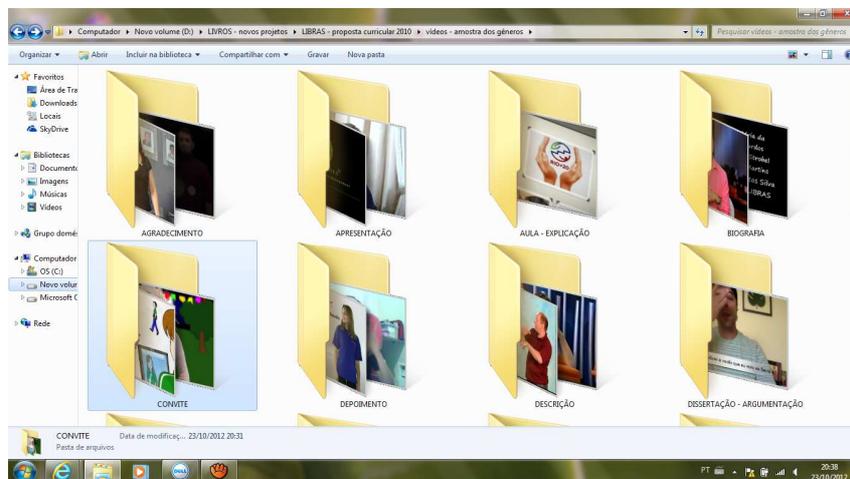


Figura 2 - Seleção de vídeos e seu agrupamento para uso como material didático

Conforme Albres e Saruta (2012), a proposta curricular está organizada em três eixos de trabalho, tendo como objetivos:

1 - Os gêneros da linguagem face a face (LIBRAS)

Utilizar os diferentes gêneros da linguagem em Libras — pedido, narração, debate, apresentação, etc., — produzindo, expressando e comunicando suas ideias, interpretando e usufruindo das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

2 - Análise dos aspectos linguísticos da língua de sinais

Desenvolver a análise linguística da própria língua, a fim de produzir e interpretar textos mais complexos, sempre em vídeos de Libras contextualizados com a competência discursiva que se pretende trabalhar.

3 - Aspectos sociais em uma perspectiva bilíngue

Conhecer e valorizar a diversidade sociocultural dos surdos, bem como aspectos socioculturais de outros surdos de outras regiões do Brasil; conhecer as diferentes causas e condições de surdez (nível de audição) e de reabilitação e a relação com a sociedade ouvinte; e

conhecer as especificidades da condição bilíngue e do pertencimento a uma minoria linguística.

(ALBRES e SARUTA, 2012, p. 20).

Como proposta didática, o currículo de Libras indica um conjunto de gêneros discursivos a serem trabalhados na escola e, geralmente, as crianças e os jovens dominam os gêneros informais de conversa, bate papo, entre outros. Para Goulart (2005), a escola se constitui como uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos se diferenciam das conversas frequentemente travadas nos domínios da vida privada (grupo de amigos, família, etc.).

Porém, para que os alunos produzam os discursos demandados pela instituição escolar, seria interessante aumentar sua possibilidade de inserção, empregando o uso de sua língua. Uma forma pela qual isto poderia ocorrer seria trazer para a sala de aula vídeos produzidos pela comunidade surda brasileira, facilmente encontráveis na internet, no site youtube, por exemplo. No campo da literatura, uma maneira de integrar os alunos surdos seria a disponibilização de discursos em Libras. Passeios e atividades públicas feitas nesta língua, também seriam fundamentais para a consolidação desta proposta pedagógica. Algumas possibilidades para isto seriam palestras e seminários expostos em Libras, bem como visitas a museus, festivais e concursos que se utilizariam desta, como língua oficial.

As instâncias públicas de linguagem, segundo Geraldi (2002, p. 39), “implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais”.

Como aqui proposto, os aspectos linguísticos a serem explorados serão levantados diretamente de textos-discursos em Libras, bem como os temas sociais relacionados aos gêneros. É destes discursos que sairão, também, os conceitos que nos permitem expor a condição bilíngue em que os surdos estão mergulhados no seu dia a dia.

Como proposta didática, a partir de um texto real em Libras, deve-se expor os alunos surdos a um vídeo em Libras. Explorar com os alunos o texto, discutir sobre suas dimensões sociais e pragmáticas. Mostrar aos alunos que este tipo de texto tem um nome-sinal, mostrar que ele tem seu modo de organização (ALBRES e SARUTA, 2012).

Bakhtin (2010a) considera que a materialidade da língua é a unidade discursiva estritamente social que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito (locutor e de

seu interlocutor), pois todo e qualquer enunciado são produzidos para alguém, com um projeto discursivo pré-definido. São estes projetos, como parte das condições de produção dos enunciados que, para Bakhtin, determinam os usos linguísticos que originam os gêneros. Assim, o ato de fala possui formas diversificadas de acordo com o projeto-de-dizer do locutor. Tais formas constituem os tipos “relativamente estáveis” de enunciados.

Propor uma discussão com os alunos sobre as condições de produção do gênero em questão e seus propósitos enunciativos, mostra-se como prática pedagógica indicada no currículo. Em outras palavras, as autoras (ibid., 2012) sugerem perceber o escopo social do texto e, a partir deste mesmo texto-discurso, visitar o vídeo (texto), levantando os aspectos propostos para análise linguística, buscando outro refinamento de análise, construindo uma análise metalinguística coletiva. Indicam a dificuldade do trabalho pedagógico, em consequência da descrição linguística restrita da Libras e o mesmo acontece com os que trabalham com línguas orais, já que a sintaxe da conversação apresenta características bem particulares e também pouco descritas.

As autoras (ibid., 2012) indicam que a escolha de tópicos para análise linguística esteve restrita ao que tinham acesso, ou seja, há poucas pesquisas, fruto de linguistas, que têm como objeto a descrição da língua de sinais e mesmo aspectos enunciativos-discursivos.

Indicam ainda que pontos específicos que gostariam de trabalhar na disciplina, pouco ou nada foram pesquisados, não tendo publicações nacionais consistentes para tópicos como aspectos dos tempos verbais em Libras, os operadores argumentativos e as técnicas de argumentação em exposições em língua de sinais, entre outros aspectos.

No campo da sequência didática indicada no currículo, só depois desse trabalho o professor propõe a produção em grupo ou individual de tal gênero, uma produção para fins específicos e reais, com a socialização para a turma e para a escola, em casos especiais até para a comunidade externa com a produção de convites, agradecimentos, narrativas, entre outros. A escola mantém uma página no *You Tube* onde promove a circulação e o consumo dos enunciados de seus alunos, estando eles disponíveis para a construção de sentidos por diversos leitores.

Os temas são adequados para a realidade e idade dos alunos surdos, como projeto de notícia (figura 3) e convite (figura 4) com a atividade de produção de enunciados em sinais e registro em vídeo gravação.



Figura 3. Produção em língua de sinais pelos alunos – Registro em vídeo gravação.

Gênero: NOTÍCIA

Fonte: *You Tube* - <http://www.youtube.com/watch?v=8TynLsW3jIQ>



Figura 4. Produção em língua de sinais pelos alunos – Registro em vídeo gravação.

Gênero: CONVITE

Fonte: *You Tube* - <http://www.youtube.com/watch?v=eBkBFZu9Zv0&feature=channel&list=UL>

Fundamentando a organização curricular e a prática pedagógica pretendida, as autoras assumem uma perspectiva histórico-cultural na discussão do processo de ensino-aprendizagem, entendido como internalização (VYGOTSKY, 1998) ou apropriação (BAKHTIN, 2010b) dos significados/temas, por meio da interação e mediação do *outro*. Indicam, nos capítulos onze e doze, modos de conduzir as aulas propondo algumas atividades, o que denominam de “situações pedagógicas”.

5. Considerações finais

A consolidação de uma educação bilíngue para surdos perpassa pelo respeito à língua de sinais e à sua incorporação na escola de surdos, não como mero recurso pedagógico ou como instrumento de transmissão dos componentes curriculares, mas como objeto de ensino por si mesmo, como objeto de reflexão sobre o mundo, relacionado à história, cultura e ideologia.

No entanto, cabe ressaltar que a criação de uma educação bilíngue e a construção de uma política educacional plurilíngue são ações altamente complexas. Pressupõe o respeito à diversidade e à liberdade dos educandos, a aceitação das experiências dos alunos como motivação para a aprendizagem, e a inserção de questões culturais e políticas que estão diretamente relacionadas às questões linguísticas.

Historicamente, constatamos avanços no status conferido à língua de sinais em escolas de surdos como no caso do Instituto Santa Teresinha, apresentado neste artigo. Todavia, há necessidade de ações deste tipo se tornarem uma política nacional, consistente e orientada. Por isto a razão do título deste artigo “POR UMA POLÍTICA DE ENSINO DA LIBRAS COMO PARTE DO CURRÍCULO BILÍNGUE DE ESCOLAS DE SURDOS”.

A intenção do programa curricular analisado foi a de dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre o uso da língua em diferente esferas, não se esgotando aqui as possibilidades de construção de um currículo de Libras para educação Bilíngue.

Contribuindo com temas para futuras investigações, Rojo (2007b) indica que precisam ser feitas pesquisas tanto na perspectiva de compreender o objeto de ensino, métodos de ensino aplicados e seus impactos na aprendizagem, como também na compreensão das trocas interacionais e a estrutura de participação dos diferentes alunos em sala de aula.

6. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2010a.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2010a.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Metodologia de ensino de Libras – L1. **Material didático do curso de Licenciatura**

em Letras-Libras na Modalidade à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009. Disponível em:

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS.pdf

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso: 22 mai. 2007.

_____. **Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso: 22 mai. 2007.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2008

CAVALCANTE, Kaliandra Kaline Silva, CANDEIA, Janeíse Taveira, DUARTE, Jamille Souza, SILVA, Verônica Domingos da, PORTO, Shirley Barbosa das Neves, GIANINI, Eleny. Elaborando Proposta Curricular para o Ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino de Surdos. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Inserção da Libras na rede municipal de educação de Castanhal-PA: Uma análise da concepção de educação de surdos que permeia a disciplina no currículo. **Plures. Humanidades** (Ribeirão Preto), v. 12, p. 340-358, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação.** Porto Alegre: Pannomica, 1990.

DIAS, Tércia R. S.; PEDROSO, Cristina C. A.; ROCHA, Juliana C. M. Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos. In: **ANPED 26ª Reunião Anual.** Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais., 2003, Poços de Caldas. Manaus: Microservice tecnologia digital do Amazonas, 2003. v. 1. p. 1-15.

DIDÓ, Andréia Gulielmin; FRONZA, Cátia de Azevedo. O papel do instrutor surdo de libras em uma escola especial. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin.** Curitiba 2011. http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Andreia_Dido.PDF

DORZIAT, Ana. **Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula.** São Carlos/SP: Dissertação de Mestrado, UFSCar, 1995.

_____. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Campinas, v. 1, nº 108, p. 183-198, 1999.

FINOTTI, Luísa Helena Borges. O texto oral como unidade de análise e de ensino. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luíza Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de. (et. al.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GIBSON, Heather; ZINSZER, Cheryl. Developing an American Sign Language Curriculum for First-language ASL Students. **21st International Congress on the Education Of the Deaf**. In: Abstract Book ICED, 2010. Partners in Education.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. (tradução de Atilio Bruneta). Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GOULART, Cláudia. **As Práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. -- Campinas, SP: Unicamp, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9–45, 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: MACEDO, E. C. L. (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011, p. 15-28.

GIBSON, Heather; ZINSZER, Cheryl. Developing an American Sign Language Curriculum for First-language ASL Students. In: **Abstract Book ICED- 21st International Congress on the Education Of the Deaf**. Partners in Education. Vancouver – Canadá, 18 a 22 de julho de 2010.

LEITE, T. A. de. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

LODI, A. C. B. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero conto de fadas. **DELTA**. vol. 20, nº 2, pp. 281-310, 2004a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005>

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. São Paulo, 2004. 282 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL) PUCSP, 2004b.

MOREIRA, Renata Lucia. **Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores**. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP, 2007.

MORGADO, Marta; MARTINS, Mariana. Portuguese Sign Language Curriculum Program for the Deaf, from Kindergarten to High School. In: **Abstract Book ICED-21st International Congress on the Education Of the Deaf**. Partners in Education. Vancouver – Canadá, 18 a 22 de julho de 2010.

MONTEIRO, Mirna S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. In: ETD – **Educação Temática Digital**, vol. 7, nº 2, p. 279-289, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____. As leis e a realidade. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, S. R. L. de. **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008.

MOURA, Maria Cecília de, LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 327-357.

NASCIMENTO, M. V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. 2011. 149 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). PUC-SP, 2011.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. São Carlos/SP: Dissertação de Mestrado, UFSCar, 2001.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. **Revista Eletrônica Domínios de Lingu@agem**. 2008.

PESSANHA, Eurize C. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: Uma trajetória de pesquisa sobre a história do currículo. Trabalho apresentado na **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas. Out/2003a.

_____. Perspectivas para a história das disciplinas escolares. In: SILVA, Denize Helena G. da; LARA, Gláucia M. P. e MENEGAZZO, Maria Adélia (Orgs.). **Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas**. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS. p. 71-82. 2003b.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, nº 27, pp. 57-69.

PORTUGAL. Ministério da Educação de Portugal, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. CARMO, H.; MARTINS, Mariana; MORGADO, Marta; ESTANQUEIRO, Paula. **Programa curricular de língua gestual portuguesa**, Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, Lisboa, 2008a.

PORTUGAL. Ministério da Educação de Portugal, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. MARTINS, Mariana; MORGADO, Marta; ESTANQUEIRO, Paula. **Programa curricular de língua gestual portuguesa**. Ensino secundário M, 2008b.

QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, J. C. M.; FERRINI, C.; PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. Caracterização dos usuários de um atendimento educacional bilíngue a surdos. In: III **Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2002, Londrina. Novos Rumos da Educação Especial. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil**. Histórias e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luiza Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de. (et. al.). **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2007a.

_____. Práticas de ensino de língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada suas faces e interfaces**. Campinas – SP: Mercado das letras, 2007b.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. O ensino de português numa perspectiva enunciativa: um possível caminho para uma nova História. In: TERZI, Cleide (Org.) **Educação continuada** – a experiência do Pólo 3. 2ª ed. Mogi das Cruzes/ São Paulo: UMC/FAEP/LITTERIS, 1998.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F.

(Org.). **Uma escola duas línguas:** Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Revista Teoria e Educação**, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras /** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos.** Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em educação da UFSC, 2006. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0589.pdf>

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Os discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola. In QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004, p. 109-124.

_____. **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago nº11, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Felipe Venancio Barbosa
Universidade de São Paulo - USP

Sylvia Lia Grespan Neves
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - CMSCSP

Andréa Ferreira Barbosa
Departamento de Educação da Prefeitura do Município de Piracaia

Resumo

O desenvolvimento de políticas linguísticas exerce grande influência na preservação das línguas e modifica as relações dos usuários de uma língua em uma sociedade com outra língua majoritária. O início da planificação linguística da língua brasileira de sinais (Libras) marcou de forma positiva a comunidade surda brasileira, entretanto, trouxe questões importantes a serem discutidas, como por exemplo, o ensino de português como segunda língua para o surdo. Infelizmente as concepções políticas dos gestores nem sempre levam em conta as peculiaridades linguísticas presentes em uma relação intermodal entre língua oral e língua de sinais. O processamento de linguagem da pessoa surda ocorre tendo a visualidade como base do sistema fonológico, fato que deve ser levado em consideração no delineamento de políticas linguísticas e educacionais que envolvem a comunidade surda. Segundo a Lei de Libras, o português e sua modalidade escrita não pode ser substituído pela Libras e esta posição implica em impactos no desenvolvimento de linguagem da criança surda e na proposição de práticas pedagógicas para o ensino de segunda língua. Este capítulo tem como objetivo trazer à discussão, questões relacionadas ao status da Libras no Brasil, assim como as relações de processamento linguístico visuoespacial e escrito (da língua oral) e apresentação de orientações, de cunho pedagógico, para o ensino de português para surdos.

Palavras-chave: Política linguística, Educação, Ensino de segunda língua.

1. Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) garante às diversas comunidades linguísticas no mundo o direito de manter suas línguas, culturas e nacionalidades. O Brasil, que compõe os 94% de países plurilíngues no mundo, possui diversas línguas usadas em seu território, de diversos troncos linguísticos (OLIVEIRA, 2005) e com representantes das modalidades oral-auditiva e visuoespacial. A língua brasileira de sinais (Libras) é uma das duas¹ línguas de sinais, portanto, de modalidade

¹ Outra língua de sinais usada em território brasileiro é a Língua de Sinais Urubu-Ka'apor (LSKB). Trata-se de uma língua de sinais indígena da tribo Urubu Ka'apor, localizada no sul do estado do Maranhão.

visuoespacial, usada pela comunidade surda – e por ouvintes envolvidos nesta comunidade – que possui uma atuação representativa no cenário social dos centros urbanos no Brasil.

No ano de 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Esta lei, ao mesmo tempo em que assume este reconhecimento, impõe a modalidade escrita do português como sendo insubstituível. Esta planificação linguística² que teve seu início, como previsto no Estado, percorreu, em seguida, um curso que levou, em 2005, ao decreto que regulamentou a referida lei (o decreto 5.626) e ao desenvolvimento de políticas educacionais para surdos, desdobramentos da lei de 2002.

É indiscutível que este fato representou um grande avanço para a comunidade surda brasileira. Entretanto, quando se observa este contexto, pelo viés dos estudos do processamento da linguagem, temos um ponto a ser destacado: a permanência do conceito hierárquico do português sobre a Libras.

No artigo primeiro e no primeiro parágrafo da referida lei, não há referência explícita ao uso receptivo da Libras, mas é citada como meio legal de comunicação e expressão. Mesmo que o termo *comunicação* implique na presença de um emissor e um receptor, ou, de expressão e recepção de informação, há a ênfase no caráter expressivo da língua, fato que é corroborado com o último parágrafo que, como já foi dito, assume uma posição em que a língua de sinais não pode, por questões não enunciadas na lei, substituir o português em sua modalidade escrita. Fatos que explicam este posicionamento podem ser apontados a partir de diversas visões, mas não é objetivo deste capítulo discutir interpretações da Lei de Libras, mas apenas pontuar este fato histórico, que compõe o período inicial do percurso da política linguística que se elabora, atualmente, para a comunidade surda brasileira.

Este capítulo se propõe, então, além de pontuar a relação hierárquica que se estabelece burocraticamente entre a Libras e o português, a apresentar discussões a partir de conceitos linguísticos, com a apresentação de argumentos que enfatizam a inadequação da relação entre as línguas apontada inicialmente. Também, é intento, discutir algumas questões relacionadas ao ensino de português como segunda língua

²A planificação linguística é a aplicação de políticas linguísticas relativas a uma comunidade em que ocorrem mais de uma língua. É resultado de uma ação coletiva e visa uma harmonização linguística resultante de um consenso social. Geralmente, é resultado do esforço coletivo para o estabelecimento de uma política linguística nacional (FAULSTICH, 1998).

para surdos e apresentar uma experiência de intervenção para o ensino de português como segunda língua para surdos que usam a língua de sinais brasileira. Finalmente, será retomada a discussão a respeito de políticas linguísticas, dentro deste contexto, assim como a posição dos autores com relação ao papel da comunidade surda no processo de construção da política linguística da Libras.

2. A língua portuguesa e o processamento de linguagem da pessoa surda

Calvet (1999) propõe uma relação entre indivíduo e língua, inversa ao que ocorre na relação entre a comunidade surda e o português. Segundo o autor, as línguas existem para servir as pessoas e não o contrário. Com a obrigatoriedade compulsória do ensino de português – já que não existe a possibilidade deste ser substituído pela língua de sinais, por exemplo, na produção de documentação e na presença de textos não orais – a comunidade surda se torna refém do aprendizado de uma língua que prioritariamente usa itens inacessíveis à comunidade surda – os sons.

O aprendizado do português, na verdade, torna-se não apenas um direito da comunidade surda, mas uma obrigação para que os cidadãos surdos possam exercer seus deveres e seus direitos na sociedade. É claro que é importante aprender a língua portuguesa e, fazendo isto, os surdos se aproximam mais da comunidade ouvinte e têm maior acesso às informações, que são majoritariamente escritas, quer sejam veiculadas na forma impressa ou por meio digital. Mas isto deveria ser não uma condição, mas uma possibilidade, pelos motivos que pretendemos apontar em seguida.

Tentemos imaginar como seria para um ouvinte brasileiro, falante de português e analfabeto, aprender a escrever uma língua que ele não domina oralmente, por exemplo, uma língua árabe, com sistema gráfico diferente do usado no Brasil. Lembre-se, em nossa suposição estamos falando de uma pessoa que não sabe escrever nada em português, embora tenha crescido ouvindo seus pais, amigos e as pessoas na rua, falando português e por isto sua aquisição de língua ocorreu de forma adequada.

Ora, do ponto de vista linguístico, esta investida seria uma das mais árduas para este indivíduo e o sucesso desta jornada pode ser questionado de diversas formas. Como ele teria acesso à representação fonológica da língua a ser escrita se ele não domina a modalidade oral da língua? Como este sujeito realizaria as correspondências e as hipóteses de escrita, recursos muito usados no processo de leitura e escrita? Qual seria o

contato e a vivência nesta língua a ser escrita, já que ele não tem acesso a falantes desta língua?

Com efeito, as respostas para as perguntas acima seriam negativas repetidas, pois no caso da leitura e escrita do português para a pessoa surda, temos dois sistemas diferentes de processamento linguístico co-ocorrendo na mesma tarefa.

Uma das teorias mais aceitas sobre o processamento da linguagem escrita postula que, na tarefa em questão, estão envolvidos quatro processadores com interligação entre si: o processador conceitual, o processador semântico, o processador ortográfico e o processador fonológico (Figura 1). Este último pode ser ativado voluntariamente pelo leitor para que, com a subvocalização, facilite o exercício (SANTOS e NAVAS, 2004). O processador fonológico, então, possui grande relevância na atividade de leitura e escrita.

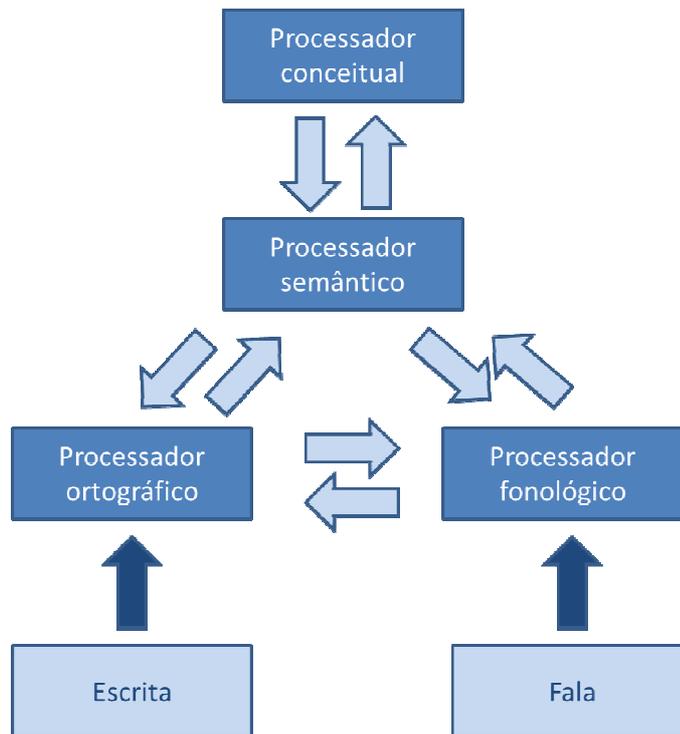


Figura 1. Modelo de processamento da linguagem escrita – Adaptado de Adams (1991) por Santos e Navas (2004)

Para as pessoas surdas o processador fonológico está relacionado ao sistema fonológico da língua de sinais, portanto, é um processador fonológico visuoespacial e que lança mão de codificações de configuração de mãos, locação, movimento, direção da mão, expressões faciais e posturas corporais, o que não ocorre, no processador fonológico de um ouvinte, no momento em que está escrevendo ou lendo algo em

português ou mesmo de um falante de outra língua que tem o português como segunda língua e aproxima os componentes do seu processador fonológico da primeira língua ao da segunda língua.

Por este motivo, a atividade de escrever ou ler algo em português para o surdo, não lança mão de um destes processadores, no caso, o fonológico, o que torna a atividade, no mínimo, passível de métodos especiais para seu ensino. A ligação entre o processador ortográfico e o processador semântico ocorre de forma direta, sem passar por um processador fonológico que traria informações linguísticas para facilitar a tarefa (figura 2).

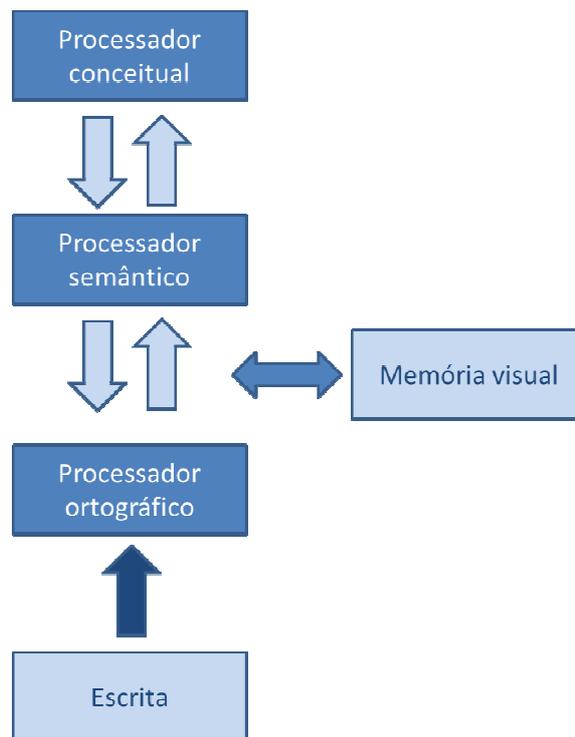


Figura 2. Modelo de processamento da escrita para surdos sinalizadores – baseado no modelo de Adams (1991) adaptado por Santos e Navas (2004)

Com o processamento fonológico ocorrendo com traços visuoespaciais, temos a formação do signo linguístico nas línguas de sinais com a junção entre o conceito e a imagem visual e não imagem acústica. Desta forma, a evocação dos significados se dá a partir de um significante imagético e não sonoro. O contato com o registro escrito, então, deverá ser processado por outra via que não a do processamento fonológico da pessoa surda, mas com alto uso da memória visual e com o estabelecimento de correspondências entre o registro escrito e o conceito a ele atribuído, de forma direta. A isto, referimo-nos ao nível lexical do processamento. Para o aprendizado e processamento das marcações morfossintáticas da língua, a regulação do processamento

precisa ser altamente explícita e metalinguística, já que, por ser uma língua visuoespacial, a língua de sinais usa, frequentemente, de recursos imagéticos e posturais (do corpo, do rosto, das mãos) para realizar marcações morfêmicas e sintáticas. Por este motivo, a interferência da primeira língua na organização da frase do português (e na compreensão da escrita) ocorre com frequência (figura 3).

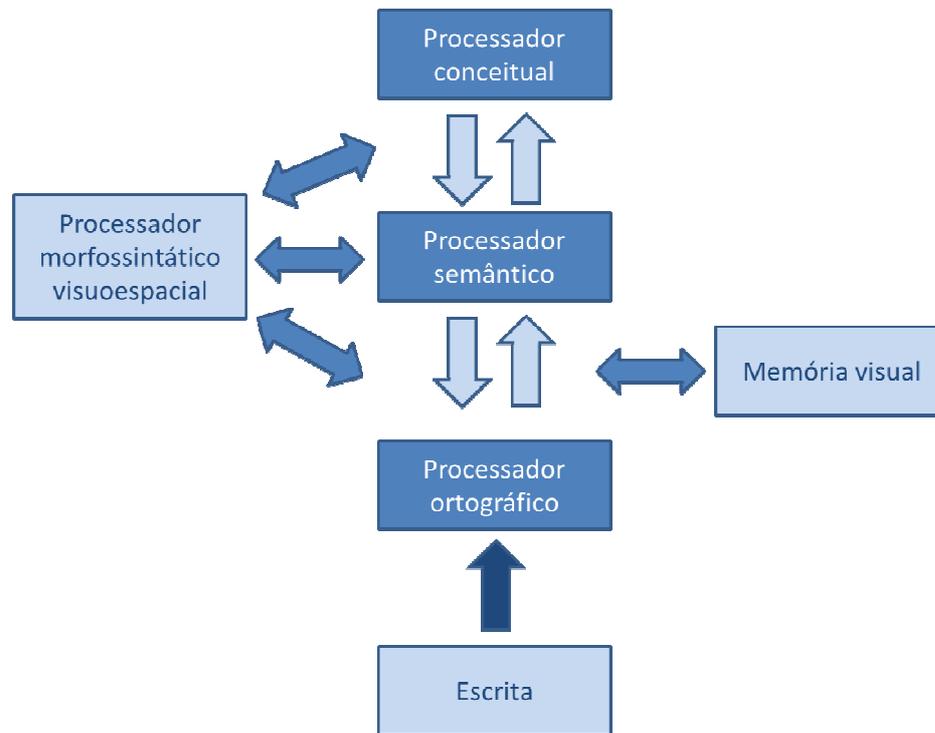


Figura 3. Interferência do processador morfosintático no processamento da escrita em surdos sinalizadores – baseada no modelo de Adams (1991) adaptada por Santos e Navas (2004)

Existe um consenso, entre os pesquisadores de ensino de segunda língua, sobre as interferências da primeira língua na produção da segunda língua. Estudos de Woodall (2002), Castro (2005) e Weijen et al. (2009) mostram o uso da primeira língua em atividades que deveriam ser realizadas na segunda língua e, aumento deste fenômeno, com o aumento da complexidade das tarefas a serem realizadas.

A maioria dos erros realizados por pessoas surdas na escrita da segunda língua está relacionada à utilização de recursos, por exemplo, de estrutura sintática da língua de sinais (ROSSA e ROSSA, 2009; BARBOSA, NAVAS, TAKIUCHI e MACKAY, 2005). Mesmo sendo uma língua que não possui registro escrito consolidado e difundido entre seus usuários, o conhecimento linguístico influencia na produção e compreensão da segunda língua.

Azbel (2004) discute o paradoxo da realização de uma atividade de “base” sonora³ sem a consciência do som e sugere, em seu estudo, que o processamento linguístico da pessoa surda ocorre por uma via diferente daquela usada pelos ouvintes. Este autor realizou um experimento com pessoas surdas e ouvintes em que era necessário ler textos previamente escolhidos e, ao mesmo tempo, realizar outra atividade mental, como memorizar dígitos. Os resultados mostraram que a taxa de leitura dos sujeitos surdos não diminuiu com a atividade realizada paralelamente, o que ocorreu com os sujeitos ouvintes.

O que temos, então, é a sugestão da ocorrência da utilização de recursos de rotas diferentes para o processamento da leitura, sabidamente não de uma fonologia sonora, além da interferência do sistema visuoespacial na produção escrita. As vias de entrada e de saída, portanto, estão influenciadas pela visualidade da língua de sinais e, por este motivo, o ensino de leitura e escrita para pessoas surdas se torna tão peculiar.

3. O professor, a escola, a língua de sinais e a língua portuguesa

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas (OLIVEIRA, 2005, p. 3)

Antes de tudo, é necessário ter em mente a grande distinção em termos de aquisição de língua de sinais, entre a escola de surdos e a escola inclusiva. No caso desta, existem tantos questionamentos metodológicos, linguísticos e sociais que precisaríamos de mais de um capítulo para que a discussão fosse pelo menos panorâmica. Por esta razão, vamos nos ater a uma situação linguística não ideal, mas que se aproximaria de uma situação linguística ideal, que é a de uma escola bilíngue para surdos.

Tradicionalmente, é com o pedagogo bilíngue que a maioria das crianças surdas⁴ tem seu primeiro contato na escola. Diferentemente das crianças ouvintes, é neste

³ Leitura e escrita de uma língua oral, embora sejam registros visuais, são atividades que evocam o processador fonológico (sonoro) da língua que representa – ver SANTOS e NAVAS (2004).

⁴ Segundo Quadros (1997), cerca de 95% das crianças surdas nasce em famílias ouvintes. Deste grupo, a maioria não encontra um ambiente linguisticamente adequado para que a aquisição de língua de sinais ocorra de forma ideal. Muitas destas crianças iniciam o contato com a língua tardiamente, perdendo o período crítico para aquisição de língua e, potencialmente, desenvolvendo atipias na sinalização e dificuldades na aquisição de conhecimento. Crianças com este perfil devem ser estimuladas com

ambiente educacional que a criança surda inicia a aquisição da língua de sinais. Nos primeiros anos de vida, a maioria das crianças surdas tem contato com pais e familiares que não dominam a língua de sinais e muitas vezes recebem aconselhamento inadequado de profissionais da área da saúde, por vezes “proibindo” o uso da língua de sinais com o argumento já cientificamente refutado (VALADÃO, 2012) de que, tal prática, traria prejuízos ao desenvolvimento da oralidade. Esta é uma das principais razões que dificultam o aprendizado da segunda língua.

O processo inicial ao qual a criança deve ser submetida, então, é o processo de estimulação da aquisição da língua de sinais: é necessário, antes de prosseguir com a vida escolar da criança, que ela adquira a língua de sinais o quanto antes. Se isto ocorre nas séries iniciais da Educação Infantil (berçário, maternal), temos uma situação ótima, mas, infelizmente, o contato destas crianças surdas com a escola, ocorre, em geral, após o quarto ano de idade. Os estudos de Mayberry (1993), Cormier et al. (2012) e Lichtig e Barbosa (2012) mostram como a estimulação nesta faixa etária é emergente e como o atraso neste início de contato pode gerar prejuízo no desenvolvimento escolar da criança surda, podendo inclusive culminar com sinais de atraso cognitivo. Nesta idade, as crianças ouvintes já estão em um estágio avançado de aquisição de língua e são capazes de recontar histórias e formar frases completas em suas línguas orais. Aos quatro anos de idade, o processo de letramento já está sendo aplicado de forma inicial em muitas escolas e, em certos casos, algumas crianças já podem identificar letras, números e alguns nomes.

Para a criança surda, além da defasagem na aquisição da língua, o processo de ensino da segunda língua se quebra, devido à falta de subsídios linguísticos na primeira língua. O impacto deste início inadequado perdura por anos até que exista o domínio da primeira língua para que a segunda possa ser processada e aprendida adequadamente. Os estudos citados anteriormente servem como base para essa premissa. Já que o conhecimento da primeira língua influencia o processamento da segunda, a falta da primeira não provê subsídio linguístico suficiente para a segunda.

O domínio da língua de sinais é, portanto, condição para o aprendizado adequado da segunda língua. Mas não o é apenas para o surdo. O professor de segunda língua também deve ser fluente na língua de sinais para que a relação dialógica no

profissional especializado para que a aquisição da língua possa se aproximar da aquisição de crianças que iniciaram o contato com a língua antes dos três anos de idade (LICHTIG e BARBOSA, 2012).

ambiente pedagógico aconteça de forma natural e para que as aproximações sugeridas pelo contraste linguístico possam ser clarificadas, pelo professor, para o aluno surdo, no momento do estabelecimento das relações entre as línguas. Sem o conhecimento aprofundado da língua de sinais, as possibilidades de acesso aos processos realizados pela mente do aluno surdo ficam limitados para o professor e não existirá a possibilidade de domínio do conhecimento metalinguístico na língua, para ser usado em sala de aula.

Este é outro ponto importante no ensino de português para surdos: o conhecimento metalinguístico da Libras. As línguas de sinais possuem um conjunto de estudos descritivos ainda pequeno, quando comparadas às línguas orais. Os primeiros estudos datam da década de 60, do século passado, como deve ser de conhecimento daqueles que pretendem atuar na área em questão. Com relação à Libras, os primeiros estudos linguísticos datam da década de 80 (FERREIRA-BRITO, 1984; FELIPE, 1988, 1989). A fragilidade do estado da arte nesta língua, infelizmente limita a estruturação de seu conhecimento explícito e, em consequência, limita as possibilidades didáticas para o ensino do português.

O português é ensinado às crianças ouvintes desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e, a partir da alfabetização, cada vez mais o ensino desta língua é explícito, formal e metalinguístico. Por anos, os ouvintes analisam textos em português, estudam a morfologia das palavras, fazem análises sintáticas de sentenças, além de estudar, por exemplo, as escolas literárias e a função poética nesta língua oral.

Atualmente, alguns pesquisadores têm se dedicado a propostas de currículo de ensino de Libras, como apresentado na obra idealizada por Albres e Saruta (2012). Empreendimentos como este são de extrema importância para que o conhecimento da Libras se torne explícito, tanto para os alunos quanto para os professores e, assim, presenciem uma facilitação do ensino de português.

Além do domínio da língua, o contato com a comunidade surda e, principalmente, a relação de parceria com um professor surdo é também importante. Campelo (2007) comenta sobre a importância da atuação conjunta do professor surdo. No caso específico do ensino de português, o professor surdo, sinalizador com domínio completo da língua de sinais, pode fornecer subsídios informativos sobre a Libras que

poderão esclarecer fatos morfossintáticos da tradução⁵, processo que o aluno surdo realizará constantemente ao ler um texto ou ao produzi-lo.

A falta do conhecimento metalinguístico, neste processo, pode provocar erros, como observa Crato (2010). Em estudo com adolescentes surdos sinalizadores sobre a marcação de tempos verbais em português, a autora observou que a ocorrência das marcações verbais acontece de forma deficitária, embora estes mesmos surdos consigam realizar, com proficiência, as marcações temporais na Libras. Em sua conclusão, a autora sugere que este fato demonstra a falta de conhecimento metalinguístico na língua e a influência disto na produção adequada do português.

Infelizmente, a prática de ensino do português, e mesmo da Libras, nas escolas brasileiras, ocorre de forma inadequada, provocando resultados medianos no que diz respeito à proficiência da(s) língua(s). A citação de Oliveira (2005) que inicia este tópico, critica, de forma bastante contundente, o papel da escola no ensino de línguas. É notório o fato de que o desenvolvimento do aprendizado de uma segunda língua com o alcance de sua proficiência ocorra em ambientes extraescolares: a imersão, o contato social, o uso. O autor não considera saudável a delegação exclusiva à escola da responsabilidade da elaboração e execução de políticas linguísticas (neste caso, estamos nos referindo ao ensino do português) e sugere que as práticas sociais seriam mais eficazes para o ensino de uma língua. Mas o surdo já não estaria “imerso” socialmente nesta língua? Ele já não se depara constantemente com práticas sociais em que a modalidade escrita do português predomina? O que, então, justifica o insucesso constante do aprendizado do português como segunda língua?

As razões apresentadas anteriormente a respeito do processamento da linguagem escrita podem subsidiar as respostas para estas questões, pois não existe relação possível entre aquilo que é formulado em língua de sinais e aquilo que é escrito no português. Isto também ocorre entre línguas orais de famílias linguísticas diferentes, mas, de qualquer forma, tratam-se de línguas que possuem seu registro escrito. O que adicionamos à resposta às perguntas feitas no fim do parágrafo anterior é o fato cultural

⁵ O termo *tradução* é utilizado aqui para fazer referência à evocação conceitual ao final do processo de leitura ou no início do processo de produção da escrita. A maioria dos surdos não domina o português em sua modalidade oral e, por este motivo, as relações conceituais mentais não ocorrem subsidiadas pela língua oral, mas pela língua de sinais. Portanto, para que o conceito escrito seja evocado na mente da pessoa surda, ou para que um conceito elaborado na mente da pessoa surda seja escrito, há a necessidade da *tradução* entre essas línguas, com a tarefa de organizar, em uma ou em outra, a forma do conteúdo (ou da expressão) correspondente para a língua alvo.

que se desenvolve por trás da Libras, considerada por alguns pesquisadores no passado como uma língua ágrafa. Com a criação da escrita de sinais, surge a possibilidade de escrever a língua de sinais e assim, permitir à comunidade surda a experiência de registrar sua língua e fazer, deste registro, um componente da elaboração cultural dessa comunidade.

O poder que é entregue à comunidade surda, mediante a possibilidade de autonomia do registro escrito e à compreensão plena dada à correspondência fonológica entre o registro e a língua processada, possibilitaria a efetividade desta imersão no registro escrito do português. É preciso antes, que a escrita da língua de sinais seja completamente absorvida e, assim, não haveria a interposição de uma língua à outra (SKLIAR, 2002), mas a passagem de uma língua à outra, com a segurança, consciência e domínio do registro de sua primeira língua (STUMPF, 2002).

4. Práticas pedagógicas no ensino de português para surdos

O conhecimento explícito da primeira língua, como já discutido, é imprescindível para a aquisição da segunda língua. Este conhecimento não deve ocorrer apenas no nível lexical, mas percorrer todos os níveis de análise linguística.

A aquisição de vocabulário do português, por alunos surdos sinalizadores, ocorre sem tantos problemas quanto aqueles apresentados na tentativa da formulação da frase e na construção do texto em português. Nestes dois níveis, é que ocorrem maior número de erros e se percebe, com clareza, a interferência da Libras na escrita.

É muito comum testemunharmos relatos de ouvintes que, ao se depararem com textos escritos por surdos, precisaram “sinalizar” o texto. Isto significa que o que torna difícil de entender o texto de um surdo aprendiz do português não é o uso lexical em si, mas as marcações morfêmicas e sintáticas do português que não são executadas a contento. O interessante é que há o domínio das regras morfossintáticas da Libras, por parte do aprendiz surdo, entretanto não há acesso aos “correspondentes” na escrita, principalmente por não saber como e onde usá-los. O surdo, em processo de aquisição do português, sabe quais são os artigos, quais são os conectivos, sabe os pronomes, as preposições, mas não sabe onde eles devem ser posicionados.

Tomando como ponto de partida a simplificação do modelo de processamento da sentença de Garret (1990), apresentamos, em seguida, orientações para práticas pedagógicas no ensino de português como segunda língua para surdos. O modelo de

processamento da sentença referido foi elaborado para a produção de fala e pode ser dividido em cinco níveis, que vão desde o processamento inferencial da sentença, passando pelo processamento sintático, processamento lexical, processamento fonológico até chegar à programação motora. Para o contexto da surdez, vamos nos ater ao percurso ascendente, iniciando pelo processamento lexical até chegar ao processamento inferencial (figura 4).

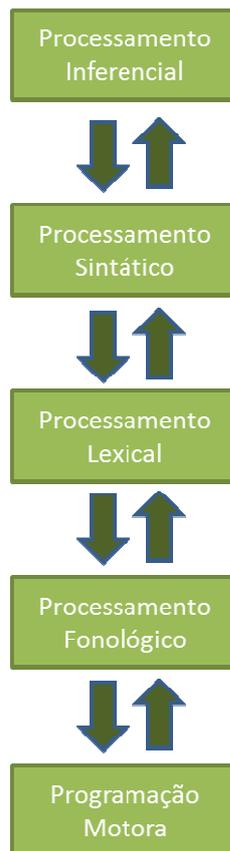


Figura 4. Modelo de processamento da sentença, simplificado e adaptado a partir de Garrett (1990)

O contato com o texto escrito é imprescindível para a habituação ao registro do português, portanto, com as devidas adequações ao nível de conhecimento da língua oral pelo aluno ou grupo de alunos, é importante que, mesmo no período em que se pretende a expansão do conhecimento lexical do aluno, o trabalho seja focado no texto como um todo, como utilizado atualmente para o ensino de qualquer língua. Embora o foco das intervenções pedagógicas seja realizado por etapas, o contato e, conseqüentemente, a estimulação deverá ocorrer em todos os níveis ao mesmo tempo,

porque, com a presença do texto, os alunos levantam questões de cunho gramatical e que deverão ser respondidas de pronto.

O primeiro nível a ser explorado é o nível lexical, com o aprendizado das palavras e de suas variações morfológicas. Inicialmente, dá-se a apresentação de um texto para que dele sejam retiradas palavras e as mesmas sejam estudadas conforme sua utilização no próprio texto. Após análise destas palavras, é possível verificar, juntamente com os alunos, os diferentes sentidos destas palavras e a possibilidade de utilização delas em outros contextos. Propor aos alunos surdos a leitura de palavras isoladas do texto não é uma atividade eficaz e possui pouca relevância na aplicação à leitura, posteriormente, já que, para que o aluno surdo as utilize corretamente na escrita, há a necessidade de compreender a situação de uso e as formas de organização na frase.

O segundo nível é o nível do processamento sintático. Neste nível, o professor deve estar preparado para realizar explicações específicas a respeito das representações, na Libras, de itens lexicais funcionais do português. O uso de preposições e conjunções e a formulação de períodos compostos que não estão presentes na produção espontânea da Libras, deverão se tornar explícitos na sinalização. É imprescindível o domínio da Libras para que isto aconteça da forma mais natural possível. O professor, ao auxiliar o aluno no processamento da ideia a ser escrita, há de clarificar os recursos usados pelo português e ao mesmo tempo fazer com que o aluno chegue o mais próximo possível da escrita correta da língua portuguesa, respeitando os conceitos que ele pretende registrar. Deve-se tentar contornar, com recursos dialógicos em Libras, as ocorrências de *evitação*⁶ em que o aprendiz possa incorrer no processo de aprendizagem: o surdo precisa escrever o que ele quer escrever. Algumas marcações da língua portuguesa ocorrem na língua de sinais de forma muito sutil e requerem, do professor, a percepção de onde estão inseridas na língua, como ocorre com as diferentes localizações de referentes no espaço, o movimento dos olhos para marcações pronominais, os movimentos de sobancelhas e cabeça, nas marcações de períodos compostos, etc. A preposição “para”, por exemplo, está presente na língua de sinais somente na organização espacial, com o movimento das mãos. Na sentença do português “Eu vou para sua casa”, o aluno surdo precisa identificar, no movimento de deslocamento direcional do verbo IR da Libras, a execução do conceito de “para”. Este tipo de

⁶ O termo *evitação* é utilizado aqui para se referir à ação mental de escolha de um equivalente (próximo ou distante) do alvo a ser executado. Decorre da falta de recursos adequados disponíveis para a produção, na segunda língua, daquilo que se pretende.

identificação, na Libras, requer do professor e do aluno o conhecimento metalinguístico da Libras e não existe como identificar o correspondente do português em questão, sem o conhecimento explícito desta preposição “embutida” no movimento direcional.

Podemos citar, também, o uso do sistema pronominal da língua de sinais em uma história, a fim de reproduzir fielmente o que se deseja. Na Libras, em um exemplo de simulação de diálogo, as personagens devem ser previamente estabelecidas no espaço de sinalização: José (à direita), Maria (ao centro) e João (à esquerda) conversavam. Quando José pergunta à Maria “Vamos ao shopping?” a sentença produzida na língua de sinais lança mão de poucos sinais e usa o posicionamento corporal para fazer referência às personagens. O estabelecimento destes espaços permanece nesta cena e a retomada dos turnos comunicativos das personagens ocorre por processamento anafórico (QUADROS, 1997). Neste caso, o professor deve explicar as possibilidades de escrita dos diálogos, em português, preferencialmente iniciando pela forma direta até que o aluno consiga absorver a ideia da organização textual dos diálogos.

O terceiro nível é o nível do processamento inferencial. Neste nível, a compreensão aprofundada do texto deve ser explorada ao ponto de dar condições ao aluno surdo de propor traduções específicas para a Libras, de forma autônoma. É o nível da exploração completa do texto. Para chegar a este fim é necessário passar com sucesso pelas duas etapas anteriores para que o aluno surdo possa se apropriar corretamente da ideia geral de um texto, sem que cometa erros que prejudiquem sua interpretação. Os itens lexicais e a formulação sintática influenciarão neste nível e, os diferentes usos de uma mesma palavra devem ser trabalhados contextualmente. Como exemplo, temos as frases do português “Ele sabe *como* fazer o arroz” e “Eu *como* arroz” em que a interpretação do item “*como*” pode deturpar completamente a ideia evocada pelo surdo a partir do texto, ocorrência muito comum durante o aprendizado da língua portuguesa. Neste caso, há a necessidade de retomada dos níveis de processamento lexical e sintático, clarificando a questão do sentido que deve ser evocado pelo item lexical, variável em contextos diferentes, e da distribuição dos itens na frase. A compreensão global do texto e as inferências realizadas pelo leitor, no momento da realização da tarefa de leitura, serão influenciadas pelos processamentos lexical e sintático, de forma direta. Neste nível, quanto maior for o conhecimento de mundo apresentado pelo aluno surdo, maior será seu poder de compreensão de um texto, quanto maior for a elaboração dos conceitos aos quais ele está em contato, por intermédio da

língua de sinais, maior será sua capacidade de decisão a respeito das ocorrências visualmente ambíguas da língua portuguesa.

Para isto, qualquer que seja o texto apresentado ao aluno surdo, o conteúdo deverá ser relevante em seu dia a dia ou, ao menos, deve ser um tema sobre o qual o aluno surdo tenha passado por uma experiência que lhe possibilite a recuperação de conceitos referentes ao tema. Caso contrário, a tarefa se tornaria demasiadamente difícil. Ou a escolha de temas mais complexos e menos frequentes pode ser selecionada para aqueles com domínio avançado da língua portuguesa. Nesta fase em que se trabalha o nível de processamento inferencial, a língua de sinais se torna ainda mais importante, pois é, a partir dela, que o surdo adquire o conhecimento de mundo, tão relevante para a interpretação de um texto.

As atividades desenvolvidas desta forma, portanto, são elaboradas com o contraste linguístico entre Libras e português (QUADROS, 1997) e dependem do conhecimento metalinguístico nas duas línguas. Não seria possível a um professor com domínio intermediário da Libras levar os alunos surdos à compreensão adequada de um texto em português e, da mesma forma, este exercício não seria possível se o professor não dominar o conhecimento explícito da língua oral.

5. Considerações finais

As políticas linguísticas e educacionais devem ser consumadas pelas comunidades a que elas se prestam. No caso da Libras e das políticas que a envolve, a comunidade surda e aqueles que se propõem a trabalhar com e para a comunidade surda, devem exercer papéis de atores no seu desenvolvimento e aplicação. Como discutido neste capítulo, a aplicação ou a política posta em prática, revela a necessidade de alteração ou inclusão de novos componentes para que a concepção inicial da política possa ser realizada adequadamente.

O que temos, neste momento histórico, é a *planificação do corpus*, ou da estrutura da língua, e a *planificação do status* da Libras. Esta última é também conhecida como normalização linguística e pretende estabelecer um papel para uma dada língua, em uma sociedade, de acordo com as necessidades apontadas pelos indivíduos que usam esta língua. É o que se pretende com a Lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05. Como apontado por Oliveira (2005), este processo não deve ser realizado apenas pelo Estado, lugar de onde é disparado tal processo. Mas deve haver a

participação e o esforço conjunto para que a língua a ter o *status* planejado alcance a posição almejada de forma consensual. O mesmo autor escreve:

[...] há, no Brasil, insuficiente planificação do status das línguas de modo que as práticas sociais possam cooperar com os esforços feitos pela educação formal. Trata-se, pois, de aproveitar melhor as oportunidades possíveis da existência das línguas no território brasileiro, para chegar a melhores resultados na aquisição de proficiência via escola (OLIVEIRA, 2005, p. 3).

O envolvimento da sociedade poderá cooperar com as práticas escolares de forma a traçar um panorama mais favorável ao ensino de português para surdos. O cuidado que temos que preservar é o de fazer de premissas como esta, que inicia o parágrafo, parecerem favoráveis à hierarquização linguística existente em nosso país. O “panorama mais favorável” para a educação que resultaria em “melhores resultados na aquisição de proficiência via escola”, antes de tudo, visa privilegiar a Libras, pois, sem ela, nenhuma melhora poderá ser vislumbrada.

Faulstich (1998), em uma revisão realizada em documentos históricos para análise da planificação do status do português no Brasil, identifica, na Carta Constitucional de 1988, o que chama de avanço político-linguístico dos legisladores, ao figurar, o português, como *língua oficial* do país. Segue, em tempos mais recentes, a outorga do status de língua co-oficial às línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas. A lei municipal de 2002 faz do município o único com outras línguas oficiais além do português e abre prerrogativas de usos em atuações administrativas, traduções de documentos públicos, tanto em português como nas línguas co-oficiais e de publicações oficiais do município *et cetera* (OLIVEIRA, 2005).

A Lei 10.436/02, entretanto, não concede este direito à comunidade surda, mas marca a presença da língua oficial brasileira em sua modalidade escrita, e regulamenta esta marcação no decreto 5.626/05. Vemos que a planificação do status da Libras ainda é algo não constituído em nosso país e isso interfere nos desdobramentos das políticas educacionais e da saúde. Talvez, com a Libras sendo língua co-oficial brasileira, as políticas de saúde auditiva tenderiam a se voltar para o aconselhamento adequado à família que recebe o diagnóstico de surdez em seu bebê, ou que, com este reconhecimento, as políticas educacionais não questionem a eficácia e importância das escolas de surdos ou, ainda, que a formação e contratação de intérpretes pelo setor

público fossem incentivadas e não repassadas como responsabilidades dos órgãos sociais da comunidade surda brasileira.

E, o reconhecimento da Libras como língua oficial, não descartaria a importância do português, antes daria à segunda língua condições de ser utilizada de forma adequada e viva, uma vez que a primeira língua da pessoa surda seria adquirida em período adequado, seria processada de forma adequada, possivelmente passaria por processos de registro semelhantes aos das outras línguas naturais e, assim por diante.

A completude do reconhecimento da Libras trará impactos positivos aos diversos níveis de participação da comunidade surda, à manutenção da língua e à relação entre seus falantes. O que se pode inferir quando o tema em questão é o português como segunda língua é que, para que exista uma segunda língua, há a necessidade de existir uma primeira. Uma *primeira língua*, com todas as prerrogativas que o termo *língua* traz em si. E sendo língua de um povo brasileiro que vive no meio de outros povos que também são brasileiros e que usam outras línguas, deve manter suas planificações, que deveriam ser consensuais, e gerar os frutos esperados pela comunidade que a usa e pela sociedade que a observa como um fenômeno natural dessa comunidade. E, se o objetivo de uma língua é servir a comunidade que a usa, há de ser também o objetivo da segunda língua *a ser escolhida*.

6. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse. Vanessa. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012.

AZBEL, Lyuba. How do the deaf read? The paradox of performing a phonemic task without sound. **Intel Science Talent Search**. <http://psych.nyu.edu/pelli/#intel>. 2004.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; TAKIUCHI, Noemi; MACKAY, Ana Paula Goyano. A Interferência da Estrutura da Língua de Sinais Brasileira na Produção Escrita do Português Brasileiro em Estudantes Surdos. In: **II Simposium Luso Brasileiro de Terapia da Fala**, Porto, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et le politiques linguistiques**, Paris, Hachette Littératures, 1999.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007.

CASTRO Investigando L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. **ReVEL**. 3 (5). 2005. Disponível em <http://www.revel.inf.br>

CORMIER, Kearsy; SCHEMBRI, Adam; VINSON, David; ORFANIDOU, Eleni. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language Cognition 124, 50–65, 2012.

CRATO, Aline Nascimento. **Marcação de tempo por surdos sinalizadores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2010.

FAULSTICH, Enilde. Planificação Linguística e Problemas de Normalização. **Alfa**. São Paulo, 42 (número especial): 247-268, 1998.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages**. *Sign Language Studies*. Burtonsville: Linstok Press, nº 42, p. 45-56, 1984.

FELIPE, T. A. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. Dissertação de Mestrado, UFPE, PE, 1988.

_____. **A Estrutura Frasal na LSCB**. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*. Recife, pp. 663-672, 1989.

GARRET, Merrill F. Sentence processing. In.: OSHERSON, D. N. & LASNICK, H. **An Invitation to Cognitive Science**, Vol. 1: Language. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1990.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe Venâncio. **PTF para Adequação do Desenvolvimento de Linguagem no Atraso da Aquisição da Libras**. PRÓ-FONO EDITORA. Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos (PTFs), Barueri, 2012.

MAYBERRY, Rachel I. First Language Acquisition After Childhood Differs From Second, Language acquisition: The Case of American Sign Language. **Journal of Speech and Hearing Research**, V. 36, December, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSSA, AA; ROSSA, CR. O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. **Letras de Hoje**. 44(3), 2009.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gimes Pinto. **Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática**. Manole. São Paulo, 2004.

SKLIAR, Carlos. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. & TESKE, O. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STUMPF, Mariane R. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. & TESKE, O. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

VALADÃO, Michelle Nave, NOMURA JA, MAZER DH, ISAAC ML. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, nº 42, p. 89-100, jan./abr. 2012.

WEIJEN, D.V.; BERGH, H.V.D.; RIJLAARSDAM, G.; SANDERS, Y. L1 use during L2 writing: an empirical study of a complex phenomenon. **J of Second Language Writing**. 18(4), 2009.

WOODALL, B. R. Language-Switching: Use the first language while writing in a second language. **J Second Language Writing**. 11(1), 2002.

INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR. O QUE TEM DE BILÍNGUE?

Samantha Camargo Daroque
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Guilherme Alves de Queiroz
SENAC

Resumo

Neste artigo, buscamos problematizar a inclusão de surdos no Ensino Superior – ES, as especificidades inclusivas dentro da universidade e como a diversidade em ser bilíngue vem sendo atendida e compreendida neste espaço. Procuramos, aqui, articular depoimentos de surdos universitários e questionamentos de professores de surdos que puderam conviver em sala de aula, colocando suas dificuldades e percalços vividos no cotidiano universitário. Buscamos fundamentos em autores que estudam a educação de surdos no Brasil e a perspectiva teórica escolhida foi a histórico-cultural, concebendo a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Conclui-se que, de fato, as condições linguísticas e especificidades dos surdos não estão sendo atendidas. Eles não são reconhecidos como bilíngues, sendo usuários fluentes de outra língua no espaço acadêmico; os professores desconhecem suas condições linguísticas além de não compreender como poderiam trabalhar didaticamente, por conta do despreparo; as IES, mesmo com a Legislação e alguns programas que procuram promover ações para atender às condições específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, não conseguem de fato colocá-las em prática, principalmente no que se refere às condições dos universitários surdos. O que então a inclusão de surdos no ensino superior tem de bilíngue? Acreditamos que de fato é fundamental que haja uma mudança destas ações, de modo a focalizar nas especificidades reais do aluno surdo, partindo de ações que possam garantir efetivamente sua inclusão, respeitando principalmente sua condição bilíngue.

Palavras-chave: Surdos Universitários, Ensino Superior, Inclusão de surdos.

1. Introdução

As mudanças propostas pela política educacional decorrentes das diretrizes advindas do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e demais legislação para a educação de surdos, em todos os níveis, não estão ainda efetivamente implantadas, tampouco as instituições educacionais estão preparadas para responder às necessidades destes alunos.

Questões em relação à má formação de alunos, em geral, existem em todo o Brasil. As instituições de Ensino Superior (IES) têm alunos matriculados que apresentam diversas dificuldades, embora não sendo deficientes. É fundamental que haja compreensão sobre este fato para que se caminhe na direção de superar também as dificuldades que as minorias linguísticas e étnicas apresentam dentro destas instituições.

O não atendimento às condições específicas do aluno surdo tem gerado sérias consequências. Em geral, sua trajetória escolar é longa, com insuficiente aprendizagem dos conteúdos ministrados e, sobretudo, sem alcançar um domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Como explica Góes (1999):

[...] a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (GÓES, 1999, p. 2).

Deste modo, pouquíssimos alunos surdos conseguem ingressar no ensino superior e, quando isso ocorre, continuam a encontrar muitos obstáculos.

É fundamental uma adaptação por parte do ambiente acadêmico, que deve concretizar as mudanças necessárias para a inclusão desse aluno. Tais resultados só podem ser obtidos se as condições linguísticas, culturais e curriculares especiais do aluno surdo forem contempladas.

Para permitir a presença dos alunos com deficiência é preciso rever as políticas públicas e programar ações que garantam o acesso e a permanência a esses alunos. Se o decreto nº 5.626/05 prevê que as condições de ensino possam ser modificadas e adequadas, o que se vê, na realidade, é que tais necessidades não são atendidas na maioria dos lugares e ainda temos, nas escolas, alunos que não contam nem com a presença do intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

A Instituição de Ensino Superior (IES) não sabe lidar com estas exigências e ações para garantir o acesso à educação pelo aluno surdo. Como então receber e possibilitar continuidade nos estudos destes alunos? O que a inclusão dos surdos no Ensino superior tem de Bilíngue?

Nos próximos tópicos, problematizamos a inclusão dos surdos no ES, analisando de que forma eles lidam com as especificidades inclusivas dentro da universidade e como a diversidade em ser bilíngue vem sendo atendida e compreendida neste espaço. Procuramos articular depoimentos de surdos universitários e questionamentos de professores de surdos, ao qual puderam conviver em sala de aula, colocando suas dificuldades e percalços vividos no cotidiano universitário. A perspectiva teórica escolhida foi a histórico-cultural, concebendo a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Fundamentados em autores que estudam a educação de surdos no Brasil. As discussões seguirão divididas por subtítulos, afim de gerar algumas análises, sendo: 1-

Educação inclusiva bilíngue para o Ensino Superior; 2- Surdos na universidade - Desafios específicos; 3- Relações inclusivas e excludentes da sala de aula e Considerações finais. Assim, acredita-se que estes tópicos sejam suficientes para esclarecer sobre alguns assuntos relevantes discutidos no artigo, referentes ao objetivo proposto, universo acadêmico dos sujeitos surdos e sobre as especificidades da surdez.

2. Educação inclusiva bilíngue para o Ensino Superior

Influenciando os documentos nacionais, a Declaração de Salamanca (1994) determina que, nos diversos locais, as instituições educacionais devem atender às pessoas com deficiência, dando direito a ensino e aprendizagem de qualidade. A partir de então, observa-se o início da elaboração de políticas e ações para atender a esta população. É nesta época que as discussões sobre a educação brasileira começam a abranger a educação especial como tema de formação de professores no ES, na tentativa de responder à Legislação Federal, Estadual e Municipal. Desta forma, a legislação tenta democratizar a acessibilidade, mas o Brasil ainda não está preparado, organizado para colocar em prática os discursos, não havendo políticas efetivas apesar de existir resoluções, decretos, leis, etc. (DAROQUE, 2011).

A Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, bem como toma outras providências. No capítulo VII, lê-se:

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

Em 2002, a Libras foi reconhecida como língua oficial Brasileira pela Lei nº 10.436, de 24 de abril, indicando que as necessidades linguísticas dos surdos devem ser

respeitadas. A Lei coloca em seu Art. 4º que, no ES, deve ser incluído, em alguns cursos de formação, o ensino da Libras como parte integrante do currículo destes cursos. Com essa Lei, o uso da língua pelas comunidades surdas ganhou respaldo e legitimidade e passou a ser possível, buscar no poder público, o acesso à educação e a outros serviços públicos por meio da Libras (LACERDA, 2009).

Segundo a Portaria nº 3284/03, que dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência no ES, reitera as condições de acessibilidade das IES, com apoio da Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Especial do MEC. Os requisitos são variados conforme a categoria da deficiência, sendo que, no caso da surdez, o aluno tem o direito a um intérprete de Libras e demais questões relevantes (BRASIL, 2003).

Regulamentando a lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, visa orientar a capacitação dos profissionais que irão trabalhar na educação de surdos, bem como garantir seus direitos de acesso à educação, saúde e demais locais e serviços públicos. Vejamos o que diz o Decreto em relação ao direito do surdo à educação superior.

No CAPÍTULO VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, lemos a seguinte afirmação:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em sala de aula e em outros espaços que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado, aos professores, acesso à literatura e às informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo, como meio de assegurar, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

O número de alunos surdos que consegue chegar ao ES ainda é muito pequeno e está aumentando devido a um movimento social significativo das comunidades surdas, que passaram a se ver também com direitos à educação em sua língua.

Se o Decreto 5.626/05 prevê que as condições de ensino possam ser modificadas e adequadas, o que se tem, na realidade, é que tais necessidades não são atendidas e ainda temos, nas escolas, alunos que não contam nem com a presença do intérprete de Libras. Vemos que as medidas adotadas não são, ainda, nem suficientes nem significativas para

garantir, efetivamente, o direito de que todos possam aprender o que a escola tem a função de ensinar.

A realidade brasileira do aluno surdo universitário acumula uma formação defasada em relação ao ensino médio, além do ensino fundamental. Por isto, é importante entender e considerar as especificidades das possibilidades e limites vivenciados por este grupo no contexto acadêmico, para proporcionar medidas e procedimentos que contribuam para sua formação na universidade. Hoje, podem contar com o amparo das leis e dos regulamentos que obrigam seu acesso e condições linguísticas na instituição de ensino superior, porém, desconhecem a vivência da educação bilíngue e também não sabem ainda lidar com os direitos já conquistados.

A educação foi se guiando com leis e declarações na elaboração de políticas e ações para permitir ao aluno com deficiência sua mais ampla participação na sociedade. Surge a oportunidade das pessoas com deficiência estudar em escolas regulares, porém, sendo um grande desafio devido às lacunas existentes nas políticas públicas e na organização de uma educação inclusiva de qualidade. Levando a uma má formação dos alunos com deficiência por toda a extensão de escolaridade chegando até o ES. O ES é inexperiente com as questões da educação especial, sendo necessário a IES visar o ingresso e a permanência dos alunos sobre as condições específicas e de acessibilidade (DAROQUE, 2011).

Nas universidades públicas, estas questões se agravam, são identificados problemas desde o acesso até as condições de permanência. Diante deste quadro, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR¹), destinando investimentos nas universidades públicas para melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiência. O Programa INCLUIR foi criado sob a responsabilidade da então Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), na gestão do governo Lula e, atualmente, encontra-se em pleno desenvolvimento em todo o país.

¹ EDITAL Nº 8, DE 6 DE JULHO DE 2010: O Programa [Incluir] tem como objetivos: 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes. 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia que a transversalidade da educação especial no ES deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para tal, o planejamento e a organização de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Nota-se que todas as medidas citadas, ainda são aplicadas em pequena escala nas IES públicas e privadas. Os alunos surdos ainda não podem contar com a presença destes profissionais e destas ações em todas as instituições. O fato de não haver profissionais tradutores/intérpretes ainda em todos os setores, principalmente no educacional, acontece por haver poucas oportunidades de ingresso, pois as instituições particulares ainda não percebem a necessidade do aluno e a importância da atuação do profissional, não querem despendar verba para pagamento e acabam não regularizando suas situações diante do decreto; a grande maioria ainda não oportuniza este serviço; nas instituições públicas, a burocracia para se contratar o profissional esbarra em grandes problemas em relação à verba e, também, em como serão alocados dentro da universidade, dificultando a elaboração dos editais, a seleção e a contratação dos profissionais.

Temos também a indicação do programa INCLUIR, que assume o cumprimento disposto no decreto nº 5.626/05, para dar o suporte ao aluno surdo nas redes públicas, porém, não prevê vagas de concurso para viabilizar a contratação dos intérpretes de Libras e, assim, acabam por não viabilizar a acessibilidade prometida, deixando de atender tanto ao decreto, quanto às políticas públicas e ao próprio intuito do programa INCLUIR. Neste programa, é prevista a contemplação de verbas para reformas de cunho estrutural e compra de recursos tecnológicos, tais como computadores, impressoras Braille, softwares especiais, etc. Como atender ao decreto nº 5.626/05, sendo que, no programa INCLUIR, que solicita projetos específicos de cada IES pública, não prevê o intérprete de Libras?

É possível que haja ações afirmativas em prol da inclusão, porém, estas ações envolvem o "incremento do acesso e da permanência da pessoa com deficiência no ensino superior até a avaliação do desenvolvimento de ações inclusivas por parte das IES" (VALDÉS, 2006, p. 24).

Para Souza (2010), o Programa INCLUIR não é a única iniciativa governamental estruturada, voltada ao alunado com deficiência na educação superior pública, porém, é necessário que em todos se propicie financiamento e ações para o acesso e a permanência na universidade.

Além do Programa Incluir, descrevemos algumas destas demais ações governamentais, como o programa PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do ES), além de existirem Grupos de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais (GTPNE), Núcleos de Ação Inclusiva, dentre outros grupos de apoio em algumas IES que não são iniciativas governamentais, porém, são iniciativas realizadas por IES.

O PROUNI foi instituído pela Lei nº 11.096/05 e tem como objetivo regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ES. O Ministério da Educação (MEC) supervisiona um programa que destina concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para universitários em IES privadas, com o direito de requerer a bolsa, pessoas com deficiência e outros grupos socialmente desfavorecidos. O objetivo é de ampliar o acesso e garantir a permanência com auxílio financeiro aos alunos, já que a grande maioria das IES, no Brasil, são privadas. Ligado ao PROUNI, existe o Fundo de Financiamento ao estudante do ES – o FIES. Trata-se de um programa do MEC, instituído pela Portaria nº 1.725/01, objetivando o financiamento da graduação no ES de estudantes desfavorecidos financeiramente, sem condições de se comprometerem integralmente com os custos da sua formação e, desde o ano de 2005, começou o financiamento de 50% do valor da mensalidade dos estudantes (VALDÉS, 2006).

Já o Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais (GTPNE) criado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 1997, objetivando discutir, elaborar, propor e assessorar e implementar ações que contemplassem a inclusão formal ou informal da temática no âmbito dos cursos de graduação e da Escola Técnica, além de incentivar e promover atividades de extensão e de pesquisa, voltadas para a formação de profissionais capacitados (MOREIRA, et al., 2011).

Relacionando, além destas questões, Moreira et al. (2011) discutem sobre as condições inclusivas na universidade.

[...] para atender suas especificidades, da escassez de acessibilidade na sociedade, da existência de preconceitos que estabelecem a deficiência como incapacidade – ainda concebem a vaga para estudantes com deficiências como um privilégio e não como um direito. Os autores também citam o autor Amaral (1994), dizendo que a deficiência é uma

condição global distribuída em duas condições: deficiência primária (deficiência e incapacidade) e deficiência secundária (desvantagem). A deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem, que está ligada à leitura social, ao que é instituído e dado como “normal”. Assim, as chamadas “deficiências secundárias”, ou seja, aquelas criadas socialmente acabam por estigmatizar e até impor a superação dos limites próprios da deficiência e dos que lhe são impostos pela própria representação de “ser deficiente” (MOREIRA, BOLSANELLO, SEGER, 2011, p. 137).

Desta forma, apesar de todo o movimento da política educacional em prol de uma educação acessível, os alunos surdos ainda se deparam com espaços universitários que os colocam em desvantagem. No próximo tópico, trataremos dos desafios específicos que alunos surdos enfrentam nas IES.

3. Surdos na universidade – desafios específicos

Com o ingresso dos alunos surdos no ES como consequência de movimentos sociais, não se garante condições de permanência na IES, nem que irão concluir os estudos e tampouco de que as condições de ensino e de aprendizado sejam efetivas, inclusive para o desempenho profissional que, na lógica do capital, é competitivo e excludente, mesmo com toda a legislação desenvolvida para a acessibilidade também neste nível de ensino. Ficaram sob a imposição de um modelo que não é apropriado sequer para nenhum aluno ouvinte. Os surdos viveram seus anos de escolarização com os tradicionais métodos de alfabetização, criticados pelos linguistas e professores que pesquisam esta área. Em seus estudos sobre Linguística e Alfabetização, Cagliari (1989) já alertava para o equívoco de a escola querer ensinar os ouvintes a ler e a escrever, dizendo que “A escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever; joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo” (p. 97). Imaginemos, então, pelo que passaram os alunos surdos que hoje estão no ES (DAROQUE, 2011).

Apesar disto, alguns conseguiram continuar e se matricular no ES e deles é esperado que tenham conhecimento da língua escrita – que leiam e escrevam bem, em Português. Todavia, não é esta a condição de muitos surdos adultos. Quando chegam à universidade, os surdos passaram pela escola; cursaram todos os níveis de escolarização. Porém, com quais condições? (DAROQUE, 2011).

Para que o aluno surdo seja de fato incluído, é preciso considerar as suas “condições de letramento e que estas têm uma correlação direta com as práticas de

linguagem vivenciadas em seus contextos de vida” (GUARINELLO, et al., 2009, p. 29-31). Desta forma, podemos indagar como eram veiculados os significados referentes à linguagem do sujeito surdo universitário? Como poderia acontecer o que Bakhtin (1992) propõe: o aprofundamento da introspecção, da atividade mental, cognitiva, se ela só é possível com a orientação social, ou seja, sem se separar da situação social onde ocorre?

Para que este sujeito surdo se aproprie dos conteúdos em sala de aula, faz-se necessária uma conscientização dos professores sobre as especificidades linguísticas dos surdos, para que venham aprimorar e desenvolver conhecimentos.

Lodi et al. (2002) afirmam que, para haver um letramento oportunizado para os alunos surdos, é importante que a língua de sinais seja considerada e desenvolvida como primeira língua e as práticas educacionais para um ensino de segunda língua precisam ser conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito, isto ainda no ensino fundamental e médio:

Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada (LODI, et al., 2002, p. 44).

Alguns alunos surdos chegam ao ES com dificuldades na leitura e interpretação de textos e com uma produção escrita que não atende à norma padrão da escrita em português, consequência de uma escolarização que não contemplou suas reais necessidades linguísticas, ou seja, apesar de ler e escrever, eles não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da segunda língua, no nosso caso, do Português. Por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais, elas se apresentam defasadas, como explica Góes (1999):

[...] a história escolar do aluno surdo tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita (GÓES, 1999, p. 2).

Os principais problemas que surgem diante da inclusão de pessoas surdas no ES estão diante da não aceitação quanto à primeira língua, a Libras. Há desconhecimento sobre como lidar com as especificidades que contemplem as adaptações didáticas, mudanças curriculares, modificações estruturais ao qual deva ser exposto para apreender e aprimorar conteúdos. Não há informação docente quanto a todas as possíveis questões

diante da surdez e em como lidar com ela, dos discursos e representações sociais sobre os que devam ser incluídos. Tanto a instituição – em sua estrutura e funcionamento – como os profissionais que nela trabalham, sentem-se desconfortáveis diante dos alunos com deficiência, o que torna urgente e importante a compreensão da natureza das dificuldades e a organização dos modos de enfrentá-las. (DAROQUE, 2011)

Perante a uma diferença comunicativa pela Língua de Sinais e dessa concepção de linguagem como espaço de interação, a escola não consegue absorver as diferenças e proporcionar uma equidade de acesso à cultura (ALBRES, 2010, p. 42)

As IES que têm alunos surdos, precisam modificar suas representações quanto às questões relacionadas ao preconceito que ainda impera em relação à surdez, aos surdos e à língua de sinais. É preciso que as instituições contemplem uma formação continuada e se atentem às questões da inclusão, num contexto político e pedagógico que promova, a todos os interessados e os que atuam na instituição, esclarecimentos sobre a surdez e uma construção de relações inclusivas efetivas. “Não é possível esperar que o aluno surdo, inserido no sistema regular seja o responsável por sua própria inclusão” (WILKOSKI, 2009).

A inclusão de alunos surdos no ensino comum é complexa, pois, se o aluno, sendo usuário de Libras, não pode contar com a intermediação de um intérprete numa sala regular, acaba ocorrendo, com uma falsa inclusão, podendo denotar uma forma de exclusão (ANSAY, 2009).

Segundo Cechinel (2005), a presença do intérprete é fundamental para que haja o processo de construção conceitual pelo surdo, sendo apenas por meio deste profissional que terá acesso ao conhecimento e que, em variadas situações, o aluno surdo está apenas integrado ao contexto educativo, o que não significa incluído.

Refletindo que, diante de tantas dificuldades e ainda pela falta de exercício pleno da Legislação e política educacional discutidas neste texto, acreditamos que seja necessário apontar algumas ações, na tentativa de buscar caminhos para desenvolver uma inclusão acertiva. Para que isto aconteça, alguns pontos foram respaldados pelo programa INCLUIR e outros estão em experimentação em algumas universidades, como também outros pontos acrescentados por nós neste texto ao qual acreditamos que sejam importantes. Desta maneira, tentamos discutir como poderíamos minimizar as dificuldades relatadas.

O aluno surdo, usuário de Libras, ao ingressar na universidade, precisará de um mediador para que possa servir de ponte entre aluno e professor, atuando em situações em sala de aula e fora dela. Como citado anteriormente, com a falta do intérprete de Libras, a interação com diferentes interlocutores fica prejudicada, fazendo com que os surdos não possam participar efetivamente, compreendendo e sendo compreendidos nas dinâmicas, em sala de aula e dentro da universidade. Para que este problema seja sanado, é imprescindível a presença deste profissional, que haja abertura de editais para contratação de um bom profissional que possa realizar as ações necessárias de sua profissão; um reconhecimento por parte das instituições e da legislação que amparam este profissional e promovam sua entrada nos locais de trabalho, sendo considerado como profissional necessário para o bom desempenho do aluno surdo, com pagamentos adequados, registro como profissional reconhecido; esclarecimento para as instituições sobre o papel do intérprete de Libras, com promoção para uma interação professores, funcionário e alunos. Como dito, este tipo de ações para trazer este profissional até as universidades ainda não estão sendo amparadas pelo INCLUIR e, tampouco, nas universidades privadas, no geral, necessitando abertura e implementação de projetos específicos que atendam às necessidades dos alunos surdos.

Outra questão necessária para que seja possível um bom atendimento ao aluno surdo nas IES, é com relação à qualidade na formação dos professores universitários, para a inclusão. Há falta de conhecimento quanto às especificidades, tanto linguísticas como educacionais e culturais dos surdos. Existem grandes dificuldades nestas relações e percebemos que há necessidade em apontar caminhos para que estas sejam minimizadas. Perante isto, é importante primeiramente que haja mudanças em relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos, que carece de uma atenção, que frequenta o meio acadêmico e necessita de ações efetivas para que possa se fazer presente e reconhecida. Os professores são desafiados desde o momento em que se deparam com os alunos surdos "desconhecidos" em sala de aula e/ou quando há também, outro "estranho" – o intérprete de Libras. Assim, é de forma intuitiva que as relações vão acontecendo, de qualquer maneira entre alunos surdos, intérpretes de Libras e professores, e a instituição, geralmente, não promove nenhum tipo de esclarecimento.

Por isto, acreditamos, assim como outros autores, que seja importantíssimo que nas universidades haja uma formação específica focada nos professores, de todos os âmbitos, buscando suprir esta falta de informações para saber como trabalhar melhor e compreender melhor este aluno surdo (SILVA, et al., 2012).

Por intermédio de cursos, a criação de programas de formação continuada poderão preparar e dar respaldo teórico e prático sobre a melhoria de condutas cabíveis e adequadas no trabalho com alunos surdos. Assim, irão servir de alicerce para delinear propostas de implementação de serviços de apoio, tanto aos graduandos quanto aos docentes, como nos coloca também pesquisadores na área (SILVA, et al., 2012).

Na pesquisa de Daroque (2011), alguns relatos de professores revelam que suas próprias dificuldades em compreender a língua de modalidade gestual-visual, em ter um outro profissional juntamente, em sala de aula, e a própria dinâmica de mediação por meio do intérprete, desconhecida por eles, geram certas angústias e uma necessidade em ampliar informações, na tentativa de trabalhar melhor com seus alunos. Apesar de compreender que seria importante que a instituição também pudesse estar de forma mais atuante para que tivessem maior formação e assim trabalhar de maneira mais adequada com seus alunos. Do mesmo modo, Michels e Dellecave (2005), colocam a visão dos professores diante de suas dificuldades e a necessidade:

[...] os professores indicaram que eles necessitam de mais subsídios que possam garantir a qualidade da prática inclusiva, pois relataram muitas dificuldades referentes à seleção de estratégias de ensino e de avaliação ao lidar com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Os educadores devem se conscientizar do seu papel no processo inclusivo, pois são eles que mediam as relações do processo de ensino-aprendizagem, afastando preconceitos e contribuindo com um ensino de qualidade (MICHELS E DELLECAVE, 2005, p. 671).

Acreditamos que, quando o professor tem maior conhecimento, é informado e esclarecido sobre as especificidades do surdo universitário, conseqüentemente irá conseguir se inteirar melhor das necessidades dos seus alunos surdos e das maneiras em que poderá atuar com eles, fazendo com que os esquemas de interação entre alunos, professor e intérprete se dê de forma harmonizada. Assim, muitas dificuldades dos alunos deixariam de existir.

Outra ação importante e que deve acontecer em todas as IES é a existência de bancas especiais nos vestibulares para que ofereçam atendimento mais específico a cada candidato, proporcionando condições para acessibilidade, por meio de ferramentas tecnológicas, apoios didático-pedagógicos alternativos e com os recursos humanos necessários. A banca especial no vestibular tem representado um mecanismo que atenua as dificuldades dos candidatos, oferecendo condições mais igualitárias (MOREIRA,

2004). Além disto, faz parte deste contexto, no caso de surdos, um atendimento com a presença do intérprete de Libras como em toda a vivência acadêmica.

Diante desta etapa vencida, quando o aluno já está matriculado e em processo de estudos e em contato com os conhecimentos das disciplinas e exigências acadêmicas com a leitura e escrita, frente às possíveis dificuldades com a segunda língua, o Português, faz-se imprescindível a criação de sala de recursos dentro da universidade (Laboratório de Educação Especial), para que, no caso dos surdos, pudessem contar com a atuação de um profissional bilíngue para colaborar com a leitura dos textos acadêmicos, com a produção dos trabalhos e das orientações quanto às atividades de extensão e pesquisa (trabalho de conclusão de curso - TCC). Estas atividades levam o aluno surdo a se sentir mais inseguro diante da necessidade de produção solitária e dificultosa, por se tratar de uma segunda língua em que muitas vezes passa por diversos desafios para utilizá-la e dominá-la. A oportunidade de ter o serviço de educação especial como apoio também na IES, para reforçar sua capacidade de aprender e aprimorar seus conhecimentos, tornará o aluno mais seguro e independente diante do processo acadêmico e, futuramente, no mercado de trabalho.

Diante destas ações necessárias, refletiremos também sobre a existência de algumas instituições que relatam sobre suas experiências, que buscam atender às necessidades destes alunos surdos. É o caso da iniciativa de caráter inclusivo destinado ao ingresso de estudantes com deficiência, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) quando foi criado um Grupo de Trabalho sobre Pessoas com Necessidades Especiais (GTPNE), realizando ações à favor da acessibilidade dos alunos (MOREIRA et al., 2011). Universidades paulistas também têm tentado implementar alguns projetos de ensino. Tem-se o caso da Universidade de São Paulo (Unesp) que, numa perspectiva inclusiva, realiza projeto de Recursos e Estratégias para um Atendimento Educacional Especializado, por meio de um Centro especializado em Educação Especial, a fim de aprimorar professores e profissionais que trabalham com alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem (VALDÉS, 2006). Outra Universidade é a Unicamp - Universidade de Campinas, que criou um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando o acesso e a permanência, no ES, de pessoas com deficiência, com ambientes inclusivos. A intenção do projeto é também integrar pesquisadores, representantes de unidades de ensino e pesquisa, além de administração da Universidade. Também contam com um Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) e de Acessibilidade (LAB). O

LEPED e o LAB, além de promoverem pesquisas, oficinas e eventos, também atuam na adequação do ensino superior à legislação brasileira, com o objetivo de proporcionar o ingresso de pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino público e privado (VALDÉS, 2006). Conta ainda com as atividades de uma comissão permanente para problemas relacionados a pessoas com deficiência no câmpus, do projeto de Acessibilidade do Hospital das Clínicas (HC) e do Centro de Estudo e Pesquisa em Reabilitação Professor Gabriel Porto (Cepre). Tem por finalidade a pesquisa, o ensino e a assistência na área das deficiências sensoriais. Promove a formação e a especialização de pesquisadores e profissionais para atuarem na educação, habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência (PORTAL UNICAMP, 2013).

Acredita-se que o aperfeiçoamento do ambiente acadêmico, em favor de todos os alunos, é fundamental. Portanto, uma das especificidades do aluno surdo é sua característica linguística diferenciada, considerando sua necessidade de desenvolvimento e capacidade representativa e linguística de ser surdo, torna-se imprescindível que todos que tenham contato com o aluno surdo possam ser capazes de conhecer e usar a Libras. Diante disto, faz-se necessária a criação de cursos de Libras para a comunidade universitária, devendo a IES viabilizar, em projetos de extensão, o ensino de Libras.

Ao se optar em oferecer uma educação para alunos bilíngues Libras/português, a IES irá assumir a existência de uma condição linguística diferenciada, onde duas línguas estarão em uso, no espaço acadêmico. Neste caso, também será aceita a função que a língua de sinais do aluno surdo e o intérprete de Libras irão representar na instituição, quanto às questões pedagógicas, culturais e sociais.

É necessário modificar a visão de surdez que reduz os problemas acadêmicos ao uso de uma ou de outra língua, precisando ampliá-la para as questões sociais e políticas.

4. Relações inclusivas e excludentes da sala de aula

No cenário da sala de aula, as situações cotidianas revelam processos sociais e individuais de “exclusão”, criando um lugar necessário para a discussão sobre a idealização de práticas educativas inclusivas, as quais deveriam partir do reconhecimento da diversidade humana. Diante disto, o tema escolhido, para este tópico, parte de uma leitura das relações em sala de aula, na perspectiva de nos aproximarmos das relações concretas e despertar a reflexão para a superação da desigualdade.

O aluno surdo usuário de Libras, inserido no ambiente acadêmico, se deparará com várias dificuldades, desde o reconhecimento desta língua de sinais como eficaz para sua aquisição, mediado pelo Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), como também terá necessidade de que se assumam todas as medidas cabíveis para o uso efetivo desta língua, implicando algumas questões específicas da dinâmica de aula (DAROQUE, 2011, p. 37).

Bakhtin (1997) entende os enunciados como fenômenos sociais, resultantes da atividade humana e, portanto, dependentes do movimento da linguagem e da comunicação de uma sociedade que a utiliza.

Dentro da universidade, estes alunos precisam contornar falhas de toda uma trajetória escolar anterior, que os levaram a ter dificuldades quanto à linguagem, por problemas em leitura, dificuldades de produção de textos e, principalmente, inadequação de condições de estudo. Como qualquer outro aluno, os surdos devem seguir as normas de funcionamentos diferentes das normas vividas em sua experiência escolar anterior.

Além disto, soma-se o fato de a maioria dos professores e da própria instituição desconhecer as necessidades linguísticas, bem como as especificidades da surdez e o que se deve fazer no processo de aprendizagem destes alunos. "Estas dificuldades em lidar com falta de vivências, espaços diferenciados, direitos conquistados levam muitas vezes estes alunos a terem problemas quando exigem seus direitos dentro da universidade, como também a universidade não sabe lidar com estas exigências e ações para garantir o acesso do aluno surdo" (DAROQUE, 2011, p. 40).

Como então receber e possibilitar continuidade nos estudos destes alunos? E o que esta inclusão pode ter de bilíngue?

Falando sobre as tensões trazidas pelos alunos surdos universitários e seus professores, nas vivências em sala de aula, buscando compreender os percalços e desafios enfrentados por eles nessas instituições de ensino, trazemos algumas discussões relatadas na dissertação de Daroque, primeira autora deste artigo, intitulada: "Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária" (DAROQUE, 2011). Também relacionamos as vivências, como surdo universitário, de Queiroz, segundo autor deste artigo.

Segundo informações contidas no estudo de Daroque (2011), alunos surdos estão frequentando cursos superiores, ainda que as instituições não estejam preparadas para formá-los. É comum que o aluno surdo ingressante no ES não conheça o espaço físico que vai frequentar todos os dias e o lugar social das pessoas com as quais se encontra

pela primeira vez – como quase todos os alunos novos, porém, com problemas agravados pela pouquíssima ou nenhuma comunicação com colegas da turma, professores e funcionários. Normalmente, ele próprio não informa que é surdo, tem receios; como novato, por ter que demonstrar uma língua diferente num local desconhecido, fica quieto. Somente irão notar que existe um surdo se, na sala, existir um intérprete que comunique a presença do aluno e explique sua atuação em sala de aula e o uso da Libras. Já é neste momento que o aluno surdo se diferencia dos demais. Os olhares, a surpresa e o estranhamento são percebidos. O professor, por sua vez, depara-se com a informação e é surpreendido pelo fato de não saber, antecipadamente, sobre a presença do surdo nem do intérprete. Em geral, os alunos que não contam com a presença de um intérprete em classe passam despercebidos pelos professores e colegas, e somente são reconhecidos quando necessitam se mostrar ou se comunicar (DAROQUE, 2011). Queiroz nos coloca alguns dados referentes à interação em sala de aula com ouvintes, dizendo que "com a presença do profissional intérprete me sinto mais motivado e consigo receber mais informações dos ouvintes quando discutem os assuntos, senão, me sinto desmotivado de estar com alunos ouvintes, porque falam muito oralmente, não entendo o que vão falando entre eles" (QUEIROZ).

Os relatos de Queiroz entram em consonância aos aspectos discutidos na pesquisa de Daroque (2011). A pesquisa nos mostra que há insatisfação por parte dos alunos entrevistados, por sentirem que os professores não se preocupam com suas necessidades e os deixam deslocados no que diz respeito à comunicação, às possibilidades de interação e ao acesso à informação. Apesar disto, por vezes, é apontado o esforço de alguns professores que tentam se relacionar com o aluno para, de alguma forma, compreendê-lo e apoiar seus estudos. Entretanto, isto parece ocorrer pouco frequentemente e de modo insuficiente.

A grande dificuldade encontrada por surdos universitários se refere à comunicação. Como não há uma língua efetivamente compartilhada entre professor e aluno e, por vezes, também com intérpretes de Libras despreparados, a interlocução se torna quase impossível, o que intensifica os demais problemas de desempenho acadêmico, cuja origem remete também à baixa qualidade da escolarização anterior. O professor, por outro lado, não possui experiência e, muitas vezes, disposição para perceber as dificuldades deste aluno. Não consegue viabilizar a aprendizagem pelo próprio desconhecimento das alternativas e ações possíveis, além das barreiras da comunicação em si. "Os alunos entrevistados alegam que o professor se esquece deles

em sala, exatamente porque o intérprete supre a necessidade de comunicação. Olhando para sua experiência acadêmica, esses surdos percebem a omissão do professor em várias situações para as quais tiveram de buscar ajuda no intérprete" (DAROQUE, 2011, p. 73). Se o professor se dispuser a promover condições para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos importantes em sua disciplina, o aluno se sentirá atendido em suas necessidades (LACERDA, 2009).

Concorda Queiroz quando diz que "o aluno surdo sempre pede emprestadas as anotações para o ouvinte da explicação do professor, pois não consegue copiar na aula – ou olha o professor, ou presta atenção no intérprete, ou anota. Isto é complicado, porque o professor não dá uma cópia ou passa o conteúdo de outra forma e não usa dinâmicas para facilitar a compreensão e interação do surdo". Continua relatando que estas situações só "irão mudar quando o professor entender e conhecer sobre as necessidades dos surdos, facilitando ou dificultando a compreensão do aluno" (QUEIROZ). Os alunos criticam a didática dos professores, em termos da forma de ensinar e da falta de recursos materiais interessantes para exposição das aulas, de maneira que o surdo consiga acompanhar e aprender o que é ministrado em sala. Confirmando este fato contido nos relatos dos entrevistados em sua pesquisa, Daroque (2011) descreve que os recursos necessários ditos pelos universitários, seriam, por exemplo, no uso pelo professor de didáticas visuais diferenciadas, como dar ao aluno surdo o texto por escrito anteriormente à aula, adaptando também textos escritos com a imagem projetada dele, complementando com figuras representativas, fotos; utilizar trabalhos em grupos, apresentações em Power Point, além de uso de filmes legendados, tudo em busca da utilização de alternativas visuais mais práticas e visuais para ajudar na compreensão do universitário surdo. Assim também afirma a pesquisadora Stumpf (2008):

Queremos enfatizar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos. As tecnologias: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, a TV oportunizam e motivam as participações dos alunos (STUMPF, 2008, p. 16).

Algumas ações e práticas dos professores acabam sendo pouco dinâmicas, não envolvendo qualquer recurso didático visual para apoiar o que é dito em aula e acabam dificultando a compreensão e o acesso aos conhecimentos esperados pelos universitários surdos. "O aluno surdo tem de atender a muitas exigências quando, por exemplo, a aula é

ditada: seguir a interpretação em Libras, acompanhar a sequência do conteúdo, lidar com suas dificuldades de escrita, etc.". Por vezes, partindo de informações de alunos e intérpretes, alguns professores aceitam as reivindicações dos alunos surdos e flexibilizam suas ações diante do que é apontado como necessário, efetuando tentativas para oferecer um aprendizado melhor ao aluno surdo. "Quando um aluno surdo participa em sala, emitindo opiniões, questionando etc., há a necessidade de ser entendido, o que fica prejudicado quando usa língua de sinais ou quando, pela sua pouca oralidade e pouca audição, não é possível que seja compreendido." Assim, para que a dinâmica em sala aconteça de forma mais eficiente, é importante que haja a presença de um intérprete para interpretar o que este aluno surdo está falando. "Por isso, o que normalmente acontece é que o aluno surdo troca informações com o intérprete e, desse modo, o professor acaba por pensar que o aluno não é 'seu' e sim do intérprete. No dia a dia é o intérprete quem entende melhor o surdo e quem conversa com ele, em diferentes momentos." Diante da sua presença e atuação em sala de aula e fora dela, o professor se sente mais aliviado, menos preocupado com as necessidades do aluno surdo, pois o intérprete as supre nestes momentos (DAROQUE, 2011, p. 75).

Os obstáculos relativos à língua portuguesa e aos conteúdos a dominar, indicam que todos os alunos se queixam sobre a dificuldade com a leitura e escrita da língua portuguesa. "Além disso, atribuem aos professores a não aceitação da Libras como língua, a falta de compreensão das peculiaridades linguísticas implicadas na relação entre primeira e segunda língua e as dificuldades geradas pelo uso das duas línguas." Embora se reportem sempre à língua portuguesa, na verdade os problemas identificados pelos alunos dizem respeito ora à impossibilidade de uso da Libras para as interações com o professor e colegas, ora a questões gerais relacionadas ao domínio desta como a segunda língua, ora às dificuldades com as modalidades de leitura e ou de escrita. "Mais importante, o que esses depoimentos indicam é a existência de barreiras essenciais para a compreensão de conceitos, processo que exige interlocução e domínio de leitura-escrita." Os professores dizem perceber algumas "dificuldades dos surdos em relação à leitura e escrita. Sentem sobretudo, um estranhamento quanto à escrita 'diferente' do aluno surdo, que é vista também como um obstáculo para um maior domínio de conteúdos e desenvolvimento do raciocínio" (DAROQUE, 2011, p. 75).

Queiroz relata que "ao final da aula, o surdo sempre pergunta ao intérprete ou vai direto ao professor para facilitar a comunicação, tirando algumas dúvidas. Existem muitos professores ouvintes que não conhecem a escrita dos surdos, a história, a cultura,

a língua, devendo estar preparados para atender ao surdo em suas diferenças" (QUEIROZ).

Os alunos dizem das condições que favorecem os estudos do surdo universitário, e esperam algum apoio da coordenação para que haja formação dos professores envolvidos no ambiente acadêmico, "atendendo às exigências da presença de intérpretes de Libras e de algumas adaptações ou flexibilizações nas práticas pedagógicas. Os professores mencionam sobretudo a importância do intérprete" (DAROQUE, 2011, p. 75).

Quando há um intérprete presente no ambiente acadêmico, o aluno surdo acaba se sentindo mais seguro, pois faz com que os questionamentos e interações deles aconteçam fluentemente, pois, há a presença do uso da Libras, a sua língua de domínio, sendo possível a compreensão por parte de todos. "Mas acontece que as interações entre aluno surdo, professor e intérprete não ocorrem facilmente; o professor não consegue manter a relação de trocas com este aluno, o intérprete e o restante da classe; além disso, existe a demanda de certo tempo para que haja compreensão de como se comunicar" (DAROQUE, 2011, p. 76).

A presença do tradutor intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino superior, com frequência, ainda se dá somente pela imposição legal, e a aceitação, a compreensão sobre a surdez é parcial ou ainda nula, por parte das instituições de ensino superior, professores e funcionários. Muitas IES não respeitam a necessidade linguística e de comunicação específica do aluno surdo universitário.

Quando há presença do intérprete, cabe a ele explicar ao professor as especificidades linguísticas, as dificuldades do aluno surdo diante da leitura e escrita, apesar de ser função da coordenação do curso avisar os professores e promover momentos de orientação (ALBRES, 2010, p. 216).

Para Lacerda (2009), o fato de as IES não estarem bem preparadas – nem para receber o aluno surdo, nem para ter uma boa interação com o intérprete – aumenta as dificuldades para ambos, o que resulta em uma inclusão mascarada e pouco assegurada. Muitas tensões sobrecarregam a todos. Uma grande parcela dos alunos não pode contar com a ação efetiva das leis, pois não tem, nos espaços acadêmicos, a atuação do profissional intérprete, indispensável, como vimos discutindo.

Para Teske (2005), torna-se importante também utilizar as novas tecnologias, como por exemplo, as ferramentas multimídia, para qualificar, aprimorar, instrumentalizar, lançando possibilidades de viabilização ao acesso dos conteúdos, para os surdos na

universidade, o que se sabe que não ocorre, por alegadas questões econômicas do mercado. Não fazendo uso destes recursos, muitos professores continuam com os mesmos métodos por muitos anos, agindo da mesma forma, com os mesmos conteúdos.

Queiroz nos diz, neste caso, que "o professor precisa utilizar dinâmicas melhores, por exemplo, usar Point Power para melhorar a visualização do surdo e facilitar a aprendizagem dos conceitos" (QUEIROZ).

Desta maneira, ainda há uma visão simplificada quanto às questões que dizem respeito à análise dos problemas e, portanto, veem a solução geralmente em recursos visuais para as aulas e em ações de profissionais mais próximos (intérprete e coordenador). "A participação destes profissionais e estas questões didáticas são condições importantíssimas, mas que geram mudanças de pequeno alcance. Os surdos dizem das condições que encontram na faculdade e enfatizam as dificuldades de leitura e escrita, tendo de usar duas línguas o tempo todo em seus estudos e trabalhos. Referem-se ao preconceito ou à falta de preparo dos educadores, mas não destacam aquilo que está na *raiz* desse problema." Os surdos universitários "talvez não tenham clareza de que se trata de uma situação mais dramática: o preconceito e as abordagens educacionais que fizeram parte de sua trajetória escolar geraram ou não desfizeram dificuldades para ler, escrever e, portanto, ampliar seu universo conceitual". Eles sabem analisar seu passado escolar, entretanto, parecem não trazer este elemento para a análise de sua experiência no ES. Então, "não percebem que 'aceitar' o Português ruim do surdo é aceitar um Português que ninguém entenderá e que é necessário alcançar um nível de produção minimamente compreensível". E não reivindicam algo que, pelo menos para o momento, mostra-se fundamental: a continuação do ensino de língua portuguesa de forma específica para o surdo também no ES (DAROQUE, 2011, p. 76).

Teske (2005) coloca que é necessário repensar velhos conceitos por meio de novas abordagens.

[...] surdos que chegam à universidade precisam enfrentar a temática proposta, responsabilizando-se por pensar alternativas para o conjunto de problemas "invisíveis" [...] seus saberes são historicamente ignorados pelo conjunto da sociedade [...]. Faz-se necessária a sistematização das visões sociais de mundo dos sujeitos/surdos, intérpretes e professores universitários envolvidos (TESKE, 2005, p. 94).

Assim, é preciso ações conjuntas, envolvendo a educação do aluno surdo dentro da IES para que haja uma valorização dos aspectos específicos relacionados às pessoas surdas dentro do espaço educacional.

5. Considerações Finais

No contexto político e educacional tem-se anunciado a construção de uma escola inclusiva, desde a celebração de compromissos internacionais até projetos de financiamento da inclusão. O cenário brasileiro para o ingresso dos alunos surdos na universidade é desafiador, apesar de haver legislação, hoje, amparando a educação do surdo, notamos que as ações correspondentes ainda não são suficientemente organizadas ou efetivadas, principalmente no ES, em razão da falta de preparo tanto dos professores como das instituições, para trabalhar com a inclusão destes alunos.

A inserção do aluno surdo no ambiente acadêmico precisa ser feita com cuidado a fim de garantir acesso aos conhecimentos escolarizados, respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Estas condições não são fáceis de serem alcançadas, o que foi revelado nos relatos neste estudo. Em geral, grande parte dos aspectos específicos de suas necessidades educacionais não é contemplada.

Compartilhamos da visão de Vygotsky de que é por meio da linguagem e com ela que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo, não se tratando apenas de um mero instrumento de comunicação. É por meio da linguagem que haverá interação e que o sujeito se constituirá como pessoa. Este autor critica a análise do pensamento e da linguagem em separado, de modo autônomo. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

A linguagem permite que o sujeito se descubra humano nas suas ações sobre o mundo, pois ela é responsável pelas interações sociais e pela constituição da subjetividade. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e o mundo de que faz parte, sendo que sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, ou seja, o homem é constituído, enquanto tal, pela mediação semiótica. Assim, é nas condições concretas de vida e nos diferentes espaços de relação sociais que o sujeito se constitui (VYGOTSKY, 2001).

Além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo, enfrentado pelos alunos surdos, refere-se às dificuldades na leitura e na

escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos. Por parte dos professores, estas dificuldades com a língua se torna um sério entrave para o domínio de conteúdos e o pensamento lógico, além de desconhecerem as peculiaridades da condição bilíngue do aluno.

As dificuldades que os surdos enfrentam são principalmente resultantes de uma história de atuação de muitos educadores que participaram da precária escolarização recebida anteriormente; são resultantes das políticas educacionais que guiaram a instituição escolar a oferecer experiências de aprendizagem limitadas e empobrecidas, em especial, pelo não atendimento de suas necessidades sociolinguísticas.

Muitos surdos têm a sensação “de serem estrangeiros, forasteiros, exilados e o fato de que entre alunos e professores não se compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambiguidades mais notórias na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 50-51).

Então efetivamente, o que a inclusão de surdos no ES tem de bilíngue?

De fato, as condições linguísticas e especificidades dos surdos não estão sendo atendidas. Os surdos não conseguem ser reconhecidos, sendo usuários fluentes de outra língua no ES; os professores continuam desconhecendo suas condições linguísticas, além de não compreenderem como poderiam trabalhar didaticamente, por despreparo. A IES, mesmo tendo alguns programas que dizem acolher o aluno surdo, ainda desconhece o que aluno precisa, sua situação específica e quando tem algo que possa modificar suas ações, como a existência da legislação própria para os alunos surdos, não conseguem de fato colocá-las em ação. Os surdos lutam pela presença do intérprete de Libras e geralmente não são atendidos. As IES reclamam de falta de apoio governamental, porém, os programas dizem que cumprem os dispostos do Decreto 5.626/05 e os que estão dentro da universidade não conseguem acessar estes benefícios, efetivamente. De novo indagamos: Que inclusão é esta? O que tem de bilíngue?

Pensamos, então, de que maneira poderíamos atuar de forma mais acessível com os surdos universitários, a fim de atender e compreender sua condição linguística, cultural e, realmente, mudar paradigmas para incluí-los socialmente, atendendo suas necessidades específicas. Isto somente irá acontecer se forem tomadas as ações focadas na educação do surdo, tendo o conhecimento sobre suas condições como colocamos neste artigo.

A IES não possui ainda condições efetivas de promover a inclusão em sua

estrutura física e social. Apesar de ser um direito garantido por lei, as práticas não estão baseadas na mudança de paradigmas e ainda não são suficientes para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais (VALDÉS, 2006). As tentativas são importantes e são necessários conhecimentos sobre elas, porém, ainda vemos que é preciso que haja uma forma eficiente para uma mudança real da qualidade de ensino dos alunos surdos universitários e para que possam ser atendidos com uma inclusão, considerando sua condição bilíngue.

6. Referências

- ALBRES, N. de A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- ANSAY N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Laura Ceretta Moreira. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_ansay.pdf. Acesso em: Janeiro, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 10.098 - Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19/12/2000.
- BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24/04/2002.
- BRASIL. Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11/11/2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10/01/2013.
- BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22/12/ 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 97.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior**: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico. Mestrado acadêmico em educação. Orientador – Angel Pino. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2079/1/tese.pdf>. Acesso em: Janeiro, 2013.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP, 2011. Orientadora: Dra. Anna Maria Lunardi Padilha. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_142118_alunossurdosnoensinosuperioremadiscuss%E3onecess%E1ria.pdf. Acesso em: novembro, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

GÓES, M. C. R. de; SOUZA, R. M. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

GUARINELLO, A. C. et al. *Surdez e Letramento: Pesquisa com surdos Universitários*. Revista brasileira de educação especial. Marília: vol. 15, nº 1, janeiro-abril, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35-46.

MICHELS, L. R. F.; DELLECAVE, M. do R. O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na universidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, nº 2, p. 469-481, set./dez. 2005.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas, p. 170. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientadora. Profª. Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo-SP. 2004.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº 41, p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR.

Portal Unicamp, 2013. Em: <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/atendimento-ao-publico/cepre> e <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/centros-e-nucleos/cepre/servicos-ao-publico>. Acesso em 30/01/2013.

SILVA, A. M. CYMROT R.; D'ANTINO M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, nº 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

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

SOUZA, B. C. S. **Programa INCLUIR**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil (2005 – 2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis, 2010.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma mudança ética. In: QUADROS, R. M de (org.) **Estudos Surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008, p. 216.

TESKE, O. Libras nas Universidades. **Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional**. Divisão de estudos e pesquisas. INES, Rio de Janeiro. 2005, p. 92-95.

VALDÉS, M. T. M. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Mestrado profissionalizante em Integración de Personas Con Discapacidad. Universidad de Salamanca, USAL, Espanha, 2006. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf> Acesso em: janeiro, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1993).

WIKOSKI, S. A. A complexidade das relações inclusivas: um caso de uma aluna surda em um curso de doutorado em educação. **Revista Iluminart do IFSP**. Volume 1 número 2. Sertãozinho, 2009. - Disponível em. http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_anteriores/volume1numero2/ARTIGOS/volume1numero2artigo13.pdf. Acesso em: Janeiro, 2013.



SOBRE OS AUTORES





Adriana Horta de Matos

Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em surdez, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tiberiçá e graduada em Letras/Libras pela UFSC – Polo USP. Técnica do Centro de Apoio Pedagógico Especializado CAPE pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – área de Surdez e professora universitária ministrando a disciplina de Libras. Professora de surdos em escola especial da Prefeitura Municipal de São Paulo desde a Estimulação Precoce ao Ensino Fundamental II. Proficiência em Libras e Tradução em escrita (especialmente para Surdos) na categoria nível superior –PROLIBRAS –MEC.



Andréa Ferreira Barbosa

Formada em Pedagogia e em Letras. Diretora de Escola do Município de Piracaia – São Paulo. Foi professora de português para surdos na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e no Instituto Santa Teresinha. Atualmente, além das atividades de gestão escolar, dedica-se à implementação de projetos de adequação à estrutura escolar na recepção de crianças surdas no ensino regular.



Diléia Aparecida Martins

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar (início em 2013), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas (2009), especialista em deficiência auditiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO (2010), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual Paulista UNESP (2011), graduada em pedagogia com formação em educação especial pela PUC Campinas (2003). Docente do curso de pedagogia da UFSCar câmpus Sorocaba e professora de educação especial na Prefeitura Municipal de Campinas. Desenvolve pesquisas e estudos com foco na educação bilíngue para surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, acessibilidade, ensino superior, intérprete de Libras e tradução/interpretação de Libras.



Felipe Venâncio Barbosa

Doutor em Ciências da Reabilitação Humana pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Fonoaudiólogo. Professor Doutor do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo. Atua em estudos descritivos e experimentais da Língua Brasileira de Sinais.



Guilherme Alves de Queiroz

Graduado em Design e graduado em Letras Libras pela UFSC – Polo USP. Tem experiência no ensino de Libras em aulas particulares, faculdades e outras instituições públicas e privadas como UNICAMP, UNIFESP, FENEIS, EDUCALIBRAS, INILIBRAS, DERDIC, prefeituras e SENAC. Tem experiência como coordenador pedagógico de cursos de Libras, além de traduzir qualquer palavra ou texto de português para Libras.



Lara Ferreira dos Santos

Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar, onde atuou como docente ministrando a disciplina “Introdução a Libras” em cursos presenciais e à distância. Mestre em Educação pela Unimep (2007) e Graduada em Fonoaudiologia pela Unimep (2003). Tem experiência na área educacional de atendimento a alunos surdos, em Programas de Educação Inclusiva Bilíngue junto às redes municipais de ensino de Piracicaba, Campinas e São Carlos.



Maria Carolina Casati Digiampietri

Mestre em Letras pela USP, em 2009 e, desde então, tem se dedicado a estudos nos campos de narrativas orais, história oral e Libras. Atualmente, é professora do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho e ministra as disciplinas Libras e Leitura e Produção Textual, além de ser tutora virtual do curso de Educação Musical da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), nas disciplinas de Libras e Língua Portuguesa.



Mariana de Lima Isaac Leandro Campos

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (início em 2011), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2005). Professora Assistente da Universidade Federal de São Carlos e professora convidada da Universidade Aberta do Brasil-UFSCar do curso de Educação Musical na modalidade de ensino à distância. Foi monitora e professora do curso de Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi professora substituta de Libras por dois anos na UFSCar. Foi professora de Libras do Centro Universitário Barão de Mauá-Ribeirão Preto/SP por cinco anos.



Moryse Vanessa Saruta

Especialista em educação dos distúrbios de audio-comunicação - Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2007). Graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas Rio Branco (2005). Graduação em Letras Libras – UFSC no polo USP (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e ensino de Libras. Atuou nas seguintes instituições: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos FENEIS; Universidade Metodista de Piracicaba; Faculdade de Agudos; Instituto Santa Teresinha; e Escola de surdos Helen Keller; Instrutora de Libras na Derdic/PUC-SP.



Neiva de Aquino Albres

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (início 2010), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2005). Especialista em Psicopedagogia clínica (2003). Pedagoga (2003) e Fonoaudióloga (1999). Membro do grupo de pesquisa “Surdez e abordagem bilíngue” – CNPQ. Tem se dedicado a pesquisas no campo da análise de implementação de educação inclusiva e educação bilíngue para surdos, processos de tradução e interpretação de Libras e português e de ensino de Libras.



Regiane Pinheiro Agrella

Mestre em Educação – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora de Libras na UNICAMP e Faculdade de POLICAMP, Jaguariúna, Max Plank. Vice-Presidente do CBS – Confederação Brasileira de Surdos.



Samantha Camargo Daroque

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2011) e Especialista em Educação (2007). Formação específica em Intérprete de Libras (2007) e Fonoaudióloga (2003). Docente nas Licenciaturas e Graduação – UNIMEP e Tutora EaD Libras – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Tem se dedicado ao trabalho na área da Surdez, educação de surdos, inclusão, interpretação e ensino de Libras.



Silvia Fagundes de Sousa

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2011), Especialista em deficiência auditiva e deficiência mental, pela Faculdade São Luís – Jaboticabal (2006), Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires – FIRP (2002), Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2010), Vice-presidente da Associação dos Professores Surdos do Estado de São Paulo – APSSP.



Sylvia Lia Grespan Neves

Mestre em Educação pela UNIMEP (2011), especialista em educação da pessoa com deficiência da audiocomunicação pelo centro universitário UNIFMU (2007), graduação em letras-libras pela UFSC – polo USP (2010), graduação em pedagogia pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2005) e graduação em biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1996). Atua como docente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, ministrando e coordenando as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de graduação em Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina.



Vanessa Regina de Oliveira Martins

Doutoranda em educação pela UNICAMP na área de filosofia e história da educação; Mestre em Educação pela UNICAMP área de psicologia, desenvolvimento humano e educação; prof^ª. bilíngue de surdos na rede municipal de Campinas; desenvolve pesquisas na área da educação de surdos e da interpretação em contexto de ensino. Proficiente na Libras pelo PROLIBRAS.

ISBN 978-85-62950-05-6



9 788562 950056