

Escolarização inicial: língua de sinais, identidade surda e bilinguismo

Resumo

O trabalho discute políticas inclusivas, após matrícula de aluna surda na escola pública regular, com a inclusão da Libras como língua de aprendizado e de comunicação. A pesquisa em ação foi realizada por meio da observação participante, com base na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, que possibilitou a interlocução com pesquisadores/as surdos e ouvintes, acerca da pessoa surda, sua língua, cultura e identidade, inclusão e, de modo especial, da educação bilíngue. A escola investigada, tal qual a educação de surdos, diante do desafio da inclusão enfrenta um debate tenso entre a política pública e os movimentos sociais. Neste trabalho são apresentadas possibilidades interculturais interativas na escola inclusiva, em contextos e locais onde não há escolas bilíngues. Conclui que as possibilidades de uma política inclusiva, demandam mudanças conceituais, atitudinais por parte do/a professor/a e da escola, do sistema educacional a fim de respeitar a diferença surda e radicalizar o diálogo entre a cultura surda e a ouvinte, seguindo uma perspectiva intercultural, para construção de uma proposta bilíngue.

Palavras-chave: Inclusão. Identidade Surda. Proposta Bilíngue.

Alessandra Franzen Klein

Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul
alessandrafklein@gmail.com

Noeli Valentina Weschenfelder

Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul
noeli@unijui.edu.br

Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada, a qual problematiza a inclusão de uma aluna menina surda na escola pública municipal, em sua trajetória desde a Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental. Na referida pesquisa em ação, buscamos observar e analisar o que é possível de uma proposta bilíngue numa escola para crianças, assumindo e considerado o surdo em sua constituição histórica e cultural, e não a partir de quantitativos em decibéis¹ que os diagnósticos clínicos avaliam.

Diante do exposto, entendemos que atualmente a inclusão do aluno surdo enfrenta um paradoxo, pela contradição vivida pela escola inclusiva, em função de ter que garantir a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988), sem exceção, não sabendo como fazer e, assim, não conseguindo efetivar a inclusão de todos na sala de aula. Nesse sentido, a escolarização com qualidade, teria que ser garantida em práticas democráticas diante de inúmeras diferenças humanas, no caso dos surdos, *diferença linguística e cultural que não tem sido devidamente respeitada na escola*. (LACERDA; LODI, 2007)².

A pesquisa de caráter qualitativo realizou-se em formato da pesquisa ação, valendo-se da documentação pedagógica, como forma de registro, geração e análise de dados. O registro de cenas pedagógicas do cotidiano vivenciado pelos alunos, professora, famílias e pela escola, foi objeto de análise reflexiva. A documentação pedagógica tanto por parte das crianças, quanto da professora foram baseadas nas escolas de Reggio Emília/Itália, na qual as escolas registram e relatam trajetórias, sendo pesquisas em que a prática da *documentação* é um instrumento reflexivo e democrático (GONTIJO, 2011)³. As análises dialogaram com as cenas através de conceitos relacionados às diferenças e identidades no contexto escolar em que uma proposta bilíngue se efetivou, radicalizando o diálogo entre a cultura surda e a ouvinte, numa perspectiva intercultural.

¹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2013.

² Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

³ MOSS; PENCE, 2003, p. 191 *apud* GONTIJO, 2011, p. 120.

A diferença surda e a educação inclusiva

A educação de surdos vem ganhando ênfase nas discussões no cenário educacional, nesse sentido, a abordagem dos Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos, contribuíram com pesquisas e publicações⁴ tanto relativas à inclusão na escola regular, como a escolas bilíngues para surdos. Partimos do fato de que por muitos anos as ideias dominantes tiveram como referência o modelo de medicalização da surdez⁵. Nesse contexto, entretanto, um argumento significativo sobre o fracasso na educação de surdos estava atravessado por relações de poder e de dominação, uma vez que a:

[...] cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência 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.7).

Separar, controlar e negar a existência surda determinou subjetivações e práticas normalizadoras durante décadas na e pela escola. Skliar (1998) problematiza os conceitos como anormalidade/normalidade, ainda presentes nos discursos e práticas de professores considerados alunos com deficiência, sejam elas sensorial, intelectual ou física, público alvo de educação especializada⁶ e, considerados menos capazes que outras pessoas.

Normal ou anormal, *deficiente* ou não, afinal, que representações sobre surdez/surdo predominam nos discursos escolares? Atentar sobre tais representações é importante pelos efeitos que produz no dia a dia, uma vez que vai definir ações, opções, modos de acolher ou tratar situações cotidianas, para além das políticas públicas. Skliar (1998) vale-se de Wrigley (1996 *apud* SKLIAR, 1998) quando propõe pensar a surdez a partir de um nível epistemológico, diferente do conceito biológico/clínico que pauta o sujeito pela falta da audição. Argumentam que pensar “a existência de representações

⁴ SKLIAR (1998), THOMA (UFRGS, 2004, 2005); QUADROS (UFSC, 1994, 2013); LACERDA; LODI (UNIMEP, 2007); CAPOVILLA (PANDESB, 2011).

⁵ SKLIAR, 1998.

⁶ Especializada tem o sentido de explicitar o discurso dos professores diante dos alunos com deficiência, que argumentam não estarem preparados para trabalhar com “essas diferenças”.

nas quais a surdez possa ser entendida como privação sensorial” seria o mesmo que considerar “um mundo e uma vida marcados por uma ausência”. (WRIGLEY, 1996 *apud* SKLIAR, 1998, p. 10).

Nos discursos, portanto, a surdez⁷ pode ser marcada e constituída pela caracterização de deficiência, na qual predomina a forma de ver o surdo pela falta de algo e não por sua potência, pela possibilidade que o mesmo tem através da língua de sinais. Construir uma política educacional inclusiva vai para além de documentos que regem a escola, pois exigem muitas mudanças conceituais e políticas na sociedade, bem como em cada pessoa individualmente. A concepção de surdez, o surdo como minoria linguística, é uma construção social, pois não faz muito tempo que o nominavam como deficiente, um sujeito visto a partir dessa palavra que significa “*Insuficiente, insatisfatório; medíocre*”⁸. Ainda, *deficiente em relação aos não deficientes*, essa forma de perceber o surdo precisaria ser desconstruída antes mesmo de a escola ter “acesso” a sua língua, como destaca Skliar:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência. (SKLIAR, 1998, p. 11).

Deslocar a surdez dos discursos sobre a deficiência quando tratamos de educação é um exercício necessário para possibilitar ver a diferença como oportunidade de aprendizagem. Entendemos que a pessoa com deficiência ainda é percebida como público de uma “educação especial”. Merece atenção a ressalva que faz Skliar, ao localizar a surdez nesta modalidade de ensino: “*Educação especial: local onde a surdez é disfarçada*” (1998, p. 11), ou seja, refere-se aqui a uma modalidade de ensino em que se pretendia reabilitar o sujeito, mascarando a diferença do sujeito surdo.

A tentativa de “naturalizar” o surdo, durante toda a trajetória da educação especial⁹, conduziu ações de discriminação e exclusão. Entretanto, o surdo começa a ser

⁷ Palavra utilizada dentro dos textos da época, atualmente o termo apropriado é surdo.

⁸ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Deficiente.html>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

⁹ Período em que educação especial era percebida e vista como assistencialista e não com caráter educacional. Ver no texto “Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes” do livro: “*Tenho um*

caracterizado pelo viés epistemológico, que passa a considerar a construção social e subjetiva do sujeito, definindo o surdo como minoria linguística (ALBRES, 2005). São outras representações que exigem novas formas de olhar, escutar, acolher, conviver e aprender/ensinar, não sem antes a comunidade escolar debater e estudar. Nesse contexto:

Necessita-se, então, uma discussão de que o importante é, não mais classificá-los, mas, sim, compreendê-los como pertencendo a essa “minoria lingüística”. Deparamo-nos, assim, com um novo paradoxo, o da maioria lingüística/minoria lingüística, que acarreta mudanças radicais na consciência e identidade do indivíduo surdo. Entendendo-os como diferentes lingüisticamente, divergindo de uma visão apenas biológico-orgânica. (ALBRES, 2005, p. 51-52).

Outro paradoxo “sobre a inclusão” do aluno surdo nos desestabiliza enquanto escola. Língua oral ou língua de sinais? Língua majoritária (português oral) e língua minoritária (língua visual-gestual)? Conforme estudos já referidos, nas políticas de inclusão dos surdos em escola de ouvintes, a definição do status linguístico e do uso de primeira língua constitui-se em um paradoxo na defesa dos direitos plenos de escolarização. No caso desta pesquisa, o objeto central foca-se no direito linguístico da criança surda, uma menina surda.

A reivindicação e luta pelo reconhecimento do não ouvinte como surdo, como sujeito histórico-cultural, perpassa a luta da escola especializada e seu reconhecimento como instituição de ensino. Ambas são lutas que permanecem. O surdo busca ser visto não mais pela ausência de um sentido, mas por querer ter seu espaço na sociedade com respeito às suas características linguísticas, trata-se de lutas, resistências e tensionamentos que marcam a história da comunidade surda. (LOPES, 2007).

Tolerar a diferença não contempla o respeito à mesma, pois apenas convivermos com a diversidade, ofuscaria o surdo diante da sua singularidade linguística e cultural, em uma perspectiva de permitir ao outro o simples acesso, e não de reconhecê-lo, respeitá-lo e interagir com ele. Sentimos na escola o que acontece de um modo geral na educação, uma vez que vivemos situações hierárquicas de uma maioria ouvinte, sobre a minoria,

aluno surdo, e agora?” (CAMPOS apud LACERDA; SANTOS, p. 38, 2007).

neste caso, surda. Com tal problematização a respeito da diversidade e da diferença, ressaltamos que tomamos como urgência na escola, o exercício de sensibilização de olhares, escutas e concepções para aprofundar nossos estudos sobre a diferença.

Na escola, ou pelo menos junto à turma de crianças, assumimos um posicionamento sobre a discussão posta, ou seja, rejeitamos a sinonímia agregada a este lugar de especial, como de fracasso, alunos “especiais”, alunos deficientes e limitados, e outras concepções mais. Compreendemos que a discussão sobre o aluno surdo é pertinente, então, a escola específica, no caso bilíngue, aparece como uma consequência decorrente de suas necessidades e diferenças específicas. Considerando o ser humano e, a criança de modo particular, em sua potência, a pesquisa pauta a representação de aprendizagem noutra perspectiva ao “olhar” para o outro em sua diferença, não em sua falta ou ausência, simplesmente respeitando a diferença. O esforço foi vislumbrar a escola com um lugar na esfera política, pedagógica e social diante da diferença e da identidade surda, conforme afirma a autora:

[...] espaço de construção de identidade deve priorizar a garantia do acesso à língua de sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade, este outro com quem dialoga, se reconhece na sua diferença linguística. (GIORDANI, 2010, p. 10).

A efetivação das políticas inclusivas em defesa da especificidade da educação de surdos ainda encontra inúmeros obstáculos nos espaços escolares da escola comum. Apesar dos esforços observamos uma relativa distância entre uma Política Nacional Inclusiva e sua efetivação na escola, pelo fato do debate acerca da identidade surda, ser pautado, muito mais nos discursos clínicos e biológicos, do que de sua perspectiva enquanto uma construção social. Ao estar diante do aluno não ouvinte, ao conviver com ele, percebe-se unicamente sua deficiência, por ainda não sermos capazes de perceber o significado de ser surdo. Skliar ajuda a entender e compreender que a diferença é uma construção histórica e social da qual participaram muitas pessoas em lutas e novos processos de significação:

Entendo a diferença conforme McLaren (95), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença- mas como uma construção histórica

e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos. (SKLIAR, 1998, p. 13).

O autor, diante de uma proposta educacional para o aluno surdo, explicita que a diferença tem a ver com as epistemologias com que trabalha o professor de um aluno surdo e, indaga se conhecemos seus direitos e as teorias competentes às condições cognitivas dos surdos. (SKLIAR, 1998).

Em consequência desse entendimento epistemológico, outro aspecto a considerar é a oposição ouvinte/surdo, que muitas vezes empobrece práticas e produz efeitos na subjetividade e identidade do sujeito surdo. Tendo a escola outro entendimento ao receber um aluno surdo, não reduzirá a diferença a um órgão sensorial apenas, mas poderá acolher e promover aprendizagens e sociabilidades, pois apreende o aluno como sujeito na dimensão da diferença humana em todas as instâncias. O surdo em questão neste trabalho é uma criança, menina, aluna de uma escola pública municipal, filha de pais ouvintes, moradora de um pequeno município do interior do estado. O pesquisador, já citado, alerta “ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. (SKLIAR, 1998, p. 21).

Língua de sinais, identidade surda e bilinguismo na escolarização de uma menina surda

Pretendemos, a partir da conceituação do surdo pela sua diferença, aprofundar a discussão sobre uma escolarização que lhe é apropriada, ou seja, a educação bilíngue, na qual os direitos constitucionais linguísticos que a comunidade surda conquistou em relação à língua de sinais fossem garantidos, pois pauta-se em uma dimensão pedagógica para a criança surda. Língua inventada, surgida e constituída na história dos surdos brasileiros, a língua de sinais não é inata, assim como não o são outras línguas.

O surdo aprende a “falar” sua língua gestual, num ambiente propício, ao oportunizarmos interações com essa cultura surda na turma de crianças em processo de alfabetização, confirmamos as palavras de Skliar, que a “[...] naturalidade da língua não é biológica, passa de geração a geração”, portanto, trata-se de apropriar-se de um sistema social e cultural. Assim, a menina surda aprendeu apreendeu sua língua, imersa na cultura

visual, com outros surdos falantes da Libras, vivenciando e compreendendo que a “Cultura surda não é o revés da cultura ouvinte [...]” mas é , uma outra maneira de compreender o mundo. (SKLIAR, 1998, p. 27-28).

A naturalidade da língua foi sendo construída socialmente, e para que fosse possível, para perceber-se como surda, a criança precisou estar imersa em um mundo cercado pela linguagem, nesse caso a linguagem visual. Assim, a escola necessitaria compreender e emprestar outra forma de significar o mundo, para que a construção e aquisição linguística desta criança, a partir de sua diferença, pudesse ser possível.

Portanto, não seria suficiente a aluna estar em contato com ouvintes usuários da língua gestual, no caso as outras crianças, colegas da turma que aprenderam Libras na escola pública. Havia um risco já alertado por pesquisadores/as do tema, o surdo dentro da cultura ouvinte como minoria, poderia estar reprimindo sua identidade. Em nosso caso, a esta necessidade foi ofertada a possibilidade de contato entre pares surdos, assim, foram proporcionadas interações com a cultura surda para a turma toda, a partir de visitas de surdos na turma e interações com todas as crianças.

O surdo percebido pela diferença se constitui ser de identidade que lhe é própria, a identidade surda. Essa só é constituída se isso lhe for consentido pela construção identitária, como Perlin afirma:

[...] a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual, então, o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54).

A perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos permite outro olhar e outras representações, nas quais o surdo passa a ser visto como surdo, a partir de uma diferença cultural e linguística. Ele passa a ser visto e representado com uma identidade diferente da identidade ouvinte, pois “[...] os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. (PERLIN, 1998, p. 54). O surdo não é respeitado como surdo na maioria das escolas regulares, sua identidade é negada diante da dominação “ouvintista” sobre o pensar a escola, as formas homogeneizadas de ensinar a

partir de uma única língua, a língua padrão, essa maneira de “incluir” o surdo continua sendo uma forma de colonizar os “grupos minoritários” e não oportuniza a inclusão.

Na pesquisa em ação realizada confirmamos a máxima de que o surdo possui uma maneira singular de compreender o mundo que torna o surdo semelhante e o ouvinte diferente, por comunicar-se com o mundo através da visão, relacionar-se com o outro pela expressão. São diferentes formas de ser criança, de estar e entender o mundo, que distinguem a criança surda da ouvinte e, constituem os marcadores da identidade surda. Ao problematizarmos de outro modo a diferença, fomos melhor compreendendo aquilo que os estudiosos já anunciavam, ou seja, o que difere o surdo do ouvinte é a língua utilizada por ambos para sua comunicação e expressão e a forma como cada grupo significa o mundo em que vive. Assim, aprendemos que é a diferença que produz uma identidade, ou ainda, “a Identidade é, assim, marcada pela diferença”. (WOODWARD, 2000, p. 9).

Tanto a identidade surda quanto a identidade ouvinte foram constituídas social e culturalmente. Pensamos que “o próprio corpo humano é um símbolo que marca uma identidade biológica: masculina ou feminina. Entretanto, o que se percebe nos grupos é a incansável busca de sua representação pela história social e cultural” (WOODWARD, 2000, p. 15). A relação com o social constitui a identidade e produz um sentimento de pertencimento a um grupo ou a outro, assim, nem todos os sujeitos biologicamente diagnosticados como “deficientes auditivos”¹⁰ identificam-se como surdos usuários da língua de sinais, pois alguns usam implantes cocleares, outros oralizam, outros usam a língua gestual e a oralização concomitantemente.

Desde a perspectiva cultural, podemos entender a identidade como uma construção, por isso não haveria com fixá-la, ela seria, portanto, relacional. Constituímos-nos a partir das representações que temos sobre nós mesmos e sobre os outros, desse modo, as representações sobre os grupos sociais também são construídas culturalmente e mudam de acordo com o que se pretende representar em determinada tempo e lugar.

¹⁰Termo deficiente pelo estigma pejorativo, uso proposital em relação ao contexto do parágrafo.

Em nosso caso, se a aluna não ouvinte fosse considerada e representada como alguém com menos capacidade, isso causaria um efeito sobre ela e sua identidade, seu modo de aprender e conviver com a turma, significações de *inferioridade*, *sentimentos de incapacidade*, *argumentos que é difícil não ouvir*, poderiam circular. Por certo, prevaleceria o significado representado socialmente no conjunto da escola, na relação com a família, com outras crianças e com a comunidade. WOODWARD nos ajudou entender que “produzimos o que nos é representado, ou o que representamos de alguma forma”. (2000, p.17).

A escola ao representar em seus discursos o surdo como sujeito capaz na língua e cultura que lhe são próprias, estará se predispondo a aprender com o surdo e com a sua diferença, oportunizando a esse aluno vivenciar uma identidade de forma positiva diante da singularidade que ele apresenta. Sabemos, entretanto, que por décadas, a identidade surda foi subordinada a maioria ouvinte, ouvintizada por um discurso hegemônico e normalizador. (PERLIN, 1998).

São os processos de resistência surda que vêm modificando os modos de representação na sociedade contemporânea, uma vez que a comunidade surda procurou ser reconhecida como grupo cultural e linguístico celebrando sua diferença, desmistificando os conceitos agregados à visão patológica, atribuída na ausência de um dos sentidos. A afirmação como “Surdo” é uma identidade cultural construída pela comunidade usuária de uma mesma língua, onde a visão é seu canal de comunicação.

Perceber e reconhecer o surdo contemporâneo pela sua diferença, não foi jornada fácil, pois o grupo movido até pela “rejeição, marginalização” em alguns momentos, constituiu sua identidade surda lutando, marcando seu orgulho de ser diferente, orgulho de “ser surdo” reivindicando ser “ouvido”. Perlin (1998) enfatiza que “os surdos são surdos em relação à experiência visual” e é a partir dessa conceitualização que precisamos ver o surdo na escola. Então, a criança surda não apenas tem o direito de ser surda, mas de compreender e conhecer a história da construção social de sua identidade surda, uma referência para sua própria constituição infantil como aluna, surda, menina, moradora do interior do estado, enfim, cada diferença que lhe marca o corpo e sua existência lhe possibilita construir sua identidade individual e social.

A pesquisa em ação realizada com uma turma de crianças permitiu ver a escola como instituição social potente e capaz de fazer a discussão sobre identidade e diferença em seu interior. Tal possibilidade poderia ser fortalecida auxiliando na percepção dos alunos e professores quanto ao que significa ser diferente e ter uma deficiência, a fim de fortalecer conceitos e as políticas de identidade. Diante da diferença surda, da diferença linguística, a escola tem possibilidades de construir um ambiente acessível à língua do aluno. Nesse caso, dos surdos, pois o que foi possível perceber através da aprendizagem da língua de sinais foi que as condições de aprendizagem foram ampliadas, inclusive, da língua portuguesa escrita¹¹.

Nessa perspectiva, oportunizamos a imersão da criança em um ambiente bilíngüe, para tanto foi necessário aprofundarmos discussões e estudos no âmbito escolar, com a finalidade de compreensão das exigências de uma proposta inclusiva bilíngüe possível ou não.

Proposta pedagógica com enfoque bilíngüe

Quando consideramos o surdo um sujeito histórico cultural¹², consideramos a Libras sua primeira língua, e a língua portuguesa como a segunda, na modalidade escrita. Em relação à educação de surdos, se faz necessário, então, trabalhar nessa perspectiva bilíngüe. A interrogação que se colocava era como trabalhar numa proposta bilíngüe numa escola regular comum? E do que se trata o bilinguismo na educação de surdos? Dialogando com alguns pesquisadores dessa área, direcionada ao bilinguismo para o surdo, buscamos esclarecer inclusive alguns equívocos que há nos discursos de escolas regulares inclusivas sobre esse conceito.

Para que a escola comum pudesse ofertar um ambiente bilíngüe precisaria armar estratégias para que houvesse circulação e trocas culturais entre surdos e ouvintes, como observado nesta pesquisa, estendendo as trocas aos próprios surdos, através de encontros com pares na escola, ou fora dela, e através de outras interações possíveis.

¹¹ A turma em que a experiência foi realizada apresentou a pontuação mais alta do município na província Brasil.

¹² Estudos Culturais- Estudos Surdos.

Vivemos tal possibilidade, a qual contou com a parceria de da professora com diversos surdos adultos, os quais realizaram oficinas com os alunos, sobre questões relacionadas à língua de sinais¹³, como: expressão facial e corporal, cultura e identidade surda, entre outros marcadores próprios desta língua e comunidade.

Os encontros foram animados e muitos produtivos, com grande entusiasmo, foi possível confirmar que é nas interações nos constituímos seres de linguagem e onde se criaram a possibilidade de fazer com que a língua de sinais circulasse na escola, oportunizando o contato com referenciais surdos, crianças e principalmente adultos surdos. Quadros chama a atenção para a importância dessa relação entre pares:

[...] a criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. (QUADROS, 1997, p. 30).

Além do propósito de oferecer contato entre pares e ainda tornar a língua de sinais acessível a todos, essa presença surda na turma foi muito importante para o desenvolvimento de uma perspectiva bilíngue. Conforme Quadros, “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. (QUADROS, 1997, p. 27).

A autora destaca que há “aspectos essenciais para tornar e implementar uma proposta bilíngue para surdos” (p. 15) e ressalta ainda que são imprescindível duas coisas: “Conhecer as duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma delas ocupa.” (QUADROS, 1997, p. 15). Segundo seu argumento, não há uma língua mais ou menos importante, mas há uma importância diferente para cada língua, o papel que cada uma representa na educação de surdos.

¹³ Ver sobre a estrutura gramatical da Libras em Rinaldi (BRASIL/ SEESP, p. 09, 1997). Disponível em: <http://www.librasemcontexto.org/producao/lingua_brasileira_sinais_mec.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

Nesse sentido, muitas modificações foram feitas na escola, Quadros destaca que “a escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se a realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família”. (QUADROS, 1997, p. 29). Assinalamos coerência ao assumir a cultura surda, a cultura visual, fazendo um deslocamento do lugar de ouvinte para o lugar de surdo, na possibilidade de tornar acessível a todos o espaço escola.

Enfatizamos que a professora da turma, também autora da pesquisa em ação (2010-2011) utilizou-se da fala concomitante ao uso dos sinais na maior parte do período de aula, em função da turma de alunos desconhecia, ainda, a Libras. Observamos que o uso da fala com os sinais, concomitantemente, prejudicaria a aquisição da língua natural pela criança surda, aprendendo um português sinalizado- palavra-sinal /sinal-palavra-. Como destaca Moura, “devemos lembrar que a Libras é uma língua com características próprias, diferentes do português, e que é impossível falar e sinalizar ao mesmo tempo.” (MOURA, 2013, p. 19). Sendo assim, a instrução das aulas se deu a partir da oralização e sinalização nos primeiros meses de cada ano, mas, à medida que os alunos ampliavam o vocabulário, foi possível realizar diversas aulas, não todas, utilizando somente a Libras como língua de instrução.

Tratando-se da aquisição de línguas em proposta bilíngue, foi necessário e possível considerar que a língua portuguesa é a segunda língua para a aluna surda, e o acesso a ela precisaria ser garantido através da língua de sinais, mas na estrutura da Libras, para que a escrita pudesse ser o registro de sua “fala sinalizada”, Quadros afirma que “quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas” [...]. (QUADROS, 1997, p. 29), ou seja, o português é uma forma de registro, mas será registrado na estrutura linguística da língua de sinais, o que não impede ao surdo aprender a estrutura da língua portuguesa gradativamente.

As atividades escritas nesta proposta bilíngue de escolarização, já no segundo ano do Ensino Fundamental/2013, respeitaram a maneira singular da criança surda, na sua escrita, sempre utilizando primeiramente a língua de sinais para compreensão dos enunciados e textos, e posteriormente, o registro escrito.

Diante do exposto, a aquisição e o aprendizado da primeira língua, favoreceu a aquisição e o aprendizado da segunda língua, mas para que tal aprendizagem pudesse ser proporcionada foram necessárias estratégias que favorecessem a aquisição da sua língua, de formal natural, informal e formalmente. No caso, o recorte foi trazido para evidenciar a Libras como primeira língua, contemplou a aquisição da segunda língua, sem intenções de estender o debate sobre a aquisição do português pelo surdo.

Dessa forma, entendamos que surdo e ouvinte possuem e constituem diferentes identidades, pois quando estamos falando de diferença linguística, falamos de grupos sociais que utilizam línguas diferentes e a língua é o elemento que constitui um grupo, uma cultura e a sua identidade. Falar da pessoa surda é, então, perceber sua diferença linguística como necessária em sua constituição subjetiva e identitária. Segundo Rosa:

Identidade é referente à subjetividade, ou seja, um espaço de luta entre o mundo interno (indivíduo) e o mundo externo (social); tendo por resultado tantas marcas singulares na formação do indivíduo quanto à construção de valores em uma cultura, ambas se associarão à experiência histórica do indivíduo e da comunidade que habita, afinal é a subjetividade que auxilia na relação com o outro. (ROSA, 2012, p. 21).

A diferença constitui e vem constituindo o ser surdo e sua história, Perlin ressalta que a identidade surda é definida a partir de conceitos como alteridade e identidade, do olhar do surdo sobre o surdo. (PERLIN, 1998, p. 51-73). Concordamos com a autora, pois esse olhar mais sensível, com alteridade é capaz de transformar as práticas excludentes na escola. Constatada essa diferença e esse novo olhar para com a diferença surda, não seria mais possível ignorar o fato de uma língua com outra modalidade ser um canal de acesso às informações do aluno. Todo o trabalho poderia acontecer através da apropriação de duas línguas - língua de sinais como sua primeira (L1) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como sua segunda língua (L2).

Destacamos, ainda, que a criança surda é amparada constitucionalmente a ter acesso a uma educação bilíngue, então, pautamos a realização do trabalho pedagógico na utilização da língua de sinais como língua de instrução da turma como um todo, respeitando desta forma o que prevê a Legislação Federal, expressa no Decreto 5.626 de 2005, no Art. 22 em seu capítulo VI:

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;
§ 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. (BRASIL, 2005).

Atualmente, a escola regular¹⁴ deveria proporcionar uma educação aos surdos na sua língua materna¹⁵. Novamente destacamos que para inclusão escolar do surdo, não é suficiente simples adaptações ou contratação de intérpretes, precisamos muito mais que isso, demanda mudanças políticas e epistemológicas.

Considerações finais

Constatamos, a partir dessa pesquisa, que as escolas não estão suficientemente preparadas diante da diferença surda, essa é uma problematização trazida por Costa (2007) que evidencia a fragilidade da escola comum em oferecer um ambiente propício de aquisição linguística ao surdo. Pudemos percebermos nessa experiência que as estratégias e organizações que favoreceram a aquisição da Libras pela menina surda, se deram a partir do conhecimento que o professor apresentava, diante de sua formação, pesquisa e como ativista nos movimentos surdos.

A mantenedora apresentou algumas articulações e possibilidades para a realização de proposta, no entanto não se tem a previsão de sequência do projeto. Pois não há carência de profissionais no município e Além disso, destacamos que o sistema de ensino muitas vezes fica engessado diante de burocracias para contratação de profissionais capacitados, ou na dependência de aprovação de projetos pela câmara de vereadores.

Outro ponto significativo é referente a não promoção da formação continuada, que perpetuou a carência de profissionais bilíngue no município. Dessa forma, a Libras na sala de aula poderá se fragilizar diante de uma organização que não a torne acessível. Ainda, a aluna estava no 2º ano, sua formação inicial ainda não está consolidada e terá muitas habilidades, relacionadas à língua sinalizada, língua escrita, raciocínio lógico, entre

¹⁴Escola onde a maioria são ouvintes e a língua portuguesa oral é a língua dominante.

¹⁵ Língua de sinais.

outras, para aprofundar, e se esta oferta não tiver continuidade em sua língua, poderá sofrer uma estagnação.

Segundo Lodi (2013), os direitos relativos à educação bilíngue não vem sendo atendidos pelas atuais propostas “inclusivas” que, na maioria das vezes, disponibilizam somente a presença de um intérprete educacional como instrumento de acessibilidade, inviabilizando o “direito ao ensino na própria língua e na própria cultura”. Lodi (2013)¹⁶ evidencia que existem diferentes diversos modelos inclusivos relacionados à educação de surdos no país. Segundo a autora, alguns modelos são mais eficazes e atendem às necessidades visuais e linguísticas dos alunos surdos, já outros apenas minimizam as diferenças e desconsideram a língua e a cultura visual; ou ainda apresentam o papel principal como proposta de socialização, descaracterizando a sala de aula um espaço de aprendizagem por todos. (LODI, 2013)¹⁷.

Outra constatação é que a inclusão não é ofertada na sua completude, mesmo diante dos dados apresentados nas cenas, está em relação à oferta da prática bilíngue restrita e delegada à professora regente. Constatamos isso quando na escola não houve adaptações simples e ao mesmo tempo essenciais diante da cultura surda, como o sinal luminoso, não somente o auditivo na escola, mudança singela, mas não realizada até então (2013) nas escolas que aqui foram analisadas. Portanto, evidenciamos que práticas e mudanças atitudinais precisam perpassar toda a proposta e didática diante da criança surda, conhecer e compreender o surdo em uma visão antropológica para respeitá-lo como ser de diferença, na tentativa de ofertar-lhe a aquisição da língua e da aprendizagem garantindo o direito pleno a acessibilidade e a cidadania.

¹⁶ Encontramos esses modelos em Lodi (2013, p. 166- 167).

¹⁷ Para uma leitura detalhada, no livro *Tenho um aluno surdo, e agora?* (LACERDA, 2013, p. 166 – 167).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**- 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 mar. 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- 2005. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf>. Acesso em: 05/03/2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 a**.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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jun. 2012.

COSTA, Luciyenne Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. (Dissertação de Mestrado). 186 fls. 2007.

GIORDANI, Liliâne. 2010. **Cadernos de educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 91- 106, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/04.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2014.

GONTIJO, Flavia.**Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil**. Belo Horizonte, Ano 8 , n.10 , p. 119-134 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/viewFile/1303/884>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

LACERDA; LODI. 2007: Disponível em: <<http://3oreuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962-Int.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

LACERDA, Cristina; SANTOS, Iara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** . Edufscar, 2013.

LODI,Ana Claudia. 2013. **Tenho um aluno surdo, e agora?**In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Iara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora**. 2013.

LOPES, Maura C. **Surdez e educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOURA, Maria Cecília de. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Iara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora**. Edufscar, 2013.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. (Capítulo 3). In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 71-74, 1998- 4ª ed., 2010.

QUADROS. **Educação de surdos** – aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Reimpressão em 2008.

ROSA, Emiliano Faria. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN; SUMPFF (Orgs.). **Um olhar sobre os surdos**. Curitiba: CRV. 2012.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 1 ed. (2010), 1 reimpr./ Curitiba: Juará, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. (Capítulo 01): In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.