

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA CULTURALMENTE SENSÍVEL/RELEVANTE

Marta de Fátima da Silva¹

Maria Elena Pires Santos²

RESUMEN: O objetivo aqui proposto é apresentar reflexões sobre a possibilidade de uma educação bilíngue culturalmente sensível/relevante para alunos surdos. A Educação Bilíngue para surdos, realidade assumida no Brasil como forma de reconhecimento da luta das comunidades surdas, concretizadas no Decreto Federal Nº 5626/2005, preconiza como escolas bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Ao reconhecer o direito dos surdos ao bilinguismo, os sistemas de ensino abrem para esse grupo de cidadãos a possibilidade de se reconhecerem e de serem reconhecidos na sua diferença linguística e cultural. Essa perspectiva educacional se tornaria culturalmente sensível/relevante se fossem considerados os modos visuais dos alunos surdos aprenderem e se estivessem presentes nos contextos pedagógicos as demandas culturais, linguísticas e sociopolíticas como apontam Bortoni-Ricardo (2003), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003) Erickson (1987), Ladson-Billings (1997) e Glória Ladson-Billings em entrevista a Gandin *et. al.* (2002). Dessa forma, contribuiria para eliminar barreiras linguísticas, culturais e outras menos visíveis que surgem no dia a dia da sala de aula entre professores ouvintes e alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo, cultura, ensino.

ABSTRACT: The proposed aim here is to present a reflection on the possibility of a culturally sensitive/relevant bilingual education to deaf students. The bilingual education for deaf, reality assumed in Brazil in recognition of the struggle of deaf communities implemented in the

¹ Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, professora dos cursos de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol da UNIOESTE/Foz do Iguaçu, do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras/UNIOESTE/Foz do Iguaçu e do Doutorado/Mestrado em Letras/UNIOESTE/Cascavel.

² Mestranda do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu e professora de surdos

Federal Decree N° 5626/2005, advocates as bilingual education schools those where the sign language (called Libras in Brazil) and the written form of the Portuguese Language are languages of instruction used in the development of the whole educational process. By recognizing the right of deaf people to bilingualism, education systems open for this group of citizens the opportunity to recognize and be recognized in their linguistic and cultural difference. A bilingual education would become culturally sensitive/relevant if the visual modes of deaf students learning were considered and if the sociopolitical, linguistic and cultural demands were presented in pedagogical contexts as indicated by Bortoni-Ricardo (2003), Bortoni-Ricardo and Dettoni (2003) Erickson (1987), Ladson-Billings (1997) and Ladson Billings in an interview with Gandin *et. al.* (2002). This would help eliminate linguistic, cultural and other less visible barriers that arise in day-to-day living of the classroom between hearing teachers and deaf students.

KEY-WORDS: bilingualism; culture; education.

Introdução

O presente artigo pretende apresentar uma reflexão sobre como a educação dos alunos surdos poderia tornar-se culturalmente mais sensível/relevante no contexto bilíngue, considerando a perspectiva de que as questões que envolvem o processo pedagógico do ensino de surdos não são simples e nem passíveis de modelagens pré-estabelecidas.

A Educação Bilíngue para surdos pode ser considerada uma realidade assumida no Brasil, no estado do Paraná e na cidade de Foz do Iguaçu. Essa é uma forma de reconhecimento da luta das comunidades surdas, que culminou com a concretização da legislação do Decreto Federal 5626/2005 que, no seu art. 22, § 1º, preconiza: “São denominadas escolas ou classes de Educação Bilíngue aquelas em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Ao reconhecer o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, os sistemas de ensino, sejam federal, estadual ou municipal abrem, para esse grupo de cidadãos, a possibilidade de se reconhecerem e serem reconhecidos na diferença

linguística e cultural, ampliando, ainda, o universo de acesso aos bens do conhecimento e outros bens da informação que a sociedade tem acumulado ao longo de sua trajetória histórica.

Ao optar pela educação bilíngue, reconhece-se a língua de sinais como primeira língua dos surdos, símbolo da identidade individual e cultural desses sujeitos, devendo ser, então, a língua utilizada em todo o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à Língua Portuguesa, caberia ser tratada no contexto escolar como segunda língua. Essa perspectiva possibilita uma visão sócio-antropológica que se distancia do modelo educacional tradicional. Skliar (1999) afirma que:

A imensa quantidade de surdos que está fora do sistema escolar e a que foi excluída muito antes de terminar a sua educação básica, obriga-nos a colocar dois tipos de reflexão. Primeiro: a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta primeira questão é que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais. A segunda reflexão se orienta para uma análise sobre as maneiras através da qual a surdez - como diferença - é construída e determinada nos projetos políticos e pedagógicos atuais. Caracterizar um projeto pedagógico de “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessariamente estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa. “A surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais” (SKLIAR, 1999, p. 12).

As práticas pedagógicas para o novo cenário necessitariam, assim, de serem pensadas no sentido da superação dos velhos incômodos do “não possível” e, principalmente, das verdades naturalizadas que o fazer escolar, na maioria das vezes, constrói sem se dar conta das mudanças a que os sujeitos estão expostos em todos os momentos.

A construção de práticas e modos de pensar uma escola bilíngue diferenciada se depara, quase sempre, com as exigências legais do sistema de ensino, das demandas de apresentação de resultados, dos diferentes processos de formação dos professores e ainda do pouco tempo destinado à formação continuada. Diante dessas demandas, surge a indagação sobre a viabilidade de uma educação bilíngue para surdos, culturalmente sensível/relevante.

Para desenvolver o objetivo proposto, esse artigo está assim organizado: inicialmente traçamos uma breve revisão sobre o processo de transição das práticas oralistas para a educação bilíngue; em seguida, apresentamos o Modelo Educacional de Enriquecimento Linguístico (Maher, 2007) como forma de dar ancoragem às perspectivas subjacentes a uma pedagogia culturalmente sensível/relevante, que têm como sustentação as propostas de Erickson (1987) e a entrevista concedida por Glória Ladson-Billings a Gandin *et. al.* (2002); realizamos, na sequência, reflexões sobre uma proposta de educação bilíngue culturalmente sensível/relevante para surdos para, finalmente, apresentarmos sucintas e provisórias considerações.

1. Do Oralismo à Educação Bilíngue: breve revisão de um percurso

Para darmos início à reflexão aqui proposta, primeiramente retomaremos um rápido percurso percorrido por surdos e professores de surdos no movimento de distanciamento de uma proposta educacional pautada nos princípios do Oralismo, em direção às possibilidades da educação bilíngue.

Segundo Favorito (2009), o oralismo é um método ancorado na oralização, ou seja, tem como objetivos o treinamento auditivo e o aprendizado da linguagem oral, partindo do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. Nessa perspectiva, calcada em uma visão clínico-terapêutica da surdez, a língua de sinais é vista como obstáculo à aquisição da fala, sendo desestimulada e, muitas vezes, até mesmo proibida.

Quadros (1997, p. 23) aponta que a realidade vivida pelos surdos e os atrasos sofridos com o impacto histórico do oralismo gerou uma situação cultural bastante visível. Segundo a autora, ao observar alguns surdos, constatou que, após terem passado anos e anos em uma escola treinando a fala com reforço entusiasmado dos professores, tudo que haviam aprendido de nada havia contribuído para a sua integração social. Em consequência de tal decepção e sentindo-se enganados pelos profissionais, essas pessoas escolheram nunca mais usar a voz.

As constatações reveladas por Quadros (*op. cit.*) reafirmam a necessidade de se pensar seriamente num ensino para os alunos surdos que priorize as possibilidades de lidar com a sociedade como um todo. Surgem, então, as discussões e proposições em torno de uma educação bilíngue para os surdos. Para a abordagem dessa proposta, torna-se central evidenciar o sentido em que estamos utilizando o conceito de bilinguismo/sujeito bilíngue e de educação bilíngue.

Maher (2007) ao focalizar os processos de educação formal de falantes de línguas minoritárias, chama nossa atenção para a injusta posição desses sujeitos, pelo fato de serem bilíngues compulsórios, diferentemente dos demais, cujo bilinguismo é facultativo. Além disso, a autora problematiza os conceitos de bilinguismo que pressupõem um falante idealizado, capaz de “se desempenhar em todos os domínios em ambas as línguas de seu repertório verbal” (p. 73). Essa perspectiva favorece a estigmatização daqueles que não atendem à idealização, principalmente quando se tratam de falantes de línguas consideradas de menor prestígio. Buscando repensar esse conceito, propõe que o consideremos como um fenômeno multidimensional, entendido como “uma condição humana muito comum, [que] se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (p. 79). Para os falantes da língua de sinais, por exemplo, essa perspectiva contribuiria para a compreensão de que as mudanças simultâneas de uma língua para a outra não são erros ou deficiências, mas recursos discursivos importantes, que só os bilíngues são capazes de realizar.

Se, para os surdos, essa perspectiva se torna importante para mitigar o preconceito em relação aos seus usos linguísticos, também uma compreensão dos modelos dos processos educacionais se torna central para o objetivo aqui proposto.

Maher (2007) apresenta três modelos de educação bilíngue: a) Modelo Assimilacionista de Submersão, o qual apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma aula monolíngue, como acontecia com os alunos surdos sob a prática do oralismo; b) Modelo Assimilacionista de Transição, de acordo com o qual a língua materna do aluno é a língua de instrução nas séries iniciais e, gradativamente, vai sendo substituída pelo ensino da língua majoritária; c) Modelo de Enriquecimento Linguístico; neste modelo, a língua materna do aluno é a língua de instrução durante todo o processo de escolarização, promovendo-se um

bilinguismo aditivo; no caso dos surdos brasileiros, por exemplo, a língua portuguesa (segunda língua) deve ser adicionada à língua de sinais (primeira língua dos surdos).

Embora o Modelo Educacional Bilíngue de Enriquecimento Linguístico venha sendo uma proposta almejada, ainda prevalece, na educação de minorias, o Modelo Assimilacionista de Transição, mesmo em escolas de surdos, pois, como nos alerta Skliar (1999), o oralismo ainda povoa os sonhos de muitos professores.

Enfrentando essas oposições desde meados da década de 90, muitas escolas de surdos já vinham organizando seus projetos político-pedagógicos para a concretização de uma educação bilíngue, época em que ocorreram as maiores transformações na educação de surdos no Brasil, como atestam documentos da Associação de Pais e Amigos de Surdos de Foz do Iguaçu (APASFI).

Em 1996, a equipe aprofundou seus estudos sobre as questões que envolviam o surdo. [...] O surdo não é mais considerado deficiente e sim um sujeito capaz, produtivo, respeitado em sua diversidade linguística e cultural. A proposta bilíngue é considerada adequada à educação do surdo, resgatando o direito do surdo à educação, ao uso da sua língua natural e ao respeito por sua cultura (APASFI, 2010, p. 15).

O resgate desse momento histórico para a instituição demonstra o quanto os movimentos da década de noventa foram importantes para o processo de educação bilíngue na região. Segundo Silva (2008):

Aliadas aos movimentos dos surdos e das escolas mereceriam destaque as produções acadêmicas que surgiram a partir desse momento, sendo possível evidenciar os grupos de estudos e trabalhos que foram desenvolvidos na UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu. Os estudos e trabalhos tiveram os objetivos de compreender melhor as questões referentes à aquisição da linguagem, bilinguismo, aquisição e aprendizagem de língua primeira e língua segunda. Estes trabalhos aconteceram devido à presença de acadêmicas de Letras que atuavam como professoras na escola de surdos de Foz do Iguaçu, nos anos de 1993 a 1997, além da presença da professora Maria Elena Pires Santos, do Curso de Letras/UNIOESTE-Foz do Iguaçu, que assumiu a discussão que culminou no Projeto de extensão Bilinguismo para os surdos: Uma proposta educacional, aprovada pela resolução N° 154/1996 – CEPE. Esse Projeto foi realizado de maio de 1996 a maio de 1998 com 120 horas de discussão e

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA
CULTURALMENTE SENSÍVEL/RELEVANTE**

desenvolvimento de trabalhos na escola de surdos da Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu – APASFI (SILVA, 2008, p. 05, grifos do autor)

A apresentação desses fragmentos evidencia um pouco do que aconteceu na maioria das escolas de surdos do Brasil e do Paraná, na década de 90 e na década seguinte, culminando com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras com o decreto já mencionado.

Esse novo desenho, ou ainda, a nova forma de pensar a educação de surdos, uma grande conquista da qual nem surdos e nem professores desejam abrir mão, trouxe algumas reflexões que parecem bastante pertinentes, dentre as quais ressaltaremos duas que têm provocado as maiores discussões. A primeira aponta para um tema bastante discutido e polemizado nos últimos anos, ou seja, se a língua de sinais tem proporcionado mais aprendizagem para os alunos surdos. A segunda, relacionada à primeira e, por sinal, mais provocativa, questiona se os professores de surdos, que lecionam nas escolas de surdos, conseguem compreender e organizar as suas aulas pensando em metodologias que privilegiem uma pedagogia centrada nos aspectos visuais, o que priorizaria um dos aspectos importantes da cultura surda.

Favorito (2009) traz à tona o tema, e discute um pouco o papel da imagem na apropriação do conhecimento pelos alunos surdos. A autora sugere um processo que possibilite o trabalho com narrativas, poesias e lendas que fossem oriundas do universo da surdez e, assim, privilegiassem a visão. Em seu texto, traz uma citação de Rangel (1998), pesquisadora surda, sobre essa questão:

Fazer uso de recursos visuais na comunicação significa para nós sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente, representar a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência. Isso significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais, afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização (RANGEL, 1998, p. 81 apud FAVORITO, 2009, p. 38).

As palavras da professora e pesquisadora Gisele Rangel são acompanhadas de muitos outros aspectos que deveriam ser considerados num processo de educação bilíngue para

surdos, devendo permanecer em constante alerta, que são as questões de currículo, das representações da surdez e da superação da visão patológica da surdez. Essas questões podem ser pensadas a partir de uma perspectiva de educação bilíngue culturalmente sensível/relevante, como abordaremos a seguir.

2. Bilinguismo, modelos educacionais bilíngues e práticas culturalmente sensíveis/relevantes

A educação bilíngue para os surdos tornou-se realidade oficial, no Brasil, a partir do ano de 2005, através do Decreto Lei No 5.626. Para as reflexões aqui propostas, parece-nos importante refletir sobre como essa possibilidade vem se organizando oficialmente, nos últimos tempos, quanto à educação de surdos, no Estado do Paraná.

De acordo com informações postadas no site oficial do governo do Paraná – Secretaria Estadual da Educação – SEED – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN³.

Os surdos são pessoas que fazem parte de uma minoria linguística e que, portanto, têm o direito de participar das experiências de aprendizagem com a mediação de sua língua natural – a língua de sinais. Além disso, têm o direito de aprender a língua oficial de seu país: a Língua Portuguesa. Essa situação configura a necessidade de uma educação bilíngue para surdos.

Ao ler essa primeira afirmação da SEED/DEEIN, é possível observar que, para o órgão gestor da educação especial, a educação bilíngue no estado do Paraná é algo resolvido e que se desenvolve sem nenhum tipo de conflito. Na sequência, na mesma página estão as seguintes informações:

Atualmente, a educação escolar de alunos surdos no Estado do Paraná, a depender da realidade de cada município, poderá ocorrer no contexto regular de ensino com apoios especializados ou em Escolas Especiais para surdos.

³ Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?Conteudo=30>, acesso em 23/04/2012.

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA
CULTURALMENTE SENSÍVEL/RELEVANTE**

Dentre os serviços e apoios especializados normatizados pela Deliberação n.º 02/2003⁴ estão:

- a) Intérprete de Libras/língua Portuguesa
- b) Instrutor surdo de Libras
- c) Centro de Atendimento Especializado
- d) Instituições Especializadas (Apoio pedagógico)
- e) Escola Especial para surdos (Educação Básica)

As informações contidas na página eletrônica da educação especial nos fazem pensar no distanciamento que se produz entre o órgão gestor, a escola, os professores e os educandos. Esse distanciamento talvez seja fruto da ausência, no caso da educação de surdos, de uma política linguística, ou política de educação de surdos, não vinculada às políticas de educação que ressaltam a falta, as impossibilidades, as dificuldades, isto é, que não se abrem para a perspectiva das possibilidades.

Por outro lado, na versão escrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Especial para Surdos da APASFI⁵, verifica-se uma postura que permite a contingência, a necessidade contínua de reflexão e adequação, cujo propósito é continuar analisando o processo de busca por uma educação bilíngue que não está pronta, mas que precisa ser construída. Vejamos como a escola se posiciona na introdução do documento:

Com propósito da construção contínua de um espaço bilíngue, passamos por um processo de reflexões e discussões, amadurecimento de ideias, estudos, aprendizagens partilhadas entre todos: professores surdos e ouvintes, alunos, instrutores, direção, técnicos e pais. O resultado desses momentos de “reflexão x ação” é o presente documento. O documento que ora apresentamos, porém, não se constitui em um processo acabado. A perspectiva é que dele resulte um trabalho dinâmico e vivo, no qual todos que participaram estejam

⁴ Deliberação Nº 02/03 - Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

⁵ A escola é mantida pela Associação de Pais e Amigos de Surdos de Foz do Iguaçu que oferta educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 5º ano. E, ainda, apoio em contraturno para os alunos matriculados no ensino fundamental dos anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos em escolas de ouvintes. Mais informações na página <http://www4.pr.gov.br/escolas/dadosEscola.jsp>.

sempre receptivos a novas realidades e a novos desafios (APASFI, 2008, p. 06).

O documento citado acima é resultado de mais de 10 anos de vivência da escola APASFI, em Foz do Iguaçu, cujas discussões e ações para a mudança do oralismo em direção a uma proposta de educação bilíngue para surdos tiveram início no ano de 1996 (conf. SILVA, 2008). A percepção de que esse é um processo em permanente construção e não um modelo acabado está subjacente também à compreensão da construção do conhecimento no mesmo sentido. Desde o início das primeiras tentativas de mudança do modelo de educação oralista para surdos para o modelo bilíngue, os teóricos já nos alertavam para o risco de uma concepção definitiva de educação bilíngue. Entre esses, ressalta-se a fala de Sanchez (1990) que também é citado pelo PPP da Escola da APASFI:

Em seguida, se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas, neste processo que se inicia, teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos (SÁNCHEZ, 1990, p.173, *apud* APASFI, 2008, p.06)

O desafio de transformar a educação bilíngue para surdos num processo contínuo de “reflexão x ação”, como consta no PPP da APASFI, pode tornar-se mais produtivo se passar pelo olhar de uma educação que se sensibiliza com as necessidades do outro, e também pense na relevância de se fazer uma escola diferenciada e consciente de que talvez seja a única oportunidade que a pessoa surda tem de acesso ao conhecimento e às informações disponibilizadas para a sociedade ouvinte.

Na busca por caminhos que contemplassem a educação de surdos na direção apontada acima, pareceu-nos promissora a proposta de Glória Ladson-Billings, conforme entrevista concedida a Gandin *et.al.* (2002), em que a pesquisadora expõe os princípios de uma pedagogia culturalmente relevante. Também nos ancoramos na proposta de Erickson (1987), que defende uma prática pedagógica culturalmente sensível, bem como em Bortoni-Ricardo (2003) e Bortoni-Ricardo e Dettoni

(2003) que, tomando como base as discussões de Erickson (1987), desenvolvem pesquisas e práticas pedagógicas seguindo as mesmas orientações.

Para Erickson (1987), uma pedagogia culturalmente sensível é aquela que dá visibilidade aos anseios dos alunos e, sobretudo, produz confiança entre os envolvidos na difícil tarefa de construir um ambiente propício para aprendizagem e ensino. Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), ao exporem a proposta do autor, afirmam que:

O conceito de pedagogia culturalmente sensível (A culturally responsive pedagogy) foi proposto por Frederick Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson, essa proposta pedagógica consiste num tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 131).

Argumentando na mesma direção, Gloria Ladson-Billings (1997), em entrevista concedida a Gandin *et.al.* (2002), afirmam que uma educação culturalmente relevante precisa se organizar sobre a metáfora do tripé, cujos vértices corresponderiam, respectivamente, ao desempenho escolar, competência cultural e consciência sociopolítica. Ao primeiro vértice corresponde o propósito de oportunizar aos alunos a aprendizagem. Nas palavras da autora, “este vértice insiste que as crianças precisam aprender na escola. Não faz sentido mandarmos as crianças para a escola todos os dias, todos os anos se elas não aprenderem nada” (p. 281). O segundo ponto, o da competência cultural, refere-se “à capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (p. 282). O último, e que no caso da educação de surdos nos parece bastante desafiador, é o vértice da consciência sociopolítica, pois “a consciência sociopolítica serve para fazer com que eles entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior” (p. 283).

A partir das propostas dos autores acima, surgiu a ideia

de refletir sobre uma possibilidade de práticas ancoradas nos princípios de uma pedagogia diferenciada, e que optamos por denominar de “pedagogia culturalmente ‘sensível/relevante’”, unindo numa mesma expressão as propostas de Erickson e Ladson-Billings.

3. Educação bilíngue culturalmente sensível/relevante para os surdos

As ações de ensinar e aprender são, por si só, tarefas complexas e que exigem dos atores sociais – professores e alunos – um comprometimento diferente daquele esperado das interações cotidianas. Segundo Bortoni-Ricardo (2003, p. 121) “o estudo dos processos interativos em sala de aula já é reconhecido há algum tempo como um recurso valioso para se chegar à compreensão dos complexos processos cognitivos envolvidos nas atividades de aprender e ensinar”.

Considerando essa perspectiva, entende-se como fundamental a criação de um espaço para a formação continuada do professor e também um espaço educacional de relevância para o aluno, que possa ser sensível às demandas, tanto de aprendizagem como aquelas de ordem cultural e social, o que constitui-se em um desafio que precisa ser enfrentado constantemente.

Em relação à educação bilíngue para os alunos surdos, os professores ouvintes têm o desafio acrescido das línguas em confronto, pois o universo da escola para surdos é sempre o universo no qual a língua de sinais e a língua oral – Língua Portuguesa – disputam território. Essa disputa pode se tornar muito desigual, se a compreensão das diferenças presentes nos usos das duas línguas não estiver clara para os envolvidos.

Os tratamentos de confronto e de desigualdade expressos neste texto não se referem apenas à forma como são enfrentadas as questões de língua majoritária e língua de minorias, mas também em relação aos modos de produção das duas línguas, sendo que uma é oral-auditiva e a outra é espaço-visual. Segundo Quadros:

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal

espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS, 1997, p. 47).

Com base no exposto é que nos posicionamos favoravelmente à necessidade de que se considerem as especificidades características de uma educação bilíngue para os surdos, ao se propor um movimento em direção a uma proposta de ensino bilíngue culturalmente relevante/sensível. Seria necessário que o professor de alunos surdos tivesse uma formação para **olhar**⁶ a língua de sinais que os surdos utilizam, com a finalidade de estarem atentos para as manifestações de ordem cultural, afetivas e, sobretudo, a forma como poderia ser possível a construção do conhecimento pelos surdos.

A proposição de ações que possam tornar o processo pedagógico mais relevante e mais sensível, talvez requeira, além disso, um olhar cuidadoso para a língua de sinais que os surdos usam, do qual faria parte, ainda, um protocolo de compromisso com a pesquisa e com a discussão das escolhas metodológicas que as escolas e os professores de surdos fazem. Questionar e refletir sobre o que se tem feito até o momento pode ser também uma forma de instigar o movimento em direção a uma escola acordada com a situação bilíngue compulsória dos surdos.

O compromisso com o próprio processo de formação é algo que não é possível impor, e a forma como está organizada a formação do professor atualmente no estado do Paraná, e talvez em quase todo o Brasil, não possui uma diretriz específica. Os cursos de especialização em Educação Especial tratam da educação dos alunos surdos em módulos de no máximo 45 horas/aula. Os cursos de graduação, apesar da exigência legal, têm discutido pouquíssimo a educação dos surdos. Vale ressaltar que existem professores nas universidades que, singularmente, vêm tomando a educação dos surdos e as questões linguísticas de minoria como temas de pesquisas, mas essas iniciativas ainda são isoladas. Mesmo incipientes, essas ações são valiosas para possibilitar a formação contínua dos professores de surdos.

Para elucidar o que vimos discutindo, trazemos, mais uma vez, as palavras de Glória Ladson-Billings, na entrevista já mencionada, que dará sustentação ao relato de uma experiência fundamentada no ensino bilíngue culturalmente sensível/

⁶ O termo “olhar” aqui está empregado no sentido oposto a “ouvir”, considerando-se a característica espaço/visual da Libras.

relevante, em que prática/teoria/prática é compreendida como “uma membrana permeável”:

Penso que o que melhor caracteriza minha abordagem de trabalho é a seriedade com que trato o ensino. Não acho que a metodologia seja uma questão secundária. Estou sempre pensando: “Como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?” Eu sei que as aulas expositivas não funcionam bem para mim. Há pessoas que são realmente boas nisso. Penso que as pessoas devem envolver-se em seu próprio aprendizado, que elas devem expressar a sua opinião sem sentirem-se reprimidas. E uma das maneiras de conseguir isto é dividir as pessoas em grupos. As pessoas falam mais e todos participam. Elas se arriscam mais nesse ambiente. Portanto, eu privilegio grupos de discussão menores. Além disso, preocupo-me em buscar diferentes modos de trabalhar informações e conhecimentos na sala de aula. Algumas vezes uso fitas de vídeo, outras vezes fitas cassete ou ainda literatura popular. Tenho um compromisso com a teoria. Penso que ela é extremamente importante. Entretanto, a fronteira entre teoria e prática não é rígida, é uma ‘membrana permeável’. Assim, quando abordo um conceito teórico, estou interessada em mostrar aos alunos como esse se manifesta na prática. Dessa maneira, os estudantes podem mover-se de um modo mais fluido entre teoria e prática (GANDIN, 2002, p. 188).

A formação contínua dos professores de surdos não tem feito parte de uma política de estado de modo efetivo. Sendo assim, algumas ações são locais, como aquelas ofertadas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz de Iguaçu, em geral em parceria com o Núcleo Regional da Educação – órgão que representa a Secretaria de Estado da Educação na micro-região. Em um desses cursos de extensão – que não cabe aqui ser apresentado – aconteceu a situação⁷ que será brevemente relatada a seguir, com a finalidade de exemplificar a complexidade da educação de surdos e a importância de um olhar culturalmente sensível/relevante.

Durante o curso de extensão mencionado, realizado na escola APASFI, de acordo com a data anteriormente prevista no calendário escolar, uma das propostas foi discutir o ensino de português para os alunos surdos, tendo como unidade de

⁷ A situação aqui relatada faz parte das gravações em vídeo do “Projeto de Extensão Formação Continuada: bilinguismo para alunos surdos” desenvolvido com os professores surdos e ouvintes da APASFI, de abril a novembro de 2011.

trabalho os gêneros discursivos⁸, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Língua Portuguesa (2008). Buscando aliar prática/teoria, foi solicitado aos professores surdos e ouvintes presentes, que se dividissem em grupos menores e fizessem uma análise de textos de diferentes gêneros quanto às suas condições de produção, circulação e recepção.

Ao final da apresentação das análises realizadas, foi solicitada a organização de uma unidade de trabalho com base nos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível/relevante para surdos. O grupo deveria reler um dos textos e escolher o aspecto mais relevante do respectivo gênero para propor uma “análise linguística”⁹, observando principalmente sua relevância para manifestação da cultura surda e para incentivar o posicionamento sócio-político dos alunos.

Os grupos tomaram a atividade com entusiasmo e um deles escolheu propor um trabalho sobre o uso de “aspas”. Perguntado sobre a escolha, um professor ouvinte respondeu: “surdos não utilizam aspas”. No entanto, no grupo de professores da escola há quatro professores surdos e um destes questionou a afirmação quanto à certeza de que a língua de sinais não dispunha do recurso das aspas. A resposta ao seu questionamento foi: “sempre vemos vocês utilizando os dedos indicadores e médios das duas mãos na altura dos olhos, movimentando-os para baixo e para cima, indicando ‘tema’, e os mesmos dedos meio separados, com os mesmos movimentos, indicando ‘gíria’”.

O professor surdo tomou a fala e, de uma forma muito tranquila, explicou que o grupo estava certo em relação aos dois sinais relatados, mas que a Libras possui aspas e que ela é composta por três sinais, pois se juntam os dedos polegar e indicador das duas mãos na frente do rosto e, afastando uma mão da outra, se constrói uma linha, no final da qual usa-se o mesmo sinal que é utilizado para “tema”.

O fato relatado nos apresenta uma pequena amostra de como é preciso trabalhar com os professores no sentido de unir teoria e prática. E ainda que, para tornar o ensino para surdo

⁸ O conceito de gêneros discursivos está aqui empregado conforme propõe Bakhtin (1990, p. 255), ou seja, como “tipos relativamente estáveis de enunciados.

⁹ Segundo Mendonça (2006, p. 206), a análise linguística tem como “objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e suas estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem”.

mais culturalmente sensível/relevante, seriam necessárias ações que proporcionassem momentos em que se possa parar para **olhar** a língua de sinais, dialogar com os surdos e, sobretudo, pensar quais são os principais fundamentos de uma educação bilíngue voltada para a valorização da língua e da cultura surda.

Considerações Finais

Uma proposta de educação bilíngue culturalmente sensível/relevante para surdos torna-se uma possibilidade complexa e desafiadora, pois se diferencia dos modelos com os quais estamos acostumados a lidar no dia a dia das escolas, quando se tratam de propostas para ouvintes. Uma proposta nos termos apresentados, portanto, deveria fazer parte contínua das nossas reflexões.

As discussões aqui apresentadas foram instigantes quando pensamos que se referem ao olhar do “outro”, que nem sempre corresponde à situação vivenciada por esse “outro”, o que nos remete à necessidade de, nos cursos de formação inicial e de formação continuada, serem desenvolvidas ações que possibilitem a permanente busca da autonomia do surdo para a concretização e ampliação dos Estudos Surdos, ou seja, para que os surdos tomem as diretrizes de sua própria educação. Assim, a formação do professor para uma prática que se sensibiliza com as condições de aprendizagem do outro, com seus aspectos culturais e suas histórias políticas, poderá se tornar mais produtiva ao não apresentar começo, meio, fim, sendo realizada de forma contínua, e pensada pelos próprios autores e atores envolvidos. Essa formação seria um constante trânsito entre prática/teoria/prática com reflexões nascidas, registradas e retomadas nos cenários de produção.

Referências Bibliográficas

- APASFI, Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu. Libras – Língua Brasileira de Sinais. Livro 1. Foz do Iguaçu: Paraná, 2009.
- BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins fontes, 1992.
- BRASIL. DECRETO FEDERAL n. 5626/2006. Regulamenta a Lei 10.436/

2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em 10 ago. 2002.

BRASIL. LEI Federal n. 10.436/2002. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. POLIFONIA. Cuiabá: EDUFMT Nº 07, 2003, p.119-136. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/234.pdf>. Acesso em 27 maio 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

ERICKSON, F. Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. 1987, p. 335-356.

FAVORITTO, W. O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381756>. Acesso em 25 nov. 2012.

GANDIN, L.A.; DINIZ-PEREIRA, J.E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Glória Ladson-Billings). *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, no. 79, agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>. Acesso em 16/03/2012.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: successful teachers for African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. Em: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 198-226.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa – da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba,

Marta de Fátima da Silva e Maria Elena Pires Santos

2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em 15 ago. 2011.

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

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Surdos na escola: letramento e bilinguismo. UNICAMP/Cefiel/Min. Educação, 2009.

SILVA, M. F. A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos. Governo do Paraná, SEED/PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/889-4.pdf>. Acesso em 29 maio 2011.

SKLIAR C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

Recebido em: 31/10/2012 - Aprovado em: 20/12/2012