

AS PRÁTICAS DE BILINGUISTO E A INTERAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS. O QUE ESTÁ FALTANDO?

Maria Lourdes de Moura *

RESUMO: *Compreender a si mesmo e aos outros que o cercam tentando amenizar as fronteiras linguísticas que afastam ou agridem muitas vezes, se constitui um dos maiores objetivos do ser humano. Nas reflexões propostas neste trabalho, porém, percebem-se marcas profundas de discriminação nas relações cotidianas de sala de aula em escolas inclusivas da região oeste do Paraná, entre estudantes surdos com colegas e professores ouvintes, assim como a falta de valorização do potencial intelectual do sujeito usuário de um código linguístico diferente da língua majoritária.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino e surdez; interações x intenções*

ABSTRACT: *Understanding yourself and others around you trying to soften linguistic boundaries that keep people away or that attack often constitutes a major goal of human beings. In the reflections proposed in this paper, however, it was possible identify deep scars of discrimination in everyday relationships classroom in inclusive schools in the west of Paraná, between deaf students and hearing teachers with colleagues, as well as the lack of appreciation of the intellectual potential the individual user of a linguistic code different from the majority language.*

KEYWORDS: *Teaching and deafness; x intention interactions*

INTRODUÇÃO

A linguagem está presente nos homens, nos animais, na natureza em geral, e a ciências têm dado cada vez mais espaço a esta investigação, em sua procura por entender melhor o homem, seus mecanismos cerebrais, sua vida como sujeito em si mesmo e como ser social. Muitas conquistas já foram feitas, pesquisadas e aprovadas pela ciência. No que diz respeito à linguagem, pode-se citar em especial, as contribuições acerca da Língua de Sinais. No entanto, o campo de trabalho a ser feito ainda é bastante vasto e as necessidades percebidas na prática da educação dos surdos, nos inspiram à busca de novos processos metodológicos e caminhos que, para o futuro, poderão possibilitar uma situação mais segura no que dizem respeito à proposta de uma educação bilíngue para os surdos.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, professora e intérprete de Língua de Sinais na rede Estadual de Ensino, professora de Comunicação Empresarial e Educação Inclusiva I e II do Ensino Superior na FASUL Faculdade Sul Brasil de Toledo/Pr.

Antes de ser abordada especificamente a proposta do bilingüismo, se faz necessário contextualizar o processo histórico que norteou a educação dos surdos no Brasil e no mundo, uma organização pautada em bases teóricas e filosóficas da educação dos surdos, seguindo três correntes: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo.

O oralismo fundamenta-se na recuperação da pessoa surda, chamada de “identidade auditiva” e enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. A partir de testes procura-se reeducar a criança surda utilizando a amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralização. De acordo com grande parte dos teóricos e pesquisadores da área da surdez, o uso do método oral puro trouxe, como consequência, a deteriorização das conquistas educacionais dos sujeitos surdos, assim como do grau de instrução alcançados por eles.

A comunicação total teve seu início na década de 60 do século passado, a partir dos estudos realizados pelo pesquisador americano Stokoe. O linguista americano percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos equivalentes às línguas orais. O método da comunicação total é uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Consolida-se mais como filosofia do que como estratégias ensino. Esta proposta defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais ou a língua oral, ou ainda códigos manuais e aparelhos de amplificação sonora. Enfim, aceitava qualquer um dos meios de comunicação, na tentativa de realizar a educação dos surdos.

No Brasil, desenvolveu-se o bimodalismo, ou também conhecido como português sinalizado, em que se faz uma mistura de fala e gestos ao mesmo tempo. Portanto, a comunicação total serviu mais ao país e aos professores do que aos estudantes surdos.

O bilingüismo entra como opção pedagógica para a educação de surdos, quando se constatou que as propostas até ali desenvolvidas não eram suficientes para resolver o problema da defasagem de aprendizagem dos estudantes surdos. O bilingüismo, portanto, busca oportunizar aos estudantes surdos, o acesso a duas línguas, o mais cedo possível. No caso dos surdos brasileiros, a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

Os estudos referentes ao bilingüismo se iniciaram no Brasil no ano de 1989, através de pesquisas realizadas por Ferreira Brito. A partir desses estudos, houve a construção das políticas de educação bilíngue, formação de surdos e Língua de Sinais para professores que atuavam com estes estudantes nas escolas especiais.

A proposta de educação bilíngue para os surdos, portanto, já existe no Brasil há aproximadamente 20 anos, mas ainda é motivo de grandes discussões acerca de como ela deve ser operacionalizada. São renomados autores e estudiosos que vêm se dedicando à questão linguística destes estudantes com necessidades educativas especiais, que se empenham em

suas pesquisas e escritos, a fim de poderem, de alguma forma, contribuir para uma prática pedagógica justa, dentro da qual o estudante surdo possa desenvolver suas habilidades de forma plena, porém, o que se percebe, em muitos contextos inclusivos do ensino regular, são práticas docentes que continuam favorecendo o fracasso escolar do estudante surdo, em função da forma inadequada de atender às necessidades deste.

DO DISCURSO À REALIDADE

O ponto chave destas discussões esbarra, quase sempre, no fator linguagem. Ainda não está claro para muitos profissionais que trabalham com estes estudantes incluídos no ensino regular, como fazer acontecer, na prática, a proposta da educação bilíngue. Então, neste impasse, o que acaba se fazendo é seguir o modelo da prática pedagógica que já existiu, ou seja, na forma do oralismo.

Desde a celebração da conferência da UNESCO, em 1951, é indiscutível que, ao se mencionar o caráter bilíngue de um projeto educativo, seja reconhecido o direito que têm as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua natural. Por isso, a materialização de uma educação bilíngue para o surdo não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser politicamente construída tanto quanto sócio-linguisticamente justificada. (SKLIAR, 1999, p. 10).

Em suas pesquisas, Brito afirma categoricamente que a Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural com toda a complexidade existente em outros sistemas linguísticos que servem à comunicação como suporte para o pensamento que as pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. Neste sentido,

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais é oral-auditiva, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas desprovidas do oral. Assim sendo, se a lingüística busca o conhecimento dessa faculdade de linguagem, não poderá ignorar as Línguas de Sinais em sua investigação, pois só assim poder-se-á encontrar os verdadeiros universais lingüísticos e compará-los com especificidades acidentais de cada língua e com restrições devidas à modalidade de língua. (BRITO, 1995, p. 11).

Nesta colocação, Brito esclarece que a Língua Brasileira de Sinais possui uma completude linguística semelhante a qualquer outra língua oral, apresentando todos os níveis linguísticos (fonológicos, sintáticos e

semânticos). Como já apresentado, o nível fonológico é apresentado através de três parâmetros maiores, ou seja, Configuração das Mãos, Movimento e Ponto de Articulação, além de três parâmetros menores, Região de Contato, Orientação das Mãos e Disposição das Mãos.

Para as pesquisadoras da LIBRAS como Brito (1995), Quadros (1997) e Quadros & Karnopp (2004), as Línguas de Sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais naturais, das comunidades de sujeitos surdos que as utilizam para sua interação social. Outro ponto relevante deste sistema linguístico é que, assim como as línguas orais-auditivas não são universais, existe, para cada país, uma Língua de Sinais. No Brasil, é possível constatar vários sistemas linguísticos distintos, próprios e naturais deste país, como as línguas orais-auditivas: a Língua Portuguesa e as várias Línguas indígenas, e, pelo menos, duas línguas espaço-visuais (de sinais): uma Língua de Sinais usada pelos surdos de quase todo o Brasil e a outra Língua de Sinais usada por uma tribo de índios, os urubu-kaapor, conforme estudos realizados por Kakumasu e Brito.

Todas estas Línguas estão representadas por signos naturais e específicos que representam uma realidade, ao mesmo tempo em que reflete e refrata uma outra realidade, conforme esclarece Bakhtin (2004), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Para este autor, o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, ou seja, são mutuamente correspondentes. Segundo Bakhtin, ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social e é no seu caráter semiótico que se apresenta todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral, e reportando-se sobre os sistemas abstratos das várias línguas, Bakhtin afirma que:

A “verdadeira substância” da língua não está nem no sistema abstrato das formas lingüísticas, nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é nem o ato psicofisiológico que a produz nem a enunciação monológica. A “verdadeira substância” da língua é, por excelência, o ato dialógico em seu acontecimento concreto. Entretanto, qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórico e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. (BAKHTIN, 2004)

Para Bakhtin a história de qualquer língua tem o mesmo núcleo gerador de um enunciado particular, isto é, tem seu início produzido pelas interações sociais. Ou melhor, a língua é produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos e saberes sobre o mundo.

A Inclusão do surdo em escolas regulares sem o uso da Língua de Sinais, não ocorre como ato dialógico explicitado por Bakhtin, uma vez

que não há interação, e sem interagir no ambiente escolar ou social, não há manifestação de compreensão, não há crescimento intelectual. Segundo o autor, "compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos" (BAKHTIN, 2004 p. 34). É na troca de informações com os ouvintes ou entre os próprios surdos que os mesmos vão ampliando seu repertório de conhecimento.

No entanto, isso não ocorre nas práticas percebidas na maioria dos estabelecimentos educacionais nos quais o projeto de Inclusão de surdos vem ocorrendo. Em muitos destes locais estes estudantes são obrigados a participarem das aulas apenas de corpo presente, com o mínimo ou nenhuma interação, uma vez que a comunidade escolar majoritária é ouvinte e não usa a Língua de Sinais, assim como, também não dispõem de um profissional Intérprete. Porém, o surdo é obrigado a permanecer neste ambiente escolar para conseguir dizer ao mundo ouvinte que tem escolaridade. Ou seja, "por conveniência, ele se obriga a assumir um compromisso, renunciando à anarquia das pulsações individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, com o fito de retirar daí benefícios simbólicos" (CERTEAU, 1994, p. 39). Nesta perspectiva, comportar-se, ser conveniente é o preço que o surdo tem a pagar por ser um usuário do ambiente regido pelas normas ouvintes e que, enquanto parceiro de um contrato social, ele se obriga a respeitar para que seja possível a vida cotidiana. Do contrário, qualquer manifestação do surdo, em resistir a essas práticas pode levá-lo a ser rotulado como pessoa rebelde, indisciplinada e sem condições de frequentar aquele ambiente.

Os surdos, nesta situação, se encontram em condições de subordinação e parecem estar vivendo numa terra de exílio (PERLIN, 1998). Esta é a realidade da grande maioria desses sujeitos, tanto em seu ambiente escolar como familiar, quando são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante que predomina, conforme frisa Skliar.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistência às imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência "opcional", o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas. (SKLIAR, 1999, p. 12).

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais e outras, pode-se caracterizar a identidade dos surdos presentes

num grupo social com uma cultura determinada, e neste meio, acontece o ato dialógico inferido por Bakhtin, porque a interação entre eles é completa. E esta é a forma ideal de interação para que estes sujeitos possam viver e se sentir cidadãos integrante de uma sociedade. Pois quando eles conseguem usar sua Língua natural, esta representa a linguagem do coração e através dela seus pensamentos adquirem fluidez e clareza, uma vez que, segundo Bakhtin, o grau de consciência, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.

Entretanto, apesar da dura realidade que tanto os surdos quanto os ouvintes percebem nas precárias relações entre os “dois mundos”, ainda existe um número grande de profissionais que procuram justificativas para amenizarem a responsabilidade em mudar de postura diante das necessidades que a Inclusão apresenta.

É o exemplo de discurso observado na resposta do profissional de uma escola de ensino regular que atende estudantes de 5ª a 8ª série, cuja questão era a satisfação dos pais de estudantes surdos em ter, na sala de aula, a presença de um Intérprete de Língua de Sinais, representando o melhor caminho no momento para o aprendizado de seus filhos.

(...) sim, eles percebem que para o momento é o caminho mais prático e mais viável. Se bem que a gente já colocou outras opções em reunião aqui com os professores que em vez de desenvolver este projeto de Educação Bilíngüe que o Estado está fazendo com tanto investimento, por que então não investir numa fonoaudióloga para ficar no colégio e trabalhar com estes alunos a fim de desenvolver a linguagem oral e labial, porque eu não sei até que ponto a proposta de Educação Bilíngüe, usando a Língua de Sinais é o melhor.(...) (Relato de um profissional – Gravação)

A partir desta colocação feita por este profissional que dirige uma instituição escolar pública, atendendo a estudantes surdos há três anos, percebe-se o quão distante se encontram as condições de implantar uma proposta de educação bilíngüe nestas escolas inclusivas. Assim como este profissional que convive com a Inclusão em sua escola, deixando claro em sua fala quando usa a expressão “eles percebem que para o momento é o caminho mais prático...”, que ele não se inclui ao projeto e não tem compreensão de que os surdos são uma minoria linguística. Outros profissionais também mantêm uma posição semelhante a esta proposta por ele.

A atualidade da educação bilíngüe para surdos é definida por Skliar como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas. Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das Línguas na educação dos

surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada (SKLIAR, 1999, p. 07).

De fato, como o autor coloca, discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Este último sentido se encaixa melhor no presente quadro de representações dominantes da normalidade, que exercem pressões sobre a linguagem e a identidade do surdo.

Nesta perspectiva, a localização política da educação bilíngue para os surdos deve se deslocar um pouco das descrições formais e metodológicas para chegar aos mecanismos e relações de poder e conhecimento situados dentro e fora da proposta pedagógica, uma vez que, nas escolas inclusivas observadas nesta pesquisa, a Inclusão acontece há mais de três anos e, até o momento, não houve o comparecimento de nenhum responsável pelo sistema para dar alguma informação aos profissionais que trabalham diretamente com os surdos, apesar de, no discurso dos que representam o sistema, ser afirmado que as capacitações e o acompanhamento pedagógico estarem acontecendo nas escolas inclusivas com bastante frequência.

Há necessidade de se estabelecer um novo olhar sobre a proposta de Educação Bilíngüe e refletir sobre algumas questões ignoradas na atual prática de educação dos surdos, uma vez que, para a base do sistema realmente acreditar que a Inclusão vai dar certo, é necessário que o topo vivencie também as práticas cotidianas nas instituições inclusivas.

O que fica bem caracterizado nas escolas inclusivas é uma ambiguidade manifestada no que se refere ao sentido do termo “bilíngüe” na educação dos surdos, conforme afirma Skliar. E isso também se identifica nas observações feitas nesta pesquisa, o fato de, na atualidade, não ser possível descrever o bilingüismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva, ou seja, existem dois extremos as imposições “ouvintistas” se deslocando do oral para a escrita e a leitura, além de, em outros momentos, deixarem exteriorizar a posição irredutível em não concordarem com a proposta, se abstendo, muitas vezes, do envolvimento nas capacitações, por acharem que o trabalho de atender aos estudantes com necessidades educativas especiais, não compete a eles, mas sim, a um profissional fonoaudiólogo que deveria permanecer no colégio e trabalhar continuamente com os estudantes surdos, ou ainda, que estes estudantes permanecessem somente nas escolas especiais. (SANCHEZ, 1996; SOUZA, 1998).

O mesmo discurso se encontra em muitas famílias ouvintes com o

filho surdo que frequenta a escola. Segundo o relato de uma mãe, esta afirma que na Escola Especial onde seu filho estudou, e, hoje, foi contratado pela própria escola para trabalhar como instrutor de Língua de Sinais, “o trabalho com os surdos está mais ou menos, porque está faltando ser mais trabalhado a fala oral, porque com LIBRAS eles não conseguem se comunicar em casa” (relato de uma mãe – conversa informal). O depoimento desta mãe pode representar a forma de pensar de muitas famílias que se portam exigindo que o filho surdo se adéque à forma de linguagem oral dos pais.

Portanto, são inúmeros pontos que ainda poderiam ser amplamente discutidos pela comunidade surda e ouvinte. Muitas ações já foram feitas, porém, não ganham forças diante da pressão e opinião das idéias oralistas, permanecendo o amordaçamento da cultura surda em muitos locais e os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, num discurso de que tudo está sob perfeito controle e “politicamente correto”.

O que mais se percebe na maioria das vezes são matrículas feitas para estes estudantes, porém, com o mínimo ou nenhum subsídio de apoio dentro de suas necessidades. Portanto, o ato do estudante ingressar nesta instituição, não garante nenhum compromisso da mesma, além dos já estabelecidos com o quadro de estudantes “normais” que, desde o início, foi organizado em se adaptar às necessidades especiais deste surdo. Em outras palavras, é mais fácil deixar claro a idéia de que pela sua deficiência fica muito complicado atendê-lo de forma adequada, do que admitir o fato deste sujeito pertencer a uma minoria linguística, com condições cognitivas perfeitas para o aprendizado. Pelo menos é o que se observa em relatos de alguns professores que têm, em sua sala, estudantes com necessidades educativas especiais.

(...) Olha, eu sinto muito que ele tenha que estar na minha aula, porque eu não conheço a Língua de Sinais e sou paga para dar aula da forma que dou. Se esta forma ele não consegue compreender, eu não tenho culpa de ter ele como meu aluno. Aliás, acho que os surdos deveriam ficar só na escola especial deles, porque pela deficiência dele é muito difícil acompanhar as aulas aqui (...) (Relato de um professor – comentários informais)

De acordo com McLaren (1997), a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder. Porém, da forma em que está ocorrendo a Inclusão em algumas escolas da rede pública, que ainda não contam com o auxílio de Intérprete, observou-se que o estudante surdo está apenas de corpo presente, percebendo a barreira que o divide do professor e dos demais colegas, e desta forma, não há condições de ocorrer um debate justo com a finalidade

de construção social, porque a identidade do surdo, neste contexto, simplesmente é anulada.

São inúmeros os casos em que profissionais, principalmente de áreas exatas, ainda mantém uma resistência muito grande em ter estudantes surdos na sala de aula, a ponto de dificultar o trabalho do Intérprete da Língua de Sinais, dando a impressão de que os surdos que chegaram por último é que precisam se adequar à metodologia do professor e não ele que já está trabalhando há muito tempo, ter que agora mudar. Reportando-se aos estudos de Elias & Scotson (2000), em que esse tipo de estigmatização associa-se muitas vezes a um tipo específico de imagem construída coletivamente, criada pelo próprio grupo estabelecido. Ou seja, profissionais que recusam envolver-se com a educação de surdos por esta representar dificuldades e exigir certas posturas que vão refletir em mudanças no trabalho habitual e no cotidiano da sala de aula.

Neste ponto, a reflexão nos força mais uma vez, a lembrar do compromisso do Estado, no sentido de investir no preparo e na conscientização do quadro de profissionais para esse trabalho. Caso contrário, se reproduz o que Skliar chama de política "ouvintista" ou práticas colonialistas que, aos poucos, vão despolitizando a proposta de educação bilíngue para surdos, achando justificativas para que a mesma perca seu valor perante a comunidade maior, a exemplo do relato feito pelo profissional DJS, descrito anteriormente.

As pesquisas realizadas por Fernandes (2004), referente à educação dos surdos nos anos de 2002 a 2003 no estado do Paraná, constata que foram atendidos 3.918 estudantes surdos nos 223 municípios que contam com o atendimento especializado a estes estudantes e este número correspondendo a 56% do total de municípios do Estado, ou seja, o restante dos 44% se encontra sem nenhum auxílio. A maioria destes estudantes se encontra na faixa etária entre sete a quatorze anos, a outra etapa está na faixa de quinze a vinte e nove anos constituindo o grupo adulto, grupo que traz, em sua história, as amargas lembranças do oralismo. São estudantes considerados da transição, ou seja, estudantes que viveram por algum tempo de suas vidas "sem língua" no ambiente escolar, uma vez que não entendiam o português oral ou escrito e a Língua de Sinais não era permitida em sala de aula, muito embora, o grupo de surdos usasse LIBRAS na clandestinidade. Então, estes estudantes frequentavam a escola passando ou reprovando.

Outro dado importante detectado na pesquisa de Fernandes no do Paraná, é o fato de crianças na faixa de zero a três anos estarem em um número bem limitado, frequentando as escolas. Apenas oitenta e três crianças surdas estavam matriculadas no ano de 2004 e isso tem chamado a atenção dos pesquisadores para as seguintes questões: ou devido às

campanhas de prevenção, esteja nascendo menos crianças surdas, ou existem mais crianças surdas nesta faixa etária que ainda não foram matriculadas nas escolas, enquanto os pais aguardam para trazê-las a partir dos sete anos, situação preocupante pelo fato destas atrasarem para ingressarem no processo de aquisição da linguagem escolar. Segundo informações da Secretaria de Educação Especial, não há um senso que levante esses dados 100%, uma vez que nem todas as famílias respondem a estas pesquisas idoneamente.

Muitos destes estudantes surdos estão em processo de aquisição da Língua Portuguesa, leitura e escrita. No entanto, o estudante que não escreve, nem lê o português, apenas se comunica pela Língua de Sinais, segundo avaliação da Secretaria de Educação Especial do Estado, ainda não é bilíngue, ou seja, ele precisa ter um percentual básico de interação e compreensão do português nas modalidades de leitura e escrita para ser considerado bilíngue.

Segundo Fernandes, existem livros didáticos, treinamentos para os surdos instrutores que são realizados pela FENEIS¹ e outros materiais específicos. O estudante portador de surdez faz parte de uma minoria linguística que necessita ter seus direitos respeitados por meio da oferta de uma Educação Bilíngue. Se o surdo não tem respeitada a sua diferença na educação básica, ele não chegará à educação superior, ele não frequentará uma faculdade e isso representa uma perda tanto para o surdo quanto para a sociedade. Por isso, a necessidade de difundir o material de Língua de Sinais e mostrar aos profissionais do ensino regular que não é privilégio fazer uma avaliação diferenciada para o surdo, em respeito à sua diferença linguística. Lacerda (1996 *apud* SILVA 2003) lembra que o que torna a vida da criança deficiente mais difícil não é o déficit em si, mas o modo como as pessoas reagem àquela diferença. E o surdo é um sujeito capaz, que só se diferencia por pertencer a um sistema linguístico diferente do ouvinte.

No Brasil, muitas escolas já dizem estar atuando pedagogicamente em acordo com a proposta bilíngue, porém, o que se questiona é se na maioria destas escolas que dizem ter adotado o bilinguismo no contexto escolar, está garantida a Língua de Sinais como primeira língua por meio da aquisição, tendo instrutores surdos adultos fluentes e competentes nesta língua. Segundo os pesquisadores, esta é a leitura ideal para o bilinguismo. A aquisição da Língua de Sinais precisa estar garantida com qualidade tanto por parte de surdos adultos qualificados e treinados pelos órgãos responsáveis, como por professores Intérpretes também treinados e ensinando a Língua Portuguesa com uma metodologia específica de letramento (projetos desenvolvidos com professores da rede pública do ensino regular em escolas do Paraná), uma vez que para os estudantes

¹ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

surdos das séries iniciais, o modelo é percebido a partir de exemplos observados nos adultos surdos e nos professores.

Entretanto, esta questão não é só vista nas Escolas Públicas Inclusivas, percebe-se também que muitas Escolas Especiais que atendem aos surdos nas séries iniciais de 1ª a 4ª, caracterizando, em algumas atividades, expectativas puramente oralistas, transparecendo a idéia de que é necessário “oralizar” a criança antes de colocá-la em contato com a Língua de Sinais. Nestes estabelecimentos, ainda existem profissionais que pensam semelhante ao relato a baixo:

precisamos desenvolver um projeto de Língua Portuguesa para trabalhar com as crianças surdas. Mas eu sugiro que seja inserido neste projeto, atividade de leitura oral para que no momento dos surdos lerem, poderemos aproveitar a oportunidade em corrigi-los quanto a pronúncia das palavras no Português.

(Relato de um profissional de Escola Especial – conversas informais)

A partir deste depoimento, de um profissional que atua em escolas especiais, pode-se perceber que mesmo a proposta bilíngue estando clara, na prática, o modelo seguido é oralista. Souza (1998), em um estudo realizado com instrutores surdos, o seu objeto de trabalho aponta que, no discurso destes, contém vários ecos da abordagem oralista, o que poderia ser interpretado como empecilho para uma proposta bilíngue. Porém, considerando a forma lenta com que caminha o processo de instrução e formação de profissionais surdos, acredita-se que esta situação de carência de conhecimento em metodologias de trabalho em relação à Língua de Sinais venha a ser sanada, na medida em que estes sujeitos passarem a ser incluídos também nas atividades de planejamento pedagógico, assim como, participarem mais do processo educativo como um todo, nos estabelecimentos que atuam.

Nestes casos, percebe-se que, para as Escolas Especiais realmente estarem realizando um trabalho de acordo com a forma proposta pela Educação Bilíngue, será necessário em primeiro momento, ocorrer quebras de paradigmas no sentido de admitir a Língua de Sinais como primeira Língua para os surdos. Falta esta conscientização dos próprios profissionais em acreditar na importância da Língua de Sinais para o processo de construção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, assim como, para a formação da identidade do próprio sujeito surdo. Até porque, muitas vezes, são estes próprios profissionais que levam a imagem da educação do surdo para a sociedade. Por eles próprios não acreditarem na construção da identidade do surdo a partir da comunicação através da Língua de Sinais, mais difícil será esperar que as pessoas de fora valorizem a cultura surda.

Abordando a questão da aquisição da escrita da Língua Portuguesa

por parte dos estudantes surdos, Brito (1989) lembra que muitos surdos são colocados frente à escrita sem os requisitos necessários à sua aquisição, por não terem adquirido os mesmos através de sua língua natural. Então, iniciam o processo de aquisição de escrita sem terem se apropriado dos esquemas linguístico-cognitivos necessários à interpretação e estruturação do mundo que constituem a base para a nova tarefa de compreensão e produção do texto, ou seja, os surdos chegam à escola para serem alfabetizados na forma oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se imprescindível, portanto, criar condições para o surdo adquirir a Língua de Sinais e se apropriar dos esquemas linguístico-cognitivos a ela subjacentes antes do início de aquisição da escrita, e ao chegar à escola, seria importante abordar a aquisição da Língua Escrita para o surdo sem recorrência à Língua oral falada, ou seja, usar o método semelhante ao do ensino de português instrumental como segundo língua, uma vez que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia, assim o recorrer, principalmente as estratégias visuais, essencialmente a LIBRAS, não enfatizando a relação letra-som.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Hermantino Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Decreto Lei 7853 de 24 de outubro de 1989. CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, DISCO 13 – ED. ESPECIAL/ABS-SAB.

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

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobrázsky. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERNANDES, Sueli. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2004, (Tese de Doutorado).

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.55.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. de. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.