**LIBRAS:**

**BILINGUISMO E O ENSINO NAS ESCOLAS**

Francisco Canindé Nascimento de Lima

Juecy Fernandes Aurino da Silva

Paulo Azevedo da Silva

Suzana Maria Ferreira

**Curso:** Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês

**Polo:** Natal/RN

**Orientador:** Profa. Me. Ivi Furloni Ribeiro

**RESUMO**

Este trabalho tem o propósito de investigar os obstáculos que dificultam o processo ensino aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, verificando o que realmente gera esses obstáculos, que encontramos nos centros educacionais comuns, que a primeira vista, vai muito mais além da falta de conhecimento dos educadores, e está inserido na ideia adquirida de outras gerações de que esses discentes são incapazes de aprender como os demais. De forma que, a escola inclusiva tem investido na formação continuada dos professores e demais funcionários para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais Auditiva (NEEA), desafiando todos os atores da educação, levando-os a pensar e elaborar um currículo que venha a atender a estes aluno.

**Palavras-Chave:** Inclusão, LIBRAS, Bilinguismo.

**INTRODUÇÃO**

Devido à inclusão de alunos surdos nas escolas públicas, professores de língua portuguesa se veem despreparados para trabalharem os conteúdos desta disciplina, pois não dominam a LIBRAS, a única língua compreendida pelos surdos o que torna o desempenho dos discentes em sala de aula difícil, não ocorrendo inclusão e sim integração desses alunos. Se considerarmos que em uma turma há trinta alunos ouvintes, ou ditos normais, e cinco alunos surdos, o professor, mesmo tendo o domínio da LIBRAS, tem seu trabalho dificultado, pois não há um direcionamento dos gestos, dificultando a interpretação dos sinais pelos surdos, tornando a assimilação dos conteúdos impossível.

Assim tem-se investido na formação continuada dos professores em LIBRAS para que possam se comunicar e entender a linguagem dos surdos, partindo do conhecimento sócio-histórico das concepções sobre surdez que tornaram possível a inclusão dos alunos surdos em uma escola regular, e que possam superar os obstáculos que dificultam o processo ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais Auditivas (NEEA).

O presente artigo tem o propósito de investigar o que realmente ocasiona esse obstáculo que encontramos nos centros educacionais comuns, que à primeira vista, vai além da falta de conhecimento dos educadores, e está inserido na ideia adquirida de nossos antepassados de que esses discentes são incapazes de aprender como os demais alunos ouvintes.

**1. CONCEPÇÕES DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

O desenvolvimento do sistema educacional no século XX foi uma realidade que trouxe um componente democrático, porque a escola foi universalizada e tornou-se aberta e obrigatória para todos. A escola Tradicional procurava, na concepção de seus mentores, possibilitar uma igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, e por isso, sempre cuidou de todos os alunos como se cuidasse de um só, ou seja, todos os alunos eram considerados iguais, buscava-se um ensino homogeneizado.

Mantoan (2006), com a avalanche de novos pretendentes à cultura, o novo Sistema Educacional começou a apresentar um complicador: as diferenças e a quantidade de diferentes, fazendo aumentar e os mais diferentes continuassem a serem ignorados.

Na tentativa de salvaguardar a igualdade de oportunidades, criaram-se escolas especiais, classes especiais dentro de escolas regulares, e tenta-se agora, viabilizar o conceito inclusão. De acordo com Susan e William Stainback (1999):

A promessa da inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender de maneiras mais gratificantes de estar juntos (SUSAN STAINBACK & WILLIAM STAINBACK, Inclusão um guia para educadores, 1999, p. 52).

Assim, a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino de outrora (Mantoan, p. 40).

Para garantir atendimento a todos os alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96) no capítulo V, artigo 59, é explícita em destinar a estes alunos um atendimento educacional que lhes assegure:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB, 1994, p.22).

Segundo Mantoan e Prieto (2006), não raras vezes, tem se restringido no âmbito das práticas à garantia de ofertas de vagas para alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, ressaltando a trajetória da educação especial em alto grau de marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, constituindo-se como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino, ocorrendo uma distorção conceitual que tem se configurado, de fato, como um dos obstáculos à concretização, para a tão aclamada educação para todos.

No Brasil a matrícula no ensino Fundamental de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) nos anos iniciais se expandiu a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia.

Ainda segundo Mantoan e Prieto (2006), se tomarmos particularmente o segmento da sociedade de genericamente designado como pessoas com necessidades educacionais especiais pelos dados oficiais apresentados em 2004, a matricula desse alunado nas classes comuns das escolas regulares no Brasil representava 34,4%, enquanto 65,6% estavam matriculados em classes especiais. Quanto ao caráter público ou privado desse atendimento, do total de matrículas 57% correspondiam a escolas públicas e 43% a escolas privadas (2006).

Neste contexto, estão inseridos os alunos com NEE auditiva, desafiando todos os atores da educação, levando-os a pensar e elaborar um currículo que venha a atender a estes alunos, formar professores, principalmente da área de Língua Portuguesa no campo da LIBRAS, para que ocorra a inclusão e não apenas a integração destes no âmbito escolar como um todo.

Incluir os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular, neste caso os surdos, é elevar a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história (STAINBACK, SUSAN. Inclusão um guia para educadores, 199, p.48).

Para Prieto (2006), a formação de profissionais da educação tem sido tema de destaque quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todos os alunos no ensino regular, particularmente na classe comum. Ele enfatiza a formação continuada do professor, que deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No que concerne o ensino da língua portuguesa para os alunos com NEE auditiva, o especialista da área precisa ter domínio da LIBRAS, em uma perspectiva de uma melhor interação com estes, pois a noção da língua de sinais na educação de surdos deve ser acompanhada de uma mudança na concepção de sujeito e de língua, esses devem ser representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua como têm os ouvintes.

“Devido à perda auditiva que apresenta, é a Língua de Sinais uma língua visual-gestual, a que vai possibilitar que indivíduos surdos sejam inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua para que assim possam se constituir como autores de seu dizer e não como meros repetidores de padrões linguísticos aprendidos” (LACERDA, CRISTINA B. F. Surdez e Abordagem Bilíngue,2000, p. 20).

Diante deste contexto, é essencial que todos os professores, enfatizamos os professores de língua portuguesa, não tenham apenas o domínio da LIBRAS de forma gestual, mas também visual, para que ocorra a interação.

**2. LINGUAGEM**

Como enfatiza Lacerda (2000), a linguagem é definida como um sistema organizado de sinais, também denominados de signos, ou meio de comunicação que uma pessoa utiliza para comunicar-se com os indivíduos. Baseados nesta definição, podemos dizer que qualquer modalidade de linguagem ausente em uma pessoa interfere significativamente no seu desenvolvimento, podendo provocar modificações comportamentais com consequências sérias em relação à formação de identidade, como as que ocorrem no surdo (LACERDA, CRISTINA B. F. Surdez e Abordagem Bilíngue,2000, p. 47).

Quando se fala em linguagem assume-se uma postura sócio-interacionista, levando-se em conta a ocorrência da interação adulto/criança ou criança/criança, o sujeito reage, constrói e organiza seu conhecimento. No caso do surdo essa interação é mais evidente na comunidade surda.

A criança surda enfrenta desde tenra idade dificuldades para a aquisição da linguagem, ela inicia por volta dos 06 meses o estágio de um sinal, tal produção gestual inicial equivale ao balbucio da criança ouvinte, seguindo uma concepção interacionista proposta por Piaget (2000, p. 34) “é na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem”, pois é certo que a cognição precede a linguagem, uma vez que a criança fala sobre o objeto que já manipula, em níveis não linguísticos. Segundo Ana Paula Santana (2007, apud Sacks, 1998, p. 53 ):

“A ideia de que há um período crítico para a aquisição da linguagem, não é recente. Em 1915, o neurologista inglês Huglings Jackson, já afirmava que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível, caso contrário, seu desenvolvimento seria permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de proposicionar”. (1998, pág. 53)

O estudo da aquisição da linguagem na surdez é o ponto mais importante deste trabalho, numa perspectiva para o Bilinguismo, sendo este não apenas uma aquisição de duas línguas, mas uma mudança filosófica de postura política, cultural, e sócio educacional.

A educação dos surdos é um assunto inquietante. Inúmeras polêmicas têm se formado em torno da educação escolar das pessoas surdas. Considerando que as línguas de sinais são naturais da comunidade surda e a língua portuguesa torna-se uma possibilidade de desenvolver a consciência da importância da leitura e da escrita nessas crianças, a proposta bilíngue também vai permitir ao aluno surdo construir uma autoimagem positiva, pois além de utilizar a língua de sinais como língua natural, vai recorrer à língua portuguesa para integrar-se na cultura ouvinte. O bilinguismo chama a atenção para o aspecto da identificação da criança surda com seus pares. Considerando que, a educação bilíngue tem contribuído cada vez mais para que isso aconteça, sugerindo um novo olhar sobre a surdez, que se afasta de uma visão clínica e reabilitadora.

É necessário compreender que a língua de sinais apresenta uma modalidade diferente da língua oral e torna-se uma mediadora para o aprendizado da língua portuguesa. Vale ressaltar que os meios favoráveis para a educação da língua portuguesa devem ser visuais, pois facilitará à compreensão desta pelo surdo, sendo de fundamental importância a mudança de metodologia em sala de aula para que a surdez não seja usada como impedimento na aprendizagem. O importante então é que seja oferecida uma educação que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma que desenvolva toda a sua potencialidade.

**3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO SURDO AO LONGO DA HISTÓRIA**

A educação de surdos é um assunto intrigante, principalmente pelos altos graus de desafios que é imposto e por suas limitações. As sugestões educacionais dirigidas para o indivíduo surdo, objetiva proporcionar o desenvolvimento integral de suas faculdades; porém, não é isso que se observa na prática. Diferentes experiências pedagógicas envolvendo os indivíduos surdos apresentam uma série de restrições, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não conseguem ler e escrever de forma satisfatória ou ter um domínio adequado dos teores acadêmicos. Essas situações têm sido abordadas por uma série de escritores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram reconhecer tais problemas e apontar caminhos plausíveis para o exercício pedagógico. Nessa direção, parece conveniente refletir sobre algumas características da educação de surdos ao longo da história, procurando entender seus desdobramentos e importâncias sobre a educação na atualidade. Alguns textos encontrados relatavam casos de curas sem explicações científicas, quando alguma criança surda aprendia a ler e escrever (SANTANA, 2007).

Enquanto durou a Antiguidade e por aproximadamente quase toda a Idade Média pensou-se que os surdos não pudessem ser educados, ou que fossem ineptos. Somente no início do século XVI é que se começa a concordar que os surdos podem aprender através de atuações pedagógicas sem que haja interferências da fé ou até mesmo de milagres .

Vários estudiosos e filósofos concordavam que os surdos seriam incapazes de aprender e pensar, no século XVIII. O filósofo Condillac, que a princípio compartilhava do mesmo pensamento, após participar às aulas do abade Charles Michel de l’Epée se converteu e forneceu o primeiro endosso filosófico da Língua de Sinais e de seu uso na educação do surdo (CAPOVILLA, Fernando César. Enc. Ilustrado Trilíngue DA LIBRAS, p.1480).

Nas primeiras tentativas de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também representava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram largamente utilizados. Eles eram criados pelos próprios professores, porque se levantavam razões que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Falava-se da probabilidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos de forma direta, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos davam início ao ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se várias técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e junção das palavras (Capovilla, 2008).

Os sujeitos surdos que podiam ter o benefício do trabalho desses professores eram pouquíssimos, somente aqueles que pertenciam às famílias das grandes elites. É portanto, coerente pensar que, houvesse uma grande gama de surdos sem quaisquer benefícios especiais e que, provavelmente, se vivessem unidos, poderiam ter desenvolvido algum método de linguagem de sinais por meio da qual pudessem interagir.

Segundo Capovilla (2008) A partir desse espaço de tempo, podem ser identificadas, nas propostas educacionais em vigor, iniciativas antecedentes do que hoje podemos chamar de Oralismo e outras antecedentes do que também chamamos de Gestualismo (a [língua gestual](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_gestual), no caso do Brasil a LIBRAS).

3.1. PREMISSAS DO ORALISMO NA EDUCAÇÃO DO SURDO

No século XVIII havia dois métodos de ensino para os Surdos, o Método Francês do Abade de l’Epée, em Paris, que utilizou o sistema de sinais, e o Método Alemão de Heinicke, em Hamburgo e Leipzig, que dava ênfase ao desenvolvimento da oralização. Este se tornou dominante após o Congresso de Milão, realizado em 1880. No ato da liberação, não constava a opinião da minoria interessada, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino, isso gerou muita discussão e, por ampla maioria o Congresso declarou o método oral deveria ser preferido em relação ao gestual, em consequência da adoção do método oralista de forma generalista, o resultado foi o rebaixamento cognitivo dos surdos (CAPOVILLA E WALKIRIA, 2008,p. 1481**).**

Segundo Capovilla e Raphael (2008), tal imposição teve como consequência, a redução da educação do Surdo ao ensino da oralização, expulsão dos professores surdos e a Língua de Sinais banida, levando à exclusão da Comunidade Surda das instituições, pois esta era considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral. Como resultado, por ser a educação baseada exclusivamente na oralização, o nível educacional dos surdos teve percentuais muito baixos.

Vale salientar que na Alemanha do final do século XIX, um nacionalismo exasperado

enfatizava uma identidade cultural única e uniforme, padronizada e forte e que fraqueza ou diferenças não tinham lugar. Assim, ser diferente nessa cultura era muito perigoso, de forma que os surdos passaram a se esconder e a isolar-se. Como não tinham participação e representação política, seus interesses e cultura foram desrespeitados e sua imagem social sendo gradualmente danificada.

De acordo com Capovilla e Walkiria (2008):

Os surdos passaram a ser vistos unicamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Com a ênfase na oralização e seus déficits, os Surdos passaram a ser tratados apenas e tão-somente como deficientes auditivos surdos-mudos. Em consequência da adoção universal do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase foi colocada na habilidade de oralização dos Surdos, à custa de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos Surdos. (...) tal rebaixamento passou a ser usado como prova da imprescindibilidade da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos. (CAPOVILLA E WALKIRIA, 2008, pág. 1481)

O método oralista tinha como objetivo levar o Surdo a desenvolver a fala e a competência linguística oral, o que lhe permitiria interagir social, emocional e cognitivamente, integrando-se no mundo dos ouvintes, tornando-se produtivo.

Mesmo com todos os esforços, o método oralista demonstrou falhas, ao apresentar certas limitações no desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e escrita, relacionadas com sérias deficiências em outras áreas de conhecimento e matérias escolares, o que levou-o a ser revisto. Devido as limitações, um ultimato foi dado à filosofia oralista: ou demonstrava que podia obter melhor resultado a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais, ou, seria descartada em favor de uma outra filosofia de ensino baseada em sinais naturais, levando a Comunicação Total (CAPOVILLA E WALKIRIA, p. 1480).

3.2 A FILOSOFIA DA COMUNICAÇÃO TOTAL

O surgimento de vários metodologias e aparatos tecnológicos trouxe grandes perspectivas para a Comunidade Surda. Em 1960 foram desenvolvidos os aparelhos auditivos, projetos de intervenção precoce e desenvolvimento de novos modelos de gramática nos anos 1970. Na década de 1980 houve vários desenvolvimentos tecnológicos na acústica dos aparelhos auditivos e programas de computador para auxiliar na percepção da fala como Phonor e o Visible Speech, na década seguinte foram os implantes cocleares e os programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos de vida. No entanto, todos os esforços e desenvolvimentos não conseguiram reparar a deficiência auditiva, o que levou a procurar uma outra filosofia educacional, que não enfatizasse não a língua oral, mas, “todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais”, (CAPOVILLA E WALQUIRIA, 2008).

A filosofia da comunicação total defende o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala por sinais, passando por uma série de sistemas artificiais, até chega aos sinais naturais da Língua de Sinais. Segundo Capovilla (2008, p. 1483 apud Hansen,1990, p. 1483), esta filosofia e sua consequente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, ocorreu no fim da década de 1960, na Dinamarca, o progresso tornou-se tão evidente que a fala sinalizada usada foi adotada como o método por excelência.

4. O ENSINO DE LIBRAS E A PRÁTICA BILÍNGUE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Com o entendimento de que com a surdez surge uma diferença cultural, que possui sua própria língua gestual-visual, sua forma de aprender e entender o mundo diferente da forma ouvinte, Kyle (1999) defende a ideia de que toda criança surda deveria ser bilíngue. Para ele, o desenvolvimento escolar dos surdos só será efetivo se a língua de sinais for aceita como língua materna ou primeira língua. Na filosofia educacional bilíngue aplicada à Educação de Surdos, a língua falada no país é ensinada como segunda língua na modalidade escrita e, caso o aluno quiser, na modalidade oral (JOKINEN, 1999). Ou seja, o aluno surdo deve aprender a língua de sinais como primeira língua, passando essa a ser utilizada no ensino de todas as áreas do saber.

Na instituição especial visitada, o bilinguismo é praticado desde os primeiros dias em que a criança chega à sala de aula. Conforme a direção da escola, o ensino de LIBRAS e da língua portuguesa escrita, sendo a associação das duas línguas que define o bilinguismo, é iniciada através da observação, da experiência. O professor leva os alunos para o pátio para que observem os objetos que fazem parte da escola, da paisagem, etc. Com a observação, o professor ensina aos alunos o nome desses objetos em LIBRAS, estimulando o aluno a descrevê-los, também por meio da língua de sinais. Dessa forma, o aluno aprende a LIBRAS como sendo sua primeira língua ou língua materna.

O ensino da língua portuguesa escrita é realizado da mesma forma, porém com a explicação em LIBRAS. Ou seja, o aluno, após aprender a se expressar através da língua de sinais, aprende a se expressar por meio da escrita, tendo a língua de sinais como sua primeira língua e a escrita como sua segunda língua. Esse aluno deve saber associar a imagem à palavra escrita e expressá-la em LIBRAS.

Ao longo da vida escolar do aluno, o bilinguismo é mantido. Os professores escrevem os conteúdos em português, sendo a avaliação também escrita. Entretanto, a explicação dos conteúdos é e deve ser feita em LIBRAS, lembrando que a LIBRAS é a primeira língua do surdo, sendo por meio dela que o aluno surdo se expressa de forma natural. A linguagem de sinais é ensinada na disciplina LIBRAS, que equivale à disciplina Língua Portuguesa, sendo essa ensinada nas escolas de ensino regular. Assim como a disciplina Língua Portuguesa, a LIBRAS é ensinada ao longo de toda a vida escolar do aluno surdo, para que a linguagem de sinais seja cada vez mais aprimorada por ele.

Um fator importante para o ensino de LIBRAS é a condição do professor.

De acordo com a direção da escola visitada, a LIBRAS deve ser ensinada por um professor surdo, visto que, ainda conforme a direção da instituição, apenas um professor surdo usará a metodologia correta para o ensino da linguagem de sinais, pois apenas ele, e não um professor ouvinte, visto que o professor surdo que tem a linguagem de sinais como sua língua materna. Apenas um professor que se comunica através de LIBRAS conseguirá, de forma apropriada e eficiente, ensinar um aluno surdo a se comunicar através dessa língua. Devido a isso que os professores que lecionam LIBRAS na escola e, teoricamente, nas demais escolas especiais são todos surdos. As demais disciplinas, como matemática, história, geografia, etc., são ensinadas tanto por profissionais surdos como por ouvintes.

Ainda conforme a direção da escola, assim como ocorre em escolas de ensino regular, há alunos surdos que apresentam dificuldades no aprendizado de LIBRAS e da língua portuguesa escrita. Há os que possuem dificuldades no aprendizado das duas línguas, assim como há os que apresentam dificuldades em aprender uma das duas. Contudo, essa dificuldade é comum, tanto no ensino especial como no ensino regular. O aprendizado do aluno com dificuldade deve ser feito, então, com cuidado e atenção dedicados pelo educador, em qualquer modalidade da educação, seja regular, seja especial.

Logo, o bilinguismo é uma filosofia educacional, na qual, quando é aplicada à Educação de Surdos, há a associação da língua de sinais, a qual deve ser a língua materna do indivíduo surdo e expressada por meio de gestos, com a língua falada oralmente no país, sendo essa a segunda língua do surdo e expressado através da escrita e, se o aluno quiser, individualmente, expressada de forma oral (JOKINEN, 1999). No caso do brasileiro surdo, essa língua materna deve ser a LIBRAS e a segunda língua o Português escrito e, se o aluno desejar, falado por meio da linguagem oral. É dessa forma que a filosofia educacional bilíngue para a Educação de Surdos é aplicada na Escola Estadual e que, teoricamente, deve ser aplicada, também, nas demais escolas de ensino especial.

4.1BASES PARA UMA PROPOSTA BILÍNGUE

A proposta bilíngue entende o sujeito surdo como participante de duas realidades, como um estrangeiro no próprio país, vivendo ao mesmo tempo a realidade da língua materna, na qual tem sua visão de mundo construída e aprimorada, e a realidade de uma segunda língua, a utilizada no cotidiano da comunidade a que pertence. Nesta proposta, o ideal para o sujeito surdo não seria a sua adequação à realidade ouvinte, usuária da língua oral, mas sim assumir sua condição de surdez como parte de suas características e identidade (Santana, 2007).

Além do caminho que a legislação brasileira abriu para a educação bilíngue para surdos, também são bases para a proposta, documentos internacionais e teorias adotadas e divulgadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) do Brasil. A proposta de educação bilíngue, "busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio" (SKLIAR, 1998 apud Victor et al, 2010).

Por recomendação do MEC, o ensino de surdos no Brasil precisa ser:

(...) efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (SALLES, et al; 2004 p. 47).

Ainda nesta direção está à recomendação da UNESCO quanto ao direito de toda criança a aprender na educação básica em sua língua materna. Para que a formação bilíngue ocorra, é indicado que haja um instrutor surdo responsável por ensinar e transmitir a cultura surda juntamente com a LIBRAS, trabalhando em conjunto com o professor bilíngue, ouvinte.   
 Segundo o manual do Atendimento Educacional Especializado para deficiência auditiva, editado pelo MEC/SEESP, este atendimento deve ocorrer por três momentos diferenciados:

1- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum: em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo.

2 - Momento do Atendimento Educacional para o ensino de Libras na escola comum: no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalhado é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.  
3 - Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa: no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

É, portanto bastante saliente e de fundamental importância que, em todos os momentos da vida dos educandos se façam necessárias às presenças dos docentes ouvinte e surdo para que haja melhor e maior interação entre alunos ouvintes, surdos e professores, viabilizando assim a existência de verdadeira locupletação entre ambos, tornando as aulas e os exercícios mais salutares.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos observar que a busca de novas maneiras de conhecer e assimilar técnicas educacionais a respeito ao atendimento dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos na escola comum, tem sido extensivo para todos os atores educacionais para que realmente se concretize a inclusão destes.

Assim, sob o olhar crítico e sensorial de educador que temos, neste caso professor de Língua Portuguesa, podemos constatar que as principais mudanças que permeiam a educação inclusiva, no que diz respeito ao ensino bilíngue são mudanças benéficas, e quando o tema tratado é LIBRAS profissionais dos sistemas de ensino tradicional veem estas mudanças sob diferentes prismas.

Evidenciamos que as maiorias dos profissionais docentes de língua portuguesa defendem uma posição favorável de inclusão dos alunos com necessidades especiais auditivas, um aprendizado por meio de LIBRAS na sala de aula comum, mas com profissionais qualificados para que possam deste modo ocorrer à interação com professores e alunos ouvintes, potencializando o nível da qualidade do ensino-aprendizagem.

Todos os profissionais da educação concordam que, para que a inclusão possa acontecer de fato, será também necessária uma reeducação ou capacitação para diretores, coordenadores e docentes independentemente da disciplina lecionada, e que haja mudanças significativas nas propostas educacionais enfocando o ensino bilíngue relacionado a LIBRAS, sendo também necessárias que existam notórias e contundentes mudanças na política e nos sistemas de ensinos que hoje vigem, sejam perfeitamente viáveis.

De forma generalizada, todos os profissionais da educação anseiam por um sistema de ensino democrático e transparente que de fato possa mudar as vidas dos educandos surdos, possibilitando que sejam respeitadas as suas especificidades e sua valorização na sociedade globalizada.

**REFERÊNCIAS**

CAPOVILLA, FERNANDO CÉSAR. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais, volume II: sinais de M a Z**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LACERDA, CRISTINA B. F.; NAKAMURA, HELENICE.; LIMA, MARIA CECÍLIA. **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

MANTOAN, MARIA TERESA ÉGLER. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, DAVID. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, ANA PAULA. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

STAINBACK, SUSAN. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.