

# **BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO: Desafios e Possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como modalidade de segunda língua <sup>1</sup>**

**Lucirene Pinheiro Dantas**

**Arlindo Gomes de Paula orientador**

## **RESUMO**

A pesquisa na área de Educação Bilíngue. Evidencia o contexto da aquisição da língua portuguesa como possibilidade de desenvolvimento linguístico cognitivo no sujeito surdo, Uma vez que surge como uma proposta de modalidade de segunda língua , enraizada numa perspectiva bilíngue de aprendizagem da escrita, considerando a pesquisa bibliográfica como uma abordagem auxiliar para focalizar como esta modalidade representada aqui como uma forma de abranger a comunidade surda na sociedade de modo que possa adquirir habilidades gráficas e representativas numa língua que não é aquela usada por eles, com naturalidade em seu processo de Comunicação. Neste contexto, compreendemos a língua de sinais como uma língua natural dos surdos é a primeira língua utilizada por eles no contexto da comunicação. A qual poderá ser o suporte de aprendizagem de uma segunda língua, que nesta abordagem será a língua portuguesa em seu sistema gráfico. É nessa concepção de aquisição sistemática que apresento como universal epistemológico, teóricos do bilinguismo, enveredando pelos caminhos da reflexão sobre as dificuldades encontradas na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação bilíngue, surdez, prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial de avaliação para obtenção de título de Especialização em Libras na Educação Inclusiva. Orientado pelo Prof. Esp. Arlindo Gomes De Paula, da FIBRA, ano acadêmico, 2014.

## INTRODUÇÃO

A linguagem sempre foi compreendida como um meio de adequação do indivíduo a sociedade, Enquanto um instrumento de comunicação e de transmissão de ideias, ela tem sido observada como um fator de interação que une o ser humano ao convívio social como agente/produto e produtor das práticas sociais e da identidade psicológica do ser.

Um sujeito que fica isolado da sociedade e aprende a língua tardiamente, traz em si uma percepção limitada da realidade, com ideias diferenciadas de um indivíduo dito normal, suas maneiras de compreender o meio, não se limitam a símbolos ou abstrações, palavras. Sons e elementos linguísticos vinculados à oralidade pela falta de estímulos orais Inter-relacionados na conversa entre sujeitos sociais.

Suas percepções estarão situadas, a partir de um determinado estímulo sociolinguístico, originado pelo sentido de experiências vivenciadas que determinara o seu conhecimento de mundo. Este sentido poderá estar ou não livre de conceitos padronizados pela sociedade, que instituídos em uma vivencia dialógica. Dará as bases para a definição de seu modo de ler, viver e compreender o mundo.

E neste contexto, a esfera de percepção social de conceitos padronizados como verdadeiras não estão analisados em possibilidades sociolinguísticas e perceptuais do sujeito surdo; pelo fato de possuir um padrão de língua conceitualizada na seletividade de um sistema hegemônico e tradicionalista de enfatizar o nível hierárquico de perfeição da língua oral. Mas que se analisadas á luz das possibilidades linguísticas e cognitivas do sujeito surdo serão fatores sociolinguísticos, sociais de praticas articuladoras que se utilizam a lógica, sem a imposição de regras para a regulação da pratica do ensino da língua portuguesa escrita para surdos.

Para isso, é preciso identificar as possibilidades de aprendizagem desta pessoa, o que implica no recolhimento de suas vias de captação, integração e compreensão do mundo. E neste teor de discussão que o tema em estudo tem como objetivo a análise do processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo surdo. Como um meio alternativo de possibilidades a ser compreendidas e adquiridas através de metodologias própria a sua percepção do mundo.

Inúmeros estudiosos dedicados à questão têm mostrado que a língua é um instrumento mediador da aprendizagem. E deve ser adquirida através da interação, enquanto elemento que institui o desenvolvimento da fala social.

Compreendemos a linguagem como uma habilidade inata e impulsionadora da necessidade de interação entre sujeitos. A qual vai depender de uma língua para ser desenvolvida como fala social a ser usada pelos indivíduos em seu processo de comunicação, e necessariamente vai depender de um código gráfico para registro do conhecimento adquirido.

Deste modo podemos salientar que no processo de educação bilíngue, a criança surda passará a ter desenvolvimento cognitivo – linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e pode desenvolver uma relação harmoniosa também aos ouvintes tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária em sua forma escrita.

É nesta linha de pensamento, o estudo aqui proposto tem como critério, conduzir o seguinte questionamento: - de que maneira a língua portuguesa escrita é compreendida e adquirida pelo surdo? , considerando sua habilidade comunicativa gestou/espacial e viso/motor, diferenciada da língua da oral/auditiva majoritária. .

A reflexão em que me ateno para chegar ao nível de desempenho analítico, parte do pressuposto de que a libras pode ser um suporte para a compreensão do português escrito pelo sujeito surdo que se inicia com o uso da interação social por meio da linguagem para constituição do processo de cidadania ativa do sujeito surdo, seguindo pela compreensão da Educação dos Surdos na perspectiva Bilíngue.

- Investigar os condicionantes sócio-políticos, filosóficos presentes na abordagem Interdisciplinar e pedagógica bilíngue a partir de enfoques teóricos conceituais que enveredam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita como modalidade de segunda língua.

-Aguçar o debate em torno da proposta pedagógica bilíngue na educação de surdos.

-Estabelecer uma abordagem crítica, reflexiva, realista e metodológica na constituição de conteúdos do ensino da Libras , Língua portuguesa , enquanto elementos linguísticos com sentido e significado gradativo na esfera sistemática da educação inclusiva .

- Situar o contexto teórico, metodológico e processual do cenário institucional, científico e tecnológico paraense em sua maneira de organização das políticas públicas voltadas a educação bilíngue

Vivemos em um mundo plural onde não cabem generalizações formuladas no sistema de interações sociais realizadas no interior da escola. Um local, em que nem todos os surdos usuários da Libras são expostos ao processo de aprendizagem da língua portuguesa. E por isso, nem todos surdos escrevem ou apresentam qualquer idéia de alterações na escrita,. Ainda assim todos se comunicam.

Não importa a forma todos apresentam uma ou mais formas de entrarem em contato com o mundo que o cerca. Cabem a nós, profissionais/cidadãos inseridos na esfera social, respeitarmos as diferenças e darmos condições para que todos se desenvolvam de maneira plena, sem preconceitos generalizados.

Neste Teor de discussão ignorar que as diferenças humanas existem é tão excludente quanto deixar de compreender os sentidos da linguagem no contexto da interação entre sujeitos sociais determinados e determinantes de significados simbólicos de uma determinada língua.

A realidade da qual este estudo se reporta, no entanto, reflete acerca da perspectiva linear de uma releitura da realidade e nos direciona na visão do leque de possibilidades a ser desenrolado no processo de aprendizagem do português escrito pelos surdos.

A partir do momento em que são compreendidos como sujeitos de uma cultura visual devem ser ensinados com base na língua de sinais. Entretanto, Por via de regras, os professores procuraram, no entanto, ensinar a língua escrita pela via auditiva, esquecendo-se do fator visual, como elemento de percepção de simbologias significativas ao sujeito surdo.

Neste contexto, as palavras não são ensinadas através do significado em Libras dentro de diferentes parâmetros, e o surdo não vai aprendendo a usá-las para se comunicar através do português escrito. Mesmo assim os surdos acham esse processo cansativo.

Na verdade, enfatizo que se expressar em uma língua pensando por outra é um tanto difícil e, portanto quanto temos um texto surdo temos a nítida sensação de que ali se

expressa um estrangeiro. No início essa expressão é bastante incompreensiva, mas com o tempo vai se aperfeiçoando. Até chegar lá muitos deles desistem.

Entendemos que para o surdo chegar a aprender a escrita da língua portuguesa vai precisar de muito empenho e força de vontade, além de sentir a necessidade para a comunicação por meio desta forma gráfica de expressar ideias .

O ideal Seria então, estabelecer nesta abordagem argumentos teóricos conceituais que possam dar bases solidas para que o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo sujeito surdo , seja mais efetivo e dinâmico . Para que esse argumento deduza um processo de ensino de escrita que não fica apenas a desejar.

Em momento algum, pretendo difundir metodologias ou ferramentas para auxiliar no processo de escrita da pessoa com surdez. O objetivo maior é contextualizar bases teóricas para os não surdos ou para os que não convivem com esses sujeitos , Compreendam que existe uma outra realidade que eles precisam conhecer. A língua de Sinais existe, e a aquisição de língua escrita pelos surdos pode não ser tão espontânea, como para a maioria dos ouvintes.

É neste sentido que Conhecer para poder respeitar e incluir, trará bases a construção de uma pratica de ensino contextualizada nas possibilidades e não nas dificuldades que o surdo apresenta ao tentar escrever

Considerando que a maioria dos surdos- aproximadamente 95% - são filhos de pais ouvintes uma minoria - 5% - são filhos de pais surdos, o surdo está exposto à língua portuguesa no seu contexto familiar e social, entretanto, ele também está incluído em uma comunidade surda, onde a Libras é a língua dominante. Logo, cabe-nos salientar definitivamente o caráter bilíngue do ser surdo. .

Por outro lado, é importante reconhecer que esta condição bilíngue do surdo é apenas o início de um longo percurso a ser trilhado onde novas questões se colocam novas descobertas, desafios e reflexões são impostas a nós estudantes , pesquisadores, professores e aos espaços pedagógicos em geral

A abordagem Bilinguismo na educação do Sujeito Surdo: Desafios e Possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como modalidade de segunda língua. Traz como enfoque metodológico a Pesquisa bibliográfica

de cunho analítico, explicativo com foco nas variáveis contextuais que cerceiam a educação bilíngue para surdos, suas causas, consequências e as possibilidades dos fenômenos observáveis em seus pormenores conceituais como um todo simbólico e elementar interligado entre si.

O desenvolvimento desse pressuposto conceitual privilegia as bases de dados bibliográficos como meio de descrever fenômenos observáveis no campo teórico e determinar um olhar crítico dessa realidade. E a partir desse instrumental dedutivo, produzir um conhecimento mais abrangente do processo bilíngue.

## **ENFOQUES TEÓRICOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

A linguagem como principal núcleo de sentidos e significados foi criada ao longo de todo o desenvolvimento histórico da humanidade, e é com o auxílio desse recurso que os indivíduos estabelecem meios de se comunicar uns com os outros, estreitando, neste vínculo uma função social e cognitiva. Que com o passar do tempo e de forma gradual, é utilizada para o desenvolvimento de seus processos internos. Logo, a linguagem, além de ser um meio de comunicação resulta em um elevado nível de desenvolvimento humano e social, e é primordial para o desenvolvimento e regulação dos processos internos próprios do ser humano.

Como fator interno e inato de desenvolvimento no sujeito a linguagem aflora na interação e estará ao seu dispor para o estabelecimento de uma possível relação social, onde ele experimenta meios de se desenvolver socialmente. Que a partir dos condicionantes sociais existentes, iram ser continuamente alterados por ele em sua convivência social, considerando os processos internos pré-existentes em sua condição como ser humano historicamente determinado.

Partindo dessa premissa tomo como pressupostos teóricos conceituais os dizeres de autores que se apresentam como produtores do conhecimento em torno de convenções significativas acerca da língua e da linguagem.

Entre eles cito VYGOTSKY, (1988), que apresenta a linguagem como mecanismo linguístico/cognitivo inato e ativo que determina o nível de relacionamentos sociais no indivíduo por outro lado FERNANDES (1990) , SALLES et al (2007), GOLDFELD,

(2002) e (GÓES (1999) afirmaM que o homem é um agente ativo do meio social, porém não se constitui como produto desse meio, mas esse meio em uma sociedade estruturada disponibiliza instrumentos para que o homem possa se organizar no ambiente em que vive e nesse universo, a linguagem surge como um dos instrumentos de relevância fundamental a formação do ser humano,

Em **LACERDA, 1998). DAMÁSIO (2005), (LACERDA, 2000). (CARNIO, 2000). (GUARINELLO, 2007).** o aspecto fundamental ao desenvolvimento da linguagem humana é convívio entre pares numa dada comunidade linguística, que fala pelo menos a mesma língua materna, aprendida com rapidez impressionante, até os cinco anos de idade, em estágios com características idênticas entre as comunidades lingüísticas, independentemente da ampla diversidade da experiência lingüística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição

Entretanto para **SACKS (1998,): OLIVEIRA (1993) (QUADROS, 2007). QUADROS E KARNOPP, (2004) PEREIRA (2000 BUENO (1998 ),CRYSTAL (1997) SANTANA (2007), (BAGNO, 2000).** A língua é um referencial do pensamento e da ação e bem sabemos que as diferenças sociais perpassam o seu domínio e uso. Dominá-la significa conhecê-la como instrumento de posse de um poder simbólico com o qual podemos argumentar confrontar opiniões, expressar o pensamento, dentro das expectativas de diferentes usos sociais.

E neste sentido escrever e ler estão relacionados não só com a fala, mas também com a língua de sinais e com a vivência do sujeito, com textos escritos e com a sua inserção na sociedade letrada. Esse fator deve ser considerado nas discussões da área de educação para que se possam aumentar as oportunidades dos surdos de entrar em contato com diferentes formas de configurações textuais. Ou seja, proporcionar ao máximo, a “imersão” do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas, assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical da língua portuguesa.

Assim analisando situo este objeto de estudos no contexto da linha de pesquisa educação bilíngue: libras e português como segunda língua para aprofundar o debate em torno da educação de surdos no contexto da pratica bilíngue.

A abordagem Bilinguismo na educação do Sujeito Surdo: Desafios e Possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como modalidade de segunda

língua. Traz como enfoque metodológico a Pesquisa bibliográfica de cunho analítico, explicativo com foco nas variáveis contextuais que cerceiam a educação bilíngue para surdos, suas causas, consequências e as possibilidades dos fenômenos observáveis em seus pormenores conceituais como um todo simbólico e elementar interligado entre si.

O desenvolvimento desse pressuposto conceitual privilegia as bases de dados bibliográficos como meio de descrever fenômenos observáveis no campo teórico e determinar um olhar crítico dessa realidade. E a partir desse instrumental dedutivo, produzir um conhecimento mais abrangente do processo bilíngue.

Os marcos históricos da educação de surdos, faz referência à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, destacando como foco principal desses documentos, o reconhecimento legal da Libras; a inclusão, nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua; a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e tradutores/intérpretes); o ensino da língua portuguesa como segunda língua; e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular.

O documento traça como diretrizes para essa educação o ingresso dos alunos surdos nos contextos educacionais das escolas comuns subsidiado na ação dinâmica da educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolvida através do ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Entretanto uma visão isolada de tais orientações sugere que elas tratam dos mesmos princípios educacionais garantidos pelo Decreto nº 5.626/05; E no entanto, considero que esses fatores não podem ser entendidos se desvinculados de um todo contextual, da situação social que os engendra e com que dialogam, podendo reconhecer nesses enunciados diferenças significativas com sentidos simbólicos e representativos que os constituem como legítimas das comunicantes surdas brasileiras .

E nesse contexto o Decreto nº 5.626/05, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras defende a educação bilíngue, definindo-a, bem como os espaços onde ela deve ser implantada, nos seguintes termos:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º)

Contrariamente à Política, que prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, há no Decreto a preocupação em diferenciar os anos iniciais de

escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as suas especificidades linguísticas e cognitivas nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para professores bilíngues

### **CONDICIONANTES SÓCIO-POLÍTICOS, FILOSÓFICOS PRESENTES NA ABORDAGEM BILÍNGUE.**

Os condicionantes políticos e filosóficos presentes no Decreto nº 5.626/05 dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser instituída por intermédio de professores bilíngues. Munidos de práticas pedagógicas contextualizadas e dependendo sobremaneira de espaços escolares organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos contextuais do conhecimento, já que a modalidade escrita da língua portuguesa não pode ser padronizada e /ou utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

E neste sentido a presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

No que se refere a esses níveis de ensino, a educação bilíngue pode ser desenvolvida por meio de "docentes das diferentes habilitados nas áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa" (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II). Embora defenda que a educação de surdos possa continuar sendo realizada em escolas bilíngues, o Decreto não exclui a possibilidade de ela ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino, desde que haja professores bilíngues com o perfil descrito, responsabilizando os tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa por "viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas" (Artigo 21, §1º, Inciso II) e "no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino" (Artigo 21, §1º, Inciso III). Nessa definição, o Decreto reitera o posicionamento antes assumido, de que a função de tal profissional não pode ser confundida com a do professor docente (Artigo 14, §2º).

Esta é a significação dada à educação bilíngue pelo Decreto, ao observar que a Libras assume papel central, fato que demarcam "mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos" (Artigo 14, §1º, Inciso VII). A linguagem escrita

da língua portuguesa, compreendida e trabalhada nos espaços escolares como segunda língua, deve ser ensinada também como conteúdo de complementação curricular (Artigo 15), requerendo mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (Artigo 14, §1º, Inciso VI)

Embora o direito dos alunos surdos à educação bilíngue seja também reconhecido no documento da Política de Educação Especial, tal educação é caracterizada como "o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais" (BRASIL, 2008, p. 11), além de haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos. Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas, se a língua portuguesa ou a Libras, desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Entende-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, como a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Essa visão é centralizada pelo fato de estar previsto o serviço de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos. Desconsidera-se, assim, que durante os anos em que as crianças surdas que frequentam a educação infantil estão em processo de apropriação de sua primeira língua, período em que, no caso da maioria das crianças surdas, por serem elas filhas de ouvintes, podem ser estendido para os anos iniciais do ensino fundamental. A questão é então, como possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras, e se forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam alunos surdos e ouvintes. E este é uma questão não abordada pelo documento.

Entende-se, desse modo, que a presença da Libras nos espaços de sala de aula é definida como sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes da língua, cuja função mostra-se indefinida no documento e mesclada com a de outros profissionais de apoio educacional:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam

auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 11)

Tal discurso constitui a forma Política de instituir a organizar um espaço onde, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganha menor importância e perder o foco no papel social do educador , já que os processos envolvendo a Libras acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérprete e seu uso como língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado AEE .

No que diz respeito a esse atendimento, contrariamente ao disposto no Decreto nº 5.626/05, garante-se na Política que seu desenvolvimento ocorra "tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais" (BRASIL, 2008, p. 11). O documento não discute como realizar os processos educacionais na linguagem oral quando se trata de alunos surdos, deixando implícita a possibilidade de essa linguagem ser também objeto de atenção no interior das escolas. Soma-se a isso a formação prevista para os profissionais responsáveis pelo AEE:

"Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (BRASIL, 2008, p. 11)

Entre estes fatores há aqueles relacionados ao ensino de Libras. Que, no entanto, não se explicita na lei a forma como esse ensino é compreendido, nem quais são os conhecimentos da língua necessários aos profissionais. Pode-se observar, ainda, uma incoerência no texto da Política, pois não se discute como garantir a aprendizagem das crianças surdas em Libras, sendo que essa língua ainda deve ser ensinada nos espaços do AEE aos alunos surdos.

Assim a Libras adquire, no texto da Política de Educação Especial, caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita e em Libras. Reconhece-se, pelo discurso tecido no documento, um movimento muito próximo ao vivido nas décadas de 1960 e 1970, quando se propôs o uso de métodos comunicativos artificiais para a comunicação e para os processos educacionais de surdos - sistemas sinalizados. Nesse movimento, havia a negação das línguas de sinais de forma velada, permitindo e, discursivamente, aceitando sua presença, ao mesmo tempo em que, na prática, elas eram descaracterizadas e assimiladas pela gramática da língua majoritária (LODI, 2005). Dessa forma, a língua de sinais era submetida a compartilhar, com a

linguagem oral, os mesmos espaços discursivos, e os sinais eram tratados como instrumento para o desenvolvimento daquela língua.

Logo, as relações dialógicas constitutivas da linguagem, sua natureza heterogênea e polissêmica, os diversos discursos e linguagens sociais que circulavam nos processos enunciativos, foram mantidos, apenas, na linguagem oral. Os sinais a ela subordinados acabaram sendo tratados, nos termos bakhtinianos, em sua sinalidade, devendo ser reconhecidos e assimilados sem qualquer possibilidade de sentido que não aquele determinado pela linguagem oral; não se constituíram como signos verbais. Este apagamento das línguas de sinais serviu, mais uma vez, para a manutenção da ideologia linguística dominante. (LODI, 2005, p. 418)

Tais reflexões são necessárias pelo fato de, na Política de Educação especial, o profissional especializado não precisar, necessariamente, ser fluente em Libras. Desse modo, reitera-se a leitura realizada anteriormente, considerando-se que, para o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2), é necessário que o professor tenha formação específica para essa prática e domine os processos discursivos e enunciativos de ambas as línguas, pois, conforme discutiu Bakhtin (1999), a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) tem na primeira língua (L1) a base para a compreensão e a significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a segunda. O autor discute, ainda, que o contato linguístico em jogo na aprendizagem de uma segunda língua não pode ser compreendido como sendo um campo de convivência pacífica, pois a palavra em língua estrangeira transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1.

Negar esse pressuposto implica desconsiderar a palavra estrangeira como signo linguístico e, portanto, ideológico. Por esse motivo, Bakhtin (1999) argumenta que qualquer ensino de língua deve considerar sua dinâmica dialógica, a língua viva; por isso, o ensino eficaz de uma língua estrangeira deve levar o aprendiz a vivenciá-la por meio de sua inserção no contexto de produção e em situações concretas de enunciação, ou seja, a palavra estrangeira deve ser introduzida na vida do aprendiz a partir dos diversos contextos nos quais ela figure, estando associada, desse modo, aos fatores da mutabilidade contextual e da diferença. Para tanto, os sentidos construídos em L1 são determinantes dos processos de aprendizagem da L2, princípio que torna possível uma reação, de aceitação ou oposição, à palavra estrangeira, num processo vivo e dinâmico de intercâmbio de conhecimentos e de embates ideológicos. E isso só ocorre na interação comunicativa entre professor e aluno.

Nessa mesma visão, Revuz (1998) discorre que aprender uma segunda língua é defrontar-se com expressões, com palavras que carecem de sedimentação, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles constitutivos da primeira língua. Por esse motivo, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não

coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (p. 230)

Superar tal entrave implica possibilitar ao aprendiz o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística que lhe está acolhendo, e, portanto, experimentar um deslocamento em relação à sua comunidade de origem.

No entanto, a formação de professores para o ensino de línguas deveria constituir-se como tema central nos documentos. No Decreto nº 5.626/05, encontra-se um capítulo dedicado a esse processo, em particular àquele relacionado à formação do professor de Libras, posta em diálogo com a formação necessária para o ensino do português como segunda língua. No que diz respeito ao ensino de Libras, o documento, uma vez mais, relaciona essa formação à atuação nos diferentes níveis educacionais e recomenda que pessoas surdas tenham prioridade em todos os processos formativos, visando garantir, assim, que a apropriação dessa língua pelos alunos surdos ou sua aprendizagem por ouvintes, seja realizada por meio de seus usuários.

Art. 4º: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.[...]

Art. 5º: A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. (BRASIL, 2005)

De acordo com esta observação o Decreto, salienta que o professor formado para atuar em Libras com alunos surdos deve ter também formação específica para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, o que deve ser objetivado por meio da inclusão de uma disciplina curricular específica sobre a temática nos cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização e nas licenciaturas em Letras - língua portuguesa.

Este importante documento estabelece um diálogo no interior de seu próprio texto, de forma a assegurar o direito dos estudantes surdos a uma educação que reconheça a Libras como a L1 dos alunos e o português como L2, fato negligenciado, conforme já apontado, na prática proposta no documento da Política de Educação Especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os condicionantes analisados neste artigo apontam para a existência de uma diferença significativa nos sentidos de educação bilíngue para surdos na constituição dos textos da Política Nacional de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/05. Enquanto desafios que remontam a possibilidades de constituir um espaço de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, orientada por um professor com formação bilíngue. Nutrido por uma proposta pedagógica contextualizada nas singularidades linguísticas e cognitivas do aluno surdo.

Tal abordagem é defendida no Decreto nº 5.626/05 ao citar que a Libras adquire papel central em toda a educação das pessoas surdas e o português, em sua modalidade escrita, é tratado como segunda língua, já a Política de educação especial desloca a Libras de seu status de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional.

Questiona-se, assim, que o discurso da Política Nacional de educação especial distancia-se do modelo que constituiu, historicamente, as práticas da educação especial em relação aos surdos, ao se reconhecer em tal discurso a forma articulada de conceber, uma organização educacional tradicionalista que perpetua a ideologia dominante de desconsiderar a diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.

\_E nesse campo de possibilidades que considero a significação de educação bilíngue para surdos ao seu sentido estrito - presença de duas línguas no interior da escola -, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa. Como decorrência, as decisões educacionais relativas aos surdos continuam sob responsabilidade apenas dos ouvintes, e todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descaracterizadas.

Situo aqui uma discussão acerca dos pressupostos da educação escolar para surdos e como ela é compreendida nos documentos matrizes da inclusão educacional,. Que de um lado tem uma leitura de forma inversa pelo Decreto, que, em um processo de ressignificação e distanciamento etimológico da palavra bilíngue, transformando tal conceito em uma nova terminologia , cujo tema propicia a construção de sentidos que considerem, mais do que um problema relativo a duas línguas, questões sociais envolvendo portanto, instrumentos linguísticos, formas de ver o mundo, organização e conteúdos culturais singulares de domínio diferencial entre usuários. Nele a Libras passa a ser privilegiada como única capaz de garantir a participação educacional/social dos surdos em todas as esferas de atividade. As concepções de educação bilíngue para surdos nos dois documentos determinam, portanto, significações distintas também ao conceito de inclusão.

Por outro lado, a *Política de educação especial* subsidia um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais. Nesse sentido, o distanciamento entre os dois documentos torna-se inevitável, desvendando-se, desse modo, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

Nesse caso aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano determina um novo olhar para a diversidade, para o *eu* e para o *outro*), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do *status quo* sem a possibilidade de que este seja resignificado. Trata-se, portanto, de uma análise centrada em potencialidades linguísticas que o aluno surdo poderá apresentar no contexto do processo de aprendizado da língua portuguesa escrita.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BUENO, J.G.S. **Surdez, linguagem e cultura**. **Caderno Cedes**, v. 46, p. 41-56, ano 9, set. 1998.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **O surdo e a Língua de Sinais**. Petrópolis, 1996. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/corde/referenciasBiblio/cor\\_surdo.asp](http://portal.mj.gov.br/corde/referenciasBiblio/cor_surdo.asp)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 Dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 12 Dezembro. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 dezembro. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 14 Dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 20 maio 2012. [ [Links](#) ]

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 555**, de 05 de junho de 2007c. Disponível em: <[http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria\\_555.pdf](http://sentidos.uol.com.br/downloads/portaria_555.pdf)>. Acesso em: 20 Dezembro 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 dezembro. 2014

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 mar. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm)>. Acesso em: 02 Dezembro 2014

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** 2001. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas)>. Acesso em: 29 Novembro. 2014

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

CARNIO, M.S. **Leitura no deficiente auditivo: reflexões em torno da técnica de cloze**. São Paulo: Plexus, 2000.

DAMÁZIO, M. F. M. **Concepções Subjacentes: Educação das Pessoas com Surdez**, 2005.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A.C. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C.B.F. **As diferentes concepções de linguagens na prática fonoaudiológicas: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. Rio de Janeiro: INES, 2000.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Art Med. 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artemed, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SALLES; et al. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SATANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo: 2007.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.