

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA
BÍLÍNGUE DE UMA ESCOLA ESPECIAL**

Georgia Clarice da Silva

Anápolis-GO

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:

PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE
DE UMA ESCOLA ESPECIAL**

Georgia Clarice da Silva

Anápolis-GO

2015

Georgia Clarice da Silva

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE DE UMA
ESCOLA ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Eugênia Curado

Anápolis-GO

2015

Ficha catalográfica

S586e Silva, Georgia Clarice da.
A Educação escolar de surdos na perspectiva bilíngue de uma escola especial [manuscrito] / Georgia Clarice da Silva. – 2015.
89 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Eugenia Curado.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação especial – Deficientes auditivos.
3. Educação de surdos - Letramento. 4. Bilinguismo – Surdos.
5. Dissertações – MIELT –UEG/CCSEH. I. Título.

CDU: 376.33(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária do Câmpus de CSEH
CRB1/2385

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE DE UMA ESCOLA ESPECIAL

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de

Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de maio de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. / Profa. Dra. Maria Eugênia Curado (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Orientador(a) / Presidente

Prof. Dr. / Profa. Dra. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Membro externo

Prof. Dr. / Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Membro interno

Anápolis-GO, 14 de maio de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a todos meus familiares e amigos por compreenderem minha ausência durante a realização das atividades do mestrado.

Agradeço, também, aos professores do programa MIELT que não pouparam esforços para conduzir com rigidez acadêmica e dedicação o crescimento e a consolidação do mestrado interdisciplinar.

E de modo muito especial, meus sinceros agradecimentos à professora Maria Eugênia Curado que orientou esse trabalho com rigor e companheirismo.

A Língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui,
transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza,
aliena

Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa

RESUMO

SILVA, Georgia Clarice da. **A educação escolar de surdos na perspectiva bilíngue de uma escola especial.** 2015. Nº 97 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientador(a): Maria Eugênia Curado

Defesa: 14 de maio de 2015.

Esta pesquisa parte da necessidade de reflexão sobre da política educacional bilíngue, que defende o ensino da língua gesto-visual como primeira língua e da língua oral escrita como segunda. Assim sendo, constitui-se, necessário compreender a construção do sujeito bilíngue surdo e como é realizado o trabalho na interação entre as duas línguas no meio escolar. Temos como objetivo investigar a importância da Educação Bilíngue como manifestação sócio cultural da comunidade surda, e então identificar e analisar a metodologia de ensino, conteúdo e material didático utilizados para o aprendizado da primeira e segunda língua na escola com a proposta Bilíngue para surdos em Goiânia. Os dados foram construídos a partir de observações no cotidiano da escola e análise documental os quais foram analisados à luz dos conceitos de aquisição de duas línguas no contexto escolar, e educação bilíngue no reforço e estímulo a Cultura Surda, propostos por autores como Grosjean (1982; 1996; 2001; 2008) Vygotsky (2003; 2007), Felipe(2004), Fernandes (2012), Quadros (1997; 2004; 2006), Salles(2004), Skliar(1997). Corroboramos com as reflexões de Braggio (1992) e Wrigley (1996), em relação a necessidade de mudança do pensamento social para com o surdo. E Perlin (1998; 2002; 2004; 2011) Sobre a concepções de identidade e cultura surda. Portanto, essa pesquisa se propõe a refletir a importância da escola bilíngue para os surdos a partir do respeito as especificidades destes sujeitos.

Palavras-Chave: Libras. Bilinguismo. Letramento. Aquisição língua. Escola bilíngue. Cultura surda.

ABSTRACT

SILVA, Georgia Clarice 's . **School education of the deaf in bilingual perspective of a school especial.** 2015 . Number of 97pages .

Dissertation in Education , Language and Technology , State University of Goiás - UEG , Anápolis -GO , 2015 . .

Advisor (a): Maria Eugenia Curado

Defense: May 14, 2015.

This search of the need for reflection on the bilingual education policy, which advocates the teaching of gesture-visual language as a first language and oral written language as a second. Therefore, constitutes, necessary to understand the construction of the subject deaf bilingual and how the work done in the interaction between the two languages at school. We aim to investigate the importance of Bilingual Education as a manifestation cultural partner of the deaf community, and then identify and analyze the teaching methodology, content and teaching materials used for learning the first and second language in school with Bilingual proposal for the deaf in Goiânia . Data were constructed from observations in the school routine and document analysis which were analyzed in the light of the concepts of acquisition of two languages in schools, and bilingual education in strengthening and stimulating the Deaf Culture, proposed by authors such as Grosjean (1982; 1996; 2001; 2008) Vygotsky (2003; 2007), Philip (2004) Fernandes (2012), Tables (1997; 2004; 2006), Salles (2004) Skliar (1997). We agree with the reflections of Braggio (1992) and Wrigley (1996), for the need for change in social thought towards the deaf. And Perlin (1998; 2002; 2004; 2011) About the concepts of identity and deaf culture. Therefore, this research aims to reflect the importance of bilingual school for the deaf from about the specifics of these subjects.

Keywords: Libras. Bilingualism. Literacy. Acquisition language. School bilingual. Deaf culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS:	18
1.1 Histórico da educação de surdos.....	18
1.2 Oralismo.....	21
1.3 Comunicação Total	22
1.4 A educação de surdos no Brasil: do Oralismo à Comunicação total.....	23
1.5 Bilinguismo.....	26
1.6 O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais para a edificação da educação bilíngue.....	29
CAPÍTULO 2 O BILINGUISMO: ALGUNS CONCEITOS	35
2.1 O bilinguismo e a surdez.....	39
2.2 Os fundamentos da educação bilíngue para surdos	42
2.3 As particularidades da escola Bilíngue na perspectiva da surdez.....	45
2.3.1 A aplicação da pedagogia surda na construção do sujeito bilíngue.....	51
2.4 Alfabetização, Letramento e Surdez.....	53
2.4.1 O Letramento de surdos a partir da visão grafocêntrica.....	56
2.4.3 As bases culturais da aquisição e letramento em Libras.....	58
CAPÍTULO 3 A ESCOLA BILINGUE SOB A ANÁLISE DOCUMENTAL	63
3.1 Considerações sobre a abordagem teórica	63
3.2 A proposta Bilíngue de uma escola especial sob a Análise Documental .	65
3.3 o contexto da implementação e estruturação da Escola Campo.....	66
3.4 A função do PPP para a estrutura do espaço escolar.....	67

3.5 As categorias de seleção e análise dos dados.....	69
3.6 A organização dos níveis e modalidades de atendimento na “CEEC”	70
a) Matutino.....	71
b) Vespertino	72
c) Noturno.....	73
3.7A Definição de Bilinguismo trabalhadas pela escola, princípios e fundamentos do ensino bilíngue para surdos.....	74
3.8 O papel da L1 e L2 de acordo com a proposta da escola campo.....	79
3.9 Estímulos ao fortalecimento da cultura surda.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

O eixo central da presente discussão surgiu da necessidade de compreender o ensino bilíngue para surdos, dentro da escola com proposta bilíngue para surdos de Goiânia, tendo como objetivo refletir sobre as especificidades desse ensino, e como o conceito bilíngue se aplica ao sujeito surdo. Pois, em nossa experiência como intérprete de Libras, em escolas regulares, percebemos a dificuldade do trabalho com os surdos nessas instituições. Muitos chegam a escola sem conhecer a língua de sinais e sem dominar a língua portuguesa. Diante dessa problemática, pouco é feito para a orientação desse aluno, pois a escola regular não dispõe de métodos nem profissionais específicos para a garantia do aprendizado do surdo em salas comuns. Torna-se evidente a dificuldade do aluno em não se reconhecer linguisticamente, e da escola, que não consegue oferecer um ensino de qualidade que atenda a necessidade linguística do surdo. Pois o único profissional da escola que domina a língua de sinais, na maioria das vezes, é o intérprete de Libras. Porém como o surdo chega sem dominar a sua língua materna o intérprete primeiramente parte para o ensino de Libras, para que desse modo o surdo possa manter uma comunicação com o ambiente escolar.

Nosso interesse por essa temática surgiu a partir do contato com surdos que frequentavam escolas específicas notamos que os mesmos não apresentavam dificuldades de comunicação tão acentuadas e se desenvolviam em sua língua materna mostrando domínio e compreensão de diferentes assuntos. Devido a comparação feita em relação aos alunos que frequentavam salas regulares, surgiu a necessidade de se pesquisar como os surdos se tornam bilíngues e em condições de se expressar sobre qualquer assunto quando dominam sua língua materna e a partir dela passam a aprender a língua oficial de seu país na modalidade escrita. Para tanto, procuramos analisar os documentos da escola pesquisada, na perspectiva de identificar quais práticas constituem-se como inerentes a construção do sujeito bilíngue surdo dentro de instituição educacional que adota a proposta de metodologia de ensino bilíngue.

Observamos que os surdos que possuem domínio tanto da Libras quanto da língua portuguesa por frequentarem salas especiais com metodologias e pedagogias específicas apresentam conhecimento e criticidade para opinar e abordar temáticas diferentes. Essas possibilidades despertaram em nós a curiosidade de se estudar os documentos, para identificar os conceitos de bilinguismo que norteiam a educação para surdos. Portanto, o objeto dessa pesquisa é o bilinguismo e a surdez, tendo como objetivo analisar a noção de bilinguismo aplicado a surdez, bem como a construção bilíngue do surdo amparados pelos letramentos em Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa, verificando quais as especificidades dos

espaços educacionais para oferecer a formação bilíngue a comunidade surda. Assim como a pedagogia aplicada por meio de metodologias específicas, capazes de garantir o acesso ao surdo de todo e qualquer conhecimento de diversas áreas. Apresentando, quais os processos de aquisição da Língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita por meio de uma alfabetização semiótica e em contato com usuários fluentes em Libras para mediar a proposta de ensino na L1 do surdo, a Libras.

O eixo central da discussão surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário que compõe o contexto escolar para analisar o bilinguismo e a prática de bilinguismo do surdo. O presente estudo, de natureza interpretativista foi realizado na escola de surdos de Goiânia a partir da observação do cotidiano da escola e também por meio da análise de documentos como: Regimento interno, projeto político pedagógico, e materiais didáticos elaborados para atender a especificidade do surdo que estruturam a proposta apresentada pela escola.

Elegemos como problema de pesquisa, a necessidade de responder as seguintes questões: quais são as especificidades postas para o ensino bilíngue para surdos? como se estruturam as metodologias, os conteúdos e os materiais didáticos nos documentos da escola bilíngue para surdos? A relevância desse estudo reside na necessidade de compreendermos as manifestações linguísticas e culturais desenvolvidas na interação entre as duas línguas no ambiente escolar. Além disso, nosso objetivo é conhecer o processo de aproveitamento pelo indivíduo surdo, do conhecimento transmitido pela escola, a partir do atendimento de suas especificidades.

Como se sabe, a educação bilíngue envolve a interação de duas línguas no contexto educacional e para que essa modalidade de ensino se efetive fazem-se necessárias decisões político-pedagógicas voltadas à definição de qual língua assumirá o papel de L1 e L2.

Considerando que o ambiente escolar utiliza (pelo menos deveria) a Libras para a assimilação das práticas linguísticas da língua portuguesa, a Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, reivindica uma política educacional que atenda as especificidades linguísticas e culturais dos surdos no país. Ou seja, para que o aluno tenha aulas em sua língua materna e os professores utilizem a Libras para o ensino da língua portuguesa como L2. Sobre isso Pereira (2000) enfatiza que a língua de sinais preenche as mesmas funções que a língua falada tem para os ouvintes e se espera que ela seja adquirida na interação com usuários fluentes. Ancora-se, portanto, em dialogia com Fishman (1972), na linha investigação linguística que

trata de língua (qualquer língua) em seu uso social e no seu aspecto funcional. Neste sentido, Grosjean (1982) esclarece questões sobre características de aquisição e L2 e da definição de pessoa bilíngue e diz que para que se efetive o aprendizado de uma segunda língua as atividades devem ser contextualizadas e que o aluno, ao ser alfabetizado em uma segunda língua, tenha condições de compreender o que lhe é ensinado a partir da L1 seja por meio de estímulos visuais ou brincadeiras estimuladoras da percepção. Ampara-se em Vygotsky (1993), pois, para o estudioso, uma criança que apresenta qualquer deficiência não é menos desenvolvida que as demais. Ela se estrutura de forma psíquica diferenciada e busca caminhos em suas potencialidades, ou seja, pelas áreas não afetadas.

Assim, este estudo se embasa na concepção de bilinguismo de Grosjean (1996; 1982; 2001; 2008) e na teoria sociolinguística sobre a abordagem sócio-histórica e cultural de Vygotsky (2003; 2007); em Paulo Freire (1984; 1996.) e sua visão de mundo; em Braggio (1992) que envereda pelas tramas do sociointeracionismo de Vygotsky; e Wrigly (1996) que aborda sobre a necessidade da mudança do pensamento social para com o surdo.

Para tanto esse trabalho se organiza em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo apresentaremos o histórico da construção da educação de Surdos a partir da prática social do movimento educacional voltado à pessoa com surdez, com base na experiência do espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), primeiro professor de surdos e responsável pela abertura da primeira escola de surdos no mundo, e da reflexão Moura (2000), Skliar (1997;1999;2011), e Sacks (2010) sobre a criação e desenvolvimentos de métodos para a escolarização da comunidade surda. Ainda neste capítulo estabeleceremos um diálogo entre o princípio dos métodos trabalhados na educação de surdos partindo do método oral defendido por Samuel Heinicke (1729-1790), e apresentando as colocações de Goldfeld (1997) e Ciccone (1996) sobre os fundamentos da Comunicação total, até as reflexões de Quadros (1997; 2004; 2006) sobre o bilinguismo voltado para surdos, bem como as contribuições da Implantação do Instituto Nacional de Surdos no Brasil em 1855 na cidade do Rio de Janeiro, para disseminação dos métodos de ensino voltados para surdos

No segundo capítulo, buscaremos um referencial teórico metodológico para se compreender o conceito de indivíduo bilíngue e baseados em Grosjean (1982, 2001, 2008) Mello(1999) as estruturas da escola bilíngue para surdez, bem como o processo de letramento de surdos a partir do método bilíngue. Para isso, partiremos da definição de Letramento de

Soares (2010), e Multiletramento de Rojo (2012), e ainda da apresentação dos princípios de aquisição de Língua de sinais como L1 e de Língua portuguesa como L2 condensados nas definições de Quadros (2004;2006), e amparados na teoria sóciohistórica de Vygotsky(1993;1996;2003) que orientaram as reflexões sobre o processo de letramento dentro da educação bilíngue.

Na sequência, apresentaremos os conceitos de Cultura surda defendido por Perlin (1998) e Tylor (1871), que orientará a visão particular sobre as práticas de letramento e a pedagogia surda que melhor atende os diferentes tipos de surdos, a fim de identificar a abordagem teórico-metodológica que mais corresponde à necessidade de cada grupo de surdos, pois antes da realização da análise documental, é fundamental explorar o conceito de sujeito bilíngue direcionado a comunidade surda, bem como as particularidades do processo de letramento, e a construção cultural da alfabetização do sujeito surdo.

Diante desse levantamento, no terceiro capítulo, será apresentado por meio da análise documental do Projeto político pedagógico e com o auxílio do regimento interno da escola, a estrutura da escola especial com proposta bilíngue para surdos de Goiânia, e os trabalhos feitos para mediar a aquisição de primeira e segunda língua, que constituirá de base de análise para a formação do sujeito surdo bilíngue. Definiremos ainda os conceitos de bilinguismo trabalhado pela escola, e como se dá a organização curricular e metodológica bem como a estrutura de seu funcionamento, além de apontarmos quais são os estímulos à Cultura Surda. Para essa análise baseada nas ações do PPP(2014) definidas para o ensino de 1º e 2º fase do ensino fundamental no período matutino, foram levantadas três categorias de análise; (1) Definição de Bilinguismo trabalhadas pela escola, princípios e fundamentos do ensino bilíngue para surdos; (2) O papel da L1 e L2 de acordo com a proposta dessa instituição; (3) Quais os estímulos ao fortalecimento da cultura surda.

Sendo que, para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado o levantamento da literatura, fator fundamental para contribuir com para a estruturação desse trabalho, já que, a partir desse levantamento, foi possível ter uma visão das pesquisas sobre o tema trabalhado. Pois, como afirma Alves (1992).é

essencial que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

Como argumenta Alves(1992) existem dois tipos de revisão de literatura, aquela que o pesquisador realiza para sua própria orientação, com o objetivo de atingir maior leitura sobre as questões pertinentes ou seu tema. Há também aquela que integra seu relatório de estudos e trata se de realizar o levantamento das pesquisas a o tratamento dado ao tema desenvolvido como é o caso da que apresentaremos a seguir, Alves (1992, p. 55) acrescenta que “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento”.

Em sua dissertação “Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva”, Schelp (2008) investiga o uso social da leitura e da escrita, o letramento, em uma classe específica de surdos, no contexto de uma escola inclusiva. Aborda que o letramento a partir de aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita e suas consequências para as pessoas que vivem e interagem na sociedade.

Mello (2010) discuti a educação bilíngue em termos de conceituação, orientação e tipologias, tendo em vista o fato de que nem sempre se tem clareza sobre o que é e o que se espera de um programa de ensino bilíngue. Revisita os estudos da área, com o objetivo de reunir subsídios para discutir o que significa educar por meio de duas línguas uma população de alunos linguística e culturalmente diversa. Desse modo, problematiza questões relativas a políticas linguísticas e educacionais e a orientações ideológicas subjacentes aos diversos modelos e tipos de programas bem como características contextuais e estruturais que definem um programa de ensino como bilíngue ou não.

Witkoski (2011) em sua tese de doutorado: Educação de Surdos e preconceitos: Bilinguismo na Vitrine e Bimodalismo Precário no Estoque, realiza um estudo etnográfico, com base teórica sócio antropológica sobre a surdez, e realiza pesquisa de campo em uma escola para surdos de uma capital brasileira, que oficialmente se autodenomina como bilíngue, durante todo o ano de 2010. Diante de sua Pesquisa Witkoski (2011) mostra que a escola pesquisada não era condizente com as práticas da proposta bilíngue prevista para a educação dos surdos.

Na dissertação de mestrado, “Libras e língua portuguesa: a configuração do texto escrito do aluno surdo na perspectiva do bilinguismo”, Santos(2011) aborda questões referentes ao ensino-aprendizagem do aluno surdo que tem a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Nessa perspectiva, investiga as situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, com o objetivo de

verificar se o ensino está ocorrendo dentro da proposta de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos.

Tendo como foco a abordagem Bilíngue e o ensino de Língua portuguesa para surdos Valentin (2012) aborda e em sua dissertação de mestrado o ensino bilíngue em instituições especializada na educação de surdos que adotam a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. E a partir de observações, realizadas é apresentado por ela como as escolas especializadas em surdez ensinam a escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua dos surdos, mediada pela LIBRAS.

Com o tema Professores Surdos de Libras: A Centralidade de Ambientes Bilíngues em sua Formação, Gianini (2012) apresenta como objeto de estudo de sua tese a história da educação de surdos, nos últimos 30 anos, em três escolas para surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, na Paraíba, as histórias de vida de seis docentes surdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se formaram e atuam nessas instituições de ensino para surdos.

Silva M. F (2012) Expõe uma situação pedagógica diferenciada e de respeito aos alunos surdos propõe em sua dissertação de mestrado “Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante, que seja considerado a importância de desenvolvimento de práticas escolares que poderiam proporcionar a diminuição das barreiras linguísticas, culturais e outras barreiras menos visíveis que surgem no dia a dia da sala entre professores ouvintes e alunos surdos. Sendo assim, as questões que envolvem o processo pedagógico da educação bilíngue dos surdos, principalmente o ensino da Língua Portuguesa escrita.

Castro (2012) estuda a representação social da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por sujeitos surdos bilíngues, com o intuito de conhecer a importância atribuída a essa língua por esses sujeitos na construção de uma identidade positiva. Refletindo que a história da educação de surdos e os dilemas das diferentes abordagens existentes até os dias atuais. À luz da Teoria das Representações Sociais que se apresenta como uma importante linha teórica situada em conceitos sociológicos e conceitos psicológicos busca, também, discutir as relações entre cidadania real e o aprendizado dessa língua, pois, ao considerar que o surdo vive em uma sociedade majoritariamente não falante da LIBRAS, os sujeitos surdos de acordo com Castro (2012) estão cotidianamente marcados pela exclusão.

A partir desse levantamento foi possível verificar as pesquisas realizadas na área, e contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, diante disso, passaremos agora ao resultado dessa pesquisa com a apresentação dos capítulos estruturados para esse trabalho.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As pessoas com surdez encontraram várias dificuldades para que as expressões viso-espaciais usadas pela comunidade surda fossem aceitas como “Língua”. Esse reconhecimento ampliou a educação de pessoas com surdez, pois ainda não havia uma concepção de língua e linguagem voltada para o ensino de surdos. Assim, eles foram obrigados a se adaptar a língua majoritária de seu país durante parte de sua história educacional. Considerando a importância de se refletir sobre tais posicionamentos, este capítulo se propõe a apresentar algumas visões sobre o processo de desenvolvimento da educação de surdos até o bilinguismo. Partindo de considerações históricas, faremos uma apresentação dos tipos de metodologia que foram sendo aplicadas para a educação de pessoas com surdez, pois o entendimento de sua constituição histórica contribuirá para que se possam situar os desafios presentes neste ensino. Trata-se de um levantamento do percurso educacional que deu origem as escolas para surdos e as formas de ensino a que foram expostos, bem como as contribuições para a legalização e reconhecimento da Língua de Sinais como língua materna da comunidade surda, e sua importância para a construção e fortalecimento dessa comunidade.

Assim serão mostradas as contribuições dos principais percursores e orientadores educacionais que instauraram os métodos e princípios da educação de surdos, além de apresentarmos a implantação e organização do ensino para pessoas surdas em nosso país

1.1 Histórico da Educação de Surdos

A visão de fala, língua e linguagem foram peças que justificaram na antiguidade a desvalorização das pessoas com surdez. Na Grécia antiga, Aristóteles (384 – 322 a.C.) defendia que as pessoas que não faziam uso da fala não possuíam linguagem, nem tampouco eram capazes de pensar. Acreditava que a fala era expressão do pensamento, e o indivíduo surdo por não desenvolver a oralidade era considerado um ser “vazio”. O filósofo grego dizia que “... de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos-mudos se tornavam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p.21). Não havia, até então, nenhum pensamento que se preocupasse em criar algum tipo de educação que contemplasse a comunidade surda naquele período. Ainda conforme Aristóteles, a essência do homem estava

em sua capacidade de ser cidadão e a educação era vista como ferramenta de formação às classes dominantes, pois a “cidadania era um privilégio dos dirigentes” (PONCE 1986, p.47). Não sendo considerados os cidadãos surdos, por conseguinte, aptos a participarem daquelas esferas sociais.

Na Roma antiga, privaram-se os surdos de não participarem da sociedade da época; de não terem direitos legais ou qualquer tipo de educação. Não permitiam que obtivessem herança ou bens. A igreja, até o século XIII, os proibiram de se casarem e os consideravam sem “salvação”. “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família” (MOURA, 2000 p.18).

No século XVI, o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Monge Beneditino, inicia um trabalho de escolarização de surdos, tornando-se responsável pela abertura da primeira escola para surdez implantada no monastério de Valladolid. Dedicou-se a alfabetizar os filhos surdos da nobreza espanhola. Seus ensinamentos, em princípio, voltaram-se para a escrita de palavras e depois se detinham na sua vocalização.

Para Moura (2000), o Monge beneditino seria o responsável pela desmistificação da reflexão defendida por Aristóteles (384-322 a.C.), de que o não desenvolvimento da fala representava a ausência da linguagem, pensamento que desconsiderava o surdo como ser humano.

Ao trabalhar a oralização, Pedro Ponce de Leon garantia que os surdos da nobreza espanhola pudessem assumir seus bens e continuassem com seus títulos. Ou seja, segundo Moura (2000), a oralização objetivava que os indivíduos surdos das famílias nobres não tivessem perdas financeiras, pois os surdos que desenvolviam a fala tinham direito a receber suas heranças.

Em 1755, Samuel Heinicke (1729-1790) ficou conhecido como “o pai do método Alemão”, por dar início às bases filosóficas do Oralismo. Tal método valorizava o uso da fala como meio de aprendizagem. No ano de 1778, em Leipzig na Alemanha, foi aberta a primeira escola pautada no “Oralismo puro”, em que a língua de sinais é descartada como língua de instrução. Defende, em primeiro plano, o uso da oralização de palavras, e em segundo, a escrita. Samuel Heinicke (1729-1790) publicou a obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”, descrevendo a metodologia trabalhada com os surdos em Leipzig.

De acordo com Skliar (2011) esse método trata de uma ideologia dominante sendo chamado por ele como “Ouvintismo”, isto é, as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. “Trata-se de um conjunto de representações a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 2011, p. 15). Tal metodologia ao desconsiderar a língua de sinais descaracteriza o indivíduo surdo e passa a vê-lo como alguém que necessita de adaptação no mundo ouvinte.

No ano de 1750, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) iniciou os primeiros estudos sobre a língua de sinais. Propôs uma combinação da Língua de Sinais com a Gramática Francesa Sinalizada método conhecido como “Sinais metódicos” e “os sinais que os surdos usavam espontaneamente ele chamou de língua de surdos...”. (MOURA, 2000, p.23).

Criticado pelos defensores do Oralismo, L’Epée dirigiu a primeira escola pública para surdos que em 1790 se tornou o “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. O próprio abade realizou a formação de professores para atuarem na escola. O seu método ficou conhecido com Gestualismo. Isso porque,

[...] o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos. (L’EPÉE *apud* LACERDA, 1998, p.7)

Em 1817, após conhecer uma menina surda, Thomas Hopkins Gallaudet (1787 - 1851) dedica-se a estudar a comunidade com surdez e, junto com Laurent Clerc (1785-1869) fundaram a primeira escola de surdos nos Estados Unidos cuja metodologia de ensino se fundamentava na Língua Francesa Sinalizada adaptada à língua inglesa. Porém, apesar da Língua de Sinais ter ganhado força a partir de 1860, ainda não havia um método que pudesse nortear a educação de surdos no mundo.

Em 1880, em Milão, os defensores dos métodos apresentados tentaram escolher qual modelo de educação seria utilizado para o ensino de surdos em todo mundo e optaram pelo Oralismo, essa escolha foi possível pela exclusão do surdo no processo de votação, assim passaremos agora a discutir as particularidades do método oralista e como tal método foi aplicado a educação de surdos em todo mundo.

1.2 Oralismo

Em 1880, em Milão, realizou-se o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Alexander Graham Bell foi um dos nomes que participou do evento e defendeu o oralismo puro, criticando, inclusive, casamento entre surdos, cultura surda e escolas para surdos. O objetivo do congresso foi decidir os caminhos a serem traçados para a educação das pessoas com surdez. No entanto, foi negado aos professores surdos o direito de voto e ainda foram desconsiderados aspectos culturais relacionados ao ensino. Após várias discussões, o Oralismo foi votado como método. Contudo,

é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística. Como consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre a surdez, o surdo acaba não participando do processo de integração social. (SKLIAR, 1997, p.256).

A não participação dos surdos na escolha do método que melhor lhes pudesse orientar, fez com que a maioria linguística decidisse sobre as necessidades da comunidade surda a partir das concepções ouvintes. Assim,

os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor, e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem a (para eles) “artificial” língua falada. (SACKS, 2010, p. 35).

Como se vê, alicerçados pela visão de identidade e língua, a escolha do método baseado na fala, apresenta-se com força política, pois “a possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística diferenciada, a uma cultura própria põe em risco a própria questão da centralização e da identidade [...] enquanto nação.” (MOURA, 2000, p. 44). Além disso, desvaloriza a língua usada pelas pessoas com surdez e impõe barreiras para o desenvolvimento da identidade cultural surda.

Nesse sentido, entende-se que “o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes” (SKLIAR, 2011, p.17). Tais afirmativas convivem com quatro

pressupostos sociais: (1) “os filosóficos – o oral como abstração; (2) o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; (3) os religiosos –da confissão oral; (4) os políticos – pela abolição dos dialetos”. (Idem).

Após o Congresso de Milão, o oralismo norteou as escolas de surdos. No lugar do trabalho voltado às disciplinas, realizava-se treinamento oral, sendo assim, o conhecimento sistematizado não era o foco do aprendizado. Ou seja, a prioridade dos estudos estava no desenvolvimento da fala. Com isso, eram desconsiderados os níveis de compreensão dos significados transmitidos e o ato de fala era mera repetição de palavras e sentenças. Diante disso, não havia preocupação com a construção de significado e nem com a compreensão e possibilidade de interação entre os surdos por meio da Língua de Sinais. O método oral se resumia a treinamento orofacial e a amplificação sonora. Tornou-se a base do ensino de surdo até o fim dos anos sessenta.

1.3 Comunicação total

Durante a década 60, a língua de sinais e sua estrutura gramatical passaram a ser objeto de estudo de Stokoe Jr (1919-2000) e se legitimou como língua ao ser compreendida em seus aspectos gramaticais e em sua importância à comunidade surda e, nesse momento, volta a fazer parte do cenário educacional.

Em 1970, com o insucesso do “Oralismo puro”, a Língua de Sinais começou a ser usada simultaneamente com o método oral. Essa nova filosofia tinha como objetivo ampliar as possibilidades de educação para surdos e foi chamada de Comunicação Total cuja principal preocupação se fundamentava nos

[...]processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. [...]e se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral [e] defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 1997, p. 35).

Ao fazer uso de Língua de Sinais, leitura orofacial, alfabeto digital e aparelhos para amplificação sonora, a *Comunicação Total* ficou conhecida como Bimodalismo, pois, baseia-se no uso dos sinais a partir da estrutura da sintaxe e da semântica da língua do país de origem.

No caso do Brasil, a língua portuguesa cujos eixos paradigmáticos e sintagmáticos se estruturam de forma complexa problematizam a linguagem dos surdos, porque “não existem na língua de sinais componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los, [...] utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais. A isto se chama de Português sinalizado” (DORZIAT, 1997, p.16).

Apesar do uso da Língua de Sinais em nosso país, ser orientada a partir da sintaxe da Língua portuguesa, a Comunicação Total defende o surdo como sujeito. Isso porque, “(...) é uma proposta educacional, cujos critérios básicos se constroem a partir de uma visão do surdo como pessoa, a partir de um entendimento do surdo como alguém que, como tal, será aceito e, portanto, respeitado em suas necessidades e capacidades” (CICCONE, 1996, p. 07). Assim, a partir de tal metodologia, o estudo da Língua de Sinais como língua de instrução da comunidade surda ganhou forças.

1.4 A educação de surdos no Brasil: do Oralismo à Comunicação total.

Em 1855, com o apoio de Dom Pedro II, criou-se, no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” destinado para meninos e inicia seu funcionamento em 1856 com Eduard Huet (1822 – 1882), ex-diretor do instituto de surdos de Paris. Huet (1822 – 1882) tinha surdez congênita. Foi trazido para o Brasil em virtude de sua grande experiência na área de educação de surdos. Sua metodologia partia da escrita de palavras e do uso da língua de sinais. O francês defendia o uso da língua gestual-visual como subsidio à aprendizagem das pessoas com surdez. A didática usada por ele ficou conhecida como: “didática especial dos surdos mudos” Segundo Perlin (2002) tratava-se do mesmo processo utilizado por L’Épée no Instituto de Surdos em Paris. Huet também se interessava pela formação de professores surdos, no entanto, o pouco tempo de sua permanência no Brasil não foi o suficiente para que essa profissão pudesse de desenvolver.

O plano de trabalho apresentado por Huet, segundo Moura (2000), contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios, além de aulas extracurriculares para a formação para o trabalho. A educação de surdos era feita por surdos, mas pensada por ouvintes pelo motivo de não se discutir os aspectos culturais e linguísticos que permeavam a comunidade surda.

Com a abertura do Instituto, os surdos de várias partes do país estudavam e recebiam instrução em determinadas áreas, como afirma Veloso e Maia Filho (2009) e frequentavam oficinas preparatórias de acordo com suas aptidões para exercerem funções como: mecânico, alfaiate, carpinteiro entre outras atividades curriculares. Com a escolarização de meninas, décadas depois, integraram-se cursos de bordado, de costura e de artesanato.

Em 1911, o Instituto Imperial de Surdos Mudos passa a seguir a decisão do Congresso de Milão cujo foco é a filosofia Oralista para a educação de surdos em um

processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral. (SOARES, M.A.L, 1999, p. 01).

Porém, a Língua de Sinais ainda era usada nos corredores e pátios do Instituto e os alunos se comunicavam em sigilo para não serem punidos.

Com a Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, o “Imperial Instituto de Surdos-Mudos” passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES”. Após o Congresso de Milão, os Surdos sinalizados foram separados dos demais dentro do instituto. Tal separação tinha como objetivo dificultar o acesso daqueles que usavam a língua de sinais dos que ainda não faziam seu uso.

Na década de 20, criou-se a Associação Brasileira de Surdos cujo objetivo era defender o direito da comunidade em usar a língua de sinais. Lima (2004) informa-nos que em 1950, surgiram as primeiras iniciativas da rede municipal de ensino e de pais de surdos, as quais originaram, respectivamente, o Instituto Hellen Keller e o Instituto Educacional de São Paulo (hoje DERDIC, ligado a PUCSP). Já a rede estadual de ensino manifestou-se a partir de 1957, com a criação de cinco classes especiais dentro de escolas regulares para atender o

aluno surdo. Tanto o Instituto Hellen Keller quanto o Instituto Educacional de São Paulo (DERDIC) utilizavam-se do método oral, por meio de intenso treinamento de fala, de comunicação oral e linguagem.

Ainda, de acordo com o estudioso, em 1971 fundou-se a Federação Brasileira de Surdos e em 1977 criou-se a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) que se constituía por ouvintes que adotaram a causa da surdez. No entanto, deve-se ressaltar que a história dos surdos no Brasil não se limita apenas à criação do Instituto. Houve outros locais de atendimento especializado aos surdos.

Na década de 80 do século XX criou-se a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que reivindicava a participação de surdos na diretoria da Comissão da FENEIDA. Assim, eles conseguiram a presidência por um ano, e em 16 de maio de 1987 houve uma reestruturação do estatuto que passou a ser chamado de FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Em 1990, fundou-se a APAS (Associação de Pais e Amigos de Surdos).

Em 1970, em virtude do fracasso do Oralismo, implantou-se o método de Comunicação Total, iniciando-se com a implementação de diversos recursos comunicativos como o uso de sinais, o alfabeto digital, a pantomima, os gestos, a escrita e as leituras orofaciais. Para tanto, inicia-se uma fase de ensino que tinha como subsídio o uso tanto da língua oral auditiva quanto da viso-espacial, podendo ser acompanhadas de recursos semióticos, usados de forma simultânea.

A Comunicação Total

[...]implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolos expressivos e receptivos, os quais ela aprenderá a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. [...] inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. [...] incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo. (DENTON, 1976, p. 4, *apud* FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p. 171).

Nesse método, os alunos além da leitura orofacial, utilizam a língua de sinais no espaço escolar junto com outros recursos comunicativos e o ensino passou a ter como foco a interação comunicativa. Nesse cenário, iniciou-se o reconhecimento e a aceitação de características peculiares dos surdos e o uso de recursos visuais para expressão comunicativa. Todavia, o uso de modalidades de língua diferentes ocasionou o surgimento do bimodalismo ou *português sinalizado*, ou seja, a Língua de Sinais sob a estrutura gramatical da Língua Portuguesa (SANCHES, 1990; DORZIAT, 1997).

No Brasil a Comunicação Total, além da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) utiliza ainda a datilologia (alfabeto manual), o *cued speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa) o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais); o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso , o português e a língua de sinais) (GOLDFELD, 1997, p.40 e 41).

Essa filosofia atendia com maior prontidão a maioria linguística, por ter como base estrutural a Língua Portuguesa. Fato que para os ouvintes em contato com surdos facilitava o entendimento e a comunicação, mas a comunidade surda ainda não se identificava integralmente com essa nova proposta, pois o bimodalismo estava diretamente ligado à língua majoritária.

Durante anos, como verificado, a educação de surdos no país se baseou no modelo de ensino francês. Tanto no primeiro momento, Oralismo, quanto no segundo, Comunicação total, os sinais franceses eram usados nas escolas. Isso estabelecia uma relação cultural que se tornou responsável pela construção da Língua Brasileira de Sinais. A partir de tal convivência foram estabelecidos vários aspectos da cultura surda sobre os quais abordaremos adiante.

1.5 Bilinguismo

Na década de 80 do século XX, a educação de surdos, oponente ao Oralismo e ao método Bimodal, propõe o Bilinguismo e defende o ensino de duas línguas no ambiente escolar que

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E

contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra (LACERDA,1998, p.10).

A partir do bilinguismo, a educação de surdos passou a considerar a língua gesto-visual como L1 e a língua oral-auditiva como L2. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, passa a ser legitimada como língua a partir da lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresentando em seu Art. 1º o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos no país, sendo utilizada como canal de comunicação, expressão, transmissão de ideias e assuntos nas comunidades surdas e a modalidade escrita da língua portuguesa passa ser apreendida como segunda língua.

O pressuposto básico do Bilinguismo entende

[...]que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38):

Como observa Goldfeld (1997) o surdo não deve almejar uma vida semelhante a de ouvintes, o necessário seria que dominasse a escrita da língua majoritária de seu país, por conviver em uma sociedade em que a escrita oficializa e documenta aspectos importantes.

Ao deixar de lado as terapias de fala e baseados somente na modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, o Bilinguismo acredita que o desenvolvimento afetivo, cognitivo, sócio-cultural e acadêmico das crianças surdas depende do desenvolvimento espontâneo de sua língua materna. Para Grosjean (1996), a Libras desempenha para o surdo o mesmo papel que a língua portuguesa tem para os ouvintes. Diante disso, o autor defende que o bilinguismo deve ser adquirido preferencialmente no convívio da criança surda com pessoas fluentes em língua de sinais, ou seja, outros Surdos, sendo necessário que o mesmo domine sua língua materna de forma satisfatória. Acredita-se que esse contato como o adulto fluente reforça o aprendizado da língua materna (L1), pois, a partir o domínio da L1 se baseará o aprendizado de uma segunda língua (L2).

Assim, ao compreender o surdo como participantes de duas comunidades, o bilinguismo considera os aspectos culturais da comunidade surda no entanto, ao fazer parte de uma comunidade ouvinte, o surdo se torna um indivíduo bicultural. De acordo com a visão bilíngue, essa relação deve ser considerada para que o desenvolvimento e aprendizagem de ambas as línguas aconteça de forma satisfatória. Isso porque,

ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (PEREIRA & VIEIRA, 2009, p.66).

Para tanto o bilinguismo não se preocupa somente no aprendizado de duas línguas, mas também nas relações estabelecidas entre os surdos e ouvintes a partir das influências culturais de uma língua sob a outra. Dessa forma, questiona-se sobre quais os caminhos que a educação bilíngue deve tomar para que de fato esse indivíduo se torne bilíngue.

Ressalta-se que o ensino voltado para surdos defende a teoria bilíngue como método de trabalho que atenda mais prontamente a necessidade desses alunos, contudo, a Língua de Sinais, considerada a primeira língua L1 do surdo, é apresentada à grande maioria desse grupo de criança quando elas chegam a escola, em média entre seis e sete anos.

Na década de 1960, as crianças que apresentavam *déficits* linguísticos eram aquelas que pertenciam a uma classe desprivilegiada e privada de estímulos. A ideologia da deficiência cultural se pautava na

ideologia, [de que] as crianças das classes desfavorecidas chegam a escola com uma linguagem precária, deficiente porque não interagem com a variedade padrão, já que seus familiares não fazem uso dela e, por isso, o modelo ideal inexistente. O resultado imediato dessa não interação é, segundo esta visão, a incapacidade de utilizar “corretamente” a variedade padrão, o que, por sua vez, leva ao fracasso na aprendizagem, pressupondo-se, assim, que as habilidades linguísticas correspondem habilidades cognitivas. (MELLO, 1999, p.52).

O *déficit* Linguístico no caso da criança surda, acontece porque aqueles que não mantêm contato com sua língua materna desde de seu nascimento quando chegam a escola

não apresentam domínio nem de Libras nem de Língua Portuguesa, essa falta de estímulos pode acarretar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

De acordo com Quadros (2006) existe a necessidade de aquisição de L1 nas séries iniciais. Para que a precariedade da linguagem não desencadeie uma série de problemas no desempenho das crianças é preciso seu acesso à “língua de sinais desde muito cedo, [a fim de que] desfrutem da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances.” (QUADRO, 2006, p.20). O aprendizado de Língua Portuguesa como L2 pressupõe o domínio da Libras, e isso, muitas vezes não é a realidade encontrada em escolas que atendem a alunos surdos. Considerando que

o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda [...] sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. (QUADROS, 2006, p.23).

Por esse motivo, o domínio da língua natural se torna tão importante para o aluno com surdez. Porém, o trabalho com ambas as línguas dentro do mesmo espaço escolar deve se atentar a essas dificuldades. O ensino dos surdos que ainda não dominam sua língua materna deve voltar-se para aquisição de L1 para que assim aconteça a aquisição da L2.

1.6 O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais para a implementação da educação bilíngue.

Em 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas proclama-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nela, cada indivíduo e cada órgão social deve se esforçar, por meio do ensino e da educação, em promover os direitos dos homens de todos os povos e de todas as nações. Defende que todo ser humano, sem qualquer distinção, nasce livre e com igualdades de direitos. A partir daí passa a mediar caminhos para a escolarização de pessoas com alguma necessidade especial, mas somente em 1994, na Espanha, com assinatura da declaração de Salamanca é que se efetiva a importância de escolas regulares oferecerem uma educação inclusiva com qualidade e leva em consideração as diferenças e situações individuais de pessoas com deficiência.

A declaração de Salamanca apresenta as necessidades de Políticas Educacionais voltadas para a inclusão de Surdos por meio do respeito à língua utilizada por eles. E afirma que

a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. (SALAMANCA, 1994, p. 7).

Cujo pois, ao se reconhecer a diferença dos estímulos que surdo necessita, se assegura a ele o direito do reconhecimento de sua língua e de suas necessidades específicas.

No Art. 2, incisos I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece-se que toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, [...]. Com isso, o documento traz consigo o direito e a liberdade sem distinção entre as línguas e reforça, em 1996, com a assinatura da Declaração Universal de Direitos Linguísticos, documento que considera como comunidade linguística qualquer povo que desenvolve uma língua comum e que tenha coesão cultural entre os falantes e

[...]parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. (Artigo I Paragrafo II, Declaração Universal de Direitos Linguísticos, 1996).

Com base nesse documento e sabendo que a comunidade Surda compartilha o mesmo espaço geográfico com a comunidade ouvinte e que, possuem línguas diferentes, por serem um grupo linguístico-cultural distinto da maioria dos falantes de seu país, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) assegura que uma língua não possui a limites territoriais e sim sociais. Nesse sentido, se encaixam as comunidades surdas, pois compartilham fisicamente o espaço, mas se constituem em diferentes aspectos culturais em determinados contextos. Assim, uma dessas diferenças está no fato dos surdos serem usuários da língua na modalidade gestual-visual, e os ouvintes serem usuários da língua da modalidade oral-auditiva. Diante desse contexto Skliar (1997, p. 141) diz que

[...]a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas e comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.

No entanto, a língua de sinais não é universal e cada país possui a sua, assim,” os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”,(QUADROS, 2006, p.13)
Consideradas como:

[...]línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. (QUADROS, 2004, p. 8)

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, passa a ser legitimada como língua a partir da lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Porém, a Lei Nº 10.436 no Art. 4º em Parágrafo único intitula que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Diante disso, se percebe a necessidade de criação de políticas públicas para assegurar o direito a língua sem qualquer distinção, através da garantia de ensino e educação que respeite os aspectos culturais e linguísticos, e que ofereça condições para que seja assegurado aos surdos o uso de sua língua natural e a apropriação de uma segunda língua na qual ele convive por meio da grafia. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), enfatiza que todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como ela será veiculada e como será objeto de estudo, em todos os níveis de ensino em seu país.

Pois do mesmo modo como são defendidos nas Declarações Universais dos Direitos Humanos e Linguísticos (1996), deve se atentar para as particularidades da comunidade surda, que por sua vez se comunica em Libras e registra em Língua Portuguesa.

A lei 10.436 que legitima a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade de surdos no Brasil, foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de nº. 5.626/05 que no capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, estabelece que devem ser criadas escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores

bilíngues nas séries iniciais e de ensino fundamental, e escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, no ensino fundamental, médio e profissionalizante, com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Essa obrigatoriedade que as escolas sejam bilíngues se baseia no fato de que o bilinguismo defende o ensino da língua gesto-visual como primeira língua e da língua oral-auditiva como segunda língua, considerada assim, a Libras como língua materna dos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua.

O Decreto nº. 5.626/05 é composto por nove capítulos, dentre eles, os cinco primeiros tratam da Libras, abordando o dever de inclusão da Libras como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia, pedagogia e de Educação Especial, como objeto de ensino, pesquisa e extensão, além disso, a Língua Brasileira de Sinais deve ser matéria optativa nos demais cursos superiores. O Decreto no Capítulo II esclarece que,

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL,2005)

A necessidade da inclusão da Libras como disciplina em cursos de licenciatura, implicará no aumento do número de professores bilíngues para atender a necessidade de aprendizagem das crianças surdas, assim por meio desse documento espera-se que a inclusão dessa disciplina possa estimular os futuros professores a atuar em suas áreas mas sob uma perspectiva bilíngue. Essa prática proporcionará ao ensino de surdos avanços pois o professor que utiliza a língua de instrução da comunidade surda para mediar o processo de ensino e aprendizagem contribuirá para o bom desempenho e aprendizagem dessa minoria linguística.

O Capítulo IV “Do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação” em seu Art. 14 obriga as instituições federais de ensino a garantir às pessoas surdas comunicação, informação e educação em sua língua materna a Libras.

Passando a promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, e ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II- ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; (BRASIL, 2005)

No Capítulo VI “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” diz que as instituições de ensino devem garantir a inclusão dos surdos por meio de escolas ou classes bilíngues, que sejam abertas tanto para ouvintes quanto para surdos em todo os anos.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

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

Portanto a partir do reconhecimento legal da Língua de Sinais Brasileira começaram a ser dados os primeiros passos em busca de uma educação bilíngue que atenda às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda no país. Sendo que o acesso de uma criança surda a um ambiente linguístico que favoreça o contato com sua língua materna, é visto pelo bilinguismo como uma ferramenta para compressão de sua L2. Diante disso, no caso dos surdos brasileiros, a escrita da Língua Portuguesa é exigida como segunda língua, e deve ser garantida pela escola, a aquisição e o desenvolvimento da língua português será baseada no

domínio da L1. Pois ao se proporcionar a esse aluno bases linguísticas consolidadas a aprendizagem da L2 será facilitado.

Acredita-se que o aprendizado da língua majoritária concede ao surdo uma participação social maior, no entanto, quando essa língua é ensinada por meio de sua língua materna o processo de compreensão e aprendizado são mediados a partir do respeito à particularidade do sujeito surdo, reconhecendo sua diferença sem que haja anulação de sua cultura e identidade, mas sim, que exista uma associação entre o ambiente linguístico que o cerca e sua natureza linguística.

Neste capítulo buscamos elucidar a trajetória da educação das pessoas surdas até os dias atuais, apresentando as bases filosóficas que orientaram a educação de surdos no Brasil. Muitas foram as evoluções e mudanças nos paradigmas que estruturaram a concepção de língua e linguagem e as formas de metodologia de trabalho para a educação de surdos.

Portanto, as reflexões ora contidas buscam demonstrar desde da fase de exclusão social do surdo até o Bilinguismo, momento em que se garantiu aos surdos o reconhecimento de sua diferença linguística e o acesso a sua língua natural. Pois, ao se proporcionar a pessoa com surdez o uso de sua língua natural reforça-se a sua identidade cultural. Partindo dessa reflexão, percebe-se que os pressupostos educacionais devem assegurar mais possibilidades para se oferecer uma educação de qualidade para essa minoria linguística.

Diante desse levantamento histórico passaremos a discutir os aspectos estruturais do bilinguismo diante das bases teóricas em que são fundamentados os conceitos de bilinguismo e formação bilíngue, partindo para relação de bilinguismo e surdez e explorando as particularidades do ensino bilíngue para surdos.

CAPITULO 2

O BILINGUISMO: ALGUNS CONCEITOS

Compreender as particularidades e aspectos que constituem o indivíduo bilíngue tendo como objetivo entender como o surdo se torna bilíngue faz emergir a necessidade de se discutir os conceitos de bilinguismo. A partir da revisão teórica na área, com o objetivo de refletir e apresentar algumas definições que descrevem o indivíduo bilíngue e suas experiências dentro de um contexto bilíngue, será explorado a seguir quais as características do sujeito bilíngue, e como essas características podem ser discutidas e analisadas sob a visão da surdez. Para tanto, realizaremos um recorte teórico para evidenciarmos informações importantes acerca da condição bilíngue e sua relação com indivíduos monolíngues.

A literatura aponta vários conceitos de bilinguismo, sugeridos por pesquisadores na área. Assim se comentará agora algumas das definições e questionamentos levantados sobre tais conceitos. Partindo da visão dos níveis de proficiência bilíngue de Bloomfield (1979), Macnamara (1969), Thiety (1978), e as concepções dos estudos que passaram a analisar as relações tanto culturais quanto sociais, para a definição do sujeito bilíngue de Spolsky (1998), McLaughlin (1978), Mackey (2000) , Weinreich (1968) e Grosjean (1982, 2001), cujo objetivo é apresentar a definição e os conceitos que se desenvolveram e influenciaram a atual visão sobre a educação bilíngue aplicada ao surdo.

Inicialmente, Bloomfield (1979, p.56) define bilinguismo como “o controle de duas línguas de maneira semelhante à dos nativos”, tal definição considera que o sujeito bilíngue apresente domínio e proficiência das línguas envolvidas, assim como os falantes nativos. Porém, existem algumas críticas sobre tal definição. E nesse sentido, Mello (1999) questiona o que seria a definição de proficiência, sendo que o conceito de língua nativa varia de acordo com cada indivíduo, pois alguns fazem uso da língua padrão, outros não. Existem ainda aqueles que não sabem ler e escrever, mas se comunicam. Há também os que leem e escrevem mal. Assim sendo, como seria então levantado os critérios para se considerar um indivíduo proficiente. Como afirma Mello (1999, p.42), se considerarmos tal critério “o bilíngue seria, desta forma, uma espécie rara, cujo o domínio da língua se estenderia a todas as situações linguísticas.” (p.42). Diante disso, tal definição se mostra distante da realidade que encontramos na comunidade surda, pois dificilmente encontramos surdos com a proficiência escrita em língua portuguesa igual a de um ouvinte. Como afirma Silva (2012, p.89), “nota-se

que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente” Portanto, de acordo com essa definição, parte dos bilíngues seria excluída por não dominar com propriedade todos os aspectos da língua aprendida.

Posteriormente, se opondo a noção de bilíngues “perfeitos” proposta por Bloomfield (1979), Macnamara (1969) propõe que o indivíduo bilíngue seja aquele que possui competência mínima ou até domínio de uma das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever em mais de uma língua. Tal definição ainda se mostra deficitária, pois tem como objetivo determinar os graus de bilinguismo. Macnamara(1969) buscava medir tais graus com testes que baseavam na capacidade de memorização de palavras, fluência e associação de conceitos, e os resultados apresentados eram avaliados apenas matematicamente.

Thiery (1978) se aproxima da relação de Bloomfield, por acreditar que o sujeito bilíngue é aquele que consegue se desenvolver como um integrante nativo da língua, com domínio linguístico, social e cultural, assim como o monolíngue. Tanto Bloomfield (1979), quanto Thiery (1978), considera a “perfeição” do sujeito bilíngue, e isso para Grosjean (1982) seria um conceito irreal, pois o domínio de todas as habilidades seria praticamente impossível para todas as línguas envolvidas no processo de aquisição.

Diante da inflexibilidade das propostas de Bloomfield (1979), Macnamara (1969) e Thiery (1978), o estudo de Spolsky (1998) apresenta uma nova concepção para o bilinguismo, afirmando que o fator de grande relevância para o conceituar a natureza bilíngue seria considerar a proficiência nas línguas, observando a organização e o domínio dos códigos linguísticos, assim como o uso da língua mãe e a identidade cultural, além de ser considerado também, a idade em que se iniciou a aquisição de segunda língua pelo indivíduo. Para ele, determinados critérios são relevantes para conceituar a condição de bilíngue, pois partem das visões psicolinguística e sociolinguística, em que se investiga o funcionamento da aquisição ou as perdas, assim como o uso da linguagem por determinados grupos, acreditando que o conceito de Bilinguismo deve partir do enfoque dado a partir da discussão que se evidencia.

Para McLaughlin (1978), existe diferentes tipos de bilinguismo, e para defini-los é necessário considerar o critério idade. De acordo com ele, deve-se considerar o bilinguismo em função das relações sociolinguísticas. Assim, aquelas crianças que crescem em contato com falantes de outra língua, adquirem o bilinguismo simultâneo. Se até os três anos a criança que já se comunica em sua língua materna passa a conhecer a estrutura de outra língua, esses falantes são considerados como bilíngues sucessivos, ou seja, aqueles que passam a conhecer

outra língua a partir do domínio de sua língua materna. McLaughlin, “ressalta que o fato de uma criança adquirir duas línguas simultaneamente não significa que ela seja igualmente fluente em ambas” (MCLAUGHLIN, 1978 apud MELLO, 1999, p.69), pois sempre haverá uma dominância de uma língua sobre a outra, quando consideramos o contexto sociolinguístico, o tempo de exposição e a interação entre os participantes da língua.

Mackey (2000) amplia a noção de bilinguismo, desconsiderando a noção de Bilíngue “Perfeito”, abrindo assim a discussão para consideramos que o bilinguismo seria uma característica individual do sujeito, defendendo que seu conceito pode ser dividido em quatro vertentes, que seriam separadas da seguinte maneira: pelo grau de proficiência na língua, sua forma de uso e função, a alternância do código, bem como as interferências entre línguas. Ao citar o grau de proficiência, Mackey (2000) analisa o conhecimento do sujeito sobre a língua em foco, considerando que apesar do indivíduo ter um grande número de vocabulário ele pode não dominar a pronúncia correta dessas palavras assim, os níveis linguísticos não são necessariamente equivalentes. Ele avalia também que, no momento em que o sujeito faz uso da função das palavras, esse uso deve ser objeto de estudo para se avaliar conceitualmente o bilinguismo, pois a situação de uso da língua influenciará na sua relação como sujeito bilíngue. E de acordo com a condição em que o sujeito bilíngue alterna o uso de vocabulários das línguas usadas, pode-se perceber a interferência de uma língua na outra. De acordo com Mackey (2000), o bilíngue nem sempre possui propriedade em todas as habilidades, pois a língua exerce função externa, ligada aos locais em que acontece a interação. E interna que são representadas pela formação do falante em diversas naturezas comunicativas, assim como a influência de idade, sexo e o modo de como o falante interage com a língua.

Tal conceituação passa a considerar as diferentes relações estabelecidas entre o indivíduo e as línguas que ele utiliza, passando a considerar, assim, as características individuais de cada falante bilíngue, bem como sua relação sócio-cultural com as línguas que o mesmo adquire, pois “na realidade, o bilinguismo não é um fenômeno *per se*. São vários os fatores que contribuem, positiva ou negativamente, para que uma pessoa ou um grupo de pessoas se torne bilíngues. (MELLO, 1999, p.47).

Assim como Mackey (2000), que define bilinguismo como uso alternado de línguas pelo sujeito, os estudos de Weinreich (1968) se baseiam na interação entre indivíduo, língua e meio social, já que, para ele o bilinguismo seria o uso de duas línguas alternadamente.

A definição apresentada por Grosjean (1982) considera como bilíngue aqueles que usam duas ou mais línguas diariamente. Tal conceito questiona o fato de se comparar o bilíngue a partir das bases e parâmetros monolíngues, pois para o linguista o sujeito bilíngue deve saber fazer uso social da língua, considerando aspectos como: o uso proficiente ou funcional de uma língua; a apropriação de línguas em diferentes processos e contextos de aquisição; a frequência e o objetivo de uso dessa língua; o domínio de fluência em diferentes contextos linguísticos. Grosjean (1982) descreve diferentes situações que podem ser associadas ao conceito apresentado. Assim, tal definição inclui desde um imigrante que não domina alguns aspectos de uma segunda língua, como a escrita em específico e até aqueles que são intérpretes fluentes em mais de uma língua. De acordo com sua visão, os membros de uma minoria linguística que fazem uso de uma língua majoritária em determinados ambientes, também são bilíngues, pois o domínio mesmo que da escrita, como acontece na comunidade surda, dará ao sujeito a condição de bilíngue, já que o conceito defendido por Grosjean (1982) considera o uso e a necessidade linguística do indivíduo bilíngue.

Como afirma Grosjean (1982, p.234), os bilíngues adquirem e usam suas línguas para diferentes objetivos e em diferentes momentos, pois “o bilíngue raramente precisa usar as duas línguas para fins semelhantes”, sendo que o domínio dos aspectos linguísticos de uma segunda língua dependerá das relações sociais de uso dessa língua. Segundo Grosjean (2008, p. 165), no bilinguismo

[...] o nível de fluência atingida numa língua (mais precisamente numa habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio social (casa, trabalho, escola etc.). É, portanto, perfeitamente normal encontrar bilíngues que somente leem e escrevem em uma das línguas, mas que possuem fluência oral reduzida na língua e que só a usam com um número restrito de pessoas, ou que são capazes de discorrer sobre apenas um assunto particular em uma das línguas.

A partir dessa reflexão, Grosjean (1982) reafirma a concepção de que o conceito de bilíngue deve se ater a função social na qual o sujeito utiliza essa língua, afirmando que aqueles que leem, mas não escrevem, tem fluência oral reduzida, mas se comunicam sobre determinados assuntos ou fazem uso de um número restrito de palavras e, mesmo não detendo o domínio total de todos os fatores da língua (ouvir, falar, escrever e ler), em algum momento, compreendem ou utilizam um ou mais aspectos. Para Grosjean (1982), os bilíngues devem ser estudados a partir de seu repertório linguístico e do domínio e uso das funções da linguagem.

Nesse contexto, a proposta dessa discussão partirá da definição de bilinguismo defendida por Grosjean (2001), já que atende mais prontamente a realidade do sujeito surdo por levar em consideração os diferentes objetivos de uso de uma segunda língua pelo indivíduo bilíngue. Assim, apresentaremos a diante as reflexões dos aspectos específicos sobre o bilinguismo e surdez, a partir das contribuições de Grosjean (2001).

2.1 O bilinguismo e a surdez

A comunidade surda compartilha, fisicamente, o mesmo espaço com ouvinte, mas utiliza de uma língua viso-espacial para se comunicar, mas, ao mesmo tempo por dividir tal espaço, é exigido que ela domine a escrita da língua majoritária utilizada em seu país.

Nesse sentido, Grosjean (2001), em seu artigo sobre o direito do surdo ser bilíngue, exemplifica as competências que a criança surda deve desenvolver como indivíduo bilíngue. Ele defende que toda criança surda, independentemente do nível de sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue, usando tanto língua de sinais quanto a língua oral em sua modalidade escrita, e quando possível falada, visto que esse direito garantirá a ela o total desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, pois como destaca Vygotsky(2007), o desenvolvimento humano resulta de um processo sócio histórico e, para tal desenvolvimento, a linguagem é de extrema importância.

Ao avaliar, então, o direito do surdo crescer bilíngue, Grosjean (2001) considera a natureza visual do surdo e a diferença na estrutura das línguas presentes no contexto bilíngue dessa comunidade. E, nessa perspectiva, apresenta cinco competências primordiais a serem desenvolvidas pelo surdo. Assim, seguindo o conceito de bilinguismo defendido por Grosjean (2001) a criança surda deve ser capaz, por meio da linguagem, de realizar tarefas, como: (1) Estabelecer comunicação com familiares o mais cedo possível, assim como acontece com crianças ouvintes. Grosjean (2001) também defende a ideia de que se a criança for exposta e adquirir a língua de sinais em seus primeiros anos de vida, isso seria um importante meio para se estabelecer e se solidificar vínculos sociais e pessoais, entre a criança e seus familiares. Goes (1999) argumenta que a língua de sinais “deve ser aprendida o mais cedo possível” (1999, p.43), pois, assim como acontece com as crianças ouvintes, a família deve ser capaz de se comunicar com essa criança em sua língua natural, para que os vínculos afetivos sejam

estabelecidos e a comunicação aconteça. Considerando então esta capacidade a ser desenvolvida com o auxílio da família, Silva (2001, p.47) sustenta que

[...]outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo.

Observa-se que a condição de interagir em sua língua materna desde os primeiros anos de vida dará ao surdo uma sustentabilidade em seu processo de aquisição de linguagem e fortalecerá sua relação social. E, assim sendo, é importante que a família possa ter condições de interagir com o surdo a partir de sua língua, pois pela falta de estímulos auditivos, a língua oral não conseguirá desenvolver o mesmo papel que língua viso-espacial é capaz de oferecer.

Grosjean (2001) afirma que uma das tarefas a serem desempenhadas pelo ensino bilíngue para surdos seria: (2) O desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança surda, uma vez que, por meio da língua, a criança é capaz de se desenvolver socialmente e fazer uso de diferentes tipos de raciocínio, pensamentos abstratos em quaisquer funções ligadas as construções cognitivas estabelecidas na interação social. Dessa forma, para Grosjean (2001), a adoção de uma língua não natural tem consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois aquelas crianças surdas que nascem em lares ouvintes, os quais a família não aceita a Libras como língua materna, sofrem com a aquisição tardia de sua língua, pois devem se comunicar por meio de uma língua não natural, e essa apropriação pode ter sérias consequências por privar o surdo de estímulos nas primeiras relações comunicativas que ele estabelece com o meio, ao passo que os aspectos particulares como os estímulos visuais essenciais as pessoas com surdez deixam de ser trabalhados.

Sobre a falta e as consequências da aquisição tardia de uma língua Sacks (1998, p. 52) ressalta que "(...) um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno". O fato da ausência de uma língua, no caso do surdo a língua de sinais, proporcionará sérios problemas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, pois a falta de estímulos em sua língua materna negará a ele a interação crítica e social que estabelecemos por meio do domínio de uma língua natural.

Assim procedendo, dentre as tarefas a serem cumpridas pela criança surda, estipuladas por Grosjean (2001), está: (3) A necessidade de se adquirir conhecimento de mundo, mediado

pelo domínio de uma língua. Pois, ao interagir social e culturalmente por meio da língua, a criança processará informações sobre o mundo em que vive, e tais conhecimentos servirão para que ela abstraia conhecimentos sistematizados apresentados na escola e também para facilitar a compreensão de língua, pois como afirma o Grosjean (2001), não há compreensão de língua sem que haja tais conhecimentos. E, nesse sentido, a língua como construto social também otimiza as relações e as construções significativas do sujeito.

Conforme argumenta Vygotsky (2007), o ser humano é um ser sociocultural, e portanto se desenvolve inicialmente no plano das relações sociais, ou seja, intersubjetivas, e em segundo momento no plano intrasubjetivo, que é quando realizamos o processo de internalização. Logo, a língua assume um papel definitivo no desenvolvimento de tais planos, sendo o meio pelo qual acontecerá a interação e significação de mundo. Vygotsky (2007) afirma ainda que, a relação do homem e o mundo não é direta, e sim mediada. Diante disso, “a dimensão significativa da mediação semiótica é também afirmada quanto à relação do homem consigo próprio” (GÓES, 1994, p.95), pois ao se reconhecer como surdo, as relações com o ambiente que o cerca servirão de estímulos para a apropriação do conhecimento de mundo.

Considerando que, uma das tarefas levantadas por Grosjean (2001), seria: (3) O surdo em sua natureza bilíngue, deve se comunicar integralmente com o mundo circundante, assim como os ouvintes se comunicam com seus pares, familiares, professores e todo as pessoas que convivem, ao interagir com propriedade, ele mostra conhecimento de fatores sociais e culturais, assim como o domínio e adequação da língua em contextos diferentes. Essa comunicação deve acontecer tanto em língua de sinais quanto na língua oral, no caso do surdo, a partir da escrita. O surdo deve ser capaz de se comunicar de forma coerente com o meio que convive, assim ser capaz de receber e passar informações em ambas as línguas.

Ao se comunicar com propriedade, o surdo se faz entender e ser compreendido dentro de diferentes fatores, pois consegue compreender e repassar informações de modo coerentes e discutir questionamentos de naturezas diferenciadas, o que para Grosjean (2001) seria o fato de se comunicar integralmente com o mundo, uma vez que os bilíngues devem ser estudados a partir “de seu repertório linguístico total, de seus domínios de uso e das funções que as línguas consideradas exercem” (GROJEAN, 2008, p.165).

Assim, finalizando os fatores que devem ser desenvolvidos pela criança surda, Grosjean (2001) afirma que: (5) Por meio da língua a criança surda deve se estabelecer, sentindo-se pertencente cultural dos mundos a que está exposta. E ainda aborda que, a criança surda deve se sentir pertencente e se identificar na medida do possível com o mundo ouvinte e surdo. Levando em consideração que “se o grupo está emocionalmente ligado à língua e tem orgulho dela e de sua herança cultural, ele não medirá esforços para mantê-la e passá-la para seus filhos” (GROSJEAN, 1982, p .110). E, desse modo, o bilinguismo proposto para os surdos deverá levar em consideração que eles precisam se identificar, tanto com a comunidade ouvinte, em partes, quanto com a comunidade surda, pois ao entrarem em contato com seus pares, se sentindo integrante dessa comunidade, passarão a se identificar cultural e socialmente com os aspectos que permeiam a construção da linguagem.

Portanto, diante dessas cinco competências levantadas por Grosjean (2001), torna-se imprescindível que o ensino bilíngue, em especial para comunidade surda, vá além da aquisição da língua de sinais e do domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, perpassando, assim, pela construção de linguagem, mediada pela relação visual e cultural que o surdo estabelece em sua visão de mundo. E, dessa forma, as pessoas com surdez necessitam de uma construção significativa, estimulada e condicionada a fatores visuais, dentro de um processo de alfabetização e letramento pautado nas relações do surdo com o mundo e sua natureza linguística. Pois,

[...] um bilinguismo língua oral/ língua dos sinais é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades, quer dizer, comunicar como os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas , adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar plenamente como o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.(GROSJEAN, 2001, p.2).

Assim sendo, de acordo com os fatores apresentados por Grosjean(2001), será discutido agora os fundamentos da educação bilíngue para surdos, a partir das necessidades de uso das línguas para essa comunidade.

2.2 Os fundamentos da educação bilíngue para surdos

Segundo Mello (2002, p. 105), “a educação bilíngue é um campo de pesquisa bastante controvertido, pois nem sempre tem-se a clareza sobre o que vem a ser seus objetivos e orientações, os modelos e tipos de programas adequados as diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia”.

Diante desse posicionamento, Mello (2002) busca refletir sobre a adequação da educação bilíngue de acordo com a necessidade do grupo alvo, daí a necessidade de discutirmos a educação bilíngue aplicada às pessoas com surdez, entendendo que os objetivos e orientações para essa educação são referentes a realidade da comunidade surda. Ao considerar o surdo como pertencente a uma cultura visual e a uma língua viso-espacial, nota-se que somente o modelo metodológico usado na educação para ouvintes não se adequa a real necessidade dessa comunidade, pois ao oferecermos o mesmo ensino para surdos e ouvintes, são desconsideradas as características próprias desse grupo e, com isso, não é garantida a eles uma qualidade real de igualdade de condições, para se oferecer um ensino com qualidade, que busque “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo cor ou idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (Artigo 205 da Constituição Federal, BRASIL 1988.).

Sobre essa igualdade de condições Quadros (1997, p.27) afirma que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Diante dessa reflexão, Quadros (1997) apresenta a proposta bilíngue como o trabalho voltado para a aprendizagem das duas línguas alvo, a língua de sinais brasileira e a escrita da língua portuguesa, considerando assim que o ensino seja por meio da língua materna, usando a Libras como canal de comunicação. Portanto, a comunidade surda deve ter acesso linguístico pleno às línguas de que faz uso, pois “o indivíduo Surdo, como qualquer outro indivíduo, precisa de uma comunicação completa, isto é, precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma completa. Não há outra forma de aprender, não há outra forma de se poder obter conhecimento” (MOURA, 2011, p. 161). O domínio pleno

de sua língua dará ao sujeito surdo o acesso ao conhecimento, ampliando e favorecendo, dessa maneira, suas possibilidades de desenvolvimento pleno.

Skliar (2004), assim como Grosjean (2001), reforça a necessidade do surdo crescer bilíngue. Logo, para Skliar (2004), o crescer bilíngue deve ser orientado sob a visão da língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda, na modalidade escrita.

Dentro dessa visão, o bilinguismo aplicado às pessoas com surdez, pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como língua materna, pois seu domínio é o elemento fundador de sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. Assim sendo, a partir desse domínio, o aprendizado de outras línguas será decorrente da necessidade interativa-significativa com o meio social em que se inserem e, certamente, a aprendizagem significativa será dependente, em grande maioria, da função social atribuída a essa segunda língua, nas relações sociais vivenciadas pelo aprendiz (SÁNCHEZ, 2002). Logo, o ensino bilíngue deve garantir ferramentas que permitam ao surdo interagir socialmente, para que ele, conseqüentemente, possa desenvolver suas habilidades cognitivas e assim promover sua relação multicultural a parti das comunidades que está inserido, pois o multiculturalismo no qual se reconhece a diferença e a individualidade de cada indivíduo considera suas crenças valores e costumes.

Góes (2002) sobre essa relação interativa argumenta que,

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. (GÓES, 2002, p. 38).

Tal reflexão reforça a natureza bilíngue do surdo em detrimento da visão de “incapacidade” defendida por Aristóteles na antiguidade, pois se o ensino bilíngue oferecer e possibilitar a interação social construída nas relações entre surdos e seus pares, bem como surdos e ouvintes. A construção da linguagem em um ambiente linguístico apropriado e adaptado as particularidades da comunidade surda facilitará a compreensão de linguagem, a aquisição de línguas de naturezas diferentes e a relação social que o surdo estabelece dentro

de uma cultura visual. Sendo que, diferentemente do Oralismo, Skiliar (1998) aborda que a proposta da educação bilíngue para surdos é contrária a visão clínica da surdez, pois parte do reconhecimento das diferenças características da comunidade surda

Portanto, a educação bilíngue de surdos deve ser ancorada na língua materna usada por essa comunidade, pois a partir dela serão construídas e desenvolvidas sua visão de mundo e sua aprendizagem significativa, propiciando então ao surdo uma comunicação plena com o meio que o cerca.

2.3 As particularidades da escola Bilíngue na perspectiva da surdez

As escolas bilíngues para surdos, como analisa Sá (2011), se apresentam como o “único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural” (SÁ, 2011, p.18), pois essas escolas devem promover a mediação pedagógica e construção simbólica a partir do reconhecimento sobre a importância do ensino em contemplar um currículo, uma pedagogia e uma metodologia fundamentados nos aspectos sócio culturais da comunidade surda. A escola bilíngue deve oferecer um espaço adequado para que o surdo aprenda de forma eficaz e eficiente.

De acordo com Sá (2011, p.22),

jamais se pode negar que a escola bilíngue específica é uma excelente condição para que os surdos tenham acesso natural e confortável aos conteúdos curriculares, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial”.[...] a criação de espaços garantidos para que o surdo se torne mais rapidamente uma pessoa “bilíngue”, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua.

Um dos fatores principais na estruturação da escola bilíngue, é essa questão linguística, pois existe a necessidade de se diferenciar quais são os papéis de cada língua no processo de ensino e aprendizado e quais funções elas irão desenvolver. Como afirma Quadros (2006, p.17),

ao optar se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares.

Dentro dessa estruturação, a escola bilíngue para surdos deve compreender a Libras como língua de instrução, buscar desenvolver atividades educacionais que priorizem o uso da Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa. Usando a Libras como canal de comunicação para a transmissão de conteúdos e construção de significados, e a língua portuguesa para transcrição dos conteúdos trabalhado e ensinada como segunda língua.

Portanto, ao se proporcionar condições acessíveis as crianças surdas, elas são capazes de se desenvolver naturalmente, assim com as crianças ouvintes. Desse modo, para que a escola bilíngue ofereça condições necessárias as particularidades do surdo, ela deve ter a presença de profissionais e métodos adequados para esse desenvolvimento.

Entende-se que a “comunicação e interação sociocultural são processos humanos que dependem de espaços de convivência ocupados por atores sociais capazes de transmitir cultura e modelos de identidade” (REBOUÇAS, AZEREDO, 2011, p.169-170). Assim, a escola bilíngue se estrutura com profissionais específicos que, nesses espaços, atuam como atores sociais. Assim o decreto 5.626/ 2005 no capítulo IV assegura que se deve,

III-prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005)

Com a presença de professores bilíngues, professores de Libras, instrutores surdos, e intérpretes de Libras, o trabalho acontece sob uma mediação pedagógica diferente, são essas especificidades de profissionais e metodologias que configuram e dão ao ensino o caráter específico para atender a comunidade surda, e inserir conceitos peculiares a cultura surda entre outros aspectos.

Por esse motivo, o perfil exigido aos profissionais que atuam no ensino bilíngue para surdos são: O professor bilíngue é o “professor com fluência em Libras que desenvolverá o

ensino de português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua” (FERNANDE, 2012, p.105). Como amparado pelo Decreto nº 5.626/05, no capítulo III sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, que diz em seus Artigos 4º e 5º que,

Artigo 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 cursos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em :Letras Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL,2005).

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 bilíngue. (BRASIL, 2005).

A formação do professor Bilíngue ouvinte, requer segundo o Decreto 5.626/05 que caso não se tenha docentes com graduação em Libras, seja exigido que este possua uma formação continuada na área. Assim como os demais professores a formação continuada amplia e renova a atuação docente, e essa formação pode auxiliar no desenvolvimento ou aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com o Artigo 7º, inciso III a formação continuada para o professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, será em “pós-graduação ou formação superior, e certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação”. (BRASIL, 2005). Esse exame busca avaliar a fluência no uso, domínio e competência para o ensino dessa língua.

Assim como para os professores que atuam na rede regular é exigida uma formação acadêmica, no entanto com conhecimento voltados a surdez assim, a partir dessas exigências definidas pelo decreto 5.626/05 o professor bilíngue atenderá mais prontamente a necessidade linguística da comunidade surda, visto que a exigência linguística perpassa todos níveis de atuação e se faz necessário para a formação docente desse profissional.

Diante dessa particularidade, o professor bilíngue ouvinte deve ser capaz de trabalhar, a partir do letramento na língua de instrução, o letramento da língua escrita como segunda língua, proporcionando ao aluno uma formação igualitária de ambas línguas. A exigência do conhecimento linguístico favorecerá que seja executado por ele ações pedagógicas que atendam os objetivos da natureza bilíngue do surdo, pois como o professor domina a língua

materna dessa comunidade, pode mediar com mais propriedade metodologias que explorem as especificidades visuais e culturais, dentro do contexto bilíngue.

Juntamente com o professor bilíngue atua também o professor de Libras, de acordo com o Decreto nº 5.626/05 a formação exigida para essa função seria: “I- Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exames promovidos pelo Ministério da educação” (BRASIL, 2005). Esses professores preferencialmente devem ser surdos, pois como falantes nativos de uma língua, vivenciam aspectos inerentes a ela e dessa forma,

[...] a escola específica para surdos pressupõe professores surdos, mas não necessariamente para colaborar no processo de aquisição da língua de sinais, pois que essa língua os surdos a adquirem naturalmente sem precisar de um ensino formal, no entanto, é plenamente possível que haja o ensino da Libras como uma disciplina também para surdos, tal como os ouvintes estudam a sua língua oral em disciplinas altamente valorizadas. (SÁ, 2011, p.40).

A inserção da disciplina de Libras no currículo da escola faz parte da estruturação da língua no ambiente bilíngue e garante uma reflexão sobre a língua de sinais, seus aspectos gramaticais e uso. Para atender as especificidades, é fundamental o domínio pleno dessas particularidades da língua por esse motivo os surdos têm prioridade para assumirem essa disciplina. Pois como defende Perlin e Miranda (2011, p.105), “a formação de surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do surdo em adquirir conhecimentos através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos.”.

Por esse motivo, além de professores de Libras que sejam fluentes e conheçam os aspectos culturais da comunidade surda existe a necessidade de instrutores surdos, dentro desses espaços escolares tal profissão é regulamentada pelo decreto nº5.626/05. O mesmo decreto apresenta que o instrutor deve ser “usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005). Essa função é preferencialmente destinada a surdos, visto que o surdo é usuário da língua e capaz de compartilhar a identidade cultural e linguística por fazer uso da Libras dentro e fora do espaço escolar, tendo condições de apresentar inúmeras experiências linguísticas a que foi exposto durante toda sua vida. Tais experiência contribuem para uma construção didática bilíngue, pois ao aprender a língua e

usá-la com seus pares, haverá uma identificação maior dentro das percepções do mundo surdo. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

O instrutor de Libras será responsável por trabalhar a língua de sinais com toda comunidade escolar, incluindo pais e familiares dos alunos com surdez. Devido as suas experiências no ambiente ouvinte, é capaz de se estruturar linguisticamente para atender as particularidades de aprendizado das crianças surdas. Pois como afirma Harmers e Blanc (2000), determinados grupos se caracterizam cultural e linguisticamente e essa caracterização os categoriza, sendo que, ao se comparar socialmente com outro membro dessa comunidade, será percebido traços atitudinais e comportamentais semelhantes estabelecidos entre os participantes desse grupo. Diante dessa relação, Harmers e Blanc (2000) argumentam que embora pouco se saiba sobre o processo de aquisição da identidade cultural, alguns estudos sugerem que esse processo começa bem cedo e que na idade de seis anos, as crianças já desenvolveram algum tipo de identidade cultural. E esse processo de identificação cultural está relacionado ao uso da língua como paradigma cultural, portanto, dentro da educação bilíngue o trabalho com as línguas deve ser baseado no respeito e valorização da cultura surda. E como apresentado por Harmers e Blanc (2000), essa caracterização cultural e linguística deve acontecer na relação entre surdo e surdo, pois as crianças surdas precisam ter contato com surdos fluentes, esse contato fornecerá a ela as especificidades linguísticas dos usuários de sua língua materna, por esse motivo se justifica a importância do instrutor de Libras ser surdo (SACKS, 2010).

Para integrar essa equipe existe a necessidade do Tradutor/Interprete de Libras, que seria a “pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada Língua de Sinais” e “traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito (QUADROS, 2004, p.7 - 11). Esse profissional atua como um mediador entre surdos e ouvintes e auxilia dentro da sala de aula os professores bilíngues, instrutores e de Libras. O decreto 5.626 /05 prevê em seu capítulo V, artigo 17, que é necessário que haja uma formação para o tradutor interprete de Libras a nível superior e estabelece o seguinte perfil para o exercício desse profissional,

I - profissional ouvinte, de

Nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos. (BRASIL, 2005).

De tal modo, o tradutor intérprete de Libras segundo Lacerda (2000) deve viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando no alcance entre os significados da língua oral e a língua de sinais, dentro de processo ativo, dinâmico e dialético. Sua função deve contribuir para auxiliar a escola a oferecer um espaço de respeito e de condições linguísticas e culturais que possa atender e viabilizar aquisição de novos conhecimentos a partir de uma mediação adequada. Conseqüentemente, “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (QUADROS, 2004, p.60).

Responsável pela mediação pedagógica e por estabelecer a interação entre professor aluno, o intérprete como participante da comunidade surda, buscará auxiliar o surdo no uso da língua e atua como mais um estímulo para construção e domínio da língua pelo surdo.

Todos os profissionais citados exercem um importante papel na formação bilíngue do sujeito surdo, pois exercem funções diferentes para estimularem o aprendizado da Língua de sinais e promoverem o aprendizado da escrita da língua portuguesa. No entanto, apesar da presença desses profissionais na escola bilíngue para surdos é necessário que também exista uma adaptação pedagógica para atender as particularidades do surdo. Ao se aplicar uma pedagogia própria e sob bases metodológicas específicas, o processo de ensino e aprendizagem garantirá o acesso de forma adequada aos conteúdos necessários e as exigências específicas para o aprendizado do surdo. Por esse motivo, as escolas bilíngues devem oferecer a comunidade surda um currículo baseado em aspectos culturais da comunidade surda, colocando em foco a identidade, formação linguística, língua e cultura surda. Portanto, será observado quais são as estruturas estabelecidas pela pedagogia aplicada a surdez e como os princípios trabalhados por essa pedagogia podem auxiliar a formação do sujeito surdo.

2.3.1 A aplicação da pedagogia surda na construção do bilíngue surdo

A formação bilíngue do surdo se estabelece nas relações sociais e culturais desenvolvidas pelo indivíduo em sua comunidade. Assim a criança surda precisa ser inserida em um ambiente propício a sua aprendizagem para possibilitar a solidificação da linguagem e a aquisição da identidade social.

Desse modo, existe a necessidade de se aplicar uma Pedagogia específica para surdos dentro da escola bilíngue. Pois a aplicação de uma pedagogia “surda” que trabalhe com bases metodológicas voltadas as particularidades das pessoas com surdez e tem como fundamento as relações culturais buscará aspectos que facilitem a compreensão dos alunos nos diferentes níveis de aprendizagem.

Se considerarmos que a pedagogia surda possui duas vertentes sendo uma o ensino da Língua de Sinais e a outra o ensino da Língua portuguesa na modalidade escrita, iremos compreender que a pedagogia usada para ouvinte não irá oferecer ao surdo uma aprendizagem significativa, pois de acordo com Skliar (2003) a pedagogia usada para ouvintes não atende as especificidades do surdo por se opor a sua identidade surda, ou seja, a pedagogia usadas em escolas ouvintes, torna-se vazia e sem sentido por não oferecer elementos culturais em seus currículos como meio para o desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Machado (2008, p. 78)

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos.

Sendo que, o processo de ensino de surdo necessita conter elementos que o identifique, uma vez que para o bilíngue surdo ter sucesso no uso das línguas trabalhadas no espaço escolar específico é preciso que ele mantenha contato com os usuários das línguas a que está exposto, tanto por meio da língua e sua estrutura linguística, quanto por meio da identidade cultural.

Desse modo a pedagogia surda é caracterizada por abordar assuntos relacionados a cultura surda contextualizando ao longo da história as diferenças sobre o surdo e sua construção cultural, mas sem deixar de se desconsiderar a cultura ouvinte. Nesse sentido, Perlin e Miranda (2011) afirmam que a pedagogia surda.

[...]ênfatiza aspectos culturais como a língua de sinais, que é um elemento importante para o surdo se sentir independente e em condições de debater com os ouvintes. É uma pedagogia feita com experiências visuais, com experiências que são constantes na cultura dos surdos. Contém elementos para a constituição da identidade de surdos em construções de significados culturais. (2011, p.107).

Considerando que “respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”, (SKLIAR, 1998, p.16), a pedagogia surda possibilita ao surdo vivenciar situações típicas de sua cultura como, por exemplo, oferecendo-lhe elementos inerentes a aprendizagem através de experiências visuais, experiências estas que fazem parte do cotidiano do surdo. Nesse sentido o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa organizado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, conclui que,

a educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos”. (MEC/SECADI, 2014, p.13).

Estes elementos são cruciais na constituição da identidade do surdo e na construção de significados culturais. Identidade essa que se dará através das abordagens curriculares e do contato com outro surdo, e no predomínio de um currículo e educação toda voltada à sua cultura, isso possibilita ao sujeito o conhecimento de sua história, de mundo e de sua interação para com ele. Para tanto, essa seria a pedagogia que leva ao entendimento por vias mais práticas e fáceis. (SKLIAR, 2003). Pois agrega as relações sócio culturais e se preocupa em realizar o ensino da língua portuguesa introduzida como segunda língua, por meio de estratégias particulares voltadas ao sujeito surdo.

Diante dessa visão, o currículo e a pedagogia aplicada em escolas bilíngues, deveriam fundamentar-se como agentes conceptivos da identidade como processo de

transformação. Assim espera-se que essa pedagogia seja autora de estratégias de ensino que desenvolva a cognição do aluno.

2.4 Alfabetização, Letramento e Surdez

Ao discutirmos o referencial teórico que dá suporte a esta pesquisa, daremos início a discussão sobre o processo de alfabetização e Letramento de surdos embasados no conceito de bilinguismo para pessoas com surdez. Ainda será abordado o processo de aquisição de língua de sinais como L1 e Língua portuguesa como L2, refletindo sobre as práticas de letramentos voltadas a tais processos, partindo da reflexão vygotskyana da necessidade da interação sócio histórica e cultural no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

A alfabetização como ato de codificar e decodificar códigos linguísticos começou a se difundir no Brasil no fim do século XIX e no transcorrer do século XX passa a ser implantada no sistema público de ensino. Baseada nos métodos sintéticos e analítico, em que o sintético (silábicos ou fônicos) tinha como foco o ensino da escrita e da leitura a partir de letras, sons, sílabas, que combinados formam palavras, frases e textos em tal método se considera as partes para a construção do todo. Já o método analítico (global), parte das unidades maiores da língua, palavras, orações ou texto chegando às partes menores: sílabas e letras. Do ponto de vista linguístico observa-se que tal método parte de níveis mais complexos por considerar a palavração, ou seja, do todo para a parte. Tais métodos mediarão o processo de alfabetização no país e foram baseados no pressuposto de que “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2010, p.31) Portanto, a alfabetização definida por Ribeiro (2003) seria:

o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (RIBEIRO, 2003, p.91).

Com isso, aqueles que não dispõem da condição da “tecnologia” do ler e escrever” (SOARES, 2010, p.20) passam a ser considerados analfabetos. A realidade do contexto educacional da época era de total preconceito e exclusão. Ainda não havia nenhuma preocupação na escolarização de pessoas especiais em escolas regulares no Brasil, o que aumentava o número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Com um grande número de analfabetos o país vivenciava o fracasso escolar no processo de alfabetização, que passou a ser amplamente discutido e questionado em decorrência de uma nova urgência política e

social que pressionava uma mudança educacional. Exigia-se um novo conceito de alfabetização que pudesse atender a tais urgências, assim essa “[...]mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980” (SOARES, 2004, p.9). Durante esse período pesquisadores de diferentes áreas da psicologia, pedagogia e sociologia se reuniram para tentar redefinir o conceito de alfabetização. Pois, o termo alfabetizar como o ato de saber ler e escrever havia se mostrado insuficiente para definir as necessidades sócio culturais daqueles considerados alfabetizados, avaliando que, o fato de saber assinar o nome, escrever pequenas frase não seria a garantia de que a pessoa possa ser considerada alfabetizada. A simples decodificação de códigos linguísticos e a leitura mecânica de textos se distancia da necessidade de compreensão e reflexão de significados, passa-se a perceber que a Alfabetização deve ir além de se saber ler e escrever.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi bastante difundido a partir da década de oitenta. No que diz respeito à alfabetização especificamente, surge o conceito¹ de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização. (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p.16).

A Criação do termo “analfabeto funcional” para aqueles que dominavam a estruturação da escrita e leitura, mas não conseguiam compreender e analisar a função social de se ler e escrever reforçou o desejo da mudança conceitual.

Assim, surge o termo Letramento que segundo Soares (2010 p.21) emerge “das novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita” e passa a ser um critério para designar aquele sujeito que tem o domínio e uso social da escrita e da leitura. Para Tfouni “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, apud MORTATTI, 2004, p. 89)”.

Pois, somente a codificação e decodificação de códigos não dará subsídio ao indivíduo para compreender as relações estabelecidas dentro de determinados contextos de leitura pois como afirma Freire,

a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (1984, p.11-12).

O conceito o “Letramento” surge segundo Tfouni, “da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (2010, p. 32)”. Pois, indivíduo letrado passa a se relacionar social e culturalmente diferente com o meio em que vive, de acordo com Soares (2010), a pessoa letrada deixa de ser a mesma de quando era analfabeta ou iletrada há uma mudança em seu lugar social, ou seja, no modo de viver em sociedade, defende ainda que o letrado torna-se cognitivamente diferente. Soares (2010) afirma que existe uma diferença de condição entre quem é alfabetizado e quem é letrado, daí a importância de começar a se pensar a alfabetização como uma ação de letramento e não estado de codificação e decodificação de códigos.

Ao compreender a estruturação do conceito de Letramento e pensarmos na alfabetização como uma ação de Letramento, tomamos como base o sujeito surdo, pois para essa comunidade a leitura e a escrita deve ser entendida como uma relação cultural, por existir uma diferença na compreensão do ato de ler e escrever entre surdos e ouvintes. Por esse motivo, deve se considerar “a ideia de leituras no plural” (BOURDIEU, 1996, p. 236), analisando que há diferentes indicadores de formas de leitura que atendam mais prontamente as pessoas com surdez. Considera-se assim a condição particular do surdo como minoria linguística e a relação visual que estabelece com meio em que vive, desse modo, apresentaremos a seguir a relação de letramento do surdo como integrante de uma sociedade Grafocêntrica.

2.4.1 O letramento de surdos a partir da visão grafocêntrica

A Língua Brasileira de Sinais passa a ser considerada legalmente como língua no Brasil em 24 de Abril de 2002 com a Lei nº 10.436, também passa a ser obrigatório a partir

dessa mesma lei que o surdo domine a estrutura do Português, pois a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A lei 10.436 de 2002 reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo assinala que esta não pode substituir o português. A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. (BRASIL,2006, p.17)

O surdo diferentemente do ouvinte faz uso de uma língua de natureza viso – espacial, a Libras, que não possui um sistema escrito edificado, se tornando portanto uma língua ágrafa. O fato de não se ter um sistema escrito padronizado para representar as línguas de sinais reforça a condição de desvantagem a frente de uma cultura majoritária pautada na escrita e na leitura.

Essa relação linguística estabelecida entre a língua viso-espacial, língua de expressão e comunicação dos surdos no Brasil, e a língua oral- auditiva, usada para registro, é vista como alvo de atenção, pois os surdos apesar de conviverem em uma sociedade grafocêntrica, usam uma língua ágrafa, e por sua especificidade necessitam de serem letrados em duas línguas de naturezas diferentes, e para modalidades diferentes. Assim “do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística”. (SOARES, 2010, p.18). Pois a partir do domínio da escrita de uma língua emerge também a necessidade das inferências sociais e culturais presentes no grupo a que pertence a escrita dessa língua. De acordo com Soares (2010) a dificuldade seria que aquele que não sabe ler e escrever, considerado analfabeto, “não pode exercer em toda plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas;” (p.20)

Como a escrita possui uma importância de grande proporção em nossa sociedade o trabalho voltado para o domínio e uso da escrita em língua portuguesa pelo surdo deve se pautar na compreensão de sua L1. O uso da escrita em sociedade garante ao surdo uma participação maior no universo ouvinte, no qual o surdo está inserido, pois entende-se por letramento “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 39).

O domínio da escrita pelo surdo é apresentado na obrigatoriedade de registo em língua portuguesa, ao compartilhar o mesmo espaço geográfico como minoria linguística a apropriação da escrita se torna necessário pois a sociedade se organiza em torno dela, assim o letramento e domínio da escrita influenciará nas relações sociais estabelecidas entre surdos e ouvintes. Para Mortatti (2004, p. 98),

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

A aquisição da modalidade escrita do português pelo surdo viabiliza suas relações sociais no universo grafocêntrico. A simples decodificação sonora, por serem privados de estímulos auditivos, não será capaz de dar a essa comunidade uma relação conceitual, a pessoa com surdez deve compreender o que está ligado a seu contexto, formulando conceitos que o faça entender o sentido das palavras que o cercam. Alpendre (2008, p. 11-12) diz que:

A aquisição da língua portuguesa pelo surdo se faz através da representação gráfica, isto é, por meio da escrita em situações sociais impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, por meio da modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo.

O letramento a partir de sua necessidade de relação conceitual com o mundo em que o cerca, exige do surdo que o aprendizado da escrita seja um fator que mediará sua relação com o meio, para tanto o reconhecimento de que esse aprendizado seja mediado a partir de sua língua materna a Libras, pode orientar e dar mais condições a comunidade surda em compreender as estruturas sociais e culturais que permeiam o mundo grafocêntrico.

O ensino atual contempla etapas e processos de aquisição de língua e letramento de surdos, que visa abordar as necessidades de diferentes práticas de Letramentos nomeados por Rojo (2012) como pedagogia de Multiletramento.

2.4.2 As bases culturais da aquisição da linguagem e letramento em Libras

De acordo com Sá (...) “cultura” é definida como um campo de forças subjetivas que dá sentido(s) ao grupo (2006, p.01). A comunidade surda se organiza socialmente e politicamente, criam associações e até grupos para defenderem seus interesses, possuem um estilo de vida particular em que a visão é a principal ferramenta de interação entre eles e o mundo, pois por meio dela que se estruturam linguisticamente e simbolizam o contexto em que estão inseridos. De acordo com Perlin

A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. Surgem com ela as associações de surdos, onde se relacionam (PERLIN, p. 41, 1998).

As práticas de letramento para pessoas com surdez estão intimamente ligadas a identidade e ao processo de aquisição da linguagem por meio da língua materna. Como reflete Soares (1998, p. 30) “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever”, de acordo com Freire (1984) a criança inicia seu processo de aprendizado antes mesmo de iniciar seus estudos em ambientes escolares, pois, recebem e percebem informações do ambiente que convivem desde o nascimento, e tais processos estão diretamente relacionados a fatores socioculturais que a criança convive. Como ressalta Vygotsky (2003), o contexto sociocultural na produção de conhecimento apresenta-se importante na construção de linguagem a partir das interações sociais, pois, “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2003, p. 117-118).

Essa interação acontece de diferentes formas dentro da comunidade surda, pois, existem diferenças entre surdos nascidos em famílias com integrantes surdos, e surdos nascidos em famílias ouvintes. Os surdos que convivem desde a infância com o ambiente linguístico que favoreça sua natureza visual, apresentam resultados positivos em seu processo de Letramento. No entanto, a falta de estímulos visuais e um ambiente linguístico favorável

àquelas que nascem em família ouvinte dificulta a construção do indivíduo letrado nessas circunstâncias.

[...]crianças surdas filhas de pais surdos apresentaram performance de fala e leitura labial semelhantes e obtiveram mais altos níveis de escolaridade do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. [...] as crianças surdas, filhas de pais surdos obtiveram resultados significativamente melhores, na opinião de seus professores, quanto à maturidade, responsabilidade, sociabilidade, popularidade, ausência de frustração para se comunicar e auto-imagem. Esta melhor performance comportamental pode-se dever, além da exposição mais precoce à língua de sinais, a um melhor manejo educativo pela família surda que conhece/convive melhor com a realidade da Educação Especial, assim como a uma maior identificação existente entre os filhos surdos e seus pais surdos”. (CALDEIRA, 1998, p.21 - 22).

Essa identificação cultural favorece o processo de letramento dos surdos que tem contato com a Libras antes mesmo do acesso à escola, assim essa relação oferece condições para se despertar o fenômeno de letramento. Para Soares (1998) existe a necessidade de condições para o letramento, pois o nível de letramento de determinados grupos sociais está ligado a suas condições sociais, culturais e econômicas.

Como afirma Melander Filho(2009) o antropólogo Edward Tylor (1871) define Cultura como a demonstração do contexto da vida social do homem, assim caracterizada pela sua dimensão coletiva, adquirida em grande parte inconscientemente e independente da hereditariedade biológica. Ao afirmar que tal relação é indiferente da hereditariedade biológica Tylor (1871) possibilita compreendermos que mesmo os surdos nascidos em famílias ouvintes, tem sua identidade própria, e portanto sua cultura será associada as relações estabelecidas com o ambiente visual a que pertence.

Desse modo, a cultura para Tylor (1871, citado por Melander) parte da totalidade da humanidade, ou seja, a cultura é uma evolução psíquica da vivência humanista, uma vez que a cultura se constrói independentemente da hereditariedade biológica. Assim, Taylor (1871) introduz a capacidade do surdo que nasce em uma família ouvinte de captar sua própria cultura mediante sua vivência pessoal em um campo que abrange sua totalidade visual, compreendendo sua percepção cotidiana do dia-a-dia. A necessidade de o surdo se organizar em uma cultura parte da realidade que possuem características próprias, se reconhecem como surdos, uma comunidade voltada para o campo visual. Muitas vezes a sociedade impõe ao surdo uma adaptação para que se possa aderir aos costumes dos ouvintes, perdendo assim sua identidade, essa necessidade é imposta como condição para se inserirem ao meio social

estabelecido, com isso o sujeito surdo passa a viver de forma “mascarada”, uma cultura e uma realidade que não lhe pertence, a vivência da fala que é comum aos ouvintes é imposta aos surdos, o que é contrária à realidade que vivem (QUADROS, PERLIM, 2007).

O visual se faz presente na vida dos surdos como forma de comunicação, se referindo ao campo visual o meio de percepção e os sinais para reproduzir essas percepções, como por exemplo a língua de sinais que é um mecanismo de reprodução para comunicação, a língua visual é uma forma de comunicação coletiva (FIGUEIREDO, 2011). O que mais se diferencia a cultura dos ouvintes para a cultura surda é a forma de comunicação. O ouvinte é um ser que todo seu cotidiano é gerado em torno da fala, com sons que são reproduzidos a todo momento, já a cultura surda é toda direcionada a imagem, ao visual, o surdo necessita vivenciar situações para entendê-las, vivendo em um mundo concreto, no qual se conhece, para assim reproduzir através de sinais.

No mundo não são todos os surdos que possuem acesso a Libras existem aqueles que utilizam de outros sistemas visuais de comunicação, com isso a cultura surda não se resume apenas a língua de sinais e sim ao ato de interagir entre si (FIGUEIREDO, 2011).

Segundo Tylor (1871), a cultura se remete a expressão da vida social do homem, como ele se organiza em grupo. Ele acreditava que o homem pudesse evoluir dentro de suas ciências, no qual a cultura pode sofrer alterações de acordo com a evolução das civilizações. Essas mudanças que ocorrem referentes a cultura são resultado de lutas. Os surdos vivem permanentes conflitos para que sua cultura possa ser reconhecida e respeitada. Com todas as lutas vivenciadas pelos surdos, existem declarações dos mesmos sobre o orgulho de participarem dessa comunidade, de serem protagonistas das conquistas por eles adquiridas,

[...] a comunidade Surda é uma comunidade orgulhosa de si. Orgulhosa de sua cultura, orgulhosa de sua história e orgulhosa de sua linguagem. Nós temos todos os direitos de ser orgulhosos. Nós sobrevivemos a várias tentativas de estigmatização, de opressão e mesmo de eliminação de todos nós [...] (MCWHINNEY, 2001p.1)

Segundo os conceitos de Perlin (2004) a cultura do surdo são as manifestações a partir de sua relação com o mundo de maioria ouvinte. Uma vez que a subjetividade é construída por meio visual, as identidades surdas serão construídas a partir da forma de acesso do surdo ao ambiente linguístico que convive, pois

[...]as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa respectividade cultural também surge aquela luta política ou consciência opcional pelo qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, da inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004, p. 77-78).

O reconhecimento da variação cultural entre surdos e ouvintes reafirma a diferença entre a variedade das práticas letradas voltadas para comunidade surda, pois segundo Rojo (2012) a multiplicidade cultural exerce influência nas práticas de Letramento, e para tanto, o Multiletramento está ligado a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de textos. E para que o processo de letramento aconteça no ensino de surdos “são requeridas uma nova ética e novas estéticas” (ROJO, 2012 p.16) pois, a comunidade surda apesar de conviver no mesmo espaço geográfico com ouvintes vivencia relações culturais diferentes, pois, “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. (PERLIN,1998, p.56)

Sobre essa relação multicultural, Moura (1996) nos diz que

[...] apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade. (MOURA, 1996, p. 116).

Ao se reconhecer a diferença de como o surdo percebe e estabelece relações com meio em que vive se viabiliza a valoração dos aspectos culturais para a mediação escolar do aluno surdo, e conseqüentemente seu letramento. Portanto, o “Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira” (QUADROS, 2006, p.17). O aprendizado da Libras demanda que a criança surda mantenha o contato com surdos letrados e alfabetizados, para que possa ser repassado a eles aspectos culturais que somente falantes de uma mesma língua podem estabelecer se relacionando social e culturalmente. Para tanto, Sacks (2010, p.38) afirma a importância da aquisição de L1 dizendo que

as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida- e ela pode ser fluente aos três anos de

idade-, tudo então pode decorrer: livre intercuro do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.

Portanto, construção de uma identidade surda por meio do letramento em Libras se apresenta como ferramenta para que o ensino de uma segunda língua aconteça concomitantemente. Os espaços bilíngues escolares presam por essa relação e estimulam aquisição de L1 para orientar aquisição de L2. Assim tal processo deve ocorrer de forma significativa e organizado para a necessidade específica do aluno com surdez.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA BILINGUE SOB A ANÁLISE DOCUMENTAL

3.1 Considerações sobre a abordagem teórica

Ao retomarmos a abordagem teórica, analisa-se que a educação de surdos durante anos não reconheceu o uso da língua de sinais como o canal de comunicação mais adequado à comunidade surda. Com a escolha do Oralismo como método para orientar o ensino de surdos no mundo, em 1880, em Milão, na Itália, e com a “exclusão” da língua gesto visual dos ambientes educacionais, o Oralismo passou a tratar a surdez sob uma visão pedagógica, pautada no tratamento clínico terapêutico, como argumenta Oliveira (2011, p.87-88)

A visão clínico-terapeuta da surdez enfatiza no indivíduo sua característica de não ouvir, [...] A surdez é concebida como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principal no que diz respeito à língua oral.[...] Nessa visão cabe a escola à habilitar a criança surda a falar, fazendo com que ela caminhe em direção à integração na comunidade do falantes.

Nesse momento, a responsabilidade de desenvolvimento da fala passa a ser papel da escola e, segundo essa visão, o modelo educacional deveria se preocupar com atividades de reabilitação considerando os surdos como pessoas que deveriam receber tratamento e exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e fonoaudiológico. Assim a escola trabalhava para que os surdo se aproximasse ao máximo dos ouvintes. Já as primeiras iniciativas de reconhecimento da importância linguística da língua viso espacial para os surdos foram dadas durante a comunicação total. Posteriormente, com a análise e organização dos aspectos que levaram ao melhor desenvolvimento do surdo passou-se a estruturar a visão bilíngue da educação de surdos.

Como afirmado por Grosjean (2001), todo surdo tem direito de crescer bilíngue, conhecendo e usando a língua de sinais e a escrita das línguas orais. Por contradizer ao Oralismo em que os sujeitos surdos deveriam se adequar à sociedade linguística majoritária em que convive, a teoria do bilinguismo aplicada a surdos defende a ideia de que os surdos pertencem a uma minoria linguística que apresenta fatores culturais diferentes da comunidade ouvinte que divide o mesmo espaço físico. Pois, “o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, ao contrário, ele deve assumir sua surdez e procurar meios de gerir

as suas necessidades da melhor maneira possível” (OLIVEIRA, 2011, p. 89). Com o bilinguismo, o ensino de surdos passa a valorizar além da língua de sinais os aspectos culturais que permeiam essa relação linguística dos surdos em uma comunidade. As escolas passam a considerar o ensino de língua portuguesa como sendo a segunda língua aprendida pelos surdos, e que a língua de sinais deve ser aprendida e ensinada pelos usuários da língua.

Como afirma Vygotsky (2007), são nas relações sócio culturais que o indivíduo se desenvolve intelectualmente. Portanto, a língua de sinais como canal de comunicação da comunidade surda, se ensinada e trabalhada pela escola em um ambiente linguístico favorável, tem grande influência no desenvolvimento da linguagem, pois segundo Vygotsky (2007), a linguagem é um sistema simbólico usado por grupos humanos e representa a evolução real desses grupos por ser ela a responsável por dar conceitos e mediar a relação de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Para Vygotsky (2007), é por meio da linguagem que as funções mentais superiores são socialmente construídas e culturalmente repassadas. Assim, a escolarização de surdos ao considerar os fatores culturais e sociais a partir do método bilíngue, passa a se organizar de modo diferente do que defendeu a metodologia oralista, e isso favorece o desenvolvimento dos surdos em diversas áreas do conhecimento.

Logo, a necessidade do uso da Libras como L1 tem como objetivo a edificação da linguagem pelo surdo, para que seja oferecido a ele no âmbito social a oportunidade e igualdade de condições e respeito à sua particularidade linguística. Sá (2002, p.65-6) complementa que deve-se:

[...] conscientizar que os surdos precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar; observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos; considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

O reconhecimento da necessidade particular da escola promove grandes melhorias para a educação de surdos, por atender as especificidades dessa comunidade. Essa interação será mediada pela Libras, que de acordo com Castro e Carvalho (2005) é a melhor forma de interação entre pessoas surdas, nas escolas, entre professores, alunos, colegas e no convívio social, por ser a língua natural do surdo no Brasil. Desse modo, ao compreendermos a particularidade sociocultural e linguística da comunidade surda, nota-se que os movimentos surdos entendem que a inclusão deve dar garantia ao direito de “[...] acesso à educação de

fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.” (QUADROS, 2006, p.156). Sendo que, tais proposições devem facilitar o aprendizado dessa comunidade e mediar o processo de alfabetização e letramento de surdos em língua de sinais como L1, oferecendo suporte e auxiliando o desenvolvimento da linguagem, para que a partir do domínio de sua primeira língua o surdo possa aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Uma vez que:

O letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 1998, p.75).

Pois, ao dar condições para que o aluno surdo seja alfabetizado e letrado a partir dos contextos sociais a que está exposto, se reforça culturalmente e socialmente a comunidade na qual se insere. Com isso, pode-se perceber que o papel da escola na formação desses alunos deve ter como objetivo a mediação entre os aspectos próprios dessa comunidade e a relação do surdo no mundo ouvinte, reafirmando a necessidade e a exigência do domínio da língua portuguesa como L2.

Diante dessa retomada da abordagem teórica, inicia-se a apresentação da pesquisa realizada na escola campo, investigada sob análise do projeto político pedagógico, tendo como objetivo explorar a natureza bilíngue, as metodologias de trabalho e a estrutura de funcionamento apresentadas nesse documento, para que os surdos sejam conduzidos sob os aspectos da teoria bilíngue.

3.2 A proposta Bilíngue de uma escola especial sob a Análise Documental

Segundo Lüdke e André (1986) a análise documental “[...]pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38). Portanto, tendo como problema de pesquisa a necessidade de responder as seguintes questões: (1) Quais são as especificidades postas para o ensino bilíngue para surdos? ; (2) Como se estruturam as metodologias, os conteúdos e os materiais didáticos nos documentos da escola

com a proposta bilíngue para surdos?, faremos uma análise documental interpretativa a partir do Projeto Político Pedagógico (Doravante PPP). Para tanto, será realizado o levantamento das particularidades do bilinguismo dentro da comunidade surda, e as formas com que a escola se estrutura para oferecer um ensino que atenda as particularidades dessa comunidade.

Assim sendo, ao refletimos sobre as especificidades desse documento, serão levantadas as propostas de formação bilíngue apresentada pela escola, os objetivos geral e específicos que são expostos no documento, sua estrutura de funcionamento e as Metodologias para a aplicação de atividades em Libras (L1) e em Língua portuguesa (L2). Além de realizarmos o levantamento das propostas direcionadas pela escola, para o estímulo e fortalecimento da cultura surda.

Para realizar essa pesquisa sem a exposição da escola campo, ela será apresentada pela sigla “CEEC”, e informamos ainda que, tal pesquisa foi autorizada e liberada pelo grupo gestor dessa instituição, que formalmente assinou o termo de consentimento e se dispôs a contribuir com a disposição do PPP da escola, seu regimento e atividades aplicadas em sala de aula, visto que, para a análise tais documentos serão usados para ilustrar a discussão levantada pelas as categorias de interpretação e seleção dos dados .

3.3 O contexto da implementação e estruturação da Escola Campo

Para a análise do Projeto político pedagógico da escola campo CEEC faremos um levantamento do histórico de criação desse centro educacional, para então compreendermos o contexto de funcionamento e suas particularidades. Em 1991, com a concretização e doação de um espaço para a construção da Associação de surdos de Goiânia, entidade que se destina a reunir, preservar, incentivar e garantir a cultura surda e uso da Língua Brasileira de Sinais, foi dado um importante passo para a criação de ações que pudessem atender a necessidade da comunidade surda. Assim, em 1992, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, foi firmado um convênio que estabeleceu a criação de salas voltadas para alfabetização de jovens e adultos surdos. Diante disso, surgiu então a CEEC, que em 1993, com recursos do MEC e FNDE, recebeu verbas que possibilitaram a ampliação de seu espaço físico, e a partir de então foi construído seu regimento interno e, posteriormente, recebeu do Conselho Estadual de Educação a autorização para a abertura e funcionamento da escola.

O fato de dividir o mesmo espaço físico com a Associação de Surdos, que motiva e oferece cursos de Língua Brasileira de Sinais para a comunidade em geral, além de cursos

de corte e costura, serigrafia e marcenaria para surdos, faz com que o espaço seja rico em estímulos, por ter a presença de surdos que dominam a Libras como L1 e tem a Língua portuguesa como L2. Esse fator é de grande importância, pois nesse contexto são estabelecidas relações sócio culturais que reforçam a cultura da comunidade surda, e que revigoram os vínculos sociais entre os integrantes dessa comunidade. A inserção do CEEC dentro de um ambiente com o objetivo de trabalhar para a melhoria das condições de acesso e garantias de direito dos surdos, dão a essa instituição bases sólidas para o trabalho voltado à escolarização das pessoas com surdez a partir de suas características particulares.

3.4 A função do PPP para a estrutura do espaço escolar.

De acordo com Boutinet (2002), o Projeto Pedagógico corresponde à operacionalização das intenções educativas, pois estabelece definições e estratégias para conquistar o objetivo de trabalho da instituição escolar. No Brasil, a partir da Lei de diretrizes e bases 9394/96, foi exigido das unidades escolares a elaboração de um plano de ação para que por meio dele fosse explicitado suas intenções educativas. Como estabelece o Art 12º da LDBE 9394/96, as instituições de ensino, respeitando as normas comuns do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assim, a gestão escolar tem maior autonomia, pois cada instituição de ensino tem a autonomia de elaborar e executar sua proposta pedagógica conforme as particularidades do público que atende. Apesar da LDBE 9394/96 dar essa autonomia para que a escola elabore sua proposta pedagógica, em seu art. 26º se determina que em relação a organização curricular se tenha uma base comum e uma parte diferenciada.

Portanto, fica estabelecido pelas diretrizes e bases da educação nacional que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Perante essas características particulares que foi elaborado o PPP da escola pesquisada, e sob a visão apresentada pelo documento que será realizado a análise interpretativa do documento.

Tais abordagens particulares no PPP são direcionadas pelo conselho escolar. Apresentado como um documento de “registro das decisões do Conselho da Escola e de sua respectiva operacionalização, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Estadual de Educação, visando à organização da ação educativa da Unidade Escolar.” (PPP, 2014, p.6). Nesse sentido, consta no projeto dados referentes à contextualização da Instituição, incluindo público alvo, histórico, valores, visão de futuro, missão, estrutura e funcionamento da unidade escolar. Também são explicitados os objetivos estratégicos, metas e prioridade da ação educativa bem como o processo de avaliação, sustentado de acordo com as normas do regimento da instituição (PPP, 2014). O objetivo da proposta elaborada pelo CEEC é dar a comunidade surda o reconhecimento de sua diferença linguística social e cultural, para que seja proporcionado às pessoas com surdez a garantia de participação social consciente para o efetivo exercício de cidadania (PPP, 2014). Como apresenta o documento:

Este projeto busca construir um marco na educação de surdos em Goiás, como sendo a primeira escola com uma proposta educacional especializada no atendimento a pessoas surdas, considerando sua língua, sua cultura, suas especificidades e necessidades educacionais. Trata-se de uma proposta de educação bilíngue em Português e LIBRAS, na qual os educandos terão a oportunidade de adquirir fluência nas duas línguas, sendo a LIBRAS a língua de instrução e transmissão de conhecimentos e a Língua Portuguesa trabalhada numa abordagem diferenciada, com estratégias específicas de Segunda Língua. (PPP,2014, p.7).

Nesse caso, o Projeto Político Pedagógico é um documento burocrático no qual a partir da LDBE 9394/96 pode ser elaborado diante da realidade escolar, para que lhe sirva de instrumento para a materialização das necessidades da comunidade escolar, e que possibilite ao aluno um desenvolvimento cognitivo dentro de sua realidade sociocultural. Logo, para que seja observada a postura adotada pela instituição em estudo, documentada pelo Projeto Político Pedagógico e fundamentada no regimento interno, existe a necessidade de nos organizarmos em categorias de análise, para tentarmos resolver as questões que deram origem a essa pesquisa.

3.5 As categorias de seleção e análise dos dados

Tendo como objetivo o estudo do contexto escolar, para que seja analisado o bilinguismo e as práticas para a educação bilíngue voltadas às pessoas com surdez, bem como as estratégias para ensino de Libras (L1) e Língua portuguesa (L2) e a proposta para o estímulo e fortalecimento da cultura surda abordados pela escola campo, realizaremos uma pesquisa de natureza interpretativa, por meio da análise do Projeto político pedagógico que orienta a organização da escola campo, auxiliados pelo Regimento interno, um documento administrativo e normativo, em que se fundamenta os princípios e diretrizes definidos conforme a legislação vigente(REGIMENTO, 2014), e que tem como alvo estabelecer as regras de funcionamento e estruturação da Instituição pesquisada.

Passaremos ao estudo interpretativo desses documentos em que serão apresentados a estrutura da modalidade de ensino bilíngue oferecido no período matutino pelo CEEC, analisadas sob três categorias de análise: (1) Definição de Bilinguismo trabalhada pela escola, princípios e fundamentos do ensino bilíngue para surdos; (2) O papel da L1 e L2 de acordo com a proposta dessa instituição; (3) Quais os estímulos ao fortalecimento da cultura surda?

As categorias para seleção e interpretação dos dados que constituem os aspectos e a dimensão pedagógica do PPP serão fundamentadas na concepção de Grosjean (2001), sobre a natureza bilíngue da pessoa surda, baseadas na seleção e organização dos objetivos e finalidades da educação bilíngue para surdos, observando as definições e o papel da L1 e L2 dentro dessa instituição, assim como, se realizará o estudo da valorização e estímulo ao fortalecimento da cultura surda. Esse será o ponto de partida para responder as perguntas da pesquisa que nos propomos a realizar: “quais são as especificidades postas para o ensino bilíngue para surdos? como se estruturam as metodologias, os conteúdos e os materiais didáticos nos documentos da escola de proposta bilíngue para surdos?”, questionamentos esses que nos estimularam a realizar esse estudo. Assim, a partir da escolha dessas categorias serão apresentadas respostas a esses questionamentos.

Também, será apresentada ainda a organização estrutural da escola, mostrando as atividades realizadas nos períodos matutino, vespertino e noturno, para termos uma visão geral da proposta educacional trabalhada nessa instituição. Com a apresentação das características estruturais e organizacionais dos níveis e modalidades de atendimento dos alunos na escola, para que sejam levantadas as características e metodologias de como acontece o trabalho em cada um dos níveis de atendimento oferecidos por ela. Pois, ao

descrevermos o contexto social particular da escola campo é possível analisar os dados e compreender as relações humanas estabelecidas no contexto escolar e contidas nas ações de intensões educativas apontadas pelo PPP do CEEC.

3.6 A organização dos níveis e modalidades de atendimento na “CEEC”

Em 2014, a escola CEEC contou com 246 alunos matriculados e divididos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014) dessa instituição, os Níveis e modalidades de ensino atendidas são:

Ensino fundamental: 1º ao 5º ano Bilíngue (à partir de 6 anos) Matutino. 6º ao 9ºano numa Perspectiva Bilíngue-Matutino e 1ºano do Ensino Médio Matutino. 4º ao 5º ano (à partir de 14 anos) Noturno. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atividades complementares Vespertino. Formação Inicial do Trabalhador (FIT) Matutino e Vespertino. Curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) Matutino e Vespertino e Noturno. (P.P.P, 2014, p.11)

Nesses níveis de escolarização oferecidos, o perfil do público atendido é de surdos em idade escolar que necessitam de aprendizagem de Libras como Língua de instrução, assim como oferecimento do ensino especial para aqueles que não tiveram acesso a escolarização na idade própria, pessoas da comunidade interessadas em aprender a Língua de Sinais e Educandos interessados em realizar um curso de formação inicial para o trabalho.

Essas atividades educacionais são divididas e organizadas de acordo com o turno que são realizadas, portanto, para que tenhamos uma visão mais ampla de como são constituídas as modalidades de ensino, passamos a apresentar como são organizadas as atividades escolares nos três turnos de trabalho. Porém, o foco desta pesquisa será análise das ações apresentadas pelo PPP, aplicadas ao ensino de proposta bilíngue que acontece de acordo com o documento no período matutino.

Para a realização dessas atividades, a instituição conta com três coordenadores pedagógicos, divididos nos três turnos; 16 (dezesesseis) instrutores surdos, que atuam nas salas do ensino fundamental I e II com a disciplina Libras, e no ensino de Libras no período vespertino, durante o Atendimento Educacional Especializado, e também em cursos de Libras oferecidos para familiares de surdos ou interessados em aprender a língua de sinais. Conta ainda com 26 (vinte e seis) professores regentes e 14 (quatorze) intérpretes de Libras. Como observado e afirmado pelo grupo gestor, dos 26 professores regentes apenas 1 (um) ainda não

domina a língua de sinais, sendo que o mesmo é o responsável pelo ensino de matemática nos últimos anos da segunda fase. Esse professor é acompanhado por um intérprete de Libras e orientado pela coordenação pedagógica, para realizar seu trabalho de modo a acatar os princípios da proposta bilíngue realizada pelo CEEC.

a) Matutino

O período matutino é frequentado por alunos do 1º ano do ensino fundamental/ primeira fase ao 1º ano do Ensino Médio, no período matutino. Nesse turno, de acordo como Artigo 6º parágrafos I e III do Regimento (2014, p.6): “São objetivos específicos do CEEC: I - Inserir a proposta do Projeto Bilíngue para surdos no ensino fundamental do 1º ao 9º ano. [...] III - Respeitar a Língua de Sinais como a língua natural das pessoas surdas;”. Para tanto, dentro do projeto político pedagógico da CEEC há um projeto específico que trata das especificidades do ensino bilíngue: “Projeto Educacional Bilíngue para Surdos”. Tal projeto tem a finalidade de implantar classes bilíngues para atender as determinações da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que como comentado legitima e instaura salas bilíngues com o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Pois a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traça como diretrizes para essa educação que:

[...] para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o 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).

De tal modo que, no período da manhã, a escola pesquisada tem o cuidado em elaborar o currículo de cada ano, sob as orientações dos parâmetros curriculares nacionais com as adaptações necessárias para atender o público alvo com o acréscimo de conteúdos específicos, como História dos surdos e sua Educação, Literatura Surda e Cultura surda (PPP,2014, p.46). Como exposto pelo documento, a primeira língua será a Libras e a segunda a língua portuguesa, assim todos os professores que atuam deverão ser fluentes em Língua brasileira de sinais e em língua portuguesa.

b) Vespertino

No período vespertino é realizado o Atendimento Educacional Especializado, que acontece em três momentos didático pedagógicos, com metodologias diferentes: (1º) Em Libras, que seria o ensino dos conteúdos curriculares por meio da Língua Brasileira de Sinais como canal de transmissão, ministrados preferencialmente por professores surdos (BRASIL, 2007); (2º) Para o ensino de Libras, momento em que o aluno terá aulas de Libras para aquisição de sua L1 e apropriação de termos científicos, realizado pelo instrutor de Língua de Sinais, que preferencialmente deve ser surdo, sendo que, esse trabalho deve estar pautado no nível de domínio da Libras no qual o aluno surdo se encontra (BRASIL, 2007). Desse modo, “o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.” (BRASIL, 2007, p.25); (3º) Momento em que é trabalhada a Língua Portuguesa, a partir das “especificidades dessa língua para pessoas com surdez. [...] por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. [...] a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2007, p.25).

Esses três atendimentos acima citados, visam o enriquecimento curricular por meio de técnicas pedagógicas específicas para atender as particularidades dos alunos com surdez, sendo que, o atendimento não é somente para alunos do CEEC, pois a instituição também recebe alunos surdos que estão matriculados em escolas regulares inclusivas da Rede Estadual de Ensino de toda região metropolitana, em dias determinados e organizados pela instituição.

Segundo as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, levantadas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que complementam o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008a) e o documento de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) em seu Art. 1º assegura que o “[...] Atendimento Educacional Especializado (AEE), [deve ser] ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.”, pois de acordo com o Art. 5º da Resolução nº4 (2009) “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns[...]. Porém apesar do fato, do Art. 2º estabelecer que o AEE tem função de complementar ou suplementar para a formação do aluno, a partir do uso de estratégias que possam eliminar barreiras que dificultam

seu processo de aprendizagem, Santos e Campos (2013, p.23) argumentam que:

[...] o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como multifuncional: para o ensino de conteúdos curriculares em Libras, para o ensino de Libras para alunos surdos e para o ensino de português como segunda língua. Se tudo isto for realizado no AEE, que é um espaço complementar à aprendizagem do aluno, o que deve ser feito em sala de aula? Definitivamente esta é uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. Não se pode entender a Libras como complementar ou acessória no âmbito escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue.

Desse modo, por mais que o Atendimento Educacional Especializado seja uma proposta que auxilie o ensino de Libras, somente o trabalho com surdos tendo como base essa organização específica se torna deficitário para o sucesso escolar das pessoas com surdez. Diferentemente do que acontece nas escolas regulares, o CEEC realiza o atendimento especializado em parceria com a proposta bilíngue trabalhada no período matutino, pois isso enriquece e agrega mais ferramentas para o ensino de surdos.

c) Noturno

No período noturno são oferecidos o 4º e 5º anos do ensino fundamental/ 1ª fase “especial”, para atender surdos maiores de 14 anos que por algum motivo abandonaram seus estudos ou não tiveram acesso na idade própria. Essa modalidade de ensino tem como objetivo proporcionar a oportunidade de cursar a educação básica, respeitando as condições sociais e econômicas e seu perfil cultural e os conhecimentos já adquiridos para que os alunos tenham o pleno desenvolvimento escolar. (REGIMENTO, 2014).

Essas salas atendem surdos que não podem estudar durante o dia e que desejam retomar seus estudos. Nelas as aulas são ministradas por professores ouvintes acompanhados de intérpretes de Libras. As salas são consideradas especiais, pois atendem surdos que dominam total ou parcialmente a língua de sinais e já se comunicam por meio dela, porém, necessitam de um estudo sistemático de diversas áreas do conhecimento e domínio de língua portuguesa escrita, para ampliarem seus conhecimentos e dominar conceitos gerais de disciplinas como Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Religião.

3.7 A Definição de Bilinguismo trabalhadas pela escola, princípios e fundamentos do ensino bilíngue para surdos.

O ensino bilíngue se justifica por dar direito e condições à pessoa surda de poder usar duas línguas. De acordo com a Justificativa geral do projeto político pedagógico (2014):

...[o] projeto busca construir um marco na educação de surdos em Goiás, como sendo a primeira escola com uma proposta educacional especializada no atendimento a pessoas surdas, considerando sua língua, sua cultura, suas especificidades e necessidades educacionais. Trata-se de uma proposta de educação bilíngue em Português e LIBRAS, na qual os educandos terão a oportunidade de adquirir fluência nas duas línguas, sendo a LIBRAS a língua de instrução e transmissão de conhecimentos e a Língua Portuguesa trabalhada numa abordagem diferenciada, com estratégias específicas de Segunda Língua. (p.8)

Segundo Grosjean (2001), a abordagem bilíngue dará a criança um completo desenvolvimento de duas capacidades cognitivas linguísticas e sociais. Ao citar que a proposta do CEEC atenderá a língua, a cultura e as particularidades da educação de surdos, reafirma-se o compromisso do ensino de surdos ser bilíngue, se define também que se trata de uma proposta que terá como objetivo oportunizar ao surdo fluência em Libras e Língua Portuguesa, assegurando que a Libras será a língua de instrução e transmissão de conhecimentos. Considerando ainda a necessidade de se trabalhar a língua portuguesa pautada na metodologia de ensino de segunda língua.

Diante da definição da proposta bilíngue apresentada pela escola, são levantados nos objetivos específicos do PPP (2014) ações a serem realizadas para o cumprimento e garantia da educação bilíngue. O primeiro objetivo que reforça a escolha de trabalho proposta pela escola está em “Priorizar a comunicação e o aprendizado de Libras” (p.9).

Ao considerar o canal gesto visual fundamental para a aquisição da linguagem da pessoa surda, Lacerda (1998) expõe que o bilinguismo se contrapõe ao Oralismo e a comunicação total, por acreditar que a Libras seria o melhor meio para o ensino no espaço educacional, e como citado ele afirma que cada língua deve receber um tratamento próprio atendendo as suas características. Portanto, ao estabelecer a comunicação e o aprendizado da Libras no ambiente escolar, o Projeto Político Pedagógico fundamenta-se legalmente em atender a determinação da Lei 10.436/2002 e, em seu projeto educacional Bilíngue para surdos (2014), (doravante PEBS), que agrega o projeto Político Pedagógico elaborado pelo CEEC, que de acordo com a LDBE 9394/96 pode elaborar e executar uma proposta

pedagógica particular ao público que atende, são apontadas as particularidades específicas a serem aplicadas para a efetivação da abordagem bilíngue. Nele são expostos os pressupostos que determinam o ensino e a priorização da comunicação e do aprendizado de Libras, de tal modo que o PEBS assegura que “a primeira língua será a Libras (Língua Brasileira de Sinais-L1); a língua portuguesa será ensinada como segunda língua para os alunos surdos.” (PPP, p.46).

Dessa forma, para que a Língua de Sinais seja o canal prioritário na comunicação dentro do espaço educacional, são objetivos geral e específico do PEBS: proporcionar a educação bilíngue e de forma específica priorizar a utilização da Libras. Como referido no objetivo específico do Projeto Político Pedagógico(2014), a Libras deve ser utilizada como língua de instrução. Segundo o documento são:

[...]vários fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos. Um destes fatores é o apoio da Associação dos Surdos [...], que disponibiliza espaço e materiais ao trabalho desenvolvido, oferecendo também o curso de LIBRAS para alunos, profissionais e comunidade gratuitamente. [...]O número de alunos por sala, a colaboração dos intérpretes e o bom preparo dos mesmos é também um item fundamental para a boa compreensão dos alunos, [...]. (PPP, p.13)

Portanto, para a aplicação da proposta bilíngue se torna necessário a formação e domínio da língua de sinais pelo corpo docente dessa instituição, para que as aulas sejam trabalhadas por meio da Língua de sinais. Como descrito no Decreto 5.626/05, Art.22 os docentes devem estar cientes da diferença linguística do aluno surdo, pois as escolas com a proposta bilíngue são aquelas nas quais a Libras é usada como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua no processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico expressa também a exigência que os profissionais sejam habilitados para atuarem dentro do CEEC, e apresentando em sua redação o item referente a Capacitação dos Profissionais e a Formação Continuada, é colocado que a direção, equipe técnica e professores devem comprovar habilitação ou especialização na área (PPP, 2014). Assim, no PEBS se determina o perfil dos professores regentes tanto de primeira fase, quanto de segunda fase do ensino fundamental, lembrando que esse projeto bilíngue é aplicado do 1º ano do ensino fundamental I ao 9ºano do ensino fundamental II.

Como descrito pelo Projeto educacional bilíngue para surdos(2014), o professor de primeira fase deve ser surdo ou ouvinte fluente em Libras e em português, preferencialmente pedagogo e ter experiência em alfabetização. Na falta de um pedagogo poderá assumir um

professor que tenha qualificação nas seguintes áreas descritas de acordo com a ordem de prioridade: magistério superior, licenciatura plena com habilitação no curso de magistério; licenciatura Curta em pedagogia; cursando o último ano de pedagogia ou licenciatura em Letras e, por fim, professor com magistério. (PPP, 2014). Tal perfil atende a necessidade da proposta Bilíngue voltada à comunidade surda, pois como indicam Lodi e Lacerda (2009), há a necessidade de profissionais como professores bilíngues, instrutores surdos de língua de sinais e intérpretes no quadro de professores nessas instituições.

Fernandes (2012, p. 105), aponta que o professor para educação bilíngue deve ser um "professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua". O que fica exposto no perfil definido pelo PBES que orienta as práticas para efetivação do projeto aplicado pela escola ao destacar ainda que tal perfil é amparado pela legislação nacional, que propõe uma formação para professores na área da pedagogia bilíngue:

Capítulo III - 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 bilíngue. (BRASIL, 2005)

De acordo com o documento analisado, a modalidade do ensino bilíngue da 1ª fase conta com a presença no 1º ano: "1 professor (a) regente e uma assistente" (PPP, 2014, p.55). Como observado durante a pesquisa, o professor assistente que atua nessa sala é um instrutor surdo, que trabalha em conjunto com a professor bilíngue, ensinando Libras e aspectos da cultura surda. O 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano contam com instrutores surdos, que trabalham a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, criada para integrar o currículo da escola, sendo que os Intérpretes de Libras auxiliam o professor bilíngue no ensino dos conteúdos programáticos e da Língua portuguesa na modalidade escrita. (PPP, 2014). Como estipulado pelo PPP (2014) o CEEC estabelece como um dos objetivos específicos para afirmar sua proposta bilíngue "incluir a Língua de Sinais como disciplina curricular, envolvendo o ensino da sua morfologia, sintaxe e semântica.". Portanto, semanalmente, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental com a proposta bilíngue, os alunos recebem um instrutor surdo em sala, para ministrar a disciplina. Tendo como objetivo:

Oferecer uma educação de qualidade, com profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos ao aluno surdo. (PPP, 2014, p.9).

Essa presença diária de instrutores surdos e a introdução da Língua de Sinais no currículo de escolas para surdos é um indicativo de adaptação específica para garantia do processo de aplicação da proposta bilíngue. Segundo Pedroso e Dias (2000), para efetivar uma proposta bilíngue é necessária a presença de instrutores surdos, garantindo a apropriação e o ensino da Língua Brasileira de Sinais, pois:

A exposição à LIBRAS, desde o início da vida das crianças surdas, garantiria, aos surdos, o direito a uma língua de fato e, em decorrência dela, um funcionamento simbólico-cognitivo satisfatório. Esse funcionamento simbólico-cognitivo, facilitaria o ensino do Português (SOUZA, 1998 p. 58).

De acordo com Souza e Goes (1999), o instrutor surdo é o profissional habilitado para trabalhar a Libras por serem eles usuários da língua e pertencerem a comunidade que a utiliza. Sendo que na primeira fase os alunos em sua maioria entram em contato com a língua de sinais somente quando chegam a escola. Desse modo, a 1ª fase e também a segunda fase do ensino fundamental deve ter a presença constante desse profissional surdo, para o sucesso e efetivação da proposta bilíngue.

Para tanto, conforme o PPP (2014) no perfil do professor de 2ª fase são estabelecidos as seguintes aspectos: pertencer ao quadro efetivo da secretaria de educação, ser lotado na disciplina na qual tenha formação acadêmica; planejar e orientar a execução, acompanhamento e avaliação do projeto / plano de ensino de sua disciplina; Interagir positivamente ao cotidiano escolar; Reconhecer e valorizar as particularidades dos estudantes; atuar com dinamismo e estimulando a criticidade dos alunos, e reforçar e estimular o protagonismo e o direito a educação para se desenvolver as potencialidades de cada jovem.(PPP, 2014).

Sendo que um dos objetivos específicos levantados pelo Projeto Educacional Bilíngue para surdos é “assegurar que todos os (as) professores (as) sejam bilíngues em Libras e Língua Portuguesa.” (PPP,2014, p.49). Assim sendo, a necessidade da atuação de profissionais bilíngues muitas vezes esbarra na exigência da formação acadêmica, determinada pelo perfil exigido para ocupação do cargo. Como assinala Reily (2008, p.125):” [...] mesmo na escola que conta com um intérprete,[...], é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele.”. Essa exigência dos profissionais serem bilíngues seria justamente para oferecer ao aluno um ambiente linguístico favorável ao domínio das duas línguas trabalhadas pela proposta de Bilinguismo para surdos. Como citado apenas um dos profissionais do corpo docente que ministra a disciplina de Matemática não domina Libras e

atua na segunda fase do ensino fundamental. Porém, o grupo gestor do CEEC assegura que tal profissional é orientado pedagogicamente para trabalhar de acordo com a proposta bilíngue e conta com o auxílio direto do intérprete de língua de sinais presente na sala, que em contato com os alunos vem aprendendo a língua.

Dentro da necessidade do corpo docente habilitado para atender a proposta bilíngue do CEEC, a instituição segue como princípio a visão bilíngue defendida por Grosjean (2001). Em sua fundamentação teórica o PEBS, cita as cinco atividades apresentadas por Grosjean (2001, p.2) a serem realizadas pela criança surda por meio da linguagem:

Comunicar com seus pais e familiares o mais cedo possível. [...] 2. Desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância. [...] 3. Adquirir conhecimentos sobre o mundo. [...] 4. Comunicar integralmente com o mundo circundante. [...] 5. Pertencer culturalmente a dois mundos.

Tais atividades buscam ser asseguradas no Projeto Educacional bilíngue (2014) ao descrever em linhas gerais que o CEEC “[...]trabalhará com uma proposta de educação bilíngue dos surdos, em que a língua de instrução será a Libras” (PPP, 2014, p.53), considerando que o trabalho do ensino de língua portuguesa será como segunda língua e em sua modalidade escrita. Para atender a essa abordagem, “todas as aulas da escola serão ministradas em Libras, sendo que as aulas de Língua portuguesa e Língua estrangeira utilizaram metodologias próprias [...]” (PPP, 2014, p.53) e para que isso aconteça estabelece que “todos os(as) professores(as) serão fluentes em Libras e em língua portuguesa. E segundo a instituição, “todo material didático adotado pela escola será traduzido para a Libras” (PPP, 2014, p.53), assim deve ser confeccionado materiais como DVD’s e materiais suplementares escritos em língua portuguesa para auxiliar o trabalho (PPP, 2014). Pois, a construção do material didático que reforce a proposta bilíngue oferece ferramentas para a mediação pedagógica e o desenvolvimento das tarefas levantadas por Grosjean(2001). Assim, ao reforçarem a educação bilíngue tendo como língua de instrução a Libras:

[...]pode-se verificar que o uso de uma língua, mesmo que na modalidade viso-espacial, confere ao indivíduo o acesso a todos os recursos que a linguagem pode proporcionar, isto é, a organização do pensamento, a capacidade de lidar com coisas e fatos mesmo à distância, a habilidade de abstrair e manusear símbolos e finalmente de se comunicar com outras pessoas, estabelecendo uma vida social e política sem restrições (BANDINI, OLIVEIRA e SOUZA, 2006, p. 52).

Já que o Projeto Político pedagógico do CEEC apresenta em seu PEBS que o aluno do ensino fundamental deverá ser bilíngue em Libras e em Língua Portuguesa, sendo que, este seja habilitado a usar ambas línguas em diferentes contextos, ou seja, tanto em sala quanto fora dela. Sendo capaz de ler e escrever textos de diferentes gêneros em língua portuguesa, bem como sinalizar com seus pares e com outros surdos que não convivem diariamente, diferentes assuntos, sendo a modalidade oral uma opção de escolha (PPP, 2014).

Portanto, a visão bilíngue e os princípios e fundamentos do ensino bilíngue para surdos referidos pelo documento, apresentam uma proposta fundamentada na perspectiva Grojeaneana. Assim, de acordo com as orientações expostas no PPP do CEEC as recorrências acima citadas são os princípios da educação bilíngue aplicada pela instituição.

3.8 O papel da L1 e L2 de acordo com a proposta da escola campo.

Para Grosjean (2001), o bilinguismo língua oral/ língua de sinais é o meio em que a criança surda poderá se desenvolver melhor socialmente e cognitivamente, para tanto o surdo deve estar em constante contato com a língua de sinais e a língua portuguesa. Assim, os preceitos de uma escola bilíngue devem se aterem sobre qual é o papel de cada língua no ambiente escolar. O projeto político pedagógico do CEEC estabelece que “a primeira língua será a LIBRAS[...] a Língua portuguesa será ensinada e utilizada como segunda língua” (PPP,2014, p.46). Diante disso, a escola expõe como serão as atividades desenvolvidas para se trabalhar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa.

Segundo o documento,

As atividades em L1 (primeira Língua são desenvolvidas por educadores(as) surdos e ouvintes, a Libras é a língua de instrução adotada nessa Unidade Escolar, importante ressaltar que o (a) estudante surdo(a) que adquire e aprende Libras no início de sua escolarização – educação infantil e primeira fase do ensino fundamental- é aquele(a) que terá experiências e competência linguística suficiente para, não somente acessar o conhecimento, mas também transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. (PPP, 2014, p.20)

Essa necessidade das atividades serem desenvolvidas a partir da união entre o educador surdo e o ouvinte, reforça a aplicação da proposta trabalhada pela instituição, pois

“recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva.” (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 47). E, como citado, o professor surdo ao ser fluente em língua de sinais e fazer parte da comunidade surda é capaz de mediar como mais propriedade o ensino de L1. Desse modo, amparados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os professores juntos podem adequar as atividades para proporcionar uma metodologia diversificada com o objetivo de atender as necessidades do público desta instituição.

Sobre o papel da língua de sinais, Grosjean (2001) argumenta que ela é capaz de assegurar uma comunicação completa e integral, desse modo, a partir de sua competência linguística em Libras o surdo será capaz de aprender sua L2, tendo mais facilidade em compreender e se identificar no mundo a partir de sua L1. Pois, segundo Grosjean (2001, p.3), a “língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, [...] estimulará em grande medida a aquisição de uma segunda língua.”

O CEEC afirma que como método de ensino de L1 “as estratégias de trabalho são desenvolvidas à partir de dramatização, passeios, contos de história e experiências baseadas em atividades de vida diária.” (p.20). Ao considerar as experiências visuais nas quais o surdo é exposto, as estratégias apresentadas pelo documento para o ensino da Língua viso espacial atendem as considerações conforme o pensamento vygotskyano de que o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo contato com o outro, tendo como foco as potencialidades da comunidade surda. De tal modo que deve-se considerar as:

“(...) potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidades de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos (...) (SKLIAR, 1998, p.26)”

Considerando então as potencialidades dos surdos, percebe-se que a interação entre os usuários da língua de sinais proporcionará o desenvolvimento linguístico.

Logo, a Libras é trabalhada a partir de uma estruturação particular, estabelecida pela instituição que organiza em conteúdos programáticos o ensino de Libras do 1º ao 5º ano.

Do 1º ao 3º ano são trabalhados:

alfabeto Manual; Números Cardinais, quantidades e números ordinais; Calendário; Família (Árvore Genealógica); Alimentos; Frutas; Cores;

Casa; Ambientes e Objetos; Animais; Vestuário; Bebidas; Meios de Transportes; Meios de Comunicação; Saúde. Paralelamente será trabalhado os seguintes conceitos: Gramática em LIBRAS Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes possessivos; Interrogativos; Pronomes indefinitos; Tipos de verbos; Tipos de frases. Parâmetros: Configuração da mão, Pontos de articulação, Movimento, Orientação e direção; Expressão facial e corporal. (PPP, 2014, p.80-81)

No 4º e 5º anos os conteúdos programáticos para a disciplina Libras são:

Classificadores; Pronomes; Gramática; Morfologia; Pares mínimos; Adjetivo; Doenças, Corpo Humano e Saúde; Os tipos de frases; Mapa; Os tipos de verbos; Literatura Surda; Diálogo; Histórias de vida pessoal; Expressões faciais e corporais; Piada Surda. Paralelamente aos conteúdos os seguintes conceitos: Gramática em LIBRAS; Pronomes pessoais; Pronomes demonstrativos; Pronomes possessivos; Interrogativos; Pronomes indefinitos; Tipos de verbos; Tipos de frases; Parâmetros; Configuração da mão; Pontos de articulação; Movimento; Orientação e direção; Expressão facial e corporal; Classificadores; Processo Icônico. (PPP, 2014, p.81-82)

Essa organização dos conteúdos explora a estrutura da Libras e trabalha a partir de grupos de sinais a organização gramatical da língua e suas particularidades. É esse domínio dos fundamentos linguísticos e conceituais de sua L1 que mediará o ensino de L2. Baseado na abordagem teórica de Grosjean(2001) o PPP (2014) estabelece que a língua portuguesa deve ser ensinada com metodologia de segunda língua. Diante disso, as atividades em Língua Portuguesa L2, serão ensinadas por meio da Libras, como canal de comunicação. De acordo com a Metodologia apresentada pelo Documento, “a aprendizagem de leitura e escrita se realiza através da mediação da língua de sinais” (PPP, 2014, p.20), considerando que “as atividades são orientadas para a aquisição de segunda língua e considera-se aqui que o desenvolvimento da linguagem é garantido por meio da L1.” (PPP, 2014, p.20).

Como afirma Grosjean(2001), é importante que a língua portuguesa seja trabalhada como segunda língua, já que essa será a língua que as pessoas ouvintes que o cercam usam e, por meio do domínio da escrita da Língua majoritária, a criança surda pode adquirir conhecimentos importantes para garantir seu êxito acadêmico, pois “grande quantidade do que aprendemos se transmite através da escrita, tanto em casa como depois da escola. Por isso, o êxito acadêmico da criança surda e seu futuro sucesso profissional dependerão em grande medida de um bom manejo da língua oral na sua modalidade escrita [...]” (GROSJEAN, 2001, p.3).

Para garantir o domínio da Língua portuguesa pelo público atendido pelo CEEC o Regimento interno (2014) determina que:

Art. 63 - O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental, conforme a proposta de Educação Bilíngue deve abranger, obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa escrita e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da arte, a educação física e o ensino religioso. (REGIMENTO, 2014, p.23).

Assim, o CEEC se organiza de acordo com as áreas de conhecimento para serem trabalhados os conteúdos curriculares obrigatórios, condicionando em seu § 1º do Art. 64 que deve ser trabalhado a Língua Portuguesa “privilegiando sua modalidade escrita, assegurada também à comunidade surda a utilização de sua língua materna, a Libras, e processos próprios de aprendizagem, conforme legislação em vigor”(REGIMENTO, 2014, p.23) seguindo conseqüentemente a Lei nº 10.436/2002 que estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa:

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 do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 47).

Ao apresentar os conteúdos programáticos o Projeto Político pedagógico (2014) cita alguns objetivos referentes ao ensino de Língua portuguesa para cada uma das séries escolares do ensino fundamental de 1º fase. No 1º ano esse ensino tem como objetivo reconhecer os elementos alfabéticos da língua portuguesa e sensibilizar para as práticas de linguagem presentes no cotidiano visual da criança surda, bem como as formas de expressão artística relativas a cultura ouvinte. No 2º ano o ensino de português deve ampliar a ideia de leitura de imagens para reconhecimento de diferentes eventos textuais. De acordo com a organização da disciplina no 3º ano, o conteúdo de Língua portuguesa tem como objetivo mediar o uso da língua escrita adequado a diversas tipologias textuais para se ampliar a capacidade de organização textual. Assim, no 4º ano é definido que o ensino deve utilizar a linguagem como um instrumento de aprendizagem, estimulando a compreensão e o acesso as informações contidas no texto.

Por fim, no 5º ano, esse ensino deve ser baseado no estímulo e autonomia de produção textual, o aluno deve ser capaz de redigir textos com segurança e domínio da estrutura escrita. (PPP, 2014).

O levantamento de tais objetivos fortalece o ensino de Língua portuguesa como L2, e contribui para a formação do surdo por estar inserido dentro de uma maioria ouvinte, e sabendo-se que, letrado em sua língua, o surdo é capaz de ter melhor aproveitamento no aprendizado da língua majoritária reafirma-se que “o letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo,[...]cabendo [à escola] desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 77-78).

Portanto, considera-se que de acordo com a proposta do CEEC o Projeto Político pedagógico nos apresenta que cada língua tem objetivos específicos a função de cada uma nesse processo se baseia em Linhas gerais em promover o desenvolvimento dos alunos para serem capazes de ler escrever diferentes tipologias textuais assim como, conversar em Libras e aprender conhecimentos sistemáticos usando a língua de sinais como canal de comunicação.

3.9 Estímulos ao fortalecimento da cultura surda.

Dentro do PPP (2014) são estipulados na grade curricular do 1º ao 5º ano os componentes curriculares de base comum, e os componentes curriculares diversificados. Tais componentes diversificados são: Cultura surda e língua de Sinais, que buscam garantir o trabalho voltado ao fortalecimento da identidade e cultura da comunidade surda.

Assim, o Projeto Político Pedagógico(2014) apresenta os “Parâmetros da língua de sinais: configurações de mãos; Ponto de Articulação; Movimento; Orientação ou direcionalidade: Expressão Facial\ e ou Corporal” bem como a “estrutura Sintática; Frase de Libras; Gramaticais de Libras; Tipos de verbos[...]” (PPP, 2014, p.82), como conteúdos programáticos para se trabalhar a cultura surda a partir do uso da língua de Sinais. Ao estipular tais conteúdos, o CEEC considera que a educação de surdos deve atender aos interesses da comunidade surda, “como por exemplo, a aquisição da língua de Sinais Brasileira e a identificação com a cultura surda [...]” (PPP, 2014, p.7).

Diante disso, para o reforço e incentivo à valorização da cultura surda, o projeto político pedagógico estabelece Libras como disciplina na parte diversificada, essa garantia do

uso da língua de sinais no contexto escolar se faz primordial para o desenvolvimento cultural das pessoas com surdez, pois “é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e consequentemente nos significamos” (GESUELI,2006, p.287).

Além do reconhecimento e ingresso da disciplina de Libras, são colocadas como conteúdos a construção histórica das comunidades surdas, as lutas e avanços no ensino de surdos em todo o mundo (PPP, 2014). Para tanto, a disciplina de Cultura surda tem como conteúdos programáticos:

a identidade surda. História da Associação dos Surdos; História da Legislação e a Escola dos Surdos; Identidades Surdas fundamentando a Educação; Legislação e Educação de surdos nos dias atuais; Apresentação à importância do conhecimento Histórico dos surdos; Cronograma de História dos surdos. Historicismo: O Conflito do Congresso de Milão 1880; Diferenças Culturais Surdas; Representações dos Surdos Brasil; Memórias das Narrativas Surdas como Registro; Fabulas de Libras; Contos de Fadas de Libras; Didática: Conceituação e História; A Didática surda como planejamento do ensino dos surdos; Contação de Histórias de Libras; Classificadores e Teatro; Mundo dos Surdos. (PPP, 2014, p.82).

Ao definir tais conteúdos, o trabalho se orienta na necessidade de valorizar os aspectos culturais que foram construídos ao longo da história da comunidade surda. Desse modo, além da construção histórica e social dessa comunidade, são estipulados como conteúdo a literatura surda e poemas em língua de sinais (PPP, 2014), pois o reconhecimento de uma literatura particular com aspectos culturais próprios, caracteriza e reforça a cultura das pessoas com surdez. E nessa perspectiva, Karnopp (2006) argumenta que usa-se a expressão “literatura surda” para histórias que tem a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa, uma vez que Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, e por meio dela se traduz a experiência visual, o que considera assim, as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2006).

Portanto, de acordo com o Regimento(2014) do CEEC, a instituição tem como objetivo incluir a disciplina “Cultura surda” para que o aluno conheça e se familiarize com sua própria cultura e, é nesse sentido que Perlin (2004) defende que a cultura surda traz consigo diversos traços que define e identifica essa comunidade, e ao estimular e reforçar os aspectos culturais dentro do espaço escolar se garante assim um ambiente linguístico rico em estímulos para solidificação das bases culturais das pessoas com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao proporcionar o ensino de duas línguas no mesmo ambiente, a educação bilíngue garante ao surdo o desenvolvimento e aprendizado dessas duas línguas, com as quais ele tem contato cotidianamente. Assim, o educar a partir de uma proposta bilíngue garante ao surdo o acesso ao processo de aquisição das línguas que fazem parte de sua realidade social, línguas essas que são instrumentos indispensáveis para a garantia de processos naturais para o desenvolvimento da pessoa com surdez.

Portanto, partindo do princípio de que o surdo deve aprender a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, e tendo em vista que essas línguas devem ser oferecidas o mais precoce possível, já que na realidade grande parte das crianças surdas são filhos de pais ouvintes que ainda não dominam a língua de sinais, a abertura de classes especiais, com professores capacitados e fluentes em sua língua materna pode oferecer suporte e estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social da criança surda.

Contudo, a comunidade surda vive em um ambiente ouvinte em que a língua portuguesa é a língua de instrução, e o universo oral auditivo não faz parte das particularidades do universo viso- espacial dessa comunidade. Desse modo, então, o domínio da Libras e da escrita da língua portuguesa torna-se fundamental para que os surdos se interajam socialmente e façam valer seus direitos dentro de uma comunidade grafocêntrica, sendo que a competência em ambas as línguas acarreta, automaticamente, a garantia de acesso tanto a fatores culturais próprios da comunidade surda quanto da comunidade ouvinte, pois, ao dividirem o mesmo espaço físico, essas duas comunidades estão em constante interação. Logo, é necessário proporcionar as pessoas com surdez maior domínio de sua língua e cultura, e também conhecimento sociocultural e linguístico da comunidade majoritária na qual divide o mesmo espaço físico.

De acordo com o relatório apresentado ao MEC, sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa organizado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, a escolarização dos surdos necessita de uma política de base que assegure a natureza bilíngue das pessoas com surdez, pois nas últimas décadas tivemos o reconhecimento da Libras com a Lei 10.436/2002 regulamentada pelo decreto 5.626/2005, dando o direito aos surdos de terem uma escola com professores bilíngues qualificados desde a educação infantil. O que garantiu também a Libras como disciplina nos cursos de Licenciatura do ensino superior para

formação de professores para a educação básica, e assegurou a presença de intérpretes e tradutores de Libras nos espaços escolares.

Sendo que, como estipulado pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, no Artigo 30, § 4 “As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.”

No entanto, o que se percebe é que as escolas regulares nas quais os surdos estão matriculados só tem garantido a presença de intérpretes de Libras para a mediação do conhecimento, pois ainda não são estipuladas propostas de reforço à cultura e nem o trabalho de reconhecimento linguístico das pessoas com surdez, o que na realidade não assegura todos os direitos já garantidos em leis. Desse modo, a abertura de escolas com a proposta de trabalho bilíngue consegue oferecer os aspectos culturais e linguísticos particulares à realidade surda e inerentes aos fatores característicos dessa comunidade.

Sobretudo, com a presença de uma dessas escolas especiais na cidade de Goiânia, surgiu meu interesse em verificar como acontece o trabalho voltado ao atendimento educacional de surdos dentro de um centro com objetivos específicos de trabalho com a comunidade surda, para observar assim, quais as ações pedagógicas diferenciam as escolas especiais no trabalho voltados ao ensino de surdos. Diante disso, a escolha pela pesquisa de natureza interpretativista do Projeto Político Pedagógico de uma escola especial com proposta bilíngue para surdos, teve como objetivo compreender quais os fundamentos bilíngues voltados para o ensino de surdos são usados por esta escola, pois como apresentado a Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. Assim sendo, como existem diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue, e sabendo que essas formas serão estipuladas a partir das escolhas e decisões político – pedagógicas levantadas pelo projeto elaborado pela instituição, foi realizada uma análise do PPP do CEEC para identificar qual a definição de Bilinguismo trabalhada pela escola, os princípios e fundamentos desse ensino, apontando qual seria papel da L1 e L2 de acordo com a proposta dessa instituição, e identificando assim quais são os estímulos ao fortalecimento da cultura surda para educação bilíngue dentro de conceitos socioculturais.

Portanto, notamos que o trabalho desenvolvido por essa instituição visa oferecer uma educação bilíngue a partir do pensamento de Grosjean (2001) de que a criança com surdez deve crescer bilíngue, tendo acesso a língua de sinais e a língua majoritária em sua forma escrita e, quando possível, falada, e ao optar em oferecer essa modalidade de ensino, a escola assume uma política linguística em que as duas línguas coexistem dentro do espaço escolar,

definindo que a Libras é a língua de instrução, e a Língua Portuguesa assume papel de segunda língua.

De acordo com o documento a escola oferece esse acesso, e pedagogicamente desenvolve ações para estímulo ao trabalho com a Língua de Sinais Brasileira, pois ela é a língua usada no desenvolvimento das atividades escolares, e também são estabelecidos horários específicos de ensino da Libras com professores fluentes em língua de sinais.

Como defendido no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014), é importante que os surdos recebam uma educação linguístico/cultural e não uma educação especial. No entanto, a escola pesquisada tem como objetivo se transformar em uma escola bilíngue para surdos, visto que o CEEC que hoje é considerada como um centro especial, mas como analisado nessa pesquisa já se organiza de forma a atender aos pressupostos de uma escola bilíngue para surdos, tem como reforço o fato de funcionar dentro de uma associação de surdos, o que a torna um ambiente rico em estímulos linguísticos e culturais, e fortalece a instituição no trabalho voltado para o ensino bilíngue, pois, como observado no projeto político pedagógico do CEEC encontramos aspectos levantados pelo relatório que defende a educação bilíngue a partir de uma política linguística solidificada. Assegurando que

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (MEC/SECADI, 2014, p.6)

Assim, analisando as ações pedagógicas e o currículo de base específica elaborado pela escola, são significativas e coerentes as práticas pedagógicas que podem proporcionar à comunidade surda um melhor desenvolvimento acadêmico a partir do respeito a sua diferença cultural e linguística.

Portanto, diante da proposta de pesquisa desse trabalho concluímos que as especificidades postas para o ensino bilíngue para surdos dessa instituição, bem como as metodologias de ensino, conteúdos e os materiais didáticos estipulados e apresentados no

projeto político pedagógico do CEEC atendem a necessidade da educação bilíngue para surdos e, apesar da escola ainda ser considerada como um centro especial, são muitas as ações apresentadas pelo documento para atender a realidade e as características específicas próprias ao ensino de surdos, com bases linguísticas e identidade cultural concretas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem diante da coexistência de uma comunidade linguística e culturalmente diferente inserida dentro de outra comunidade majoritária.

Enfim, se toda criança surda, tanto filha de pais ouvintes quanto filhas de pais surdos, tivesse a oportunidade de estudar em uma instituição que trabalhe com o respeito a sua diferença, oferecendo aulas em sua primeira língua, a Libras, e com o estímulo a construção de uma identidade cultural surda, seria favorável ao seu crescimento acadêmico, que como recomendado pelo Relatório sobre a política linguística aplicada a educação bilíngue de surdos (2014), será garantida como já previsto em Lei 9394/96, que as escolas para surdos façam como o CEEC, tenha em seu PPP um Currículo da Educação Básica elaborado sob uma perspectiva intercultural, visual e digital, com componentes pedagógicos dinâmicos, flexíveis, adaptados ao contexto sociocultural e linguístico da educação de Surdo, construído a partir de valores e interesses das comunidades surdas.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elisabeth Vidolin. **Concepções sobre a Surdez e Linguagem e o aprendizado de Leitura**. Curitiba, 2008.

ALVES, Alda Judith. **“A revisão da bibliografia” em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pesq. São Paulo, n.81,p.53-60, maio/1992.

BANDINI, Heloísa Helena Motta; OLIVEIRA, Claudia Lessa de Azevedo Corrêa de e SOUZA, Érika Costa de. **Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente**. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2006, vol.16, no. 33, p.51-58.

BRAGGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista á sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A leitura: uma prática cultural** (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). CHARTIER, Pierre. (Org.) Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOUTINET, J.P. (2002). **Antropologia do projeto**. Porto Alegre.Artmed.2002.

BRASIL, **Declaração de Salamanca**, Espanha, 1994, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. acesso em: 22 de fevereiro 2013.

_____. **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 abr. 2012. [Links]

_____, **Declaração Universal de Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em:http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 01/07/ 2013.

_____, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/96150/decreto-5626-05>. Acesso em 20/07/2013.

_____, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, Presidência da Republica, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 21/09/2013.

_____. **Declaração Universal de Direitos Humanos**, Paris,1948, disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_

dos_direitos_do_homem.pdf >. Acesso em 20 de fevereiro, 2013.

_____. SEESP/SEED/MEC. **Atendimento Educacional Especializado-Pessoa com Surdez**. Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Brasília/DF, 2007

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 13 set. 2014.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 31

mar. 2014.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

CALDEIRA, José Carlos Lassi. **Programa Comunicar/ José Carlos Lassi Caldeira...** [et al.] Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998, BRASIL, MEC. 5v.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. **A representação social da Libras em surdos bilíngues** ' 01/04/2012 120 f. Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Estácio de Sá biblioteca depositária: biblioteca setorial centro.

CASTRO, Alberto Rainha de; CARVALHO, Ilza Silva. **Comunicação por língua brasileira de sinais: livro básico**/Alberto Rainha de Castro e Ilza Silva de Carvalho. Brasília: Df, 2005.

CICCONE, M. **Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. Revista Integração, nº 18, 1997, p. 8-16.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: curso básico livro de estudante cursista**. Brasília: MEC, SEESP, 2004

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

FIGUEIREDO, Ivan Vasconcelos. **A Surdez como Diferença Comunicativa: Linguagens e Possibilidades através de Gestos e Sinais**. Vol. 12, nº 23, 2º Sem. 2011, p. 395-413.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo 1996.

FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e Identidade: a surdez em questão educ. soc.**, campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIANINI, Eleny. **Professores Surdos de Libras: A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 01/03/2012 203 f. Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte biblioteca depositária: Biblioteca Central Zila Mamede

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. 1994. 197f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, François. **Living with two languages and two cultures**. In Ila Parasnis (ed.) Cultural and language diversity and the deaf experience. Cambridge University Press, 1996, 20-37.

_____. **Life with two languages: na introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

_____. **O direito da criança surda de crescer bilíngue**. Universidade de Neuchâtel – Suíça .2001. Disponível no URL: <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/artigos/categorias/artigos-educ-especial/Odireito-da-crianca-surda-crescer-bilingue.pdf>.

_____. **Bilinguismo individual**. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello; Dilys Karen Rees. 1994. Revista UFG, v. 5, dez/2008, p. 163-176.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. EDT. Educação Temática Digital, v. 7, p. 2, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

_____, ALBRES, Neiva de Aquino e DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Educ. Pesquisa. [online]. 2013, vol.39, n.1, pp 65-80.ISSN 1517-970.

_____. **O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** Em Surdez: Processos Educativos e Subjetividade Cap. IV. (pp.51-84). SP: Editora Lovise, 2000.

_____. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades** In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128. [Links]

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:EPU,1986.

MACHADO, Paulo César. **A política Educacional de Integração/Inclusão – Um Olhar do Egresso Surdo.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MACNAMARA, J. **How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?** In: Kelly, L.G. (Ed.). Description et mesure du bilinguisme: um colloque international. Toronto : University of Toronto Press, p. 79-97, 1969.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism.** In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

MCLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood.** New Jersey: Hillsdale, 1978.

MCWHINNEY, J, 2001. **Genetics and Deafness: Shaping the Future.** 23 August 2001<[http://www. British deafassociation.org.wk.genetics.html](http://www.Britishdeafassociation.org.wk.genetics.html)>.

MEC/SECADI, **Relatório-documento sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue.Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Grupo de trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>.Acesso em 01/06/2014.

MELANDER FILHO, Eduardo. **A Cultura Segundo Edward B. Tylor e Franz Boas.** Gazeta de Interlagos, São Paulo, 13 mar 2009 a 26 mar 2009. História, p. 2

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **O falar bilíngue.** Goiânia :Ed. da UFG, 1999.

_____. **Educação bilíngue: uma breve discussão.** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

_____. **O Português é uma avanço para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”.** 2002. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MOURA, Maria Cecília de. **"O surdo: Caminhos para uma nova identidade"**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

_____. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

_____. **A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível.** Cap. VII, p.155-168. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em 23/03/2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PEDROSO, C.C.A. e DIAS, T.R.S. (2000) **Atuação de instrutor surdo no ensino da Língua de Sinais na Educação Superior.** Temas sobre Desenvolvimento, 9(51),18-20.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e Educação de Surdos.** Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

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

_____. e outros. **História dos surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

_____. **O lugar da cultura surda.** In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org), **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação,** Santa Cruz do Sul, Ed. EDUNISC, 2004

_____; MIRANDA, Wilson. **A performatividade em educação de surdos.** Cap.IV, p. 101-117. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em 23/03/2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 7.ed., Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1986.

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

_____. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

_____; PERLIN, Gladis (organizadoras). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

REBOUÇAS, Larissa Silva. AZEVEDO, Omar Barbosa. **A Centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras Cap VIII**, p.169-182. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em 23/03/2014.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima** Cap.I, p.17-62. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>. Acesso em 23/03/2014.

_____. **Existe uma cultura surda?** . Artigo disponível em http://WWW.eusurdo.ufba.ba.br/arquivo/cultura_surda.doc. Acessado em 28/10/2014.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

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

_____, **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloisa Maria m. Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília/MEC, V.IEII, SEESP, 2005.

_____.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema.** Conferência. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002. (Mimeo).

_____, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. **Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular.** Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / 1ed., 1reimp. –Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva.** 149 f. Mestrado em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, 2008.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita o aluno surdo.** São Paulo: Plexus editora, 2001.

SILVA, Marta de Fatima da. **Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante** ' 01/01/2012 102 f. Mestrado acadêmico em sociedade, cultura e fronteiras instituição de ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná biblioteca depositária: UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. **Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.**In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão.** Porto Alegre: Mediação, 1997/2004

_____. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse a?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M.A.L. - **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global , 2004

_____. **Alfabetização e Letramento.** 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008

SOUZA, R.M. e GÓES, M.C.R. (1999) **O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** Em C. SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**, V.1. Porto Alegre: Mediação.

SOUZA, R.M. **Língua de Sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo**. Cadernos CEDES, 46, 1998, pp.57-80.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Bristol: OUP, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

THIERY, C. **True bilingualism and second language learning**. In D. Gerver and H. Sinaiko. ed. Language interpretation and communication. New York: Plenum Press, 1978.

VALENTIN, Silvana Mendonca Lopes. **Abordagem bilíngue e o ensino da língua portuguesa para surdos: um estudo de caso em escolas do paraná**. ' 01/11/2012 122 f. Mestrado acadêmico em distúrbios da comunicação instituição de ensino: Universidade Tuiuti do Paraná biblioteca depositária: Sydnei Lima Santos.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b

_____, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEINREICH, U. **Unilinguisme et multilinguisme**. In: MARTINET, A. (org.). Le Langage. Paris: Gallimard, Encyclopédie de la Pleïade, 1968, p. 647-84.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos e preconceitos: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. ' 01/06/2011 255 f. Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Paraná biblioteca depositária: biblioteca do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

WRIGLY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, D. C.: Gallauder University Press, 1996.