

Bilinguismo em contexto bimodal no Brasil: uma política subversiva de direito linguísticoWolney Gomes Almeida¹
Anabela Cruz Santos²

Resumo: A inclusão escolar de surdos tem sido frequentemente debatida, especialmente pela condição bilíngue e bicultural destes alunos, que exige práticas diferenciadas na educação a partir de uma língua com modalidade visual que difere de uma lógica metodológica calcada em prática oralistas, conseqüentemente excludentes. Este trabalho pretende apresentar discussões sobre a natureza bimodal do bilinguismo do surdo enquanto projeto epistêmico do sistema educacional de forma a problematizar a condição linguística dos surdos em meio às relações sociais que demarquem, de fato, tais especificidades linguísticas dos alunos surdos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com viés narrativo e crítico sobre a literatura, e que intersecciona os olhares socioantropológicos sobre o surdo em seu contexto bilíngue bimodal, e a reflexão sobre a legitimidade da sua diferença linguística. Concluímos que é importante problematizar as propostas políticas educacionais brasileiras voltadas para as pessoas que se encontram em contextos de diversidade linguística. É necessário repensar esse modelo monolíngue vestido de uma abordagem bilíngue, que se configura a partir de questões político-sociais, as quais tentam normalizar as minorias linguísticas.

Palavras chave: Educação Bilíngue. Surdos. Língua de Sinais. Formação de professores.

BILINGUALISM IN BIMODAL CONTEXT IN BRAZIL: A SUBVERSIVE POLICY OF LINGUISTIC LAW

Abstract: The school inclusion of the deaf has been frequently debated, especially due to the bilingual and bicultural condition of these students, which requires differentiated practices in education based on a language with a visual modality that differs from a methodological logic based on oralist practices, therefore excluding them. This work intends to present discussions about the bimodal nature of bilingualism of the deaf as an epistemic project of the educational system in order to problematize the linguistic condition of the deaf in the midst of social relations that demarcate, in fact, such linguistic specificities of deaf students. It is, therefore, a bibliographic research, with a narrative and critical bias on literature, and which intersects the socio-anthropological perspectives on the deaf in its bimodal bilingual context, and the reflection on the

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Estágio de pós-doutoramento em Educação Especial pela Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ. Especialista em Ciências Neurológicas, deficiências múltiplas e surdocegueira pela Universidade Cândido Mendes em Minas Gerais. Licenciado em Letras pela UNESP. Bacharel em Comunicação Social pela UESC. Professor adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz. Docente do mestrado profissional em Letras (ProfLetras). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI). Intérprete e professor de LIBRAS.

² PhD em Estudos da Criança, Especialização em Educação especial na Universidade de Minho. Assistant Professor do Departamento de Psicologia da Educação e Especial Educação do Instituto de Educação da Universidade de Minho.

legitimacy of its linguistic difference. We conclude that it is important to problematize Brazilian educational policy proposals aimed at people who are in contexts of linguistic diversity. It is necessary to rethink this monolingual model dressed in a bilingual approach, which is based on political and social issues, which try to normalize linguistic minorities.

Keywords: Bilingual Education. Deaf. Sign language. Teacher training.

Introdução

Falar de Educação Bilíngue no Brasil pode ser, e com certeza é, uma questão muito mais complexa do que a simples tarefa de enquadrar pessoas nas mais diversas categorias de bilinguismo (GASS e SELINKER, 2008). Ser bilíngue em um país que concentra uma das maiores diversidades linguísticas do mundo não é uma questão de direito e de escolha para alguns povos, senão uma obrigatoriedade legal como condição de pertencimento.

Para Quadros (1997), o termo bilíngue bimodal começou a ser usado por pesquisadores para se referir à crianças e adultos ouvintes que utilizavam uma língua de sinais e uma língua oral. A história da educação de surdos, no Brasil e no mundo, tem demarcado, a preocupação sobre a presença destas duas modalidades linguísticas enquanto questão norteadora para modelos educacionais e condutas metodológicas no atendimento aos estudantes surdos. A autora expõe sobre a importância e as vantagens da exposição a, pelo menos, uma língua de sinais precocemente, cuja aquisição se dá de forma natural e espontânea. Em contrapartida, o acesso à língua portuguesa acontece invariavelmente de forma mais formal. Essa situação torna a língua de sinais imprescindível ao desenvolvimento da linguagem da criança surda.

No que se refere aos surdos brasileiros, o paradoxo entre o direito à língua e o controle por meio da língua foi legalmente instituído. A lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação do surdo é, curiosamente, a mesma que determina que essa língua não poderá substituir a modalidade escrita do português (BRASIL, 2002).

Neste trabalho, a perspectiva pela qual se propõe apresentar a pessoa surda tem como contexto a sua condição socioantropológica, e não a perspectiva terapêutica sobre

a deficiência. Valoriza-se, portanto, a sua condição enquanto indivíduo, culturalmente estabelecido, pautado em sua construção social por uma diferença. Aceitar este surdo significa compreender que sua língua pode não ser a mesma língua de uma maioria social, mas reconhecer a língua de sinais como, de fato, seu principal meio de comunicação entre seus pares e para com os ouvintes. Por outro lado, recusar a existência da língua de sinais pressupõe rejeitar o surdo enquanto ser social.

Na contemporaneidade, apesar de todas as políticas de inclusão e de um discurso em favor da diversidade e da diferença, quando essas se materializam nas mais diversas situações, o que se observa é uma intolerância e uma tentativa de transformar o outro, buscando apagar a legitimidade desta diferença.

Assim, esta pesquisa se posiciona em favor deste olhar socioantropológico sobre o surdo e sobre a surdez, defendendo uma epistemologia da diferença ou filosofia da diferença. Segundo Skliar (2003), os termos “outro”, “respeito ao outro”, “aceitação ao outro” são tão usados no cotidiano que temos a falsa impressão de que vivemos numa sociedade que o respeita, e cujas diferenças estão implicitamente respeitadas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos fundamenta-se no preceito de que “os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias”, e garante aos grupos linguísticos “o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas” (UNESCO, 1996). No entanto, o português, constitucionalmente instituído como língua oficial do país, foi lançado e perdura como uma forma de dominação linguística dentro de um país plurilíngue, existindo, portanto, aqueles que são subjugados por uma língua majoritária.

Neste trabalho, a centralidade metodológica se configura a partir dos caminhos de uma pesquisa bibliográfica, com viés narrativo e crítico sobre a literatura, buscando, a partir de fontes secundárias a questão da pesquisa sobre a natureza bimodal do bilinguismo do surdo enquanto projeto epistêmico do sistema educacional brasileiro. Desta forma, a busca sobre o tema foi realizada por meio de livros e artigos que discutem o tema, e, buscou-se rediscutir a problemática destes trabalhos tendo-os como fonte de análises, e não apenas como fundamentação teórica. Ou seja, a discussão realizada sobre o bilinguismo de surdos se enquadra, neste estudo, tanto como referencial teórico quanto como dado para análise, uma vez que o objetivo se deu em problematizar esta questão.

A escolha metodológica se justifica pela necessidade de não apenas apresentar

a proposta bilíngue para a educação de surdos no país (objeto sobre o qual outras pesquisas já vêm tencionando no campo da produção acadêmica), mas, principalmente, levantar uma análise crítica sobre este projeto bilíngue e bimodal enquanto questão também política e social. Ressalta-se que a problematização aqui proposta focará na condição bilíngue bimodal no contexto da surdez, ficando a discussão sobre o bilinguismo que envolve pessoas ouvintes para outra oportunidade.

Assim, a justificativa desta pesquisa se fortalece no campo da produção acadêmica, mostrando o quão urgente é a discussão política que o bilinguismo do surdo requer, e que, ao contribuir com a formação crítica de olhares também políticos sobre o fazer pedagógico, acarretará em desdobramentos de pesquisas outras que revelem as práticas (in)(ex)cludentes das línguas de sinais para o estado de direito dos surdos em quaisquer contexto social nos quais estiverem inseridos.

Verifica-se que as concepções hegemônicas de bilinguismo trazidas para os contextos de aprendizagem formal, especialmente aquelas que defendem o bilíngue ideal, isto é, a necessidade de domínio semelhante em duas ou mais línguas, como base da competência linguística, constituem-se um dos pivôs da marginalização desses povos (FRITZEN, 2012). Os surdos são subjugados a partir da prática escrita do português sem considerar suas especificidades linguísticas e constituição epistemológica. Nesse contexto, entende-se por constituição epistemológica da pessoa surda o seu modo de recortar a realidade, de se relacionar com o mundo.

1 Bilinguismo do surdo no Brasil

Logo que se iniciaram, no final da década de 1990, as discussões sobre inclusão escolar no Brasil como um projeto de políticas públicas educacionais, que tem como objetivo garantir condições de acesso e educação de qualidade para todos, as propostas pedagógicas voltadas para o ensino de pessoas surdas buscam meios para a consolidação de uma abordagem educacional bilíngue para surdos. Essa abordagem visa a utilização da Libras e do português escrito no cotidiano escolar do aluno surdo. Nessa perspectiva de bilinguismo, a língua de sinais é considerada a primeira língua e o português, a segunda (DAMAZIO, 2007). No entanto, a concepção de bilinguismo parece não considerar a diferença no modo de conceber o universo por meio da língua como uma base epistemológica, especialmente nos contextos em que o português, enquanto língua oral, não é a língua natural do grupo linguístico.

Essa política de bilinguismo chama a atenção pela obrigatoriedade legal da condição bilíngue do surdo. Não é dado a esse aluno o direito de escolha por essa circunstância. O Estado autoriza o uso da língua de sinais como forma de comunicação, porém estabelece que apenas o português é o meio legal de expressão escrita (BRASIL, 2002). A lógica dessa política de controle é tornar o português escrito um instrumento que autoriza a existência do surdo em um espaço linguístico que, politicamente, não pertence a ele. Assim, a língua que domina esse espaço irá classificá-lo socialmente e estabelecer os limites de espaços educacionais e sociais entre surdos e os ouvintes que têm o português como primeira língua.

Importa dizer que a indispensabilidade pela condição bilíngue no Brasil não se restringe ao surdo. A existência de muitos povos indígenas só é declarada mediante a qualidade da relação que esses povos têm com o português, medida por meio de instrumentos elaborados a partir de uma epistemologia de português como a única língua da população brasileira. Para Munduruku ([s.d.]), muitos povos indígenas se “vêm obrigados a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos dos quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusa sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes”.

A prática da linguagem escrita em português pelos alunos surdos tem provocado reflexões linguísticas, especialmente no que se refere à concepção hegemônica de língua, devido às produções “atípicas” e a grande dificuldade de compreensão dos textos escritos nessa língua. De acordo com Guarinello (2007), muitos desses alunos não conseguem ler e escrever o mínimo necessário à vida profissional, mesmo depois de frequentar a escola por um bom tempo. No entanto, o que se percebe é que a escola, enquanto um contexto de aprendizagem formal, não tem clara a compreensão linguística dos diferentes povos que nela estão e promove, com isso, o isolamento e a discriminação de grupos linguísticos minoritários.

No caso dos alunos surdos, geralmente não é dada nenhuma relevância à sua língua natural, a língua de sinais. Segundo Guarinello (2007), o termo “natural” diz respeito ao fato de que as línguas de sinais surgiram espontaneamente da interação entre as pessoas surdas, além de permitirem a expressão de qualquer conceito e significado necessários à comunicação e expressão humana, que “fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística” (QUADROS, 1997, p. 47).

Entendemos, portanto, a Libras como língua natural para o surdo por ser

adquirida a partir da necessidade humana que o surdo tem de interação linguística por meio de uma língua de base epistemologicamente visual. Assim, o seu desenvolvimento linguístico acontece com maior espontaneidade por meio da língua de sinais, por ser uma língua de modalidade visual, em consonância ao canal visual pelo qual o sujeito surdo apreende o mundo e estabelece de melhor forma os significados. Muitas vezes, esse processo de significação não acontece naturalmente pela língua portuguesa, por ser uma língua de modalidade oral-auditiva. Uzan et al (2008, p. 2) reforçam que a Libras, e não o português, é a

língua natural surgida entre os surdos com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. São línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre os surdos, além de, através de sua estrutura, poderem expressar qualquer conceito desde o descritivo/concreto ao emocional/abstrato.

No entanto, o currículo formal considera o português como língua veicular de instrução para todas as disciplinas, ou seja, a língua oficial de ensino e, conseqüentemente, das relações educacionais. Nesse sentido, o aprender, segundo Freire (1999, p. 30), torna-se uma “tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça”. Assim, repensar a base curricular na educação de surdos a partir da língua de sinais é um dos elementos necessários para se pensar a base epistêmica de educação bilíngue.

Ao adotar uma única língua de instrução em contextos de aprendizagem formal que abarcam diferentes línguas, define-se uma política de homogeneização linguística que, geralmente, formata a escola para adaptar materiais didático-pedagógicos como estratégia para lidar com as diferenças linguísticas, sem pensá-las em termos epistemológicos. No caso do aluno surdo, adapta-se e aplica as atividades construídas a partir de uma matriz de letramento pensada epistemologicamente para alunos ouvintes, que têm o português como língua natural, ou seja, a partir de pressupostos da oralidade.

Na prática, a política de homogeneização linguística não permite a escola monolíngue(cultural) problematizar sobre as implicações educacionais e linguísticas de um bilinguismo legalmente instituído. A razão não muito óbvia disso é: se por um lado a língua humaniza as pessoas (BAGNO, 2009, p. 24), e por isso é preciso declarar a existência dessa língua como estratégia política para velar uma falsa aceitação da

comunidade de fala; por outro, ela é instrumento de controle do Estado. Esse paradoxo resulta num processo de naturalização das relações de poder que se manifestam por meio de práticas linguísticas e que descaracterizam as pessoas ao ponto de não ser possível perceber o grau de controle a que estão submetidas.

Nesse sentido, o bilinguismo se revela uma política de controle e, conseqüentemente uma estratégia para burlar o direito à equidade de condições de aprendizagem das diversas comunidades linguísticas minoritárias. Fazer com que alunos surdos e ouvintes participem da mesma aula de língua oral, que pode ser o português, como ocorre na maioria das escolas, configura, no mínimo, em uma maneira distorcida de se fazer valer uma garantia constitucional. É justamente nessa prática do ensino monolíngue que o sistema educacional comprova que não reconhece o bilinguismo do surdo.

A política bilíngue para surdos no Brasil resulta, portanto, de uma lógica subversiva dos preceitos constitucionais de igualdade como sendo este um princípio fundamental que norteia as diretrizes educacionais no país. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à igualdade, bem como o direito de todos à educação (BRASIL, 1988, Art. 5º e 205). A partir disso, a inclusão educacional, enquanto proposta de um novo paradigma de educação no país, “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Como consequência desse modo de organização, especialmente no que se tange às práticas linguísticas, criam-se as tentativas de normalização do surdo, bem como de outros grupos de línguas minoritárias, por meio das propostas de ensino em que predomina a preocupação com a decodificação das letras de sua segunda língua (PERLIN, 1998). No entanto, de nada adiantará um amontoado de palavras, frases e textos se não houver compreensão. É preciso considerar que a compreensão dos significados de cada signo linguístico se dá, sobretudo, num contexto de interação entre os usuários de uma língua e o mundo que os circunda, por meio das experiências linguísticas.

O bilinguismo que normaliza é perverso, pois, segundo Fritzen (2012), além de dar pouca ou nenhuma importância às línguas minoritárias, supervaloriza o português em detrimento das demais línguas. Deve-se, portanto, problematizar, por meio da escola, o projeto de educação bilíngue para surdos que não contempla nas suas ações educacionais as especificidades que caracterizam as enunciações dos alunos surdos, em

especial com relação às práticas de leitura e escrita em português.

Para os ouvintes, escrever em português possibilita uma expressão plena em contextos socioculturais construídos a partir de experiências fundamentadas na oralidade, enquanto que para os surdos esse português exigido no domínio escolar gera conflitos linguísticos, pois rompe com a forma natural de expressão escrita. Diante dessa situação, questiona-se qual a concepção que se tem sobre bilinguismo no Brasil no quadro epistemológico da diferença, especialmente nos contextos em que a língua natural das pessoas é de modalidade visuoespacial e o português não é primeira língua?

Assim, um projeto epistêmico de bilinguismo para surdos requer, antes de tudo, que se repense a base epistemológica de educação de surdos no Brasil, o que implica pensar, por exemplo, em uma matriz de letramento que leve em conta o fato de que a maioria dos surdos utiliza de um sistema linguístico formatado por uma cosmovisão epistemologicamente visual.

A educação bilíngue no contexto educacional brasileiro

A legislação educacional brasileira estabelece que a sala de aula é o espaço em que todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam qualquer necessidade educacional especial, estão aos cuidados do estado como medida para assegurar a igualdade de condições no processo educacional (BRASIL, 1996). Conforme a normativa, o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (ou transtornos do espectro autista – TEA) e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, art. 60, parágrafo único). No entanto, fechar os olhos e fingir não perceber a complexidade linguística desse contexto, especialmente nos casos de coexistência de diferentes línguas, configura uma tentativa de apagamento dos grupos linguísticos minoritários.

Os membros da Comissão de Inquérito nº 154/67, responsáveis pelas investigações dos diversos crimes praticados contra os índios brasileiros, ao falarem da omissão do Estado em relação às barbáries contra a vida e a dignidade humana dos povos indígenas, ressaltaram no texto do relatório que a “falta de assistência, porém, é a mais eficiente forma de praticar o assassinato” (Relatório Figueiredo, 1967, *apud* WITTMANN, 2014, pag 7). Cabe oportunamente dizer que as políticas linguísticas que

promovem a separação geográfica no contexto de uma sala de aula se revelam eficazes para a anulação da existência de um povo.

A escola separa geograficamente os alunos quando não reconhece que os grupos linguísticos têm diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e, portanto, modos distintos de conhecimento e saberes. Isso significa que a percepção do universo será expressa por meio de diferentes línguas. Muitos alunos surdos vêm se tornando inexistentes nas salas de aulas por duas razões em especial. A primeira se refere ao fato de serem em número menor e estarem dispersos em diferentes instituições. A dispersão caracteriza, diferente do que se estabelece nos documentos legais, em estratégia política de enfraquecimento do grupo linguístico, e, nesse caso, uma forma de não reconhecer o bilinguismo na escola (FRITZEN, 2012). A segunda está relacionada ao fato dos demais alunos da sala e os professores não falarem a sua língua. Esses povos passam a lidar com conflitos gerados por essas tentativas de apagamento por parte do sistema educacional.

Os discursos que defendem a educação bilíngue como forma de garantir equidade nas condições de acesso à educação não passam, em muitos casos, de uma justificativa ideológica para estabilizar e naturalizar as práticas educacionais hegemônicas das políticas monolíngues(culturais). Um aluno surdo precisa ser visto de forma generalista, ou seja, é preciso que se atente às singularidades envolvidas no seu processo histórico, social, educacional, sobretudo linguístico-cultural de formação enquanto sujeito social. Lembre-se também as pessoas das inúmeras comunidades indígenas brasileiras, os alunos que moram na zona rural e precisam ir para a cidade estudar e vários outros que se encontram vulneráveis às tentativas de normalização desse sistema nacional de educação escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos prevê, em seu artigo 23º, que o ensino deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural como garantia de relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro. Garante ainda que

todas as comunidades linguísticas têm o direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer” (art. 28º).

No entanto, o aluno surdo tem ficado à deriva nesse processo de construção do conhecimento por meio da escola, enquanto contexto de aprendizagem formal, devido a diversos fatores relacionados às atuais políticas públicas voltadas para o ensino das pessoas surdas. Nas palavras de Karnopp (2002, p. 57, adicionado pelos autores), a atual “ênfase na escola de surdos está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional [do português], fato que pouco contribui para a formação de um leitor e produtor de textos”.

Observa-se nas orientações do MEC que a competência linguística do aluno surdo está voltada para o domínio de estruturas gramaticais do português escrito (DAMAZIO, 2007). A compreensão dos aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da língua oral, segundo a autora, parece determinar o tipo de relação desses alunos surdos com a língua oral e oficial do seu país, que em muitos casos acontece de forma insatisfatória quando comparado à dinâmica dada quando o público é de alunos ouvintes. Embora sejam essas orientações voltadas para o ensino de português no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) - proposta de política pública educacional implementada por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, elas estão presentes em práticas pedagógicas e linguísticas diárias também em outros contextos.

Nessas práticas, os surdos ficam a mercê de adaptações de materiais pedagógicos elaborados a partir de orientações de letramento em português pensadas para ouvintes, desconsiderando, em muitas situações, suas reais necessidades de uso da oralidade.

Bimodalismo do surdo e aprendizagem do método oral nos espaços educacionais

Os estudos sobre aquisição bilíngue bimodal por meio de estudos longitudinais e experimentais ainda são recentes (EMOOREY *et al* 2008; CHEN-PICHLER *et al.* 2010; LILLO-MARTIN *et al* 2010; QUADROS *et al.* 2010; TOOHEY 2010; DAVIDSON *et al.* 2013; QUADROS *et al.* 2012; CRUZ *et al.* 2014). Para estes autores, as investigações podem ser conduzidas com diferentes focos, como: (1) analisando como ocorre o processo de aquisição em si, por meio da comparação do desempenho das crianças bilíngues bimodais com o de crianças monolíngues, (2) analisando se os processos de aquisição bilíngue unimodal e bimodal são semelhantes ou não, e se os efeitos decorrentes da modalidade visuoespacial são observados no

decorrer do processo de aquisição da linguagem.

A diferença entre Libras e português não se restringe apenas à distinção entre línguas, mas também entre modalidades linguísticas. Para aqueles que têm como natural uma língua sinalizada, os canais de acesso e interação com o mundo são especialmente a visão e as mãos, enquanto que a audição e a oralização são fundamentais para quem tem como natural uma língua oral (MEYER, 2002). A distinção entre modalidades não deveria ser entendida como forma de hierarquizar as diferenças linguísticas entre as línguas, tampouco fortalecer a “relação assimétrica” (FRITZEN, 2012, p. 166) entre línguas de sinais e línguas orais.

No entanto, é considerando a diferença entre modalidades que torna possível entender a perspectiva da pessoa surda em relação à língua oral. Essa percepção é imprescindível para o entendimento das formas de interação da pessoa surda com o mundo por meio da língua oral e, assim, pensar em práticas linguísticas e pedagógicas adequadas. Ainda que o aluno surdo ou a família opte pela Libras como língua de instrução, garantia prevista no decreto 5626/05 (BRASIL, 2005, Art. 22), o português é a língua das relações educacionais diárias. Logo, é oportuno refletir se o surdo, mediante esse bilinguismo legalmente, tem acesso a uma educação bilíngue.

Outro aspecto que envolve os sistemas educacionais brasileiros se refere à forma como o atual projeto bilíngue para o surdo lida com a cosmovisão epistemologicamente visual dessas pessoas. Essa forma de interação com o universo resulta em modos específicos que caracterizam as experiências linguísticas dos surdos. Nas orientações para o ensino de português para o aluno surdo, no AEE, o MEC recomenda que

o canal de comunicação específico é a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro, para a representação de conceitos muito abstratos. Vários recursos visuais são usados para aquisição da Língua Portuguesa. [...]. O atendimento nessa língua contribui enormemente para o avanço conceitual do aluno na sala comum (DAMÁZIO, 2007, 45).

Ao que parece o entendimento que se tem em relação à aprendizagem do português pelo surdo é semelhante ao que existe em relação a uma pessoa ouvinte aprendendo outra língua oral. A lógica desse processo é o acesso à língua por meio da língua. Assim, considera-se, no caso do aluno surdo, apenas a diferença entre as línguas e desconsidera a diferença de modalidade entre as línguas orais e as línguas sinalizadas.

Em geral, existem quatro habilidades linguísticas que constituem-se os pilares

do processo de aprendizagem de línguas orais por uma pessoa ouvinte. As habilidades receptivas ou interpretativas (escutar e ler) e as produtivas ou expressivas (falar e escrever) (GONZÁLES, 2008). Embora as orientações do MEC não mencionem a necessidade de interação verbal por meio da língua oral na relação pedagógica, fica implícito que ela ocorra no processo de construção da linguagem escrita em português pelo surdo. Essa suposição emerge ao se considerar a necessidade natural de interação entre professor e aluno durante o processo de produção do conhecimento. No que se refere ao surdo, as práticas escritas em português precisam necessariamente romper com o pressuposto que norteia a aprendizagem de línguas estrangeiras para pessoas ouvintes que se utilizam de línguas orais, em que se "determina" o acesso à língua por meio dela mesma.

Ainda que ler e escrever sejam duas habilidades relevantes para a atuação efetiva sobre a realidade de mundo de cada grupo linguístico, elas podem ser ineficientes quando se pretende olhar para a realidade do outro. Nesse sentido, é imprescindível que se pense projetos de letramentos que estejam em consonância com as reais necessidades de uso da língua oral pelos surdos. Do contrário, as práticas linguísticas estabelecidas para esse grupo na esfera educacional configurarão discriminação linguística em potencial, e os manterão subalternizados em razão da desvalorização da sua língua.

No que se refere à leitura, Freire (1989, p. 9) argumenta que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Cada mundo é efetivamente acessado pela língua de cada povo, que se constitui a partir realidades distintas.

Nesse sentido, aprender outra língua é adentrar em um universo cultural e linguisticamente constituído. É imprescindível, portanto, que esse universo seja observado, sentido e posteriormente expresso por meio de recursos que a língua do aprendiz dispõe. Sentir o mundo é, pois, a forma mais efetiva de leitura e não requer que se submeta a convenção de códigos escritos para isso. No universo daqueles em que a língua natural é de modalidade visuoespacial o mundo do outro será trazido para uma cosmovisão epistemologicamente visual.

Considerar a bimodalidade em um projeto epistêmico de bilinguismo para o surdo é dar espaço para que as realidades que permeiam o universo daqueles em que as experiências linguísticas são fundamentadas na oralidade, sejam ressignificadas a partir do modo como o surdo repara

nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura (FREIRE, 1989, p. 10).

Assim, as especificidades que caracterizam as enunciações dos alunos surdos passam a ser contempladas nas ações educacionais voltadas para esse público, em especial com relação às práticas de leitura e escrita em português. Contudo, as estratégias didático-pedagógicas devem considerar a necessidade do surdo de acesso a fatos por meio da língua de sinais. Ao propor qualquer tema, desde aqueles considerados mais simples aos mais complexos, é preciso dar condições para que o aluno surdo se aproprie do conhecimento em sua língua. E a forma efetiva para que isso ocorra é apresentá-lo e discuti-lo em língua de sinais e não por meio de textos escritos na língua oral.

Não se deve perder de vista que para os estudantes surdos a leitura da palavra em português nos contextos de aprendizagem se refere a uma atividade na língua oral (e que ainda poder ser a segunda língua para uma grande parte) de modalidade distinta em relação à língua de sinais. Nesse sentido, deve-se pensar em ressignificar a “palavramundo” de Freire (1989, p. 11) para *mundopalavra*, cuja ideia é a palavra em português ser o resultado de um processo de acesso e construção de mundo a partir de suas experiências linguísticas fundamentadas na percepção visual. Ao contrário da língua falada/sinalizada, a língua escrita “é uma competência do mesmo tipo de dirigir um carro, tocar piano, dançar balé clássico, operar um computador: ninguém nasce sabendo isso, é preciso aprender, treinar, exercitar-se” (BAGNO, 2001, p. 30).

Porém, as propostas de leituras e produção escrita em português pelos surdos têm como base os postulados da gramática normativa do português. Na maioria, os materiais didáticos para ensino de português desconsideram não só os diferentes contextos de uso da língua, como também as diversas populações. Nesse sentido, esses princípios normativos se constituem em dogmas linguísticos que todos deverão seguir, mesmo que não sejam compreendidos. A maioria dos alunos surdos passa, portanto, a ser subjugada por não dominar esse português e é submetida à “sutileza perversa da discriminação” (LEMES, 2012, p. 116) linguística por deixarem registradas, na forma

escrita, ocorrências diferentes daquelas postuladas pela gramática normativa.

Sugere-se que o português do surdo se conceba a partir das ocorrências sistemáticas de uso dessa língua por pessoas que concebem o mundo circundante a partir de experiências predominantemente visuoespaciais. Isso significa compreender um português de tradução, que perpassam conhecimentos e realidades sociolinguísticas fundamentadas no sentir o universo a partir do olhar que atribui sentidos a cada detalhe, do corpo que produz sentidos com movimentos singelos, dos sinais, dos gestos, do silêncio.

Considerações finais

Este texto apresentou ideias sobre as políticas referentes à educação bilíngue em contexto escolar no Brasil . Não foi contextualizada nos argumentos do texto, por se tratar de uma questão delicada e por isso fundamental em discussões sobre essa temática, a questão da diferença de culturas entre surdos e ouvintes.

É comum na literatura um apego à diferença de culturas entre esses dois grupos linguísticos como uma válvula de escape para não se falar na perversidade do sistema político educacional monolíngue. No entanto, esse discurso aparece como estratégia política para mascarar a concepção hegemônica de língua em contextos de aprendizagem com realidades sociolinguística bastante complexas. Cabe frisar, portanto, que será preciso mais reflexões sobre essa ideia para torná-la mais coerente ou concluir que ela em nada contribui para a discussão sobre o bilinguismo para surdos no Brasil.

A diversidade de experiências históricas na tentativa de adoção do modelo ocidental de Estado-nação pelo mundo não-europeu, tornou-se tema recorrente no campo das ciências sociais. O que nem sempre tem recebido a devida atenção é a complexidade dos efeitos desse processo de construção nacional no domínio linguístico. Ainda que a língua tenha sido considerada um dos principais atributos de definição da nação, pouco se tem discutido sobre sua condição enquanto produto de um processo político que implica escolhas e reelaborações diversas de grande impacto sociocultural.

Em todo o debate em torno da padronização e oficialização das línguas, diversas reflexões de importância crucial tornam-se permanentemente silenciadas em torno das relações de poder(es) que se estabelecem nas práticas sociais, principalmente nos contextos educacionais. Em primeira instância, pouca ou nenhuma reflexão é

desenvolvida a respeito das questões políticas envolvidas na escolha de um modelo educacional que contemple efetivamente as diversidades linguísticas entre surdos e ouvintes. A ideia de uma “língua-padrão” não permite a representação de todas as variantes entre as línguas de sinais que se encontram dispersas nos espaços sociais, contribuindo assim não apenas para a unificação excludente dessas variantes, mas também para um apagamento da diversidade cultural linguística de uma comunidade escolar composta por surdos. Essa ideologia da unificação, fundamentada na homogeneidade linguística, vem de encontro a uma realidade caracteristicamente marcada pela pluralidade, como é o caso do contexto inclusivo. E além de favorecer o aniquilamento dessa pluralidade, a adoção de uma língua única, padronizada, implica ainda a escolha de um modelo que deverá se sobrepor a todos os outros, promovendo a hierarquização das variedades linguísticas.

Preliminarmente, considera-se que é importante problematizar as propostas políticas educacionais brasileiras voltadas para as pessoas que se encontram em contextos de diversidade linguística. É necessário repensar esse modelo monolíngue vestido de uma abordagem bilíngue, que se configura a partir de questões político-sociais, as quais tentam normalizar as minorias linguísticas. Construir um projeto epistêmico de educação bilíngue para surdo é, inicialmente, entender que a realidade é construída a partir de diferentes perspectivas. Isso significa que as diferentes línguas recortam de forma distinta a realidade que permeia os diferentes povos. Em relação ao aluno surdo, é preciso que a prática escolar bilíngue seja resultado de reflexões que considerem a necessidade linguística desse aluno e contemplem seus saberes e seus interesses.

Uma política bilíngue efetiva não preza pelo apagamento de línguas minoritárias. Ao contrário, promove atitude de valorização de todas as línguas, e, conseqüentemente, a aceitação de todos os povos.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

CHEN PICHLER, D., HOCHGESANG, J., LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. *Conventions for sign and speech transcription in child bimodal bilingual corpora, Language, Interaction and Acquisition*, v.1, n.1, p.11-40, 2010. Disponível em: Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3102315/pdf/nihms273872.pdf> . Acesso em: 15 de abril de 2020

CRUZ, C.; KOZAK, L.; PIZZIO, A.; QUADROS, R.; CHEN PICHLER, D. Phonological memory and phonological acquisition in bimodal bilingual children. In: ORMAN, W.; VALLEAU, M. J. (eds.), *Proceedings of the 38th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2014. p.103-115.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DAVIDSON, K.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. *Spoken English Language Development in Native Signing Children with Cochlear Implants*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v.19, n.2, p-238-250, 2013. Disponível em: Disponível em: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/19/2/238.long> . Acesso em: 05 15 de abril de 2020.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. *Bimodal bilingualism*. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.11, n.1, p. 43-61, 2008. Disponível em: Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2600850/pdf/nihms-49018.pdf> . Acesso em: 15 de abril de 2020.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o instituto nacional de educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 25-34.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRITZEN, Maristela Pereira. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 161-168, 2012.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Related disciplines. In: GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: An introductory course*. 3ª ed. New York: Routledge, 2008, p. 20-39.

GONZÁLEZ, Pablo Domínguez. *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife. 2008. Disponível em: < <http://marcoele.com/monograficos/destrezas/>>. Acesso em 09 dez de 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cristina Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de, TESKE, Ottmar (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 56-61.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R.; KOULIDOBROVA, E.; CHEN PICHLER, D. Bimodal bilingual cross-language influence in unexpected domains. In: COSTA, J.; CASTRO, A.; LOBO, M.; PRATAS, F. (eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2009*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. p. 264-275.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEIER, Richard P. *Why different, why the same?* Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign a speech. In: MEIER, Richard P.; CORMIER, Kearsy; QUINTO-POZOS, David (Org.). *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 1-25.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade, [s.d.]. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PEREIRA, Maria Ceres. A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias étnico-linguísticas na perspectiva do letramento. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 47-56, 2002.

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

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; CRUZ, C.; PIZZIO, A. *Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear*, ReVEL, v. 10, n.19, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0bb2012c5e0acde671a087e69739aab9.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2020.

QUADROS, R.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Bilinguismo e Bimodalismo Desenvolvimento Bilíngue Intermodal. 2010. In: *IX Congresso Internacional e XV Seminário Nacional do INES*. Anais do Congresso do INES: O lugar

do Conhecimento: identidade sujeito e subjetividade Editora do INES: Rio de Janeiro, 2010. p. 146-150.

TOOHEY, E. *Phonological development in hearing children of deaf parents*. 2010. Honors Scholar Theses. 40 fls. Storrs: University of Connecticut, 2010. Disponível em: Disponível em: http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=srhonors_theses . Acesso em: 15 de abril de 2020.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, 1996. Disponível em: <http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

UZAN, Alessandra Juliana Santos; OLIVEIRA, Maria do Rosário Tenório, LEON, Ítalo Oscar Riccardi. A importância da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS) como língua materna no contexto da Escola do Ensino Fundamental. In: *Encontro Latino-Americano de Pós-graduação Universidade do Vale da Paraíba*, 12, 2008, Paraíba-PB. Disponível em: <[HTTP://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01_01_A.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1396_01_01_A.pdf)>. Acesso em: 28 jun 2017.

WITTMANN, Luisa Tombini; UBA, Felipe de Oliveira; SILVA, Luiza Tonon da. Relatório Figueiredo, fraudes e corrupção em terras indígenas: casos do Posto Indígena Selistre de Campos (Xanxerê/SC) In: *Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”*, 11 a 14 de agosto de 2014, UFSC, Florianópolis.