



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Robson de Souza

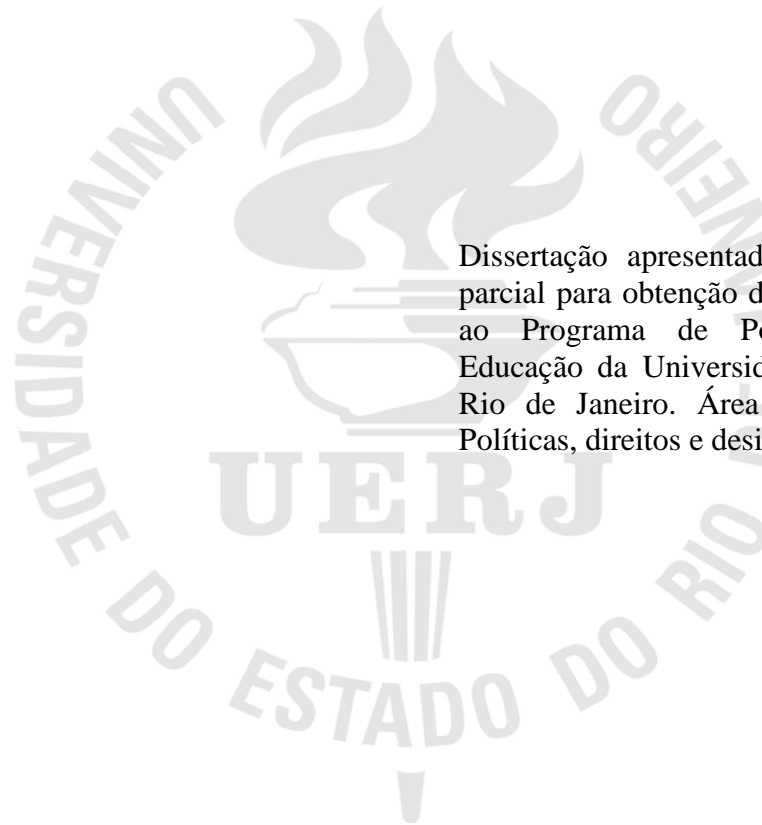
**Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a
escola**

São Gonçalo

2018

Robson de Souza

Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S729
TESE

Souza, Robson de.

Protagonismo bilíngüe : uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola / Robson de Souza. – 2018.
141f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Bilingüismo – Teses. 2. Surdos – Educação – Teses.
3. Língua brasileira de sinais – Teses. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Robson de Souza

Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Aprovada em 04 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, exemplos de luta e de perseverança, que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus por ter me permitido viver a experiência e vencer as lutas.

Aos Meus Pais, Edigar e Glória, por serem meus incentivadores em todas as etapas do meu desenvolvimento como ser humano, sem os quais não seria possível vencer cada uma das etapas.

A meu filho Bruno Duarte de Souza por ser um parceiro incansável em todas as propostas direcionadas a produção de registros em Libras.

À minha esposa Adriana de Menezes pela paciência, compreensão, sempre contribuindo e me incentivando a dar o meu melhor.

À Escola Municipal Paulo Freire pela parceria nas propostas de trabalho junto às classes bilíngues e às classes inclusivas na promoção de uma educação de qualidade.

À Rosana Maria do Prado Luz Meireles por ser uma incentivadora e partilhar de sua trajetória na educação de surdos

À comunidade Surda, representada, principalmente, pelos alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire, pela acolhida das propostas e a credibilidade dado ao trabalho.

À todos os profissionais bilíngues pelo empenho e pela partilha de suas experiências, sem as quais a minha experiência não seria enriquecida.

À minha orientadora Rosimeri de Oliveira Dias que sempre acreditou na força da proposta deste trabalho de pesquisa, grande incentivadora e certamente um exemplo de engajamento no campo da pesquisa acadêmica, mas também, e sobretudo, uma pessoa que valoriza o humano e que prima por uma vida bela e livre.

À Faculdade de Formação de Professores – UERJ, pela acolhida e posicionamento crítico inspirador, que mesmo em meio as lutas de depreciação da educação se manteve como o lócus da resistência.

Uma atitude comprometida do ser consigo e com o outro que não nega o direito de acesso e de participação de todos em todas as instâncias sociais, mas que luta para que tais direitos sejam atingidos de formas diferentes daquelas que comumente usamos para incluir.

Maura Corcine Lopes

RESUMO

SOUZA, Robson de. *Protagonismo bilíngue: uma experiência, duas línguas, vários sujeitos e a escola*. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

Esta pesquisa nasce da dualidade ouvinte X surdo na ótica do seio familiar e toma contornos mais definidos quando há a junção entre a vida, o trabalho e o estudo de um pai ouvinte e seu filho surdo direcionando-os para a experiência bilíngue Libras/língua portuguesa. Ressalta-se que estar diante da possibilidade da experiência bilíngue não é apenas para surdos, mas para ouvintes é facultativa, uma vez que podem optar por aprender ou não aprender Libras. Já a escolha dos surdos é condicionada a dois fatores: por serem surdos, e por isso não poderem ser visto fora da condição bilíngue, e pela escolha dos responsáveis por Libras ou por oralização, nesta segunda opção se anula a possibilidade de experiência bilíngue com base em um discurso ainda focado no equívoco provocado pela medicalização da surdez, historicamente constituída como marca da deficiência e não da diferença. Apresenta-se um pouco da singularidade da experiência bilíngue e as contribuições históricas que envolveram e envolvem os sujeitos na relação com as línguas sinalizadas e as línguas orais e o preconceito atribuído à Libras. Em meio a este cenário, esta dissertação pensa a experiência de educação bilíngue Libras/língua portuguesa no Município de Niterói e a busca por formas mais éticas e estéticas de produção de material didático para alunos surdos, priorizando a Libras como língua de instrução, com os quais se propicie acesso e garantia de direitos aos alunos surdos. Para tanto, o trabalho se divide em três momentos: “diante da possibilidade de uma experiência bilíngue – libras/língua portuguesa”, “a experiência com educação de surdos no município de Niterói” e “acessibilidade e garantia de direitos por meio de recursos tecnológicos alternativos”. São intercessores desta pesquisa, além do material de campo, Maura Corsine Lopes, Jorge de Larossa, Jacques Rancière, Solange Rocha, Ronice Muller de Quadros e outros autores que pensam a surdez como diferença. Com eles foi possível experiência e contar o que me passou, me formou e me transformou nessa trajetória de sinalizante que reconhece o não saber como caminho e, junto com outros sinalizantes, surdos e ouvintes lutar pelo Protagonismo Bilíngue assumindo o desafio de oferecer a versão sinalizada desta dissertação.

Palavras-chave: Protagonismo bilíngue. Experiência. Sinalizantes.

ABSTRACT

SOUZA, Robson de. *Bilingual protagonism: an experience, two languages, several subjects and the school*. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

This research is born from the deaf listener duality in the optics of the family and takes more definite contours when there is the junction between the life, the work and the study of a listener father and his deaf son directing them to the bilingual experience Libras / Portuguese language . It is emphasized that being in the presence of the possibility of bilingual experience is not only for the deaf but of the listeners is optional, since they can choose to learn or not to learn Libras. On the other hand, the choice of the deaf is conditioned by two factors: because they are deaf, and therefore can not be seen outside the bilingual condition, and by the choice of those responsible for Libras or by oralization, in this second option the possibility of bilingual experience based in a speech still focused on the mistake caused by the medicalization of deafness, historically constituted as a mark of disability and not difference. It presents some of the uniqueness of bilingual experience and the historical contributions that have involved and involve the subjects in relation to the signalized languages and oral languages and the prejudice attributed to Libras. In the midst of this scenario, this dissertation considers the experience of bilingual education in the city of Niterói and the search for more ethical and aesthetic forms of teaching material for deaf students, prioritizing Libras as a language of instruction, with the access to and guarantee of rights for deaf students. To do so, the work is divided into three moments: "the possibility of a bilingual experience - Libras / Portuguese language", "the experience with education of the deaf in the city of Niterói" and "accessibility and guarantee of rights through technological resources alternative ". They are intercessors of this research, besides the field material, Maura Corsine Lopes, Jorge de Larossa, Jacques Rancière, Solange Rocha, Ronice Muller de Quadros and other authors who think of deafness as difference. With them it was possible to experience and tell what happened to me, formed me and transformed me into this trajectory of signaling that recognizes not knowing as a way and, along with other signposts, deaf and listeners fight for the Bilingual Protagonism assuming the challenge of offering the signaled version this dissertation.

Keywords: Bilingual protagonism, experience, flare gun.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Palavras e suas correspondência em sinais.....	33
Figura 2 -	Configuração de mão 44.....	34
Figura 3 -	Conjunto de configurações de mão da Libras.....	35
Figura 4 -	Entrega dos cadernos de registro.....	39
Figura 5 -	Professores bilíngues que atuam com o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos – MEPES.....	40
Figura 6 -	Professores bilíngues que atuam com o Método de Ensino de Língua de Sinais – MELS.....	40
Figura 7 -	Professores bilíngues, de apoio, que atuam com o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos – MEPES.....	41
Figura 8 -	Professores bilíngues para o ensino de Libras para ouvintes.....	41
Figura 9 -	Profissionais bilíngues para a produção de materiais em Libras....	42
Figura 10 -	Comemoração pela aprovação do projeto de lei 131/96.....	66
Figura 11 -	Professora regente (ouvinte) Libras como língua de instrução...	74
Figura 12 -	Professora de Libras (surda) ensino de/em Libras.....	75
Figura 13 -	Participação efetiva dos alunos em sua língua natural – Libras..	76
Figura 14 -	Evento sobre a semana dos surdos para os alunos surdos e ouvinte.....	76
Figura 15 -	Oficina para os alunos ouvintes com a professora surda traduzida pela professora bilíngue.....	77
Figura 16 -	Trabalho textual produzido por aluno surdo.....	87
Figura 17 -	Proposta textual com base no filme Wall-e	89
Figura 18 -	Exercícios de estruturação das frases.....	92
Figura 19 -	Deslizamento do morro do Bumba.....	93
Figura 20 -	Carta para o prefeito Jorge Roberto Silveira.....	94
Figura 21 -	Sequência sinalizada do texto em Libras/palavras em português...	97
Figura 22 -	Produção textual após filmagem em Libras.....	95
Figura 23 -	Vídeo trabalho em Libras legendado com versão em português....	99

Figura 24 -	Publicação de histórias humorísticas em redes sociais.....	100
Figura 25 -	Retomada do filme Wall-e como proposta textual.....	101
Figura 26 -	Escolha conjunta de livros para resumos em Libras.....	104
Figura 27 -	Registro de Atividade na educação infantil com todos os alunos...	117
Figura 28 -	Início das produções em Libras Agente Educacional Bilíngue e Intérprete.....	120
Figura 29 -	Testando fundo e iluminação.....	121
Figura 30 -	Preparação da sala para o CPMDL.....	122
Figura 31 -	Iluminação e fundo.....	122
Figura 32 -	Fotos dos sinais para a apostila básica de Libras.....	123
Figura 33 -	Fotos dos sinais com palavras correspondentes e SignWriting.....	124
Figura 34 -	Vídeo com a sinalização da apostila.....	124
Figura 35 -	Histórias infantis em Libras.....	125
Figura 36 -	Explicação sobre o exame e sinalização das questões.....	129
Figura 37 -	Sinalização das alternativas.....	129
Figura 38 -	Contação de histórias para a tradução em versão voz.....	130
Figura 39 -	Aula com vários recursos auxiliares além da Libras.....	132
Figura 40 -	Versão sinalizada da Dissertação de Mestrado.....	140

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 -	Conceito em Português.....	81
Gráfico 2 -	Conceitos em Matemática.....	81
Gráfico 3 -	Conceitos em Ciências.....	81
Gráfico 4 -	Conceitos em Geografia.....	82
Gráfico 5 -	Conceitos em História.....	82
Gráfico 6 -	Conceitos em Inglês.....	82
Gráfico 7 -	Conceitos em Educação Física.....	83
Gráfico 8 -	Conceitos em Artes.....	83
Gráfico 9 -	Resultado em conceito do desenvolvimento dos alunos surdos do 6º ano em 2010.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos candidatos inscritos no Prolibras, por certificação e categoria.....	130
Tabela 2 –	Distribuição dos candidatos habilitados no Prolibras, por certificação e categoria.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS


MEPES	Método de Ensino do Português Escrito para Surdos
OGNDD	Oral Global Natural Dedutivo Direto
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
QR code	Quick Response code (Código de Resposta Rápida)
CPMDL	Centro de Produção de Material Didático em Libras
MELS	Método de Ensino de Língua de Sinais


SUMÁRIO


	INTRODUÇÃO	14
1	DIANTE DA POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE - LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA	33
1.1	Singularidade da experiência bilíngue.....	43
1.2	Libras / língua portuguesa - influência histórica	49
1.3	Língua e os vários sujeitos	59
1.4	Preconceito linguístico em relação a libras	67
2	A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE NITERÓI	74
2.1	Acesso ao corpo educacional bilíngue e igualdade	106
3	ACESSIBILIDADE E GARANTIA DE DIREITOS: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS ALTERNATIVOS	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Tornando-me bilíngue


Este trabalho, junção entre a vida e o conhecimento, apresenta meu protagonismo em minha história de vida e a atuação como coadjuvante no que se refere a educação de surdos no Brasil, a partir do nascimento de meu filho e da descoberta de sua surdez. Este fato me conduz ao aprendizado de Libras, minha formação como tradutor intérprete de Libras, professor bilíngue, professor de língua portuguesa como segunda língua para surdos e à coordenação do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói. É com base nesta trajetória que esta pesquisa se constrói. 


Como este trabalho é uma pesquisa experiência, tem o debruçar sobre a vida e os sentidos como condutor das considerações acerca das marcas de vida pessoal e profissional, entrelaçadas com as histórias de outros sujeitos ao indagar: Diante a experiência bilíngue, o que (re)produzimos na educação de/para surdos numa perspectiva inclusiva, nas Escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói, promovem práticas textuais que evidenciem um Protagonismo Bilíngue? 


De início, é bom destacar que o trabalho traz minha trajetória de vida por meio de abordar algumas das dificuldades e desafios de ser pai de uma criança surda e depois professor de surdos e pesquisador sobre surdez. Inclusive, também, é necessário explicitar o formato que essa dissertação apresenta: ao final de cada parágrafo, você, leitor, verá um Qr code¹ com o qual é possível acessar a versão sinalizada correspondente num canal do YouTube², nesta versão em sinais você verá diferentes cores de camisa: cinza para o corpo do texto, marrom para títulos, vinho para citações e branca para as notas, com o mesmo formato das citações, que aparecerão o longo do texto, um recurso que utilizo para dialogar com o texto e apresentar alguns detalhes que possam potencializar uma aproximação de quem lê. Neste sentido, esta escolha metodológica, de começar narrando minha experiência com meu filho surdo, tem por objetivo contar algumas implicações de como me tornei bilíngue. 


¹ O QR code (Quick Response), código de resposta rápida, foi desenvolvido em 1994 por DensoWave, no Japão CARVALHO ORG (2012).


² Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCDlzVQ4ZmutxuKqaNvos8aA>>. Acesso em: 10 jan. 2017.


Imagine incluir em suas preocupações, no dia do casamento de seu filho, além dos preparativos para a festa, o fato de não saber se na hora do casamento será intérprete ou pai. Certamente as preocupações sempre existirão, mas o que vale é que cada momento chega, e para chegar neles nem sempre é fácil... Tenho clareza de que as tantas batalhas que travamos em favor de um filho, são antecedidas de muita tensão, expectativas, incertezas e, em muitos casos, de muito desconhecimento. Uma constituição familiar a partir de uma idealização nem sempre é possível. Contudo, a escolha de apenas um filho, naquela época, foi condicionada à lógica de acompanhamento, de educação, de atendimento e de cuidados necessários para famílias que têm filhos surdos. Isto sem falar nas questões emocionais com as quais somos obrigados a lidar depois de a surdez se tornar presente em nossas vidas. Passamos a fazer parte de uma estatística: 90% dos pais de surdos são ouvintes. E a pergunta que começou a me acompanhar foi: *O que fazer?* 


Talvez o que fazer significasse viver a experiência em sua plenitude sem a preocupação de onde e como chegar. Não no sentido paternidade e maternidade, quando pretendemos chegar a criação de filhos autônomos, bem sucedidos, saudáveis e felizes. Este é um objetivo de vida praticamente universal. A questão é saber o que fazer além da paternidade quando o filho traz consigo uma diferença em relação ao esperado. 

Começar lendo o livro "Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas" auxiliou na busca por respostas. 

O fato Fundamental sobre crianças surdas é que elas se comunicam de maneira diferente. Seus pais, 90% dos quais têm audição normal, acham que há uma falha no padrão natural de comunicação e que, de algum modo, precisam aprender a lidar com essa diferença. (FREEMAN et al., 1999, p. 23). 


Acredito que a sensação da necessidade de um manual para saber como criar um filho e o que fazer tenha se intensificado, eu realmente precisava saber o que fazer. Mas saber o porquê também era uma necessidade. De qualquer modo o que estava claro era o fato de que o que se havia a fazer era aprender a lidar com a diferença. 


Meu filho ficou surdo com três meses e isto foi identificado por meio de uma pesquisa genética, feita quando ele tinha pouco mais de um ano de idade. A necessidade de resposta vai além da necessidade de um diagnóstico, precisávamos saber o porquê de ele ser surdo, porque teria acontecido conosco, será que teríamos outro filho "assim" se optássemos pelo segundo filho? Ninguém se prepara para o inesperado. Nós, eu e Verônica, mãe de Bruno, não éramos diferentes. Sofremos, choramos, questionamos e tornamos a fazer tudo isso novamente durante o início das ações que dariam "rumo" às nossas vidas. 


Ainda hoje percebo que a pergunta feita no capítulo 8, do referido livro: O que fazer? Ao tratar do tema "O dilema dos pais", a recorrente retomada deste questionamento: 


Quando você tiver percebido que seu filho é surdo e vai continuar sendo surdo, você terá de tomar uma decisão sobre o que fazer quanto ao desenvolvimento dele. Grandes diferenças de opiniões profissionais a respeito de diversos programas de reabilitação tornam essa decisão mais difícil (FREEMAN et al., 1999, p. 105).




A criação de um filho é um desejo comum às famílias, tanto de filhos surdos quanto de filhos ouvintes, mas as decisões... Essas envolvem caminhos sensíveis, práticos, clínicos, terapêuticos e pedagógicos quando se pensa em acertar na criação de um filho surdo. 


Lembro-me, como se fosse hoje, a forma que meu olhar e o olhar da mãe de Bruno se encontraram em meio ao mesmo questionamento. Eu, pelo fato de acompanhar as fases do desenvolvimento segundo Jean Piaget, uma vez que havia feito formação de professores, ficava ansioso pelas respostas a cada fase: - arrastar pra trás, - sentar, - olhar na direção do som... Ela porque coração de mãe não se engana. Era evidente que nossos olhares não precisavam do som para o encontro com a dúvida, quando nosso filho tinha apenas 6 meses de idade. Era preciso fazer alguma coisa, ou saber o que era necessário fazer. 


A dúvida nos conduziu para um pediatra, coração apertado, mãos trêmulas e voz hesitante. A dúvida era nossa e deveria ser pronunciada. O médico pediu para colocar Bruno na maca e foi fazendo as perguntas de praxe, à medida que examinava nosso bebê. Quando expressamos nosso temor obtivemos a seguinte resposta: - O que é isso...? O aparelho auditivo se forma até os dois anos de Idade, querem ver? - BRUNO! - O médico tinha uma voz grave e estávamos num consultório de aproximadamente 6m², O menino se virou para olhar... e em seguida o doutor afirmou: - Vocês estão loucos! O menino não tem nada. 


Aquela era a mentira que eu queria ouvir. Era, sem dúvida, a resposta que eu desejava, mas não era a resposta que acalentava meu coração e muito menos ao coração da mãe de Bruno. Era necessária uma segunda opinião. E ela viria no mês seguinte no meio de um passeio que fizemos ao visitar nossos pais. Morávamos em São Paulo e nossos pais no Rio de Janeiro. Ao relatarmos nossa preocupação, uma vizinha de minha mãe, cujo filho tem Síndrome de Down, nos sugeriu um Fonoaudiólogo da APAE. Assim o fizemos. 

Foi lá, na APAE, que ouvi pela primeira vez a expressão "D.A.". O profissional colocou nosso bebê no chão, rodeado de brinquedos, conversou conosco enquanto ele se entretinha, para depois se aproximar, de modo a não ser percebido, e tocar um agogô. Tocou uma vez e depois outra. Pegou um pequeno prato e repetiu o ritual e em seguida fez novamente com um chocalho. Ao terminar ele afirmou: Seu filho tem características de D.A. -

Mas o que é D.A? - Disse eu. E a resposta do fonoaudiólogo foi: Deficiência Auditiva. Mas, é necessário fazer exames mais aprofundados para saber o quanto de perda ele tem. 

Neste momento precisávamos definir como as ações seriam tomadas. Morávamos em São Paulo, mas as pessoas que poderiam auxiliar minha esposa e filho enquanto eu trabalhava, estavam no Rio. O passeio não terminou como o esperado... Voltei sozinho para o compromisso com o trabalho e deixei minha família com a missão de saber o que e como fazer por nossa criança. 

Entre idas e vindas, Beras³, Audiometrias⁴ e impedanciometrias⁵ viria a verdade, não a verdade que buscávamos, mas a verdade necessária para que fosse possível agir em favor de nosso menino. "*surdez neurossensorial profunda bilateral*". Notícia difícil de ser recebida e mais difícil ainda de ser dada a mim, a 600 Km de distância em outro estado e por telefone. Foi um telefonema tenso, difícil e que não cumpriria com sua função: diminuir a saudade imposta pela distância. Antes seria angustiante e frio. Não sabíamos o que dizer e muito menos como nos consolar sem um abraço, palavras não bastavam e tão pouco vinham com esta finalidade. Difícil desligar e ainda mais difícil ficar na linha. O encontro com a realidade da presença da diferença parece um choque, um balde de água fria, uma verdade indesejada presente numa pessoa altamente desejada e esperada. *Como vou conversar com ele? Como vamos conviver? Como educá-lo? Como partilhar mundos desconhecidos?* 

A dúvida sobre como conversar recaía sobre a surdez como desconhecida, mas também era desconhecido o sujeito surdo quando pensávamos em como seria a convivência, a forma de educar e as diferenças na forma de enfrentar os desafios de vida baseados na nossa condição de ouvir. Como se o não ouvir fosse extremamente limitador ou incapacitante. 

A noite foi longa e as lágrimas cessadas pelo cansaço e pelo sono que me tomou até a hora de acordar. Tive a sensação de conhecer o infinito com aquela situação interminável, que me afastaria por mais uma semana daquele abraço e do choro conjunto com meus familiares, com os quais dividia a mesma pergunta: E agora?. Vida que segue! As contas não se pagam sozinhas e os encaminhamentos não chegam em nossas casas se não formos buscá-los. Verônica conseguiu encaminhamento para a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), em São Paulo. Lá se iniciaria o acompanhamento

³ BERA - exame que determina se existe ou não perda auditiva e a relação com lesões na cóclea, nervo auditivo ou tronco encefálico;


⁴ Audiometria - exame para avaliar a capacidade de ouvir e de interpretar sons;


⁵ Impedanciometria - exame que avalia a função do aparelho auditivo.


fonoaudiológico de Bruno e a necessidade de conhecer sobre o assunto. *O que é surdez? Como é ser surdo? Ele aprenderá a falar?* 


Pensar em surdez e em como é ser surdo demandaria o mesmo esforço que pensar o que é ouvir e ser ouvinte. Nessa medida, talvez, deva ser natural para um casal de surdos que tem um filho ouvinte pensar: Ele aprenderá a sinalizar? Falar poderia ser a emissão sonora da palavra PAPAI, como foi o caso de Bruno ainda na educação infantil, mas sinalizar poderia ser Bruno dizendo: Pai, vou comer tudo pra crescer, ficar forte e ouvinte igual a você. Assim também como sinalizar poderia ser a minha resposta: Você vai comer tudo, vai ficar forte, mas continuará sendo surdo.





A definição trazida por Freman (1999) diferenciava pessoas surdas de pessoas com deficiência auditiva. Segundo tal definição enquanto surdos são as pessoas com audição prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala apenas por ouvir, mesmo com uso de aparelhos, as pessoas com deficiência auditiva, ainda que prejudicadas, não são impedidas de ouvir ou de compreender a fala através do ouvido com ou sem aparelhos. 


Até ali só me apresentavam a terapia fonoaudiológica como alternativa e a necessidade de insistir nos exercícios de fala para que meu filho desenvolvesse esta habilidade. A rotina de levar, aguardar, voltar para casa depois de 1 ou 2 horas de atendimentos, num ônibus lotado, para uma viagem que durava o mesmo tempo do atendimento com uma criança cansada e com sono, estava apenas começando. Esta rotina parece ser parte integrante da maternidade e da paternidade de quem tem crianças surdas e, muitas vezes, torna-se numa ocupação, "trabalho". Isso acontece por conta da pouca quantidade de oferta de escolas estruturadas para receber e atender as necessidades dos alunos surdos. 

Os muitos tipos e causas de surdez eram um desafio ao entendimento de quem nada sabia sobre tais diferenciações. Os exames: audiometria, timpanometria, bera e outros se tornavam uma parte difícil de decifrar. A tentativa de entender as possibilidades de disfunções, distúrbios, síndromes, medicamentos ototóxicos, questões congênicas, doenças e a associação delas ao momento em que a surdez ocorre conduziam a um conjunto de fatores para determinar a perda, mas não para afirmar as ações necessárias para o desenvolvimento do sujeito surdo. 

Para todos os deficientes auditivos, não importa qual seja o grau de sua dificuldade nem o momento em que a perda ocorreu, o importante é que todo o mundo de informação lhes foi bloqueado, cabendo ao médico, ao fonoaudiólogo, ao educador, à família e à sociedade tentarem, por todos os meios, romper os obstáculos para integrá-los à comunidade e trazê-los para um convívio indiscriminado. (RUSSO; SANTOS, 1994, p. 67). 


De certo modo era alentador saber que não cabia, apenas, a mim a tarefa de romper obstáculos para promover a integração de Bruno. As discussões sobre o conceito de integração tomaram espaço nos debates no mesmo período de iniciação da escolarização de Bruno. A transição entre os conceitos de Integração como a "palavra integração refere-se a uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa," diferentemente disso a conceituação de Inclusão passa a chamar mais atenção "para o fato de que no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola" (MACHADO, 2006, p. 68). 

O desafio viria aos 2 anos e meio de Bruno com a sugestão da Fonoaudióloga de participação na classe de surdos e o aprendizado de Língua Brasileira de Sinais (Libras). O que é Libras? Esta minha primeira pergunta seria seguida de muitas outras relacionadas ao aprendizado da Libras. Queria saber como seria o ensino de Libras para ele e como e onde eu poderia aprender também. Naquele momento, fui indicado para a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), da Vila Mariana. Enfim, depois de um ano e meio, me indicaram um caminho para a comunicação com meu filho. Uma possibilidade de diálogo sobre todas as coisas e assuntos que me remeteriam a minha adolescência. 


Uma das coisas que mais me inquietava, era a impossibilidade de fazer com meu filho o que eu fazia com meus primos e seus amiguinhos quando ainda tinha 15 anos e eles entre 7 e 10 anos de idade. Eu colocava todos sentados em semicírculo e contava histórias, personificando vozes e jeitos para cada personagem. Era prazeroso contar estas histórias, que eu havia ouvido várias vezes num disco de vinil comprado por minha mãe. Me empenhava ao máximo para dar vida e intensidade aos personagens, transformando-me em cada um deles e, mais prazeroso ainda, vê-los repetindo minhas personificações ou reproduzindo trejeitos. Mas, era assustador, para mim, imaginar que não seria assim com Bruno... Mais assustador era não saber como seria... *Como contar histórias para um filho surdo? Seria possível fazer isso em Libras?* 


Após perceber o posicionamento em relação ao mundo e a uma leitura de si mesmo em meio as outras pessoas parecia muito claro nas palavras de Bruno ao afirmar: Mas eu quero ser ouvinte! - Meu filho! Você é surdo e vai continuar sendo surdo como os professores que você conhece na escola. E eu amo você surdo.


- Então eu vou crescer, ficar forte e surdo!


Ali estava a resposta de como contar as histórias para um filho surdo, e mais ainda, a certeza de que era possível fazer isso em Libras. 


Pois bem! A notícia de que ele iria para a classe de surdos nos veio ainda no meio do ano e, por sorte, assim que cheguei na FENEIS, pude entrar na turma que estava sendo

formada para a semana seguinte. Foram seis meses que mudaram nossas vidas para sempre... O que não tivemos ao longo de dois anos e meio, conseguimos em apenas seis meses de relação e de comunicação por meio de uma língua. Sem ir para a escola Bruno já se comunicava com o básico da Libras que eu conseguia transmitir e já chegou na escola sinalizando. Quando começou a relacionar-se com amigos surdos sua aquisição vocabular de sinalização não parou mais. A afirmação mais frequente dos profissionais de fonoaudiologia era de que o aprendizado de Libras dificultaria o desenvolvimento da fala e que o segregaria restringindo sua convivência à comunidade surda. *O aprendizado de Libras segrega ou inclui?* 

O aprendizado de Libras inclui primeiro a nós ouvintes, e sem ele não é possível ter acesso ao entendimento de como conduzir nossa relação. A afirmação de que pessoas surdas participam ou ficam resumidas a um gueto toma sentido a partir do momento em que o número de ouvintes que se dispõe a aprender é pequeno, no ambiente educacional, por exemplo, um professor, que deseja ser um professor de surdos, precisa antes ser bilíngue. Isto é, incluir-se para incluir. 

Agora eu tinha dois investimentos a fazer: continuar o treinamento fonoaudiológico de meu filho e aprender Libras. Com relação ao treinamento fonoaudiológico, a questão era sempre a mesma. Ele vai falar? E a pergunta que recorrentemente me faziam era: Ele não ouve nada? Segundo Strobel e Dias (1995, p.11): 

Para que uma criança surda possa chegar ao domínio da sua língua materna partindo da audição, é necessário que em primeiro lugar, aprenda a ouvir. aprender a 'ouvir' não quer dizer recuperar a audição. Aprender a 'ouvir' significa tomar conhecimento de seus restos de audição e aprender a utilizá-los, mesmo que a curva auditiva seja muito reduzida, como no caso da surdez severa e profunda. 

Embora estivesse entre duas posições conflitantes, me mantinha na busca de todas as alternativas que estivessem ao meu alcance, e Libras era uma encantadora descoberta. E eu não me saciava com os cursos de Libras, sempre buscava algo a mais. Frequentava os eventos da comunidade surda e "perturbava" os surdos com minha pouca fluência e meu discurso montado. "- Oi meu nome é Robson, Meu sinal é este..." As experiências começariam a alimentar-me de muitas dúvidas. Tantas quanto antes ou mais. *Palavras e sinais têm a mesma função?* 

O aprendizado de uma língua sinalizada traz tantos desafios para ouvintes, em sua característica principal, a construção imagética, ou seja, a construção da imagem do que se pretende dizer, que nos coloca, a nós ouvintes, em posição de dúvida em relação a muitos enunciados, seja produzido ou recebido. Contudo, a função, seja

das palavras, seja dos sinais, é uma só: a de comunicar, e isso depende de dois ou mais sujeitos na relação comunicativa.



Num dos episódios, eu e a mãe de Bruno despertamos para algo espantoso! De fato era muito diferente conversar com surdos, não apenas por ser outra língua e numa modalidade diferente, era também outra forma de pensar. Ao conversarmos com uma jovem surda Verônica afirmou que eu adorava "comer na rua". A expressão de espanto foi imediata e seguida de uma pergunta inesperada, mas coerente: "*Comer na rua não é perigoso?*" O espanto aumentou diante das nossas muitas risadas, fruto do constrangimento pela má colocação, em razão do conflito linguístico. Obviamente que a explicação fez sentido e equilibrou novamente o diálogo, não evitando que em nossas mentes ficasse a dúvida permanente sobre: *Como pensam os surdos?*



A absurda sensação de não saber o que o outro está pensando não é uma exclusividade na relação com surdos. Nunca saberemos de fato como o outro pensa, a menos que possamos discutir pontos de vista e, a partir deles, concluir ou chegar a uma aproximação da forma de o outro expor como pensa. Uma coisa é fato, pensar as visões de mundo a partir de uma ótica não sonora, para quem ouve, é igualmente absurdo quanto pensar as visões de mundo a partir de uma ótica não visual, para quem não ouve.



Obviamente não pensávamos do mesmo jeito. Mas, porque seria tão diferente? Quantos outros problema de comunicação ou de construção de ideias nos separavam? O humor aconteceria da mesma forma? E minhas histórias...? As questões que me inquietavam não passavam por mim, se depositavam como numa biblioteca de necessidades, como se aguardassem a hora de sair, ou de gerarem a minha libertação.





Fato é que meu filho precisaria entender essas expressões ao se deparar com elas, ou eu sentia a necessidade de que ele soubesse? Não sei ao certo... mas nem chiclete escapava! Aqueles que vinham com figuras de animais misturados para os quais daríamos nomes para a mistura como: girafa + elefante = *girafante*. A brincadeira se tornou - algo muito prazeroso e lúdico, além de ser surpreendente ver as mesclas entre os sinais que ele produzia e as ações que o ser criado era capaz de fazer. *Como são criados os sinais?*





Assim como as palavras os sinais nasceram e nascem da necessidade e das relações humanas. podemos perceber relações icônicas em muitos sinais, como também podem haver sinais sem relação aparente. De repente alguém inventa uma forma de nomear alguma coisa, e essa nomeação é utilizada e difundida socialmente. Da mesma forma são os sinais, mas com uma diferença: Os instrumentos de registro dos verbetes em sinais ainda são poucos.




Cada uma das "*minhas necessidades*" me impulsionava para o desejo de saber o caminho de melhor entendimento diante da interpretação do que era falado ou sinalizado. Isso se tornou mais claro quando essa dinâmica se transportou para os programas de televisão, desenhos animados, quando era questionado sobre o que estava sendo dito em cenas específicas. Daí veio a brilhante ideia de colocar Bruno sentado entre as minhas pernas e, minhas mãos para a frente dele, permitindo que ele assistisse aos desenhos e ao mesmo tempo a sinalização. Ao final de cada episódio as brincadeiras dele eram alimentadas pelas narrativas ditas nos desenhos e, em muitas vezes, a sinalização era exatamente o que era dito pelo personagem. *Como alimentar o imaginário de uma criança surda?* 


Uma das coisas mais férteis no ser humano é sua capacidade de imaginar. Por muitas vezes me deparei com o inimaginável para mim, na relação com um filho surdo, até que precisei hipotetizar como seria. A reprodução de postura e de fala dos personagens dos desenhos e dos filmes infantis revelavam as construções de Bruno a partir da história assistida, ele dava continuidade às histórias ou novos contornos à elas. 


Nossas idas ao cinema passavam a contar com tradução simultânea, e o retorno melhor do que o esperado. A cada ida me deparava com uma infinidade de questões quanto a melhor escolha de palavras, o vocabulário nunca parecia ser o suficiente, a dinâmica dos acontecimentos impedia uma análise mais aprofundada para a versão produzida em LIBRAS, mas a apropriação de conceitos se tornava efetiva. Foi durante esta fase de grande mudança de realidade que Bruno receberia encaminhamento para fazer o implante coclear. Em entrevista com o médico recebemos a seguinte informação: " há possibilidade de 1% de sequelas mentais graves". Suficiente para não aceitarmos, de forma nenhuma, o risco de perder, mais uma vez, o filho esperado. 


Naquele momento Sacks (1998) traria uma contribuição extremamente importante de sua experiência: 

Dois anos atrás, na Braefield School for the Deaf, conheci Joseph, um menino de onze anos que acaba de ingressar na escola pela primeira vez - uma criança de 11 anos sem língua de espécie alguma. Joseph nascera surdo, mas isso só fora percebido em seu quarto ano de vida.[...] Quando sua surdez finalmente se evidenciou, além de 'surdo-mudo' julgaram-no idiota, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe uma língua. (SACKS 1998, p. 50). 

A questão língua já se configurava como de grande importância, e passava a ser o alvo principal para proporcionar as interações por meio de uma língua que podia ser utilizada por Bruno sem limitações. O maior esforço desempenhado nessa fase acabava sendo o da mãe de

Bruno: ir para atendimentos, levar para escola e aguardar para retornar para casa depois desta rotina. Sem dúvidas era como um trabalho. As mães, maioria a assumir esta tarefa, acabavam criando laços estreitos de amizade e de cumplicidade, traduzidos em passeios nas casas umas das outras. 

Enquanto esta interação acontecia, naturalizando as relações entre nossas crianças, a necessidade de retornar para o estado do Rio de Janeiro aumentava. Muito mais por parte de Verônica do que por mim, ocupado pelo trabalho a maior parte do tempo. Nossa preocupação em trocar o que tínhamos conseguido para nosso menino por uma outra proposta educacional na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA) de Niterói nos assustava. Afinal, escolas com boa educação para surdos eram difíceis e não queríamos perder a qualidade conquistada. 

Mudamos! Em todos os sentidos da palavra... éramos outros, mas a busca definida: *A educação bilíngue*. Os novos espaços nos recebiam bem e o nosso perfil de *sinalizantes* atraía positivamente os profissionais da APADA. Frequentávamos os eventos e participávamos com nosso relato de experiência e, à medida que éramos conhecidos e conhecíamos, por meio de participação em eventos e entrevistas como pais assíduos da associação, pude afinar os diálogos e expor meu interesse. Fui convidado a participar do projeto Centro de Ensino Supletivo (CES) apenas com alunos surdos nas dependências da APADA e passei a ver e entender por outra ótica. Agora não mais como pai, mas como professor de surdos. 

Minha primeira experiência no ensino de surdos começa neste momento. Lá estava eu, diante de uma turma de surdos e do desafio de fazê-los compreender os conteúdos com minha pouca proficiência em Libras. Também foi a minha primeira grande decepção, após longo período de trabalho de interpretação de texto, lanço uma atividade avaliativa... Na certeza de que a avaliação se direciona tanto para os alunos quanto para o professor e sua proposta de ensino. Vi-me frustrado pela inabilidade em promover neles, nos alunos, o efetivo exercício de aprendizagem. Lembro-me que um dos alunos, assim que recebeu a tarefa, começou a escrever imediatamente e sem parar. Minha atenção se voltou para aquela ação como quem olha para o resultado positivo. Ao recolher as folhas, imediatamente peguei aquela que seria a melhor de todas e me deparei com a seguinte redação: Eu como maçã - Eu como banana - Eu como melancia... (todas as frutas) Eu gosto de carro - Eu gosto de avião... meios de transporte! Eles nunca haviam brincado de nomear animais híbridos de chicletes nem tampouco receberam a sinalização de desenhos animados ou menos ainda eram capazes de escrever sobre si mesmos de forma autônoma. *Como ler e produzir textos em língua*

portuguesa? Pergunta que mais tarde tomaria uma outra dimensão: Como ler e produzir textos em Libras?



Imaginar toda aquela capacidade criativa após assistir a um desenho ou filme para criança, e a sua transposição para uma produção escrita, numa captura por palavras que a representassem, passaria a ser um exercício de outra natureza. As falas emitidas em língua de sinais eram potentes, mas em sua maioria partiam de uma fonte pensada e criada em língua portuguesa e em uma constituição sonora. Não era difícil apenas para os surdos. Era muito difícil para ouvintes também.



Confesso que projetei meu filho nesta situação e me via diante da necessidade de mudar o que acontecia com o grupo, o que acontecia comigo e o que acontecia na educação de surdos. Nas reuniões com o grupo de professores, todos sinalizantes, pude perceber que minha inquietação se somava às inquietações de todos ali. O primeiro ano foi infinitamente proveitoso, minha sinalização, antes direcionada ao universo infantil, tomou contornos mais adultos e comecei a diferenciar coisas ditas por crianças que não são mais usadas por adultos, forçosamente sendo direcionado a olhar para este universo com outros olhos. Era necessário retomar as questões depositadas-. *O que falta nos docentes para serem professores de surdos? O material didático é adequado? Como comparar as duas línguas se o registro em língua de sinais é diferente e expressivamente menor?*




Era com base nessa dificuldade presente no grupo docente que crescia a necessidade de entender o que deveríamos aprender além do que sinalizar. Faltava alguma coisa, não só no material didático criado e pensado por/para ouvintes, mas no processo formativo de quem se propunha a ser professor de surdos.





Souza (1998) ao comentar o fato de a professora "Clotilde" não ponderar que toda palavra possui uma pluralidade de significados e, portanto, torná-la morta, observa que os surdos não esquecem as palavras e sim que nunca as construíram de fato. Conceitualmente as palavras podem variar de significado e de função numa oração, como muitas das práticas, tanto no ensino de português escrito para surdos, quanto no ensino da Libras para ouvintes se dão por equivalência sinal-palavra, pode-se ignorar essa pluralidade também nas duas línguas. Semelhantemente a ação de outra professora, Rosário, "frustrada com a dificuldade de Rodrigo lhe perguntar: 'Que palavra Rodrigo, que palavra que te falta'? Responderia a Rosário que a seu aluno falta a palavra ou a linguagem" (SOUZA, 1998, p. 58).



Neste sentido, a possibilidade de o aprendizado de Libras, por parte de ouvintes, pode se dar de maneira mecânica e despreendida da pluralidade de significados possivelmente atribuídos a um sinal, no caso unidade lexical, torna o sinal morto e por isso, não construído.


A multiplicidade de significados de uma língua me colocava neste lugar *Que sinal que te falta Robson?* E porque não pensar: *Que sinal que te falta, Escola*⁶? 

A falta sentida no universo da sinalização era percebida por mim como angustiante. Não sabia o que faltava, mas faltava alguma coisa. Desconhecia, mas não desconhecia menos do que a escola, pois para os outros professores as dúvidas existiam, ou eram ainda maiores do que as minhas. 


Minha ótica sobre as pessoas surdas passou a ser a de professor de surdos e não somente de pai de surdo. E era nesse universo de significações que a situação conflitante entre o que os alunos não sabiam e o que eu não sabia, eles em língua portuguesa e eu em língua de sinais, faziam ecoar a pergunta de Rosário para Rodrigo, que tentava identificar a palavra que lhe faltava. O eco retornava para mim mesmo como professor, eu precisava aprender muito ainda sobre a língua de sinais e sobre a educação de surdos e, percebia que a escola ainda tinha muito que aprender para atender as especificidades dessa relação ensino-aprendizagem envolta de questões ainda por responder. 

Segui com os cursos de Libras e não me sentia o suficientemente preparado, mesmo após um curso de capacitação de 240 horas. Precisava de mais, havia muitos detalhes ainda a serem respondidos. Por isto, fiz um curso de extensão, comecei a atuar como tradutor intérprete de Libras em escolas de nível médio, concluí a graduação em letras e comecei a atuar como tradutor intérprete de Libras com alunos surdos na graduação. Neste contato com alunos em nível superior busquei identificar a proficiência em português escrito dos surdos e descrever as diferenças no curso de Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual - Minhas questões não aumentaram. Apenas se revestiram de significados, me tornando mais sensível aos detalhes possivelmente percebidos no processo de ensino aprendizagem. Minha frustração no CES se revertia em conceito para baixa proficiência dos surdos em ensino superior. *As escolas sabem como ensinar surdos? O que deve ser diferente no processo educacional?*




A escola, como representação do lugar de aprender, ainda que o saber escolar, é vista pelas famílias como o lugar mais adequado e capacitado para resolver as questões educacionais dos alunos. Muitas vezes se vê, inclusive, apelos por resoluções das questões comportamentais. Mas quando o assunto envolve ainda uma diferença, no caso a surdez, não é a escola que sabe a língua de sinais, quando muito alguns professores, ou apenas um. E, para as escolas, com exceções de algumas como a APADA ou o INES, receber alunos surdos parece acontecer da mesma forma como as famílias recebem filhos surdos, carentes de orientações do que e de como fazer. 

⁶ Representação do Estado, responsável por oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Quando a APADA passou a ser creche e deixou de trabalhar com alunos de 1º ao 5º ano, nossas crianças foram direcionadas para a Escola Municipal Paulo Freire. Isto aconteceu em 2004 e meu filho fez parte da primeira turma de surdos numa escola da Rede Municipal de Educação de Niterói, com base no projeto realizado pelas Professoras Esmeralda Stelling e Rosana Prado, denominado: "Projeto Incluindo de Verdade". Juntei-me ao corpo de profissionais em 2007 por meio de um processo de seleção simplificado e assumi uma das Classes bilíngues. Desta forma, iniciou-se um trabalho implicado junto às classes bilíngues e ao corpo docente composto por sinalizantes, ouvintes e surdos. As reuniões bilíngues aconteciam com o objetivo de registrar as diferenças do processo de ensino, e acabaram gerando, com a coordenação da professora Rosana Prado, o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos –MEPES 2010, e os pontos, elaborados para cada etapa, inseridos no eixo linguagens - língua portuguesa - do Referencial Curricular do Município de Niterói. 


A professora Rosana Maria do Prado Luz Meireles trabalhou na reformulação do método do professor Geraldo Cavalcanti, idealizador do método Oral Global Natural Dedutivo Direto⁷ (OGNDD), com foco no desenvolvimento da linguagem. Como o ensino da modalidade escrita passa a ser entendido como atribuição da escola e que o trabalho para desenvolvimento da fala, modalidade oral da língua portuguesa, a cargo de fonoaudiólogos, as partes que eram destinadas ao treinamento oral foram retiradas. Passei a contribuir com minha experiência e formação pensando as divisões de cada etapa, quais nomenclaturas usar e quais modelos de exercícios inserir. Nosso trabalho conjunto começou na E. M. Paulo Freire como professores das classes bilíngues, depois ela passou a ser a professora de Sala de Recursos e eu, além de professor, intérprete de Libras, até que ela assumiu a Coordenação do Programa de Bilinguismo e eu iniciei o trabalho de ensino de português escrito para os alunos surdos do 6º e do 7º anos. Então surgiu um novo questionamento: *Como estender o Método de Ensino do Português Escrito para Surdos - MEPES para a segunda etapa do ensino fundamental?*





Parte do caminho educacional adotado no município, se deu com base nas orientações dadas pela APADA, que, por sua vez teve profissionais que baseavam suas práticas nas referências no INES. O Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, atualmente o nome da creche que a APADA se tornou, era referência para a prática de muitos profissionais pela metodologia que havia criado. 

O MEPES foi dividido em 5 etapas e cada uma correspondia a um ano de escolaridade. Faltava agora, dar conta de desenvolver algo parecido para os alunos dos anos

⁷ O Método do professor Geraldo Cavalcanti era feito para trabalhar a escrita e a oralidade e além das etapas era dividido em: Interpretativo, Ocasional, Aplicado e Sistematizado.

seguintes. O desafio de pensar a realidade de vários professores, atuando com a presença de um tradutor intérprete de Libras, demandou um trabalho de sensibilização junto a escola, afinal, receberiam a primeira turma com surdos. Eu passei a ser um dos tradutores, função que ocupei até o 7º ano para, em seguida, assumir o trabalho de sala de recursos e o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para surdos até o 9º ano. Sinto como se o tempo não tivesse sido suficiente para aprender tudo o que eu precisava aprender com eles. Muito menos para o que queria ensinar. *É possível ensinar surdos e ouvintes ao mesmo tempo?* 

A adoção de um modelo no qual os alunos surdos compõe uma classe apenas de surdos e na qual se utiliza a Libras e o português na modalidade escrita como línguas de instrução na primeira etapa do ensino fundamental, nos colocava frente ao desejo de estender o projeto das classes bilíngue até o final da segunda etapa do ensino fundamental, ou seja, até o 9º ano. Mas para essa etapa funcionar com a Libras e o português escrito como línguas de instrução seria necessário que todos os professores, das diversas disciplinas, soubessem Libras. 

Aprender com esta experiência e olhar para ela como quem olha para a própria vida, me permite ver a beleza de cada luta vivida com intensidade, e mais ainda, pensar que o efeito do rompimento com o esperado pode conduzir para inesperados maravilhosos, mesmo que desconfortantes em seus primeiros momentos. Minha experiência perpassa tanto pelo efetivo exercício da vida como pai, quanto como profissional, com a necessidade de transformar o pai idealizado que eu seria, no pai esperado por um filho surdo. Afinal, a criança chega para ser recebida, e nós estamos aqui para receber. Em comparação percebo a escola como quem se prepara para receber e, se necessário for, se modifica para receber no caso da diferença. Essa questão se funda no discurso do luto⁸ vivido pelas famílias ao receberem filhos com deficiência, algumas sofrem muito mais tempo, algumas nunca saem do luto e há aquelas que se modificam e partem para a luta. 

Pensar a constituição do espaço escolar de forma análoga ao ambiente familiar, o lugar de convivência social que envolve vários atores, desde o porteiro até a direção escolar e a chegada de alunos surdos, não pressupõe pessoas com conhecimento de Libras antes da presença do alunado surdo. Mas, uma vez recebido o aluno com surdez, manter-se fora da lógica do aprendizado de Libras e das implicações da surdez reflete uma não aceitação desses alunos e, portanto, uma rejeição. Sentimento parecido com o das famílias que têm dificuldades em aceitar a criança surda que chegou no lugar da criança esperada, incorrendo

⁸ Ao receber o diagnóstico, as famílias perdem o filho esperado, idealizado, perfeito o que provoca muitos sentimentos como: culpa, medo, rejeição e outros que caracterizam uma "morte" do filho esperado.

no comportamento parecido com o que chamamos de luto vivido pelas famílias. *A escola vive o luto ou já passou por esta fase?*



É verdade que as famílias quando recebem filhos surdos, ou com outra deficiência, vivem uma espécie de luto pelo fato de o filho esperado ter "morrido". As famílias se comportam de maneira diferenciada frente a essa realidade. Acredito não ser diferente com escolas e com os profissionais que a compõe. muitos ainda vivem o luto com a educação inclusiva presente nas escolas regulares, o que se compreende a educação de surdos.



Minha história de vida me conduziu para a Coordenação do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói, entendendo que o Bilíngue é maior do que eu e do que Bruno. Somos células de um mesmo corpo cujos atravessamentos interligam um grito único. A conceituação adquirida por Bruno o tornara leitor do mundo, e não foi por exclusividade da escola e também não da casa, mas sem a Libras sua leitura de mundo poderia ser muito reduzida. A quantidade de alunos que escrevem frases mecânicas e sem sentido aparentemente se liga ao número de famílias que optam tardiamente pelo ensino bilíngue, e, portanto, pela não aquisição de língua nos primeiros anos de vida. Esta observação se deu ao comparar o desenvolvimento dos alunos, estudantes da Escola Municipal Paulo Freire, no período de 2004 à 2014, ao recebermos alunos sem conhecimento de Libras tanto no 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano) quanto no 2º ciclo (4º e 5º ano).





Resaltar a importância do Bilíngue passa pela necessidade de implementá-lo desde a educação infantil, projeto para o qual direciono boa parte dos esforços no Programa de Bilinguismo da Fundação Municipal de Educação de Niterói, na certeza de que esta etapa, bem trabalhada, possibilitará aos alunos, serem narradores de si mesmos e com muito mais potencial para as fases posteriores. Assim como o Método tomou corpo em 2010 e passou a integrar as diretrizes da Rede de Niterói contemplando 1º,2º,3º,4º e 5º anos da primeira etapa do ensino fundamental, vê-se a necessidade de contemplar tanto a educação infantil quanto a segunda etapa do fundamental.





Desta forma, o Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Educação de Niterói, cuja escola com classes bilíngues é a Escola Municipal Paulo Freire, além das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e Escolas nas quais há alunos em classes regulares, tomará um corpo ainda mais potente, permitindo evidenciar a importância do Bilíngue como sujeito de si. Não como Educação Especial, mas como Ensino Bilíngue Libras/Língua portuguesa⁹. Nos forçando a pensar quais subsídios necessários desde o material escolar até o


⁹ As classes bilíngues e o ensino bilíngue Libras/língua portuguesa são realidades educacionais dos surdos com

Plano Político pedagógico para que haja efetiva acessibilidade comunicativa da educação infantil ao 9º ano. 


Forjar-me como bilíngue passou pela temperatura da experiência que vivi como: pai, professor bilíngue, tradutor/intérprete de Libras, professor de português como segunda língua para surdos e, atualmente, coordenador do Programa de Bilinguismo. Isso não suprimiu a necessidade de aprender Libras. Afinal, trata-se de uma língua, portanto, viva, dinâmica e em constante transformação. Como não poderia ser diferente dos demais desafios, este também me vem em forma de questionamento: *Como produzir este trabalho de dissertação numa versão sinalizada?* 


A sensação de que as produções e construções em Libras devem e precisam ser cada vez mais efetivas, se soma a sensação de que os entraves no momento dessas produções ou construções ainda são muitos, Principalmente ao tratarmos do registro formal. Mas é a partir de registros que surgem as possibilidades de se validar ou de se refutar uma prática, e talvez esse seja o medo da maioria frente ao registro: a avaliação. 


Para cada uma das etapas e experiências vividas o que sempre houve em comum foi a falta de materiais específicos para a educação de surdos, muitas tentativas de adaptações sobre as quais os profissionais envolvidos quase sempre conflitavam. Boa parte das iniciativas se dava nos anos iniciais do ensino fundamental e dificilmente atingia, na mesma proporção de interesse, a segunda etapa do ensino fundamental, já que se trata de uma organização totalmente diferenciada, com vários professores e suas respectivas disciplinas. Fato que se torna ainda mais preocupante na transição para o ensino médio, onde temos pouca articulação entre Municípios e Estado. 


Passo a acreditar, portanto, que a educação de surdos precisa ser corporificada e reconhecida como uma educação diferente, na qual a voz dos surdos seja o principal elemento e com o qual se promova um protagonismo surdo. Oferecer a mesma educação de ouvintes para surdos, acreditando que a presença de um intérprete e algumas adaptações seja o suficiente, é o mesmo que desconsiderar questões necessárias para que os conteúdos pensados para ouvintes sejam acessíveis aos surdos. 

É neste contexto, de análise e de implicação, que esta pesquisa se insere, pois não é possível fazer pesquisa dissociada da vida. Com estas experiências, encaramos o desafio de pensar o Protagonismo Bilíngue. Uma forma constitutiva e indispensável para uma educação Libras/língua portuguesa, por evidenciar que o bilíngue precisa ocupar a posição principal e

primordial para atender aos sujeitos, surdos e ouvintes. Uma realidade que se funda com base na diferença linguística e não no discurso estigmatizante da deficiência. 


Quando um ouvinte se torna bilíngue não é pela deficiência que o faz, mas para, a partir da língua adquirida, comunicar-se com os Sinalizantes, para isto deve aprender a sinalizar, no lugar de falar, por reconhecer a diferença linguística de pessoas surdas. Os ouvintes, na tentativa de se tornarem bilíngues, parecem apresentar essa experiência como uma escolha, que pode iniciar e findar de acordo com sua adaptação ou atração pela língua sinalizada, essa escolha parece estar sempre ligada a idade adulta, visto que as crianças sinalizantes só vivem essa experiência quando há casos de surdez na família. 

Já as pessoas surdas não podem ser vistas fora da experiência bilíngue, pois a elas é condicionado o ensino em duas línguas como parte integrante da perspectiva da inclusão, mas às crianças surdas nem sempre é ofertada sua língua natural, pelo fato de a maioria das famílias ser composta por ouvintes e por que, em muitos casos, o discurso medicalizante conduz a criança, por meio de seus responsáveis, à terapias e atendimentos que intencionam fazê-las viver uma experiência distante da experiência bilíngue. 

A escola não recebe alunos já bilíngues, da mesma forma que não recebe alunos já alfabetizados. Acontece que a alfabetização conta com falantes de português para aprender a equivalência som - grafia e a transformar o que se fala em escrita. Tomando como ponto de partida apenas a alfabetização e levando em conta que a língua de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil é a Libras, nos leva a pensar que o processo seria o mesmo e o que mudaria seria apenas a língua, não fosse pelo fato de a Línguas além de ser outra língua se processar numa modalidade diferenciada: A gestual-visual. Se instala aí o primeiro ponto de diferenciação entre a necessidade de oferta educacional: A diferença metalinguística. Enquanto a escola ensina português escrito com base no português falado para ouvintes, tenta ensinar o mesmo português escrito para os surdos sem ensinar primeiramente Libras. Motivo pelo qual se constituiu o ensino na E. M. Paulo Freire em classes bilíngues, para oferecer o ambiente linguístico aos alunos surdos. 


Discussões como essa surgiram nas reuniões bilíngues, principalmente quando estávamos constituindo o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos (MEPES), discutíamos muito sobre o fato de as pessoas entenderem as classes bilíngues¹⁰ como classes

¹⁰ Oferta educacional em ambiente linguístico propício que entende a surdez como diferença, ensino por duas línguas.

especiais¹¹. Isto gera um certo desconforto, tanto aos desconhecedores da lógica bilíngue quanto aos bilíngues. Se a classe bilíngue se configura de maneira diferenciada é justamente porque estamos tratando da diferença imposta pela língua e de compor um universo linguístico apropriado para surdos, não a reprodução daquela mesma sala de aula destinada a ouvintes, mas com a língua de instrução sendo a Libras e língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, um universo diferenciado para a educação mas não necessariamente como educação especial. 

As muitas perguntas: *O que fazer? Como vou conversar com ele? Como vamos conviver? Como educá-lo? Como partilhar mundos desconhecidos? O que é surdez? Como é ser surdo? Ele aprenderá a falar? Como contar histórias para um filho surdo? Seria possível fazer isso em libras? O aprendizado de libras segrega ou inclui? Palavras e sinais têm a mesma função? Como pensam os surdos? Como são criados os sinais? Como alimentar o imaginário de uma criança surda? Como ler e produzir textos em língua portuguesa? Como ler e produzir textos em Libras? O que falta aos docentes para serem professores de surdos? O material didático é adequado? Como comparar as duas línguas se o registro em língua de sinais é diferente e expressivamente menor? Que sinal que te falta Robson? Que sinal que te falta, Escola? As escolas sabem como ensinar surdos? O que deve ser diferente no processo educacional? Como estender o MEPES para a segunda etapa do ensino fundamental? É possível ensinar surdos e ouvintes ao mesmo tempo? A escola vive o luto ou já passou por esta fase? Como produzir este trabalho de dissertação numa versão sinalizada?* Todas me colocaram em movimento, mas não há pretensão de responder a todas elas neste trabalho.



Esta pesquisa foi desenvolvida com embasamento teórico e bibliográfico que norteiam as concepções e conceituações sobre surdez (LOPES, 2011) e a história de educação de surdos no Brasil (ROCHA, 2008, 2010) pensar sobre a possibilidade de experiência bilíngue Libras/língua portuguesa (LARROSA, 2016) e as tensões acerca da aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para surdos (QUADROS, 2004, 2006) e (WILCOX e WILCOX, 2005). 

Com efeito, esta pesquisa - não dissociada da vida - objetiva analisar e explicitar necessidades e potencialidades da educação bilíngue Libras/língua portuguesa. Para tanto coloca-se em análise as práticas desenvolvidas na Rede Municipal de Educação de Niterói, na Escola Municipal Paulo Freire. Oferecer a versão sinalizada desta pesquisa, possivelmente

¹¹ Atendimento de alunos com deficiência na mesma sala.

acessada em um canal do Youtube, é mais uma forma de apresentar o Protagonismo Bilíngue e de oferecer acesso nas duas línguas envolvidas.

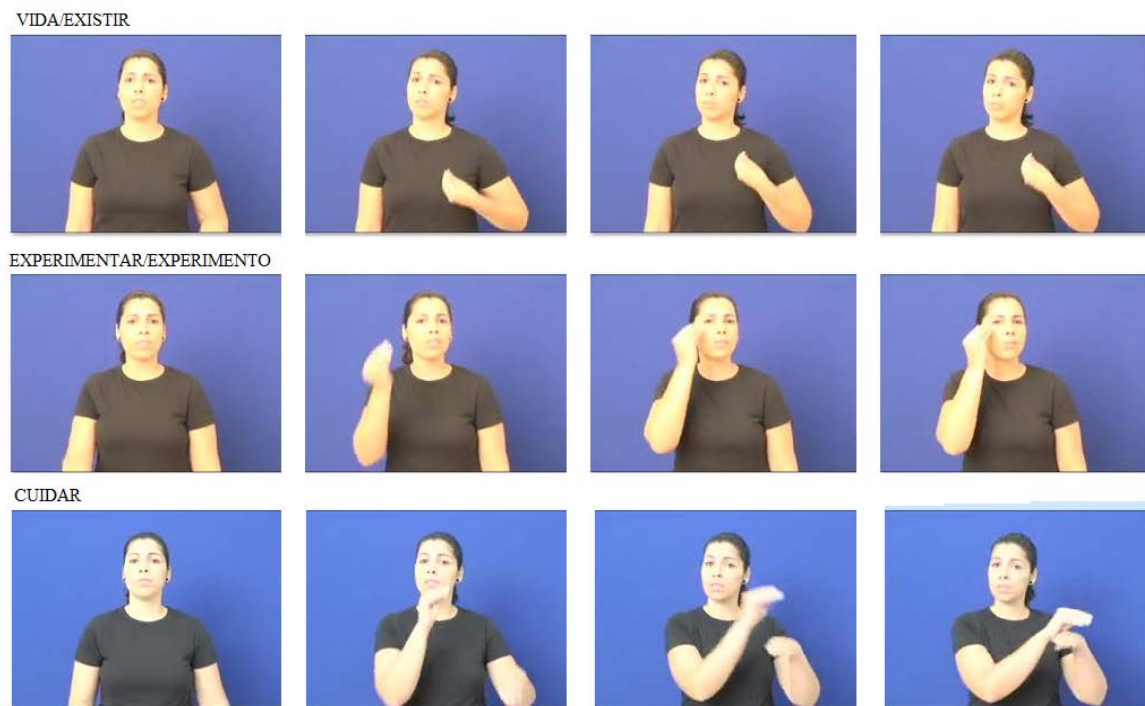


1 DIANTE DA POSSIBILIDADE DE UMA EXPERIÊNCIA BILÍNGUE - LIBRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA

O sinal de experiência em Libras pode significar experimentar, experimento, provar, tentar segundo o dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3 2001, e, diferentemente da análise combinatória entre as línguas orais, suas raízes e origens, a Libras não partilha do "ex de exterior, de extranjero (espanhol), de exílio, de extraño (espanhol) e também o *ex* de existência." (LARROSA 2016, p. 27) Mas, o sinal de experiência em Libras, apresenta em sua constituição a mesma configuração de mão que aparece nos sinais correspondentes às palavras: vida/existir, experimentar/experimento, cuidar/criar, doar/dar, oportunidade e atalho.



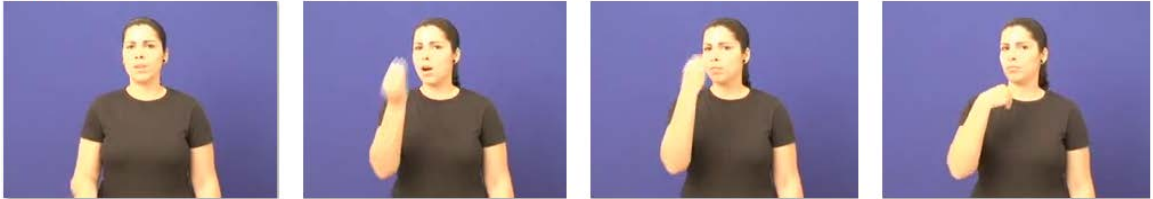
Figura 1 - Palavras e suas correspondência em sinais



DOAR



ATALHO



OPORTUNIDADE



Fonte: Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: 10 jan. 2017.


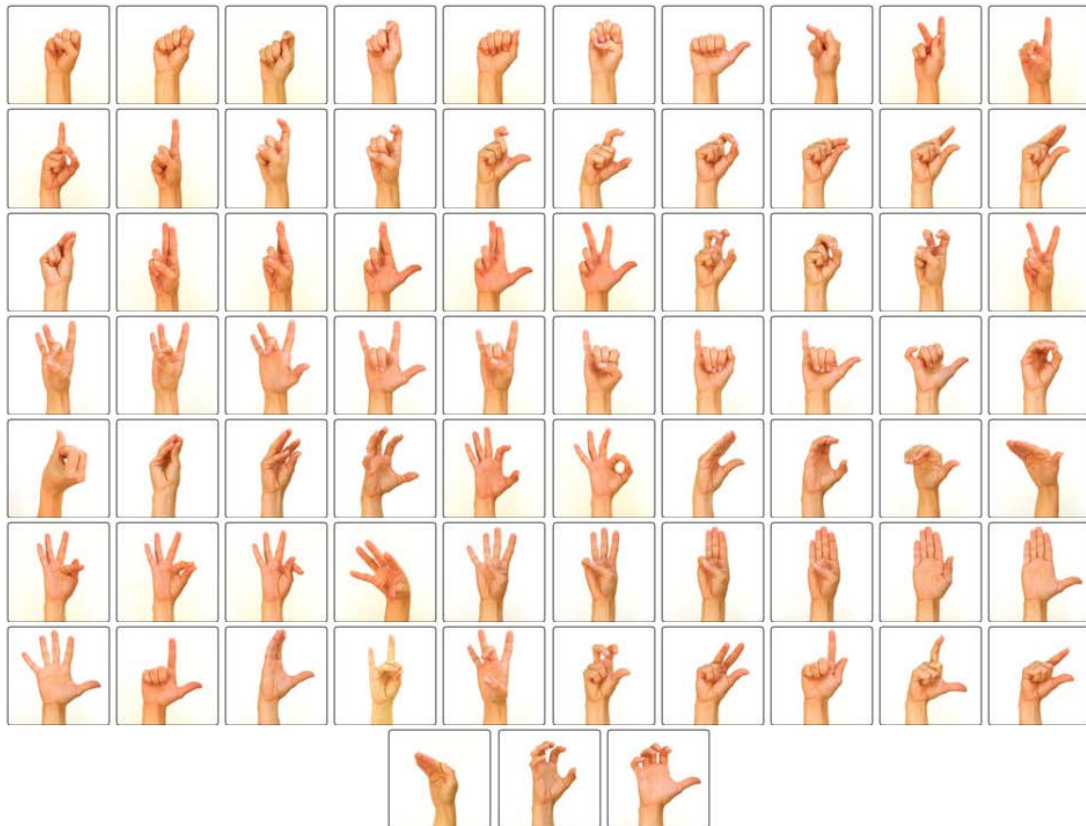
Portanto, e em particular, a configuração de mão que liga esses sinais é a configuração utilizada nos sinais experiência e vida. 

Figura 2 - Configuração de mão 44





Fonte: Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Figura 3 - Conjunto de configurações de mão da Libras



Fonte: Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

As configurações de mão são partes mínimas dos sinais, além delas, para a constituição de um sinal, há outros parâmetros: localização, orientação, direção, movimento e expressão facial e corporal. Embora os sinais correspondentes às palavras experiência e existência/vida sejam diferentes, apresentam a mesma configuração de mão em meio as 73 configurações catalogadas até o momento. 

Algumas ligações de sentido se fazem presentes também por meio dos sinais. O sinal correspondente à palavra experiência "é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (LARROSA, 2016, p. 26) e, embora não haja uma relação direta com perigo, uma pequena mudança na execução do sinal nos possibilita o sentido de atalho, o que dá ideia imediata também de travessia e implícita de perigo por não se tratar de um caminho oficial. Mas o atalho é um caminho que precisa ser percorrido, uma travessia ou passagem, cuja exposição do sujeito se dá pela oportunidade de, por ocasião, utilizar um atalho. Ocasião de cuidar ou doar, cuidar-se ou doar-se fazendo da experiência a "passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'ex-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (LARROSA, 2016, p. 27). 

A possibilidade de uma experiência bilíngue, não se difere da possibilidade de outras experiências, se iguala na condição da necessidade de ser vivida pelo sujeito da experiência.



Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera (LARROSA, 2016, p. 28).



Render-se a possibilidade de ser bilíngue Libras/língua portuguesa é deixar-se apoderar por outra língua, mas não apenas por outra língua, deixar-se apoderar também por outra modalidade, a gestual visual. Uma vez que se rende a essa outra língua e por ela é tocado, alcançado e transformado os sentidos que impregnam as palavras passam a impregnar os sinais, e o sujeito da experiência bilíngue passa a ser mais do que palavra, ele se torna também sinal.



O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2016, p. 17).




Portanto, para que haja a conversão das palavras em sinais na forma de pensar das pessoas que querem viver a experiência de ser bilíngues Libras/língua portuguesa, prescinde de que o modo de viver desse vivente, que é o homem, se dê nos sinais e como sinais. Neste sentido, as pessoas que já sabem língua portuguesa, ainda que só o que aprenderam a falar, a utilizam para alcançar o sentido dos sinais da Libras e estabelecer comunicação com pessoas que sabem a língua sinalizada.





A este vivente que sinaliza o que se dá não é, também, uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta é uma nova tecitura de si mesmo que o ressignifica, não há mais como voltar atrás, não há como vislumbrar o mundo sem ser bilíngue Libras/língua portuguesa após deixar-se apoderar por essa outra língua, por essa outra realidade, por essa outra forma de ser no mundo e de ver o mundo e, com essa outra forma de ver, uma outra forma de se relacionar.





Obviamente que para haver essa nova tecitura e ressignificado do sujeito frente a oportunidade de ser bilíngue Libras/língua portuguesa, a partir da aquisição da língua sinalizada como segunda língua, se dá pelo fato de o sujeito já ser conhecedor de língua portuguesa e, na maioria das vezes, de ser ouvinte. Esse bilíngue desenvolve habilidades


linguísticas a partir do contato com a comunidade surda e é por meio desse contato que alcança maior desempenho e competência em língua de sinais a ponto de ser considerado fluente em Libras. 


Esse aprendizado de língua de sinais ainda é comumente atrelado a apresentação de grupos de vocábulos e da associação destes com a língua oral. Na maioria das salas de aula o curso de Libras tem como professores as pessoas surdas, a elas compete a tarefa de oferecer acesso a possibilidade de ser bilíngue para as pessoas ouvintes. Inicialmente os aprendizes adquirem vocabulário, e com esse vocabulário tentam utilizar os sinais da mesma forma como usam as palavras. Lógico que a função primeira das palavras e dos sinais é a mesma, ambos comunicam, permitem narrativas, exposição de pensamentos, posicionamentos políticos e outras formas de expressão. 


Nesse sentido, o bilíngue ouvinte é conduzido à sua segunda língua por professores surdos ou pela interação com pessoas surdas. Sendo assim, a possibilidade de os ouvintes se tornarem bilíngues, não apenas meros repetidores de sinais soltos e de pequenos enunciados em sinais, se dá por uma metodologia própria dos surdos, diferente da utilizada por ouvintes ao ensinarem surdos. Trata-se de um bilíngue que apenas aprende a sinalizar, mas não escreve a língua sinalizada, que ensinará o surdo a ser bilíngue e escrever, mas não necessariamente a falar. 


Recomenda-se que ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa Língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto mesmo que geral. (SALLES, H. et al., 2002, p. 21). 


De acordo com essa recomendação a condução do aprendiz surdo à língua do ouvinte deve se dar em função da língua materna (L1), no caso Libras. Crê-se, portanto que o caminho de ensino da Libras para ouvintes fosse, semelhantemente, conduzido da mesma forma. Outra recomendação para o ensino de português para surdos é de oferecer procedimentos com os quais seja possível "reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto"(SALLES, H. et al 2002 p. 21) o que ajuda a tornar a leitura produtiva, além de ser necessária a atenção para questões macroestruturais, questões textuais e discursivas - tipo, gênero, pragmática e semântica, e microestruturais, questões gramaticais e lexicais. 

Para o ouvinte bilíngue, ou pretensamente bilíngue, alcançar uma relação com sua segunda língua (L2), no caso Libras, reconhecendo e entendendo sua organização linguística, micro e macroestrutural, é necessário que conviva com surdos por vários anos e, na relação e no uso da língua sinalizada, inferir sobre quais desses aspectos em sua L1(língua portuguesa) são reconhecíveis em sua L2(língua de sinais). E é esta segunda língua que ensinará na modalidade escrita. 

A Escola Municipal Paulo Freire atua na educação de surdos com profissionais surdos e ouvintes junto às classes bilíngues e com tradutores e intérpretes de Libras nas classes inclusivas. Ao longo do ano de 2016 foram realizadas reuniões bilíngues uma vez por mês para que fosse possível elencar e trabalhar questões referentes à educação bilíngue. Numa dessas reuniões os surdos sugeriram que alternássemos a língua utilizada na condução da reunião, o que para a coordenação do programa não seria problema, mas muitos dos profissionais ouvintes, bilíngues, afirmaram não saber Libras o suficiente para participar de uma reunião inteira em Libras. 

A sugestão dos surdos provocou a discussão sobre o fato de sermos ou de não sermos bilíngues. Para eles, os surdos, numa reunião entre bilíngues não seria necessária a atuação do tradutor intérprete de Libras. Isto, por sua vez, deu voz aos intérpretes que relataram que nem durante as reuniões bilíngues eram participantes e sim tradutores. Foi a partir desse conflito que se tensionou, dentro do grupo bilíngue, o espaço de utilização da Libras como língua de instrução para as reuniões dos profissionais bilíngues que instruíam os alunos surdos por meio da mesma língua. 

De certo modo este episódio revelou uma fragilidade da proposta de ensino bilíngue na Rede de Niterói e, talvez, em todas as escolas e classes bilíngues que se apresentam como escolas e classes nas quais a Libras seja apresentada como língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. *Como instruir por meio de uma língua que não domina? O quanto os professores reconhecem e entendem a organização da Libras?* 

Não é difícil o autoquestionamento quanto ao próprio saber, principalmente quando se coloca em questão o conhecimento de língua. Os ouvintes têm contato com a língua portuguesa desde a infância e passam por todo processo de escolarização de anos, estudando língua portuguesa, poucos afirmam saber bem o português. Porque seria diferente com a Libras? 

A partir dessa discussão foi sugerida a utilização de um caderno de registro diário, tanto para professores ouvintes quanto para professores surdos, no qual se registraria o ensino


de Libras como primeira língua e o ensino de português como segunda língua. O objetivo principal dos cadernos era o de materializar as etapas do MEPES nas atividades de sala de aula e, de constituir uma metodologia, a partir da prática dos professores surdos, para o ensino de Libras como primeira língua. A esse novo foco metodológico deu-se o nome de Método de Ensino de Língua de Sinais (MELS) com a intenção de dar a ver a importância das duas línguas nas classes bilíngues e também para o grupo bilíngue. 

Figura 4 - entrega dos cadernos de registro



Fonte: A autora, 2017.

Os professores regentes (ouvintes) registrariam as atividades realizadas e a correspondência com o MEPES, os professores de Libras (surdos) registrariam as atividades correspondentes ao eixo linguagens do Referencial curricular de Niterói, de modo a dar a ver


uma possível Metodologia para o Ensino de Língua de Sinais - MELS, os professores bilíngues de apoio educacional especializado registrariam as adaptações possíveis para utilização do MEPES com os alunos que além da surdez apresentavam outras comorbidades e a equipe do Centro de Produção de Material Didático em Libras utilizaria essas informações para a elaboração de materiais para as classes bilíngues e para as classes inclusivas. 

Figura 5 - Professores bilíngues que atuam com o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos - MEPES



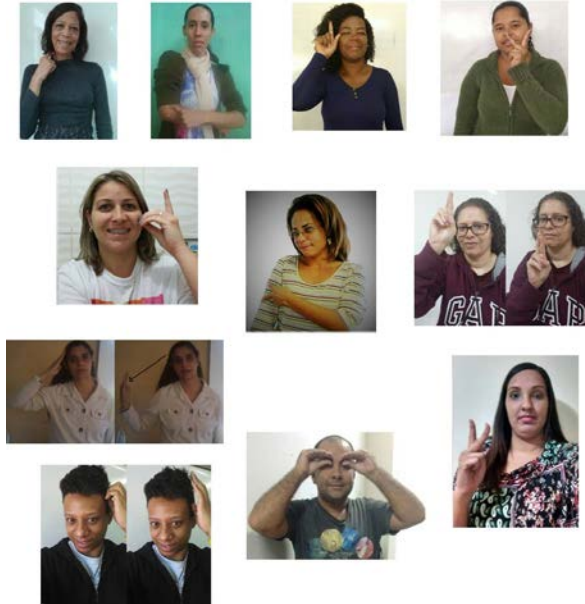
Fonte: A autora, 2017.

Figura 6 - Professores bilíngues que atuam com o Método de Ensino de Língua de Sinais - MELS



Fonte: A autora, 2017.

Figura 7 - Professores bilíngues, de apoio, que atuam com o Método de Ensino de Português Escrito para Surdos - MEPES



Fonte: A autora, 2017.

Figura 8 - Professores bilíngues para o ensino de Libras para ouvintes



Fonte: A autora, 2017.

Figura 9 - Profissionais bilíngues para a produção de materiais em Libras



Fonte: A autora, 2017.

Surgiu mais um comentário que potencializaria ainda mais a discussão: a dificuldade dos surdos em fazer o registro escrito da mesma forma que os ouvintes faziam. Reforçando o fato de que a fluência em segunda língua era frágil para ouvintes, em se tratando de Libras e para surdos, em se tratando da modalidade escrita da língua portuguesa. Com relação a isto foi oferecida a possibilidade de escolha para a realização dos relatórios e de seus comentários, em português escrito ou no registro filmado em Libras, sem a distinção de o bilíngue ser surdo ou de ser ouvinte, bastava escolher a forma de registro que gostaria de oferecer seus relatórios e comentários, o que se tornaria uma prática do grupo bilíngue, o registro nas duas línguas.





A reação inicial à proposta foi muito positiva, a expectativa era a de receber muitos relatórios em registro filmado, o que, no ato da reunião, já era considerado um material de discussão e de aprendizado para o grupo de tradutores e intérpretes de Libras. Mas, curiosamente apenas um registro filmado foi entregue, realizado por uma das professoras bilíngues de apoio educacional especializado, ou seja, não era professora regente, nem professora de Libras e, ainda mais intrigante, era uma professora que atuava numa escola sem classes bilíngues ou classes inclusivas, atuava em classe regular como professora de apoio de um surdo.




Um dos questionamentos trazidos em função do registro filmado era o do uso da imagem. Como se o que estivesse filmado fosse se tornar alvo de críticas e de estudos, com os quais se questionaria a sinalização. Uma relação semelhante a das pessoas que não querem mostrar seus textos para que todos vejam.




A possibilidade de uma experiência bilíngue trazia consigo as tensões de apoderamento das línguas envolvidas, aos sujeitos mais proficientes em sua segunda língua a razoabilidade das propostas era aceita, mas a requisição de registros, de exercícios e de atividades que pudessem revelar um caminho metodológico soaram como fiscalização da atuação em sala de aula. Havia naquela tensão um pouco do princípio de reflexividade, "um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento." (LARROSA, 2011, p. 6). 


Até aqui a possibilidade de experiência bilíngue Libras/língua portuguesa parece mostrar apenas uma parte do princípio da reflexividade, como se o movimento de volta ainda estivesse por acontecer, como se o afetamento ou os efeitos no que se pensa, no que se é, no que se sente e no que se quer como grupo bilíngue, não exteriorizados, ainda estivessem prestes a emergir. No entanto, os impeditivos para o acontecimento da experiência bilíngue, ou para a possibilidade dela, estão relacionados à sensação de apoderamento das línguas envolvidas, quando na verdade o que permite a experiência é o deixar-se apoderar. 


Diante da possibilidade de uma experiência bilíngue - Libras/língua portuguesa, um outro ponto sensível se concentra no fato de a formação dos bilíngues envolvidos na atuação pedagógica nas escolas do município de Niterói e, principalmente os professores bilíngues da Escola Municipal Paulo Freire, por tanto os professores das classes bilíngues, tanto professores regentes ouvintes quanto os professores de Libras surdos trazem consigo marcas de uma disputa, de uma relação bipolarizada e da reprodução de conceitos e de ações que perpetuam o estereótipo enraizado historicamente na educação de surdos. Soma-se isso ao público de alunos surdos que ainda apresentam pouca sinalização para a emissão de um discurso em língua de sinais por conta do aprendizado pouco estimulado em seus primeiros anos de vida, ou pela demora de contato com surdos causada pelas escolhas das famílias de filhos surdos orientadas por um discurso clínico-medicalizante. 


1.1 Singularidade da experiência bilíngue


Difícil afirmar e registrar sobre uma experiência, visto sua singularidade e raridade face aos dias atuais, tempo de muitos impeditivos para a efetivação da experiência que, como afirma Larrosa, não é trabalho. Portanto, "a experiência não tem nada a ver com trabalho,

mais, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é inimiga mortal da experiência." (LARROSA, 2016, p. 23-24). 


Não há a intenção de detectar o que se pode fazer com uma experiência, mas um exercício de percebê-la, no tocante da possibilidade de transformação de nós mesmos e dos outros como o território de passagem ou como lugar de chegada. Essa transformação seja do outro seja de nós mesmo acontece quando somos os sujeitos da experiência. Olhar para o sujeito da experiência pode ser um exercício frente ao espelho ou não, e não se confunde com viver a experiência em todas as ocasiões em que se vislumbra o lugar ou território, isto é: o sujeito. 


E é justamente por se ligar a sujeitos que a experiência é sempre singular, "porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva." (LARROSA, 2011, p. 7). Isto, de certa forma, lança os sujeitos sempre em meio as muitas experiências que os cercam e que se entrelaçam com suas experiências. Essa tecitura experiencial se tornará cada vez mais potente frente a abertura dos sujeitos para, dentro de suas singularidades, promoverem e viverem experiências em grupos. 


Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável *ex/posto*. Por outro lado, o "princípio da subjetividade" supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2011, p. 7). 


Cientes disto, que se ressalta como única, subjetiva e singular, mesmo que se relate a possibilidade de experiência bilíngue, não há a intenção de capturar ou de generalizar a experiência frente a educação de surdos como única. Mas de salientar as tensões que permitam imagens refletidas ou visualizadas, em espelhos ou refletidas para espectadores que diante delas possam ter despertadas memórias e modos de fazer e de pensar. Tais modos começam dentro das famílias que recebem filhos surdos e, que em função disto, passam a buscar por uma realidade diferente daquela para a qual se prepararam. 


O que coloca pais, mães e responsáveis de surdos diante da possibilidade de uma experiência bilíngue Libras/língua portuguesa é a chegada da criança surda no seio familiar. Os muitos questionamentos e as ações tomadas por cada uma das famílias, diante desta realidade, se dá pela adoção de princípios e valores norteadores da condução da vida familiar e educacional, a partir da escolha do que as famílias elegem como o melhor para o então

"recém chegado surdo". Nas palavras de Esmeralda Stelling: "Quando aconteceu comigo, eu estava totalmente desesperada até o nascimento do meu filho, eu não tinha conhecido uma pessoa surda. Ao ouvir o diagnóstico de surdez dado ao meu bebê, fiquei apavorada" (STELLING, 2016, p. 28). 

O acontecimento "filho surdo" ou "criança surda" amplia a quantidade de questionamentos direcionados a tarefa de "cuidar" desse novo ser que se insere como diferente do esperado. Stelling reafirma a necessidade de se oferecer os cuidados destinados à uma criança, mas reforça o fato de, "por ser surda, ela é uma criança diferente, e sua educação deverá ser diferenciada" (STELLING, 2016, p. 29). Trata-se do reconhecimento, a partir da própria realidade, de entender melhor esse desconhecido retratado por meio de uma imagem cristalizada e apavorante: 

Como já relatei, eu era professora da educação especial da rede pública estadual e atuava da área da deficiência intelectual. Mas, de surdos e de surdez, nada entendia. Nunca tinha conhecido surdos em minha vida, e a imagem que fazia deles era de pessoas que não falavam e se comunicavam por grunhidos e gritos. Era assim que eu imaginava o tal do 'surdo-mudo'. ficava *apavorada* só de pensar que meu filho poderia ficar assim. (STELLING, 2016, p. 29). 

As discussões que fundam parte da conceituação sobre educação voltam-se para práticas reprodutivas. Dar cientificidade às coisas e aos fatos requer percorrer o caminho do conhecimento para a vida, uma certa redução "à dimensão biológica, à satisfação das necessidades,[...] à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade." (LARROSA, 2011 p.31). E a redução à dimensão biológica por si só já exclui quem apresenta uma diferença. 

Ao narrar sua trajetória, Esmeralda, antes professora de alunos com deficiência, mas no momento mãe de surdo, expõe, de forma generosa, o que sentia naquela época. Tais sensações são comuns à maioria dos pais e responsáveis que vivem a experiência de relação com a surdez e com crianças surdas em seus lares e vidas ainda na atualidade. Isso se dá pela forma em que se via e ainda se vê a surdez e a pessoa surda num mundo de ouvintes. A maioria dos surdos tem acesso reduzido ou nenhum acesso às informações de forma natural, a diferença de interação com o mundo e a aquisição de um sistema linguístico quase sempre conta com a superação da limitação sensorial e o aprendizado que o aproxima das pessoas ouvintes. Segue o relato de Esmeralda ao conversar com uma professora diretora de uma escola de surdos: 

Se a senhora fizer gestos com seu filho, ele jamais irá falar. Ora, o filho surdo falar é tudo o que, de início, a mãe ouvinte quer, e, então, não hesitei em seguir à risca o

conselho. Acreditava que os "gestos" atrapalhavam o desenvolvimento da fala e que eram totalmente desnecessários durante a infância. Eu pensava: quando ele for adulto, naturalmente, irá aprender os 'gestos' com os colegas surdos, e não será necessário agora, além disso, quero que ele estude e fale e escreva bem a língua portuguesa para ser alguém no futuro. (STELLING, 2016, p. 45).



Parece que "o dilema dos pais" exposto no relato inicial deste trabalho nas páginas 17, "tomar uma decisão sobre o que fazer quanto ao desenvolvimento dele" (FREEMAN, 1999) é o dilema da escolha pela opção do modelo educacional que se adotará, o mais cedo possível. A decisão a ser tomada está sempre atrelada ao "encontro da realidade da presença da diferença" encontro apresentado como choque no relato inicial página 20. Normalmente é neste momento que a pergunta "*O que fazer?*" se amplia para: "*O que e como fazer?*".



Reforçar a questão familiar e as dúvidas que surgem em função da presença da diferença, ajuda a evidenciar as sensações que são muito parecidas no espaço escolar. Mesmo que o profissional seja bilíngue sempre estará circundado por questionamentos como estes.



De certa forma a busca pelo conhecimento se faz presente na tentativa de entender qual melhor caminho de condução de vida, não de uma vida desejada, mas capturada por "algo quem tem que ver fundamentalmente como o útil no seu sentido mais estritamente pragmático, num sentido estritamente instrumental." (LARROSA, 2016, p. 31). Como se a busca por normalização, algo que se pode atribuir a todos os sujeitos, fosse uma busca por vida, ou melhor, pela adaptação aos padrões sociais com a qual o indivíduo deixa de ser destoante, mas ser destoante no sentido da experiência, é ser singular e único, portanto normal.





"Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência" (LARROSA, 2016 p.32). Desta forma, se pensarmos na surdez como um acontecimento, só poderemos pensar nela como experiência se formos surdos, e mesmo que assim, cada surdo viverá sua experiência. No entanto, ser pai ou mãe de surdo também se funda no acontecimento surdez e, se vivida essa paternidade ou maternidade considerando a surdez como diferença se vive a experiência de ser pai ou mãe de surdo, ou, se negada a diferença em busca de um padrão normatizador e se fecha para ela.





A questão do luto vivido por famílias que têm filhos com deficiência está ligada a "morte" do filho desejado. Mas, o ressurgimento, como pai e mãe de um filho surdo, também implica em deixar de ser o que se imaginou de si mesmo.



"O que você acha, gestos ou oralização?" Esta foi a indagação que deixou atônita e constrangida Solange Rocha. "Não havia ou para mim. As coisas estavam em estado de e. Fiquei um pouco atônita e constrangida." (ROCHA, 2010, p. 11). Rocha chama a atenção ao período de sua formação e do constante olhar dicotômico que circundava as discussões e disputas políticas, tudo se convertia numa experiência bipolar/dicotômica das ideias e das ações, cuja marca exigia esforço de manter legitimidade fora do transtorno da lógica da bipolaridade ideológica imposta aos sujeitos. 


O modo como nos posicionamos frente aos acontecimentos¹² tem a ver, também, em como ele acontece, e em nós se converte em experiência ou, acontece e nós apenas tomamos conhecimento. A diferença entre o acontecimento surdez na ótica das pessoas surdas, dos pais de surdos, dos professores de surdos, dos pesquisadores sobre surdez, etc, é vista sempre de modo muito pessoal e mostra, de maneira singular, que "o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna." (LARROSA, 2016, p. 32). É o que nos compõe, e é a partir dessa composição que emitimos nosso discurso. Ainda em relação ao acontecimento Larrosa diz: 


Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2016, p. 32). 


As singularidades se dão nos efeitos relacionais entre as pessoas e suas formas de pensar e de estar no mundo, parte da construção de uma forma humana singular, ética e estética que não se desprende dos corpos nos quais habita, antes, faz deles únicos e irrepetíveis em suas essências, tornando possível partilhar, expor e dar a ver as marcas singularizantes de si mesmo de modo a tornar-se fio na tecitura do outro, mas que o outro nunca será uma repetição. Ter duas ofertas, aprender a falar ou aprender a sinalizar pode soar como a possibilidade de repetição do "sucesso" visionado em que se beneficiou com a escolha por uma ou por outra forma de aprender, como se fosse possível reviver e tronar própria a experiência do outro. 


Para Solange Rocha era mais um posicionamento bipolarizado, mas era possível ver elementos positivos em cada uma das proposições. A questão, de natureza linguística trazida


¹² Pode-se pensar aqui o acontecimento como componente de produção de subjetividade, como encontro segundo o pensamento de Deleuze trazido por Dias (2018).


por Esmeralda, esteve sempre em hegemonia no campo da educação de surdos, mas havia muitos temas que mereciam maior circulação e que não circulavam. Ao analisar o período (1951/1961) Rocha percebe uma grande proximidade com a política nacional, bem documentada e com muitos registros de uma surpreendente interação entre surdos e ouvintes. Narrativas que "apontavam também para um sentido de refundação da instituição que, finalmente, assumindo sua vocação nacional, implementava políticas de atendimento educacional ao surdo e todo o Brasil." (ROCHA 2010 p.15). 


Os profissionais da educação estão diante da possibilidade de experiência bilíngue Libras/língua portuguesa não só quando há a presença do aluno surdo, mas também quando há a consciência de que a possibilidade de esse contato acontecer e buscar pelo aprendizado de Libras. Há quem se encante por ver a sinalização, há os que leem a respeito e se arrojam nessa empreitada e há os que, mesmo com a presença do aluno surdo, se nega a aprender. Como se os posicionamentos fossem, antes mesmos de serem filosóficos e ideológicos, fossem da ordem da opinião, o que "se reduz na maioria das vezes em estar a favor ou contra." (LARROSA, 2016 p. 21). 

É a partir da busca fora do posicionamento de natureza dicotômica e bipolarizada que Rocha situa seu discurso, mesmo reconhecendo que a força de uma ditadura de Estado e de um estado de ditadura, também tenha servido de base para o posicionamento de disputa entre oralistas e gestualistas nos anos 1980. Tal disputa persiste no cenário educacional de surdos e, de certo modo, valida a importância de buscar posicionamento fora da bipolaridade. Mas, reconhecer o peso histórico dos discursos e das tramas discursivas ajuda a compreender como se instalou a construção opositiva no cenário educacional de surdos. 


Fato é que as tramas discursivas, construtoras das formas de ver e de pensar a surdez nos coloca sempre diante de binômios: surdo x ouvinte - gestos x oralização. Segundo Lopes (2011, p. 7) "A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo a surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas a surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve." Ainda a este respeito Lopes reforça a ideia de construção cultural da surdez em distintos campos discursivos, sem comparações das narrativas produzidas em tais campos - clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc. O recorte de maior ênfase é o da Educação. Segundo Lopes: 


[...] a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de 'dar conta' de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade. (LOPES 2011, p. 8). 

Pensar, portanto, família e escola como o lócus de efervescência do conflito diante do desconhecido, do desviante do padrão historicamente estabelecido e da necessidade de respostas clínicas de nomeação das causas e graus de surdez, como se estas respostas dessem conta e delineassem o caminho familiar e pedagógico a seguir no ato de educar, é pensar a adequação do desconhecido, no caso a pessoa surda, ao conhecido como perfeito e hegemônico: o ouvinte. E é a partir do conhecido que se enquadra o desconhecido. 


Obviamente que não há a intenção de negar a surdez no corpo surdo, "porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez" (LOPES 2011, p. 9). O exercício de mudança de perspectiva diante da significação da surdez e do ser surdo também é o exercício de ver a história da educação de surdos no Brasil sob a ótica do outro: o surdo, cuja presença ou a participação nas narrativas históricas se dá, na maioria das vezes, pelo discurso majoritariamente ouvinte. 


1.2 - Libras/ língua portuguesa - influência histórica


Historicamente as marcas da construção de um pensar sobre a conceituação da surdez e da pessoa surda, são apresentadas apenas no cenário internacional até a fundação do Imperial Instituto dos surdos-mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Conhecer um pouco dessa trajetória e do olhar cultural diferenciado proposto a partir de uma ótica antropológica da surdez, assim como algumas das tensões que nos conduziram à atualidade, proporciona maior clareza e entendimento. 


Em 1620, havia uma publicação que se destinava a ensinar os surdos a falar. O livro intitulado *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar A Ablar Los Mudos*, de Juan Pablo Bonet, é o primeiro livro de educação de surdos de que se tem notícia. (ROCHA 2008, p. 15). Vemos nesse título que o objetivo educacional estava direcionado para a fala, já que os surdos eram considerados mudos. Os que não conseguiam desenvolver tal habilidade, por ter maior perda auditiva, “duros de ouvidos”, como eram conhecidos na época, tinham o trabalho voltado para a escrita. 

Segundo Rocha (2008) os debates sobre uma forma mais adequada de educar surdos seria o foco entre *alemães e franceses* nos anos de 1755, ano da fundação da primeira escola para surdos na França, por Charles Michael L'Épée a 1778, com a fundação da primeira

instituição para surdos na Alemanha, por Samuel Heinicke. Enquanto os alemães defendiam o método oral, dando prioridade ao ensino da fala para os “mudos”, os franceses defendiam um método combinado, admitindo, além da oralidade, a utilização de outros recursos como a mímica e alguns sinais durante a comunicação. 


A busca pela oralidade se revezava com a busca da cura para a surdez, o que tornava os surdos “condenados” à incapacidade, não pela surdez, mas pela mudez, uma vez que está na falta de fala o maior foco de preconceitos pelos quais a comunidade surda passou e ainda passa. Como exemplo, basta o fato de que, até poucos séculos atrás, os surdos não tinham direito à herança por serem considerados incapazes de se expressar de forma oral e, com isso, também serem considerados desprovidos de intelecto. 

Nessa perspectiva, o médico francês Dr. Jean Marc Gaspard Itarde (1774 – 1838) dedicou-se à cura da surdez e, posteriormente, ao desenvolvimento da fala das pessoas surdas durante os 38 anos nos quais trabalhou no Instituto de Paris. Em 1870, foi publicado um filme com roteiro fiel aos relatos de Itarde sobre o jovem Victor de Aveyron¹³, o qual foi utilizado como referência para transformar os surdos em falantes de línguas orais, mesmo sendo o exemplo de um menino cuja fala não tenha sido adquirida por falta de contato com humanos em seus primeiros anos de vida. O menino foi encontrado no sul da França em uma floresta e foi, sob tutela de Itard, para o instituto de surdos de Paris. Neste instituto o Abade francês Charles Michel L'Épée defendia o método combinado, lugar de origem de E. Huet, fundador da escola de Surdos no Brasil. 

A primeira escola de surdos da América surge da iniciativa do reverendo Thomas Hopkins Gallaudet que, após seus estudos em Paris com o Abade Sicard, retornou aos EUA acompanhado por Laurent Clérc, aluno surdo do referido abade. Este fato ocorreu no ano de 1815 e, atualmente, o Instituto Gallaudet é uma instituição de grande prestígio nas Américas. 


O caminho para a fundação do Instituto de Surdos no Brasil- foi muito parecido, uma vez que se deu com a vinda do professor surdo E. Huet, também saído do Instituto de Paris, o qual apresentou um relatório para D. Pedro II com a intenção de fundar uma escola para surdos. A escola passou a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856 nas dependências do colégio de M. De Vassimon, em modelo privado, e só depois de muitas negociações entre Huet e o Imperador D. Pedro II é que houve a concessão para o instituto de surdos – mudos, com


¹³ O caso de Victor de Aveyron rendeu pouco progresso em relação ao desenvolvimento da fala. Contudo, sua evolução no convívio com pessoas foi vinculado ao aprendizado, mesmo que precário, de uma língua.


subvenção pensões anuais para alunos pobres. No ano de 1857, com a Lei 939/26 começa a funcionar o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que era chamado de Imperial Instituto dos Surdos-mudos. 


Huet permaneceu no INES até 1861, a sinalização utilizada por ele era a mesma utilizada na França e foi a partir da Língua Francesa de Sinais - LFS - trazida por Huet que se originou a Língua Brasileira de Sinais - Libras - o seu trabalho era baseado no método combinado, o qual consistia em ensinar aos surdos tanto com a oralidade quanto com os gestos sistemáticos, de modo que esse método continuou vigente com sucessão dos anos e também dos novos diretores do Instituto. Contudo, a época de opressão sobre a história educacional dos surdos no ano de 1880, quando se decretou, como imposição, o método oral de educação no congresso de Milão, já que, segundo votação, este método deveria ser utilizado por todas as escolas de surdos. O resultado da votação foi esmagadora. O Brasil era signatário assim como outros países e a aceitação do modelo educacional conduziu a educação de surdos para a era da não sinalização. A era da oralização. (ROCHA, 2008).




Para o oralismo, filosofia educacional que valoriza apenas a aprendizagem da língua oral e proíbe a sinalização com o receio de que o desenvolvimento seja prejudicado a partir do momento que o surdo aprende a sinalizar, voltar a ouvir e a falar significa corrigir os danos causados pela surdez. O enfoque é clínico (corretivo por meio de intervenções médicas e/ou próteses) e terapêutico (desenvolvimento de fala por meio de terapias fonoaudiológicas) e deve ser iniciado o mais brevemente possível por meio da utilização de próteses e de estimulação auditiva associadas a outras técnicas que permitam a instalação de fonemas como por exemplo: o toque no pescoço para perceber e reproduzir um som produzido na garganta com base na vibração identificada e o acompanhamento dos movimentos de lábios associados a emissão de sons. Para muitos, ainda nos dias atuais, a leitura labial, ou leitura orofacial, constitui-se como a possibilidade de comunicação fluída e plena. 


Os oralistas, adeptos do oralismo, veem a pessoa surda como desviante de um padrão normal, que deve ser corrigido, mesmo que sejam necessários anos para que a correção aconteça. Não se considera a surdez como diferença nem a possibilidade de desenvolvimento cognitivo por meio da língua sinalizada desde a mais tenra infância e, deste modo, tornavam os surdos em pessoas sem efetiva participação social, excluídos por serem marcados pela deficiência e a não adequação ao modelo ouvintes. 


As Línguas de Sinais sobreviveram graças às associações de surdos, nas quais as reuniões, confraternizações e eventos tornavam possível sua continuidade e proliferação. Os surdos se relacionavam por todo território nacional, fato que contribuiu, também, para uma Língua de Sinais única, claro, com variações, assim como todas as línguas, rompendo com os preconceitos após o reinado oralista e passando a ser utilizada com o surgimento da comunicação total, filosofia de ensino que admite utilizar a oralidade e a sinalização ao mesmo tempo. 


Ao contrário do oralismo, a comunicação total não elege a fala como prioridade no desenvolvimento do sujeito surdos, e sim a multiplicidade de recursos que, além da língua oral, dos estímulos auditivos, da leitura labial e da escrita admitem a utilização da língua de sinais associada a gestos naturais, códigos e pantomimas, o alfabeto manual e o português sinalizado assim como qualquer outro recurso que facilite a comunicação de modo a promover o desenvolvimento da pessoa surda. Mas, a finalidade de utilização dessa multiplicidade de recursos continua sendo a promoção da fala. 


A comunicação total tem sua importância no processo de aceitação da língua de sinais e da valorização da pessoa surda. Embora pese sobre essa filosofia a tentativa equivocada de utilização de duas línguas ao mesmo tempo, o que comprometeria a estrutura, principalmente, da língua sinalizada, não se pode negar que foi a partir dela que os surdos passaram a ter direito de sinalizar novamente. Em pouco tempo pode-se esclarecer não ser possível sinalizar na sequência do português, pois a Libras, com sua gramática própria, não possui a mesma ordem sintática dos elementos em português. A abertura para a aceitação das línguas sinalizadas e para o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos surdos e os sujeitos ouvintes impulsionaram muitos estudos, mesmo com as contradições não se pode negar a positividade da transição proporcionada pela comunicação total até a chegada do Bilinguismo. 


Para esta última filosofia de ensino, os surdos aprendem por meio de sua língua natural (Libras) e o português como segunda língua (L2). Caracteriza-se neste ponto da educação de surdos, a necessidade de reconhecer e valorizar a Libras como língua. Muitos são os fatores que nos direcionam para a possibilidade de uma experiência bilíngue: Libras/Língua portuguesa, um processo de busca pelo bilinguismo, não como uma metodologia, mas como um pensar a educação que acentue a importância da língua de instrução, uma língua que seja vista como a língua de acesso às informações, ao diálogo, à possibilidade de expor e expressar pensamentos, cuja diferença se situa, principalmente na modalidade, mas que possibilita, assim como qualquer outra, a formação humana: A Língua

Brasileira de Sinais, que entende o ser surdo como experimentador visual e com sua formação fortemente ligada a sua diferença cultural, manifestada principalmente por sua diferença linguística. 

Muito da força e do reconhecimento se deu pelos vários movimentos de surdos tais como: o movimento surdo brasileiro, movimento social surdo, movimento surdo em favor da educação e da cultura surda, entre outros, que aconteceram, na medida em que os modelos educacionais surgiram, foram constantes, e resultaram no tão esperado e merecido reconhecimento oficial da Libras como língua, como era entendida até o ano de 2002, quando foi criada a lei 10.436/02, que oficializa a Libras como língua. Com a regulamentação dessa lei pelo decreto 5.626/05, temos, sem dúvida, a maior vitória da comunidade surda até o momento. 

Dentre muitas lutas, os movimentos sociais surdos afirmam sua resistência pela singularidade linguística das pessoas surdas. Junto com tal luta, há uma briga política pelas implementações legais, - garantida pelo decreto 5626/05 como vemos no art. 14 § 1º inciso VI “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. O que evidencia a necessidade de atentarmos para a relação com a modalidade escrita da língua portuguesa que a escola é capaz de proporcionar para as pessoas surdas. Olhar não para o potencial alcançado pelos alunos, mas o proporcionado pela escola. 

Nesse espaço, a escola, os sujeitos dos encontros são muitos: diretores, professores, alunos, merendeiros, porteiros e etc. Para os quais a possibilidade de uma experiência bilíngue se dá em função das pessoas surdas e de uma mudança no pensar a educação. Se essa mudança acontecer com base na Declaração de Salamanca (1994), cujo princípio básico é a educação na perspectiva da inclusão, não nos preocuparemos se somos surdos ou ouvintes, e sim quais nossas possibilidades de interação com as pessoas e com o mundo. 

A necessidade de tornar surdos aprendizes iguais aos ouvintes tomou o lugar do diálogo e deu lugar ao desejo de provar que os surdos podem e devem aprender a ler e a escrever como os ouvintes aprendem, desconsiderando a diferença linguística dos sujeitos surdos e priorizando o ensino de segunda língua como o mais importante no espaço escolar. Numa perspectiva dialógica, altamente reafirmada pela educação, pensar um processo educacional sem a oferta de diálogo parece no mínimo incoerente, mas isso ainda acontece mesmo depois da Lei 10.436/02 afirmar que: 

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).



Uma experiência marcante na Escola municipal Paulo Freire pode, talvez, fazer ver e falar a ação de quem se apropria da possibilidade de uma experiência bilíngue Libras/língua portuguesa. Uma das alunas chegou até o professor bilíngue e perguntou se ele poderia lhe ensinar Libras, a tarefa parecia complicada para o pouco tempo de efetivo contato oferecido como recreio. O professor, então, propôs ensinar cinco sinais por dia e apresentou uma única regra: a aluna deveria lembrar os cinco sinais aprendidos no dia anterior. No dia seguinte era um grupo de seis alunas, elas cumpriam com o acordo e não faltavam um só dia ao compromisso. Assim como em todo processo formativo uns são mais aplicados e outros menos, depois de 3 meses apenas uma menina, a que pediu para aprender continuou buscando novos sinais, até que um dia ela também parou de procurar o professor. Questionada pelo professor quanto ao motivo de desistir ela respondeu: - Não preciso mais, os surdos me ensinam!





Atentar para o fato de que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" Como diz o Artigo 205 de nossa Constituição, direciona a escola para a necessidade de se oferecer uma educação que seja acessível por todos. Dentre eles os surdos, cujo pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania depende de um olhar diferenciado.





Não são apenas os surdos o público alvo da perspectiva da educação inclusiva, o público alvo é a escola toda. O desenvolvimento das pessoas inclui aprender com as diferenças, a conviver com elas, não por uma obrigatoriedade, mas por entender que o exercício da cidadania não se resume a copiar do quadro ou participar das aulas. O aprendizado experimentado no trato com o outro, no caso com a pessoa surda, poderá oferecer olhares singulares aos sujeitos das experiências. Contudo entender que as experiências são inspiradoras e únicas não pode ser desconsiderado, não há a intenção de transformar em regra essa forma de ensinar e de aprender Libras, mas apresentar a mudança percebida numa experiência existente na escola.





O esclarecimento vem por meio da Lei Nº 13,146, de 6 de junho de 2015, ao tratar como barreira de comunicação. 

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros,... (BRASIL, 2015, p. 27). 

Evidenciando, assim, que não ofertar as possibilidades comunicativas tanto para expressar-se quanto para receber informações pode se comparar a não disponibilizar rampas para cadeirantes, ou mesmo a não oferta de cadeira de rodas para essas pessoas. Deixar de ofertar aos surdos a possibilidade de aprender a Libras compromete e muito em sua expressão, em sua comunicação, em sua compreensão e no acesso a informação. 

Portanto, o sujeito surdo nem sempre pode ser visto como o sujeito que já experimenta a possibilidade de ser bilíngue, em alguns casos, para o surdo, não é possível sequer ser monolíngue, devido a rejeição à língua sinalizada. Para alguns surdos, estar diante da possibilidade de uma experiência bilíngue está diretamente ligada ao acesso permitido por parte do ouvinte adulto, seja ele pai ou responsável, que assume essa postura sob orientação de outros adultos, profissionais cuja ótica medicalizante ainda lhes é a orientação a ser dada e seguida, com o discurso de que com o tempo e com a frequência nas terapias fonoaudiológicas a fala será desenvolvida. 

Logo no início da proposta educacional bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire, no ano de 2005, segundo ano após a transferência dos alunos surdos da APADA para lá, a escola viveu a experiência de receber alunos sem nenhum contato com a língua sinalizada. 

Outro fator observado em 2005 foi a crescente evolução de dois alunos surdos que ingressaram na escola em 2004 sem nunca ter frequentado a escola. Um com 11 anos e outro com 14. Nenhum dos dois dominava a língua de sinais e, portanto, sua comunicação só se estabelecia por gritos, choros, sorrisos e gestos naturais. (MEIRELLES, 2010, p. 65). 

Fazer o uso da Língua Portuguesa para os surdos pode significar resumi-los, retê-los em um nível inferior de comunicação, sendo esta realidade presente em discursos como:



Eu era oralizada mas não tinha vocabulário, por exemplo, tinha aquele vocabulário mas não sabia conversar, não sabia comunicar (...) parece frio, igual papagaio, saber falar mas não saber conversar, então eu repetia tudo.”

“Só quando com quinze anos minha mãe decidiu me levar na associação dos surdos. EU ADMIRAR com muitos surdos fazendo sinais. Conversando, fiquei emocionada mas não entendia nada! Como sou surda e não estou no meio do mundo do surdo? Como a dificuldade? Mas gostei tanto que ia, ia, ia. Aprendi muito, aprendi a conversar também e aí APRENDER no mundo social dos ouvintes melhorou muito por causa o que aprendi com os surdos a se comunicar (SOUZA, 1998, p. 34).



A insistência em pensar nas pessoas surdas segundo um padrão ouvintista, sem levar em consideração a importância de promover comunicação e expressão por meio da Libras, que é a língua natural das pessoas surdas, dificulta e os distancia da aprendizagem, da interação social, da construção de identidade e portanto, retarda ou impede que o processo de inclusão aconteça. Vale ressaltar que os alunos em processo de formação bilíngue não chegam às escolas ou às classes bilíngues já conhecedores das duas línguas. Assim como os ouvintes chegam falantes da língua portuguesa, conhecedores de uma modalidade oral e de um nível coloquial desta, mas não conhecedores do conjunto de regras que a língua possui.



Uma criança surda, quando chega na escola sinalizando, em equivalência a criança ouvinte que chega falando, é sinalizaste da Libras, conhecedora de uma modalidade gestual e de um nível coloquial desta língua, mas não conhecedora do conjunto de regras que a língua possui. Porém, a quantidade de veículos ofertantes de conteúdo em Libras para alimentar e enriquecer, no sentido quantitativo, os enunciados e as construções discursivas são infinitamente menores.




Muito o que é utilizado na escola referencia o que está disponível nos veículos de comunicação, mas não há nada além de legendas, muitas vezes em descompasso com o falante, informes em libras da classificação indicativa de idade ou traduções de propaganda política. As crianças ou mesmo os surdos adultos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita ficam sem acesso às informações.





A maioria dos surdos ainda chega às escolas sem comunicação, seja ela em Libras ou em Língua portuguesa. Não sabem Libras por não serem expostas a um ambiente de sinalizadores, e não sabem Língua Portuguesa por não lhes ser possível receber a modalidade oral. Sendo assim, o processo educacional bilíngue pode requerer da escola a implementação de ações que deem conta da aquisição de língua antes da tarefa de ofertar o processo educacional escolar.





Observar relatos que apresentam a frieza de relacionamento ao se comunicar por não saber como fazê-lo com propriedade, e não se trata de um "não saber" apenas, possivelmente solucionado com interações que instiguem e alimentem a análise sobre determinado assunto, e sim do não domínio, ou da dificuldade de dominar uma modalidade comunicativa em função


de uma limitação sensorial, permite entender o quanto é conflituoso não identificar-se no mundo e mais ainda, não identificar-se com os seus pares, até pelo fato de não se sentir em nenhum grupo social composto por pares sociais. 

Extraír significações vem de nosso relacionamento com a língua de forma natural e dialógica. Não há como se apropriar de princípios e valores sem concebê-los de forma natural ou sem um contato com um meio social. Portanto, talvez seja possível dizer que: o que os movimentos surdos reivindicam se aproxima das lutas por espaços educacionais que atendam as necessidades culturais, o conhecimento e a participação dos surdos objetivando a formação da identidade e a convivência com a língua e cultura surda. 


Ao contrário disso o que se vê é a promoção e o incentivo do isolamento das pessoas surdas em nome da "inclusão". Muitos acreditam que um tradutor intérprete de Libras atenderia às necessidades de uma criança nas séries iniciais do ensino fundamental, reduzindo seu círculo de comunicação e expressão aos dois, uma vez que a esse profissional se delega todas as responsabilidades educacionais e linguísticas da trajetória escolar do aluno que, muitas vezes, é o único surdo em sala de aula. 

É comum os surdos dizerem que não têm acesso às informações, a maioria tem familiares ouvintes e só tem contato com outros surdos quando chegam às escolas. Neste sentido, a escola não é apenas o segundo círculo social a ser frequentado pelos surdos, pode ser também seu primeiro ambiente de interação linguística, é ali que os surdos encontram o círculo de comunicação e expressão, a relação com a língua não é como a dos ouvintes, sem barreiras de comunicação desde os primeiros anos de vida, cuja apropriação de conceitos no espaço escolar se dará com base no que recebeu de informações em seu convívio familiar até então. 

O que é apresentado no novo Plano Nacional de Educação evidencia a necessidade de as pessoas surdas serem atendidas em suas especificidades na Meta 4: 


4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, [...] 


Visionar o acesso e a permanência em uma educação bilíngue de qualidade passa pelo desejo de ofertar, desde a creche e a educação infantil, classes bilíngues Libras/Língua portuguesa. Olhar para esta composição de acesso diferenciado a informação pela singularidade linguística, remete a necessidade de ofertar metodologia e material didático


específico de modo a proporcionar desde a ludicidade requerida na educação infantil até a complexidade informativa do ensino médio. 

Entender que esta constituição de ensino não significa adaptar o que é destinado para ouvintes e sim, elaborar o que seja diretamente destinado para surdos, não por ser educação especial, mas por ser educação bilíngue, cuja diferença se dá apenas pela língua de instrução, Libras e o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.





Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar as próprias coisas; nesse caso específico, inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados. (LOPES, 2011, p. 16). 


A produção de verdades e de representações dos surdos sobre a surdez e as coisas próprias de pessoas surdas passam pelo uso de sua língua natural: A Libras. Cabe a escola bilíngue ou as classes bilíngues promover e ofertar o aprendizado da Língua natural das pessoas surdas na modalidade sinalizada e utilizá-la como língua de instrução junto ao alunado surdo, de modo que eles sejam capazes de produzirem suas verdades e suas representações, o que é próprio do surdo e possam reinventar a surdez. Não é a sugestão de ruptura ou de oposição aos ouvintes. Pensa-se na escola bilíngue e nas classes bilíngues como o espaço de interação entre surdos e ouvintes sinalizantes, professores bilíngues, professores de Libras, Professores de português na modalidade escrita para pessoas surdas e intérpretes de Libras. 

Um convite ao mergulho numa relação de bilíngues sinalizantes, uns surdos, cuja língua materna é Libras e portanto aprendizes de Libras como primeira língua, outros ouvintes e aprendizes de Língua portuguesa como primeira língua e Libras como segunda língua, não para inventar a surdez, mas para inventar as próprias coisas a partir da produção de verdades numa ótica bilíngue: Libras/Língua portuguesa, e dar lugar, não apenas aos sujeitos dessa relação, dar lugar à relação, dar lugar à experiência de ser e de se tornar bilíngue como o fator mais importante. Permitir que o Bilíngue seja o protagonista da história, não de modo a suprimir a singularidade, mas para evidenciar a importância para os sujeitos, surdos e ouvintes, de ter um corpo educacional que traz em si duas línguas. 

1.3 Língua e os vários sujeitos

O que comumente se ouve falar de Libras é que ela é a *linguagem* dos surdos. Alguns ainda dizem linguagem dos surdos-mudos. Junto desse discurso há também muitos mitos acerca da Língua Brasileira de Sinais ou mesmo das demais línguas de sinais. Talvez este seja o primeiro e o mais recorrente mito relacionado as línguas de sinais, a maioria das pessoas ainda pensa que há uma única língua de sinais no mundo, como uma língua universal, ou melhor, uma linguagem universal. Ainda há o pensamento de que as línguas de sinais seriam incapazes de expressar conceitos abstratos e se resumiriam apenas a gestos e mímicas. A este último aspecto, presente no imaginário popular, soma-se a ideia de que as falhas na organização gramatical das pessoas surdas ao escreverem em língua portuguesa, se dá pelo fato de a Libras não possuir estrutura própria e de ser inferior a comunicação oral, como se os gestos utilizados comumente entre os ouvintes, somados a outros poucos sinais e ao alfabeto manual, fosse a língua de Sinais Brasileira. Há até quem suponha que aprender o Alfabeto manual é o mesmo que aprender Libras. 

Entender que a nossa língua sinalizada "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados"(BRASIL 2002), para além do reconhecimento legal, é também, entender que há outra forma de comunicar e expressar por meio de uma língua, isso pelo reconhecimento de sua natureza "em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL 2002). E, a partir daí, perceber nessa outra língua características existentes em todas as outras línguas, sejam elas orais ou sinalizadas. 

"As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distigüe dos demais sistemas de comunicação"(QUADROS 2004, p. 30) . Quadros enfatiza que as línguas de sinais são línguas naturais e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. É uma Língua como as demais e que atende aos critérios lingüísticos, "no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças" (QUARDOS, 2004, p. 30). 

Existe uma diferença considerável entre os avanços das discussões em ambiente acadêmico e o conhecimento do avanço por parte da população de modo geral. Na prática educacional com surdos em sala de aula, sala de recursos e na coordenação de educação

especial, o contato com profissionais e responsáveis, desconhecedores de quaisquer informações sobre surdez e o universo de questões que a circundam, é realmente surpreendente. As dúvidas e os mitos são perpetuados por décadas, mesmo havendo uma quantidade expressiva de material esclarecedor a este respeito. Ainda Segundo Quadros:



Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) - a localização, a configuração de mão e o movimento - e que cada parte permitia um número limitado de combinações. (QUADROS, 2004, p. 30).



Os estudos de Stokoe tiveram início na década de 60 e, a partir dele, considerado o precursor nos estudos das línguas de sinais, muitas outras pesquisas foram feitas com foco linguístico. No Brasil podemos destacar Brito (1989, 1990) e Quadros (2004, 2006 e 2008). A tarefa de estudar as línguas de sinais em suas estruturas lexicais, gramaticais, sintáticas e pragmáticas nos impulsiona a pensar sobre o que aprendemos e ensinamos em Libras e, também, como aprendemos e como ensinamos Libras. Segundo Goldfield:



O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de sessenta, ano em que William Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", demonstrando que a ASL é uma Língua com todas as características das línguas orais. (GOLDFIELD, 1997, p. 28).





Entender a Libras como língua e reconhecer que ela possui todas as características das demais línguas, ainda que orais, não exclui o fato de atentar para sua diferença principal em relação as línguas orais, a diferença de modalidade. "O primeiro passo na compreensão da ASL e de como ela contrasta com outras línguas é entender a distinção língua modalidade" (WILCOX, S.; WILCOX, p. 31) as diferenças de modalidade as quais os surdos são submetidos nas classes bilíngues ou nas escolas bilíngues são: modalidade sinalizada, falada e escrita. São canais de produção das línguas.



Socialmente estamos muito mais acostumados com a língua na modalidade falada, isto é, com a oralidade da língua portuguesa. Quando assumimos a tarefa de escrever, materializar o que falamos, utilizamos um sistema alfabético que representa os sons de nossa fala, mas mesmo assim, o resultado desejado na modalidade escrita, como modalidade produtiva, sempre é diferente daquele que se apresentaria se fosse apenas falado. "a escrita é uma representação secundária da fala, isto é, uma representação da representação. Ela não ocorre naturalmente, da mesma forma como a fala faz." (WILCOX, S.; WILCOX, P. p. 32).




Mas e a modalidade sinalizada? Não é incomum as pessoas acreditarem que a sinalização funcione da mesma forma que a escrita, ou seja, a representação da fala. Não é o que acontece, as línguas sinalizadas têm origem natural própria e não possuem relação com as línguas faladas. Quando se utiliza a modalidade sinalizada para representar uma língua falada se utiliza, também, a estrutura gramatical da língua representada resultando em sistemas chamados de códigos manuais ou, como diz a comunidade surda brasileira, português sinalizado. 

Os surdos são contra a utilização do português sinalizado e em parte ele pode ser confundido com a prática da comunicação total, quando se utilizava todos os recursos para efetivar a comunicação, fala, gestos, pontos fonéticos ao falar e outros, ou do bidualismo, utilização simultânea entre fala e sinalização. A oposição radical por parte dos surdos em relação a Libras e os códigos manuais também acontece em relação a ASL e os códigos manuais. Isso se dá pelo fato de os surdos acreditarem que ao aprender um código manual o aprendiz pode ter comprometido seu aprendizado da língua sinalizada a ponto de ser incapacitado a aprender a língua sinalizada. Segundo Wilcox, S. e Wilcox, P., 

[...] nós diríamos que a melhor forma de assegurar que os códigos manuais do inglês não sejam equivocadamente utilizados pelas pessoas ouvintes é expondo-os aos estudantes, e não ignorando sua existência. Em parte, essa é uma decisão pragmática, simplesmente. Os estudantes terão acesso a informações sobre os códigos manuais do inglês mesmo que não os ensinemos; livros contendo vocabulário em diversos códigos manuais para o inglês estão disponíveis na maior parte das livrarias. Nós preferimos que a exploração, a reflexão e as dúvidas sobre esse assunto ocorram nas salas de aula. (WILCOX, S.; WILCOX, P. 2005 p. 59).



Talvez, entender as formas de comunicação que surgem nas fronteiras, no contato de um formato intermediário possa ser melhor analisado e, se for o caso, utilizado de forma didática e proveitosa. No entanto, não há muitas referências sobre essa prática ou aplicabilidade. O que se pode perceber é que tanto os surdos quanto os ouvintes passam por um tipo de interlíngua quando vivenciam o aprendizado de uma segunda língua, no caso dos surdos a modalidade escrita da língua portuguesa e no caso dos ouvintes a modalidade sinalizada da Libras. 

Fato é que os surdos são recebidos nas escolas por professores ouvintes, e estes são aprendizes de Libras como segunda língua. Para os ouvintes conhecer um código manual, sua existência e a diferença entre ele e a língua de sinais, na condição de alunos, é proveitoso e muito melhor que aconteça sim, na sala de aula. Mas, o risco está quando esse aluno, aprendiz

de Libras como segunda língua, sai da condição de aluno e se coloca na condição de professor. Para Quadros:



E são estes professores que usam a língua de sinais com as crianças surdas no contexto educacional. Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais é uma segunda língua para eles e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela. Como isso está em processo, normalmente os professores que trabalham com surdos são modelos de sistemas de interlíngua. (QUADROS, 2006, p. 9).



Podemos afirmar que em relação as línguas envolvidas no processo formativo de pessoas sinalizantes e bilíngues em Libras/Língua portuguesa, que há ponderações importantes a se fazer acerca da proficiência adquirida por parte dos ouvintes como pré-requisito para uma oferta educacional adequada. Quadros ressalta que "no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo"(QUADROS 2006, p. 33). Se os professores ouvintes são modelos de sistemas de interlíngua é porque estão trilhando o caminho oposto ao do aluno surdo, mas ainda não alcançaram a língua alvo. Para Quadros os estágios de interlíngua para crianças surdas são:



INTERLÍNGUA I (IL1) Neste estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2)

INTERLÍNGUA II (IL2) Neste estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2

INTERLÍNGUA III (IL3) Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas (QUADROS, 2006, p. 35-36).



Atentar para estes níveis de interlíngua em crianças surdas, faz refletir sobre a necessidade de se verificar em que nível de interlíngua estão os professores ouvintes que afirmam saber Libras, que é a língua alvo dos ouvintes, e o quanto oferecem de elementos conflitantes ao ensinarem língua portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos utilizando a Libras como língua de instrução.



Neste aspecto a proposta de educação bilíngue Libras/Língua portuguesa no município de Niterói, visionou a necessidade da presença de um professor de Libras nas classes bilíngues. Esse professor deve ser um profissional surdo, que, além de minimizar possíveis

conflitos entre os sinalizantes surdos e ouvintes que se colocam como alunos e professores, pode apresentar sua experiência como pessoa surda, e sua forma de ver o mundo a partir de uma ótica desvinculada da ótica da sonoridade para as crianças no ambiente educacional.



A questão identitária é tão forte quanto a questão linguística para a comunidade surda. Na verdade as duas questões se fundem e se condensam a partir de uma briga política de reconhecimento da diferença surda com base em sua língua de comunicação e expressão e, portanto, de instrução nas escolas bilíngues ou nas classes bilíngues. No entanto, parece ser cada vez mais notória a necessidade de se reforçar um novo enfoque ao discurso identitário. Não para desconsiderar as discussões sobre o tema, mas para, talvez, alertar para a possibilidade de estarmos situando a questão identidade numa captura do outro. Para Lopes:



Compreender a diferença como simples diferença sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais se eles são ou não diferentes dos ouvintes, se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais (étnicos, religiosos, etc.) . No entanto, continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda. Ainda é preciso, em muitos espaços, incluindo aí os próprios espaços acadêmicos, manter a diferença como identidade. (LOPES, 2011, p. 22).




Na proposta de Lopes (2011) as formas de identificação e as narrativas sobre surdez devem se diferenciar por meio de uma nova forma de inscrevê-la, sem desconsiderar sua materialidade no corpo surdo, mas considerando as significações que a compõem, dependendo do enfoque que a conceitualize. Neste sentido, se a conceituação da surdez se dá com base no campo clínico e medicalizante enfatiza-se a falta com base apenas no não ouvir. Mas, quando a diferença não exclui essa inscrição no corpo surdo e se situa no âmbito da cultura se diferencia surdez de falta de audição.





Se surdo - que ou quem não ouve ou ouve pouco - ou dessurdo - que não está surdo; que pode ouvir - se opõe numa significação cultural em que há uma falta, é porque o conceito de falta partiu de um dos dois lados. Nesse caso o que é considerado como desviante, fora do padrão. Os reflexos dessa diferenciação eclodem nas lutas pelo direito de acesso a educação, não a educação de quem desconsidera a diferença, mas aquela que atende a diferença e garante direitos fundamentais.





Quando a escola bilíngue ou a classe bilíngue é vista como o lugar de oferta da educação cuja diferença é a língua, assim como seria no caso de outras línguas como

inglês, francês, espanhol... é que se pode perceber que a diferença na oferta existe para atender igualmente a quem é diferente. 


A briga por essas escolas ou classes se dá em rejeição as escolas regulares isso porque "a escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo" (QUADROS, 2006, p. 49). A reivindicação pelo reconhecimento do direito a língua e a identidade surda foi um dos pontos de fortalecimento da comunidade surda por meio de movimentos surdos. 


Ao expressarem o desejo de reconhecimento pela Identidade Linguística da Comunidade Surda, Ana Cristina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Resende (2014), no artigo intitulado: *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*, citam o pensamento de Foucault: O problema não é mudar a "consciência" das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. 


As autoras apresentam, não só a dureza no processo de reflexão e de embate entre surdos e ouvintes, mas a desconsideração do pensamento surdo, quando descrevem a rejeição da proposta dos delegados surdos em favor das escolas bilíngues, como uma proposta considerada segregacionista. Aliás, o grupo de Surdos chega a questionar a "democracia" já que das onze propostas feitas pelos surdos, apenas três foram aprovadas. Os questionamentos e embates estavam apenas começando. Pouco tempo depois o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou pela - ameaça de fechamento, mobilizando representantes da comunidade surda e a utilização das redes sociais o que culminou numa passeata histórica em 19 e 20 de maio de 2011. As perguntas - *Qual a melhor escola para as crianças surdas? Existe cultura surda? A escola bilíngue é segregacionista?*- geraram mobilização entre pesquisadores Como Fernando César Capovilla e Ronice Muller de Quadros, que apontam o bilinguismo como o melhor caminho para a educação de surdos. 


O abaixo assinado "*Em defesa da Educação de Surdos no INES*", uma Petição Pública com 15.850¹⁴ assinaturas em ambiente virtual até o dia 29 de maio de 2017, une e mobiliza a comunidade surda, fortalecendo a luta e o reconhecimento da diferença como um direito: "Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes." 

¹⁴ Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/psign.aspx?pi=lutaines>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Uma luta e militância que marca a forte e expressiva presença dos surdos, como minoria, precisa ser afirmada e reafirmada constantemente reivindicando o direito de ser surdo e aprender como surdo. O que é possível ver no seguinte argumento: de Fernando César Capovilla ao afirmar em entrevista a Globo News, no dia 11 de novembro de 2012, "que as crianças surdas aprendem mais e melhor quando estudam em classes bilíngues ou escolas bilíngues."(Informação verbal)¹⁵ 

Os contornos da luta em favor de uma proposta educacional bilíngue passam a ser o foco de luta dos movimentos surdos. A Passeata passou a ser anual e os surdos entendem o dia 20 de maio de 2011 como o marco representacional de uma luta sem fim, sem a qual não seria possível tantas conquistas e que, por meio delas, se fornecem elementos para a construção de uma história de fortalecimento e de construção da cidadania surda. Como todo movimento social, os movimentos sociais surdos resistem e se municiam com base nas conquistas legais para lutar contra sanções e coerções que os prive da individualidade e da coletividade surda. 

A imagem que reflete a força da coletividade em favor da Libras é apresentada por Brito (2013, p. 11) sobre a aprovação do projeto de lei 131/96, em 3 de abril de 2002, pelo Senado Federal. Brito relata a marcante diferença no modo de aplaudir, já que não há som na forma de aplaudir em Libras. 


Por vezes a diferença de modalidade produtiva, uma língua sinalizada, em nosso caso a Libras, é possível perceber diferenças na forma de manifestar que vão além das diferenças entre línguas. Aplaudir sem som parece requisitar ser visto e não ser ouvido. 


¹⁵ Programa Assunto em Debate, entrevista com Fernando César Capovilla, Exibido no Globo News, Rio de Janeiro, no dia 26/09/2012, Edição das 10 h.


Figura 10 - Comemoração pela aprovação do projeto de lei 131/96





Fonte:- BRITO, 2013, p. 11.


A alegria demonstrada pelo "grupo Na comemoração emocionada que continuou do lado de fora, no gramado em frente ao Congresso Nacional, Militantes surdos e ouvintes, intérpretes, parentes e amigos de pessoas surdas foram tomados de júbilo e empolgação" (BRITO, 2013, p.12). O autor nos coloca diante da caracterização da comunidade surda como não composta apenas de surdos, mas de diferentes tipos de usuários da Língua de Sinais - Sinalizantes. 

A organização dos surdos em prol das línguas nacionais se corporifica mundialmente pelo mesmo desejo: o reconhecimento das línguas de sinais como primeira língua de pessoas surdas e o aprendizado da modalidade escrita da língua oral do país como segunda língua. Tal articulação, em nível mundial, está sob a coordenação da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf—WFD). 

Reconhecer a língua como a marca discursiva de um grupo e, no caso dos surdos, como uma das principais marcas culturais, com a qual e a partir da qual se recoloca e se reinscreve a surdez com base na narrativa de quem a experimenta, impulsiona não só a reivindicação por classes e escolas bilíngues, convoca para a discussão sobre a constituição da caracterização do ensino bilíngue, cuja configuração demanda mais do que profissionais bilíngues. 

Pensar em sujeitos sinalizastes e incluir nesse grupo surdos e ouvintes, não significa aqui afirmar a ausência da diferença após o aprendizado de Libras por pessoas ouvintes, mas afirmar a necessidade de uma forma de construção de grupo que minimize conflitos dentro da comunidade surda. Lopes afirma que "para a comunidade surda, qualquer ouvinte estará sempre sob suspeita justamente por *não ser surdo*. Será sempre um ouvinte entre surdos, mesmo que conviva anos com eles" (LOPES, 2011, p. 17) . 

Nesse sentido pode se identificar parte da tensão que se instala no ambiente educacional bilíngue Libras /língua portuguesa, pois nele há a configuração de trabalho conjunto com profissionais surdos e ouvintes, ambos conhecedores das línguas envolvidas no ambiente sala de aula, mas também ambos com desconhecimentos conceituais em sua segunda língua, os surdos em português e os ouvintes em Libras. Pensar essa bidocência num momento de processo de implementação das políticas públicas sem pensar em tensões conceituais, organizacionais, metodológicas, curriculares, de material didático e de outros elementos que propiciem sua efetivação é praticamente impossível. 

Mas é nesse ambiente que surge a necessidade de uma significação diferente da que nutre as discussões por tantos anos, a fuga do binarismo e da discussão sobre o que é ser surdo ou o que é ser ouvinte, para inaugurar a discussão sobre o que é ser sinalizante. A lógica de ser bilíngue, Libras/língua portuguesa, para ouvintes, implica em aprender a sinalizar e, para isto, toma como referência os conhecimentos que eles têm, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita da língua portuguesa, mas sem a obrigação de saber escrever para aprender a sinalizar. Isto é, tem uma língua fonte para atingir a língua alvo. Já para os surdos, ser sinalizante equivale a ser falante para os ouvintes. Ou seja, aprender uma língua de forma natural para comunicar-se e expressar-se no mundo e, a partir dessa língua fonte, atingir a língua alvo: a língua portuguesa na modalidade escrita. As escolas e classes bilíngues deveriam receber alunos surdos sinalizantes, e a melhor forma de isto acontecer, já que as famílias em sua maioria desconhecem a Libras, seria dar maior ênfase à educação infantil com Libras para surdos, mesma fase em que as famílias apresentação maior resistência à língua sinalizada. 

1.4 Preconceito linguístico em relação a Libras

Parte da relação preconceituosa que recai sobre a Libras é sua ligação com a deficiência surdez e, por consequência, um posicionamento avesso ao tipo de modalidade produtiva que ela é: visual - gestual. "Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne a modalidade de percepção e produção, o termo 'fonologia' tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais" (QUADROS, 2004 p. 48). Embora haja diferença de modalidade produtiva, as línguas de sinais partilham dos mesmos aspectos constitutivos das línguas orais. As discussões sobre a formação de sinais e a semelhança entre as línguas de sinais e as línguas orais levou um grupo de pesquisadores a usar os mesmos termos utilizados em linguística para línguas orais.



Em relação à fonologia, uma segunda geração de estudiosos (Supalla e Newport, 1978; Klima e Bellugi, 1979; Padden, 1983; Liddell, 1984) investigou questões referentes à estrutura fonológica dos sinais, seus traços distintivos e seus aspectos seqüenciais e simultâneos. Ao invés de utilizar a terminologia inicialmente proposta por Stokoe, esse grupo decidiu usar os termos tradicionalmente utilizados em linguística para línguas orais, a fim de que paralelos entre essas línguas e as línguas de sinais se tornassem mais evidentes. (QUADROS, 2004, p. 50).



Foi a partir desses estudos, inaugurados por Stokoe (1960), destacados por Quadros, que se estabeleceu um caminho mais potente de observação das línguas sinalizadas e do estudo das estruturas dos sinais, os estudos consideravam a diferença de modalidade produtiva, mas buscavam as semelhanças nas características que as línguas orais e de sinais mantinham em comum, e a possibilidade de utilização da mesma terminologia das línguas orais.



De certo modo a valorização da modalidade produtiva, a modalidade sinalizada, tornou-se mais potente a partir da identificação de sua equivalência com a modalidade oralizada. O que, em certa medida, se mantém no campo das discussões acadêmicas, mas ainda há muito o que percorrer para ser conhecido socialmente. Os Mitos apresentados por Quadros revelam isso.



1 - A língua de sinais seria uma espécie de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. (QUADROS, 2004 p. 31)

2 - Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. (QUADROS, 2004 p. 33)

3 - Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior as línguas orais. (QUADROS, 2004 p. 34)

4 - A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. (QUADROS, 2004 p. 35)

5 - As línguas de sinais derivam da comunicação espontânea dos ouvintes. (QUADROS, 2004 p. 36)

6 - As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. (QUADROS, 2004, p. 36).



Nessa sequência de mitos, em que se percebe em todos eles, o entendimento de que as línguas sinalizadas são inferiores as línguas orais, talvez mais grave ainda, que haveria apenas uma língua de sinais, e que essa forma comunicativa é inferior a modalidade oral, representa o desconhecimento da existência de outra modalidade comunicativa: A sinalizada. Ou seja, o reconhecimento das línguas sinalizadas e de suas equivalências constitutivas em relação as línguas orais, o que ajudaria a desmitificar o que produz preconceito sobre as línguas de modalidade sinalizada.



Em se tratando de língua e de modalidade produtiva, as línguas sinalizadas assim como as línguas orais, apresentam um conjunto de regras que devem ser seguidas por quem quer alcançar maior nível de competência na língua. Reconhecer que além de padrões fonológicos semelhantes entre as línguas orais e sinalizadas, há também diferenças em todos os níveis linguísticos, é apenas uma das ações para oferecer a devida valorização das línguas de sinais.




Segundo Quadros "a língua de sinais brasileira apresenta certa flexibilidade na ordem das palavras. Portanto, determinar sua ordem básica não é tão trivial" (QUADROS 2004, p. 135). Mesmo admitindo não haver trivialidade da sequência dos elementos em Libras, a autora chega à conclusão de que a ordem mais básica é a SVO, ou seja, sujeito – verbo – objeto. Isto equivale a dizer que, embora haja uma ordenação diferenciada na Libras, muitas vezes teremos sentenças com a mesma ordem e estrutura do português, já as “famílias” de significados estarão constantemente conflitantes como no caso da palavra “oral”, já que em Libras o sinal para “oral”, “oralidade”, “oralizar” e “oralização” não muda.





Para aprendizes da modalidade escrita de português como segunda língua, relacionar a diferença entre a forma sinalizada exige conhecer as diferenças de utilização da flexão verbal numa e na outra língua. Geralmente os surdos utilizam muito a palavra “já” para fazer a marcação de passado e, contextualmente, colocar toda a sentença no passado até que se use outro marcador, como por exemplo: “*depois e amanhã para futuro, antes, ontem e já para passado e ter para presente*”. “*eu ir casa mamãe já = eu já fui na casa da mamãe.*”




Muitas pessoas se surpreendem ao saber que a Libras não é derivada da Língua Portuguesa, isto é, a Libras não é uma representação em gestos, não deriva, e nem tem a

estrutura da Língua Portuguesa. Ela é uma língua de natureza gestual-visual com expressões miméticas, mas não é apenas mímica nem tão pouco é limitada. 

Dessa forma, não há em sua estrutura nenhum impeditivo para a produção dos mais variados assuntos, como política, esportes, filosofia, sociologia, e quaisquer outros assuntos tratados pela sociedade, hoje globalizada, por meio desta língua que é tão completa e complexa quanto qualquer outra. 


É justamente por ter estas propriedades e atributos de uma língua, que a Libras obteve reconhecimento e foi oficializada como LÍNGUA. Ao contrário do que o senso comum possa dizer, a Libras não é apenas uma “linguagem”. Nela, as questões de arbitrariedade, produtividade e de produção e interpretação de sentenças são ímpares, de forma que são presentes nesta como em tantas outras línguas do mundo. Entender que as Línguas de Sinais são Línguas Naturais e que "A palavra linguagem aplica-se não somente as línguas português, inglês, espanhol, mas a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas artificiais e não naturais" (QUADROS, 2004, p. 24). Confere a Libras status diferenciado. 


Sabendo disto, é difícil acreditar que muitas pessoas pensem que a Libras seja uma língua universal, pela qual se possa comunicar mundialmente por um único código linguístico. Além disso, essa crença supõe que as pessoas surdas de todo o mundo compartilhem dos mesmos valores éticos, culturais, ideológicos, sentimento de identidade da mesma forma em todos os lugares, ao comparar os modos de vida regionalmente, ainda que no mesmo estado, notam-se mudanças expressivas nesse sentido, quanto mais se comparados mundialmente. 


O ensino e a aprendizagem de língua nas escolas se dá com base na estrutura da frase, isto é, as unidades significativas das frases - sintaxe. "Uma das questões que a sintaxe procura responder é a seguinte: O que o utente de uma língua conhece para poder compreender e produzir um número infinito de sentenças?" (QUADROS 2004, p. 20;21).





Sendo a Libras a língua de instrução utilizada nas classes bilíngues, seria necessário considerar o ensino desta língua, de modo a desenvolver a competência dos alunos e não apenas de promover o desempenho. "O conhecimento para a linguagem é chamado de "competência", que se diferencia do uso da língua em si, chamado de desempenho"(QUADROS 2004, p. 20;21). A escola deveria receber os alunos sinalizantes com profissionais sinalizantes capazes de ensinar as estruturas de funcionamento da língua de


sinais utilizando materiais em Libras, por tratar-se de um público usuário de uma língua diferente da língua portuguesa. 

Esta concepção em relação ao sujeito surdo pode fazer pensar e repensar em sua condição dentro de seu país. Ora, uma pessoa que utiliza uma língua dentro de uma sociedade majoritariamente falante de outra língua pode ser comparada a um estrangeiro? Entretanto, o estrangeiro é uma pessoa proveniente de outra nação e os surdos não deixam de ser brasileiros e continuam compartilhando valores, costumes e crenças como cidadãos de uma única pátria: o Brasil. 

O uso da Língua Brasileira de Sinais pode ser visto, preconceituosamente, por ela se diferir do português falado em sua forma produtiva. O ato de sinalizar, configurado como ato comunicativo, ao invés do ato de oralizar é visto pela maioria das pessoas, como um recurso comunicativo equivalente a deficiência que o tornou necessário. Esta percepção aliada a não existência de um ensino equivalente das duas línguas nos espaços educacionais gera a sensação de inferioridade da Libras. 

Outro aspecto que gera a sensação de inferioridade às línguas sinalizadas é o fato de as pessoas afirmarem que as línguas de sinais não possuem alguns elementos, no caso da Libras afirmam que ela não tem preposição, por exemplo. Quando na verdade o que se deveria entender é que línguas diferentes possuem constituições diferenciadas nas sentenças. Se compararmos línguas orais teremos particularidades e diferenças nelas como por exemplo a inversão de posição de substantivo e de adjetivo em inglês e em português. Enquanto se diz: Uma garota bonita em português, se diz A beautiful girl em Inglês e essa diferença na ordem não é questionada. 

Mas assusta saber que em Libras o numeral que representa quantidade vem antes do substantivo, ao invés de: Eu tenho cinco canetas como em português, em Libras seria o equivalente a: Eu canetas cinco tenho. Ainda mais assustador é saber que em Libras existem verbos diferentes dos verbos em língua portuguesa, como o verbo direcional. Portanto, afirmar que falta alguma coisa a uma língua, implica em compará-la por uma língua que afirma ter tudo e, uma língua que tem faltas é inferior. A dimensão hegemônica do português sobre a Libras é reforçada pela valorização do ensino formal da modalidade escrita e por uma relação de utilização instrumental da modalidade sinalizada no ambiente escolar. 

Muito do aprendizado de uma segunda língua se dá em comparação as estruturas apresentadas pelas línguas envolvidas, e, talvez, a sensação de maior importância da língua portuguesa em relação a Libras se dê pela não oferta dessas comparações que façam pensar a forma, mas também os sentidos e suas equivalências. 

A prática educacional bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire, tema do próximo capítulo, é baseada na relação das duas línguas, mas ainda há uma utilização muito mais voltada para a produção na modalidade escrita da língua portuguesa. Um dos grandes desafios em relação ao preconceito pode estar relacionado ao modo como os profissionais, que trabalham com surdos, veem a necessidade de supervalorizar a produção escrita e, de atribuírem menor peso e atenção a produção em Libras. Não em relação ao uso da Libras como língua de instrução, mas em relação ao uso do registro em língua de sinais e do ensino das formas de compor enunciados. "No entanto, as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento" (FERNANDES, 2005, p. 31).



No afã de atender os requisitos pretendidos por uma cultura grafocêntrica, baseada na produção da língua oficial do país, "A língua de Sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português se mantém no papel principal." (FERNANDES Org. 2005 p. 31). De alguma forma há uma certa carga corretiva da surdez por meio do alcance na produtividade na modalidade escrita da língua portuguesa, como se essa aquisição fosse o objetivo da escola bilíngue.




Para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngüe deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (FERNANDES, p. 34).




O principal preconceito, portanto, ainda se expressa pelo pouco reconhecimento do espaço que a Libras deveria ocupar e que não ocupa. Como se a prática de ler e de escrever em português caracterizassem o requisito principal para a inclusão, sendo superior ao efetivo exercício crítico proporcionado pela utilização potente de um discurso na língua natural dos alunos, discurso este que poderia ser materializado e discutido em versões filmadas em Libras para, depois, converter-se em proposta textual em português escrito. Ou, no caso de ouvintes, a produção textual em Libras com base nos textos em português.




Não há como vivenciar uma experiência bilíngue aprisionados a uma perspectiva monolíngüe. Para além do reconhecimento oficial a Libras, entendida como língua de instrução em classes e escolas bilíngues, precisa ser valorizada a sua estrutura, a modalidade produtiva, a forma de registro e, a partir dessas características, ser ensinada como língua. O

que proporcionará maior entendimento e desenvolvimento no aprendizado da segunda língua, por meio de comparações de estrutura e de funcionamento nas duas línguas. 

Estar diante da possibilidade de uma experiência bilíngue, principalmente nos espaços escolares, requer dos sujeitos "atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição" (LARROSA, 2016, p. 68). Deixar-se apoderar pela experiência e não tentar se apoderar dela. Colocar-se do lado da paixão e atentar para a sua singularidade, um ponto de vista que considera o percurso histórico, mas que valoriza, acima de tudo, os sujeitos implicados na busca de melhores formas relacionais a partir da incorporação das incertezas. Talvez a paixão seja a melhor forma de superar o preconceito e de dar espaço para a experiência. 

2 A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Atualmente as classes bilíngues estão concentradas apenas na Escola Municipal Paulo Freire, e os alunos, que moram mais afastados, vão à escola com um transporte escolar que faz uma rota da região oceânica até a escola. No esforço em garantir o espaço de convivência bilíngue e de minimizar os problemas causados pela distância de moradia de boa parte dos alunos surdos. 


Mas, a experiência das classes bilíngues no município de Niterói, não se resume a localização ou a organização de chegada dos alunos à Unidade de Educação. Enfatizamos até aqui a importância do espaço de convivência bilíngue e as medidas adotadas pelo município para garanti-lo. Este espaço é caracterizado pela presença de professores bilíngues (ouvintes), de professores de Libras (surdos) e de intérpretes de Libras para as aulas extras como Artes, Educação Física e Inglês para as classes bilíngues, e em todas as disciplinas nas classes regulares. 

Figura 11 - Professora regente (ouvinte) Libras como língua de instrução



Fonte: O autor, 2017.

A professora bilíngue, regente da turma e ouvinte, ministra todas as aulas em Libras. A utilização de recursos visuais é constante e subsidia a conceitualização dos assuntos


abordados. Em geral a regência das turmas é sempre função dos profissionais ouvintes pelo fato de se considerar maior conhecimento da língua oral e as ligações com a modalidade escrita da língua portuguesa. 

Figura 12 - Professora de Libras (surda) ensino de/em Libras



Fonte: O autor, 2017.


O ensino de Libras é atribuição do profissional surdo, que serve como referência linguística e que transita pelas singularidades da língua sinalizada como sujeito que experiencia a surdez, portanto, com mais facilidade em apresentar a lógica visual de comunicação e de expressão. Além de ensinar a Libras propriamente dita, aborda, também, alguns conteúdos, normalmente os de história, geografia e ciências, o que permite contextualizar os conceitos nas duas línguas. 

Figura 13 - Participação efetiva dos alunos em sua língua natural - Libras



Fonte: O autor, 2017.



A interação dos alunos nesse espaço bilíngue é muito boa, alguns se beneficiam dele ao adquirirem maior fluência em sua língua natural, outros iniciam seu aprendizado de Libras após ingressar na classe bilíngue, mas todos têm acesso aos conteúdos a partir do reconhecimento de suas singularidades. Há entre os alunos surdos os que, além de surdez, apresentam outras comorbidades e, por isso, precisam de um professor de apoio educacional especializado, profissional responsável por adaptar atividades e utilizar recursos diferenciados de acordo com cada caso. 

Figura 14 - Evento sobre a semana dos surdos para os alunos surdos e ouvinte



Fonte: O autor, 2017.

Uma das estratégias de interação entre os alunos das classes bilíngues e os alunos das classes regulares é a oferta de encontros com os alunos surdos e ouvintes, principalmente nas comemorações do mês de setembro, quando se comemora a semana dos surdos, mas também em alguns projetos ao longo do ano ou a junção dos alunos nas aulas de Educação Física, Artes ou língua estrangeira. 



Normalmente nesses encontros há esclarecimentos sobre as pessoas surdas e sobre a língua de sinais. Além do conteúdo informativo são realizadas dinâmicas e jogos com todos os alunos, o ensino de alguns sinais e expressões, a distribuição de folhas com o alfabeto manual entre outros. São atividades realizadas com as turmas da primeira etapa do ensino fundamental. 


Figura 15 - Oficina para os alunos ouvintes com a professora surda traduzida pela professora bilíngue





Fonte: O autor, 2017.


A história recente de educação de surdos nas escolas do município de Niterói teve início em 2004 e, desde então, vem se tornando ótimo espaço de representação e de prática pedagógica direcionada para o ensino bilíngue Libras/língua portuguesa, a preocupação com as especificidades do alunado surdo e a constante busca por elementos que tragam a tona o protagonismo bilíngue contribuíram para a constituição das classes bilíngues, mesmo antes do Decreto regulamentador da Lei de Libras em 2005, o compromisso com a educação de surdos e com os grupos de convivência surdos, vistos por sua importância por compor

espaços e recursos com os quais se atenderia as especificidades educacionais utilizando a Libras como língua de instrução, tem sido a maior e mais forte contribuição para a construção de uma proposta sólida no município e na escola. 


O entendimento das questões relativas ao convívio e ao atendimento das especificidades dos alunos surdos, é oriundo da origem da educação de Surdos no Município de Niterói: o Centro de Atendimento Pedagógico Especializado - CAPE - criado em 1981 para atender crianças surdas até 14 anos. E um dos fatos interessantes do documento de ratificação da criação da Creche Comunitária Geraldo Cavalcanti de Albuquerque é que uma das pessoas presentes em 19 de julho de 2012, como membro do Conselho Fiscal foi Alexandre Paçanha Stelling, O filho surdo de Esmeralda. 


A experiência nos modifica, e foi com base numa mudança provocada pela experiência de vida que Esmeralda Stelling participou da elaboração do Projeto "Incluindo de Verdade ¹⁶". Nesse projeto a abordagem bilíngue se justificava pelo fato de as crianças surdas precisarem de um ambiente específico para desenvolverem competência linguística e para se desenvolverem globalmente, adquirindo sua língua natural - a Libras - e, por meio dela, aprender a modalidade escrita da língua portuguesa. 


Enfatizou-se a importância dos grupos de convivência entre surdos para a garantia da manutenção da língua e da cultura da comunidade surda e, como prioridade a matrícula dos alunos surdos nas escolas com classes bilíngues Libras/língua portuguesa, para oportunizar a relação dialógica por meio da língua natural dos sujeitos surdos. O atendimento dos alunos surdos matriculados em outras unidades escolares continuou nas classes regulares com acompanhamento da Coordenação do Programa de Bilinguismo e, com o envio de professores bilíngues sempre que possível. Na maioria dos casos os alunos que não frequentavam as classes bilíngues pertenciam as famílias com dificuldades de deslocamento. 


O fato de atendermos vários alunos surdos espalhados pelas escolas da rede suscitou a necessidade de organizar o funcionamento de escolas com classes bilíngues em outros polos do município de Niterói. Como as Escolas Municipais são divididas em 7 polos, mais ou menos 15 escolas por polo, pensou-se a abertura de classes bilíngues em pontos estratégicos, de modo a atender as demandas de escola e de proximidade. A saber polos 1 e 2 com escolas no centro e próximas à Ponta da Areia e Ilha da Conceição, Polos 3 e 4 mais Próximos ao Ponto Cem Reis e ao Fonseca, polo 5 Barreto e Tenente Jardim e polos 6 e 7 Icaraí e região Oceânica. 


¹⁶ O projeto foi uns dos documentos criados para explicitar as singularidades da educação de surdos e embasar a constituição das classes bilíngues, mas não foi publicado.


No entanto, o crescimento do público surdo não foi o suficiente para manter a ideia de abertura de classes bilíngues em diferentes polos nas escolas do município. O salto expressivo de 2004, na Escola Municipal Paulo Freire com 20 alunos surdos em duas classes bilíngues, para 98 alunos em duas escolas com classes bilíngues: a Escola Municipal Paulo Freire com 76 alunos e a Escola Ernani Moreira Franco com 22 alunos, impulsionou a abertura das classes bilíngues na Escola Municipal Júlia Cortines em 2015. Esses dados são frequentemente atualizados pelo programa de bilinguismo, da mesma forma que as informações sobre a quantidade de alunos com deficiência pelos coordenadores que acompanham as escolas e compõem a equipe de Educação Especial. 


O ingresso de novos alunos surdos começou a diminuir e, ao mesmo tempo, outros municípios colocaram em prática suas propostas educacionais frente a necessidade de atender aos alunos na perspectiva da educação inclusiva. A evasão mais significativa se deu pelo fato de algumas famílias migrarem para o município de São Gonçalo, afetando diretamente as classes bilíngues da Escola Municipal Ernani Moreira Franco e da Escola Municipal Paulo Freire. Outros fatores a serem considerados, no que se refere ao quantitativo de alunos no decorrer destes anos, são: O da diminuição do quantitativo de alunos provenientes da Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque (a APADA), o egresso de alguns alunos e a evasão escolar, principalmente no 4º ciclo e na EJA. 

Ao analisar a trajetória da educação de surdos no município de Niterói, podemos perceber sua organização diferenciada entre etapas de ensino e os resultados na aprendizagem dos alunos. Na filosofia de Ciclos o ensino fundamental é dividido em 4: 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano); 2º ciclo (4º e 5º ano); 3º ciclo (6º e 7º ano) e 4º ciclo (8º e 9º ano), as classes bilíngues atendem aos alunos de 1º e de 2º ciclos, esses dois ciclos são considerados a primeira etapa do ensino fundamental. 

É na primeira etapa do ensino fundamental que a organização de profissionais bilíngues se dá com maior diferenciação. Durante esses anos de escolaridade os alunos têm: professor regente bilíngue (ouvinte) que ministra as aulas das disciplinas em Língua Brasileira de Sinais, professor de Libras (surdo) que além de ser o responsável pelo ensino de Libras para os alunos surdos também é um mediador cultural, atento as aulas ministradas pelo professor ouvinte para esclarecer possíveis conflitos de conceitos segundo a percepção da pessoa surda, e o intérprete de Libras que acompanha os alunos nas aulas extras como Educação Física, Artes, inglês e outros eventos promovidos pela escola nos quais surdos e ouvintes participam. 


Na segunda etapa do ensino fundamental os alunos surdos e ouvintes passam a estudar na mesma sala de aula, os professores regentes não são bilíngues e contam com a presença do tradutor intérprete de Libras em todas as aulas. Para essa etapa do ensino, compõe-se as classes inclusivas uma experiência que se efetivou no ano de 2010. Segundo Souza (2010, p.29): 

Percebemos que na Escola Municipal Paulo Freire a busca pelo saber educar alunos surdos se tornou incessante. Os professores são questionadores e sempre buscam adaptar atividades, ou utilizar de mecanismos alternativos na expectativa de atender aos alunos surdos de acordo com sua especificidade. Sabendo que a necessidade educativa especial de pessoas surdas é lingüística, e compreendendo que a perda sensorial impede que alguns conceitos orais sejam transmitidos da mesma forma que para alunos ouvintes, a busca de mecanismo e de caminhos alternativos se torna parte da prática na esperança de obter os melhores resultados possíveis. 

A sensibilidade de muitos professores ao receberem as orientações quanto a necessidade de fazerem algumas adaptações, se converteu na utilização de imagens nas avaliações e em provas diferenciadas para os alunos surdos, alguns optaram por avaliações sinalizadas, com a tradução do intérprete de Libras. Houve até a utilização de celulares para registrar as respostas dos alunos surdos e, também, a realização de trabalhos em formato de vídeo. 

O acompanhamento do primeiro grupo de surdos a participar das classes inclusivas em 2010 colocou a escola diante da realidade de professores não sinalizantes com a presença do profissional intérprete de Libras, ainda que com a chegada tardia pelo fato de ser um profissional contratado, nesta fase do ensino fundamental em Niterói os professores atribuem conceitos seguindo o seguinte: A – Nível alto de aproveitamento; B – Nível bom de aproveitamento; C – Nível satisfatório de aproveitamento; D – Nível regular de aproveitamento; E – Nível insatisfatório de aproveitamento e # – Sem conceito lançado.



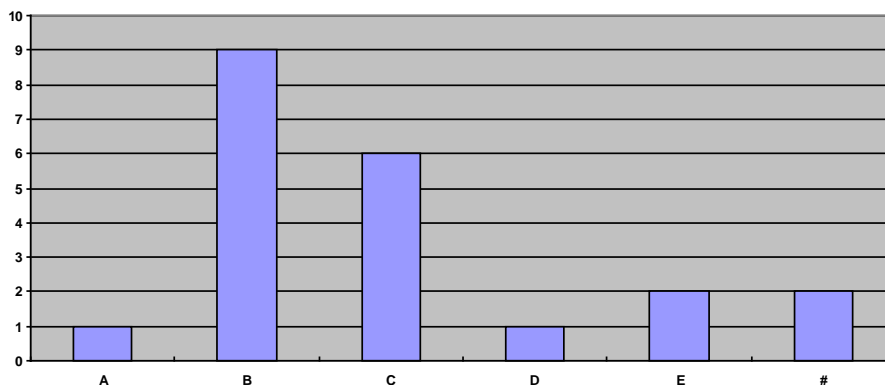
A possibilidade de elencar algumas das fragilidades vem da experiência como tradutor e intérprete de Libras na segunda etapa do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, da experiência de trabalhar com o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, uma proposta que acontecia com o mesmo grupo de surdos que estudava no turno da manhã e que ficava em contraturno para as aulas oferecidas pelo trabalho da Sala de Recursos Multifuncional da Escola Municipal Paulo Freire. 

A expectativa quanto a participação dos alunos surdos que compunham a primeira classe inclusiva no ano de 2010 era muito grande. Acompanhar significava também entender o quanto as classes bilíngues eram benéficas para o desenvolvimento escolar dos alunos

surdos. Eram 21 alunos surdos naquele ano e o acompanhamento dos resultados foi registrado em formato de gráfico para cada uma das disciplinas.

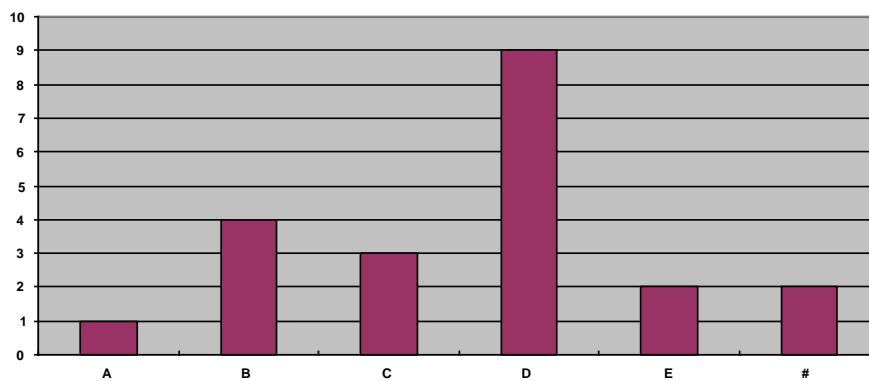


Gráfico 1 - Conceito em Português



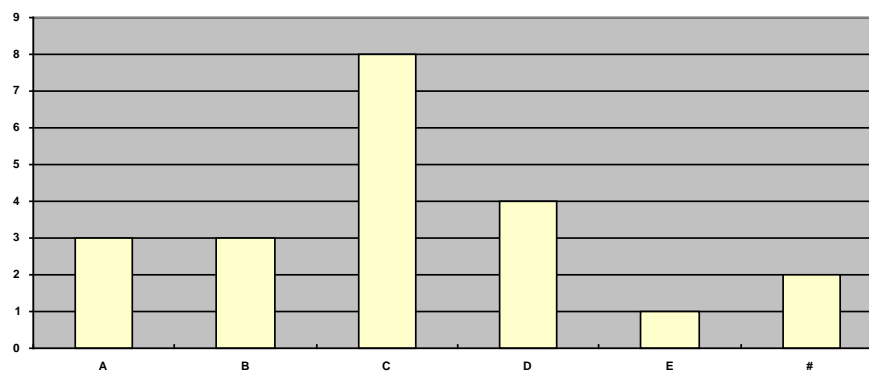
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 2 - Conceitos em Matemática



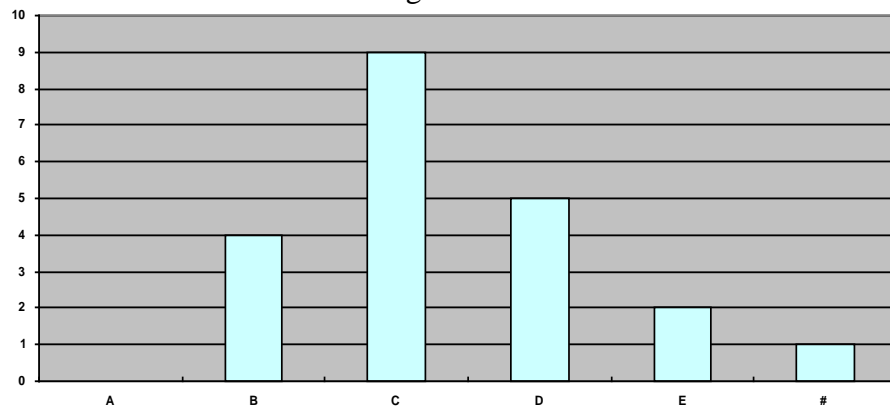
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 3 - Conceitos em Ciências



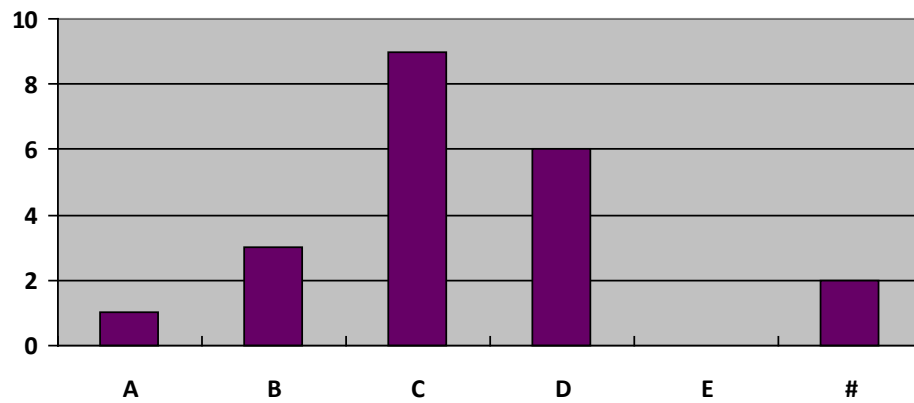
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 4 - Conceitos em Geografia



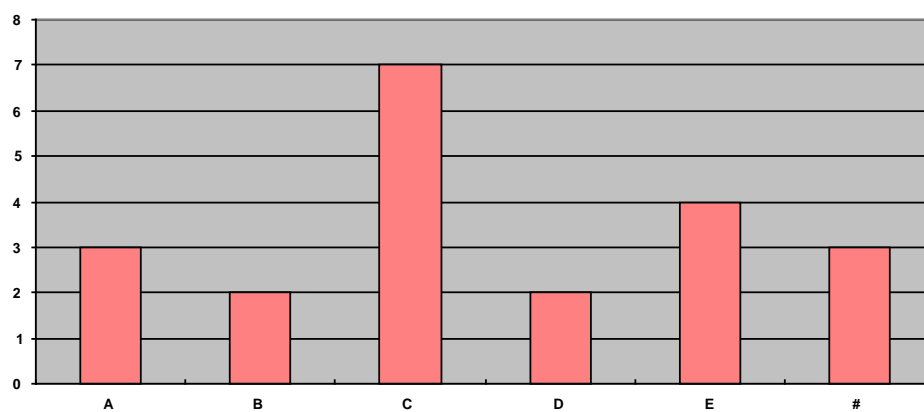
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 5 - Conceitos em História



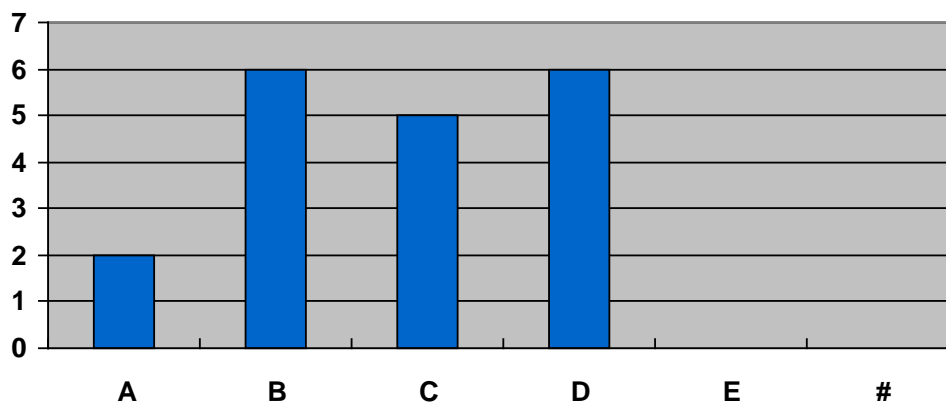
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 6 - Conceitos em Inglês



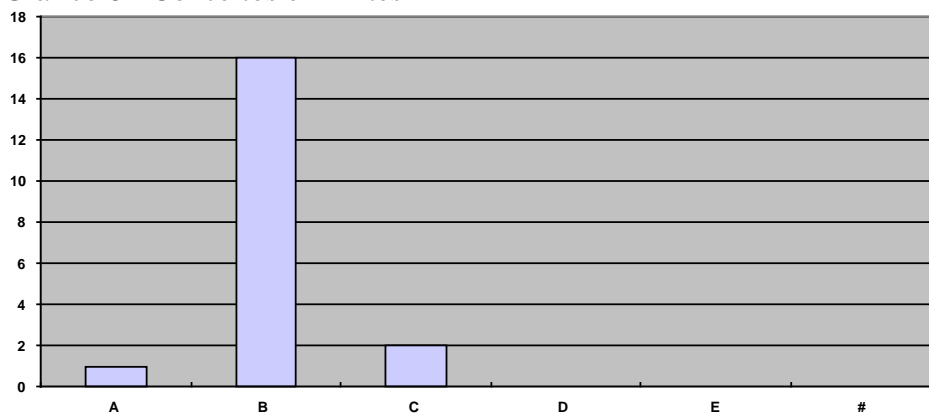
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 7 - Conceitos em Educação Física



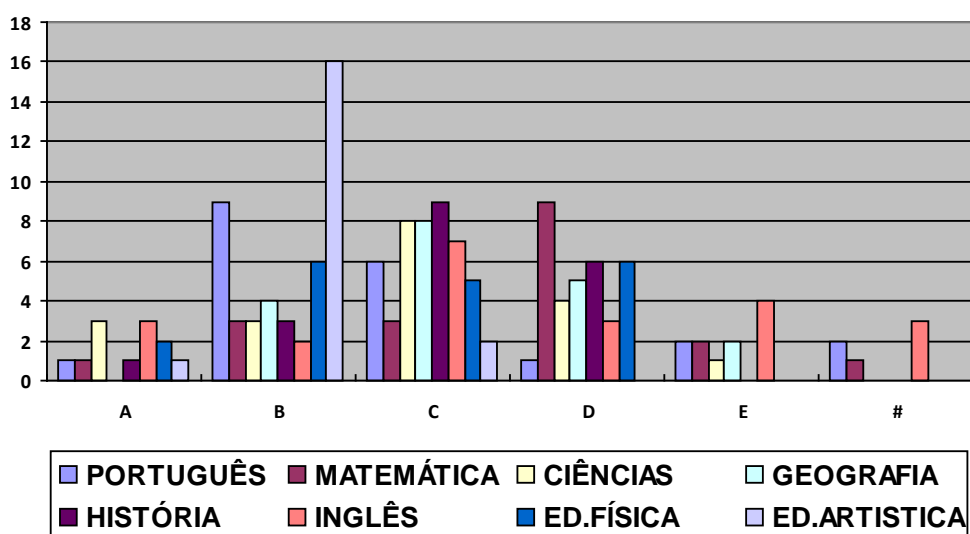
Fonte: O autor, 2017.

Gráfico 8 - Conceitos em Artes





Fonte: O autor, 2017.


Gráfico 9 - Desenvolvimento dos alunos surdos em 2010





Fonte: SOUZA, 2010, p. 35.


O resultado avaliativo dos alunos rendia muitos comentários e, as vezes, até algumas surpresas. Havia alunos surdos que se saíam melhores do que alunos ouvintes na execução das avaliações, mas também havia os que demonstravam resultados muito abaixo do esperado, o que é comum tanto para surdos quanto para ouvintes. Os conceitos eram gerados com base na participação e assiduidade, na organização dos cadernos, na execução dos trabalhos e nas avaliações de cada período, no caso de Niterói, 3 períodos. 

Ao falar das preocupações que os professores apresentavam com relação à educação de surdos, MEIRELES destaca: 


[...] percebe-se que consideram as turmas bilíngues como uma preparação para 'inclusão de fato' nas turmas regulares, revelando expectativa quanto à inclusão dos alunos surdos em turmas regulares, o que acontecerá pela primeira vez na escola no ano de 2010 (MEIRELES, 2010^a, p. 120). 


Havia, de certo modo, uma reprodução no conceito de normalização dos sujeitos a partir da expectativa de resultados positivos em suas avaliações. Essa expectativa aparecia, com mais ênfase, no discurso dos professores de 3º e de 4º ciclos ao perguntarem se a preparação feita nas classes bilíngues não poderia ser melhor. Como se as classes bilíngues fossem, de alguma forma, corretivas e normalizadoras dos sujeitos surdos e que, após a preparação oferecida nelas, os surdos seriam "de fato" incluídos. 

O desenvolvimento satisfatório, contando com algumas flexibilizações, ainda deixava aquelas dúvidas com relação, principalmente, à escrita dos alunos surdos. Muitos professores consideravam que, pelo fato de os alunos surdos frequentarem a classe bilíngue, estariam "prontos" para compor as classes inclusivas apenas com a presença do tradutor/intérprete de Libras, muitos não compreendiam as diferenças entre os alunos e até se surpreendiam com alunos que, além de surdos, ainda tinham outros comprometimentos. 

Seguir o resultado dessa ferramenta que é a avaliação, não era uma preocupação apenas dos professores não sinalizantes. Havia, também, nos professores bilíngues, a expectativa de que todo o trabalho realizado "surtiria efeito", principalmente no em que viveríamos pela primeira vez no município de Niterói, a experiência de surdos nas classes inclusivas. 


O desafio do ensino nos anos correspondentes ao 3º e ao 4º ciclo no município de Niterói na educação bilíngue Libras/língua portuguesa é o mais intenso e mais complicado. Encontrar uma equação que equilibre as singularidades de alunos ouvintes e de alunos surdos num mesmo espaço físico, mesmos materiais didáticos, mesma metodologia, mesmos recursos, com exceção da presença do profissional tradutor e intérprete de Libras em sala de


aula, representa não apenas uma fragilidade na proposta bilíngue na segunda etapa do ensino fundamental, e sim, uma inadequação que afeta a todos no espaço sala de aula, mas principalmente aos alunos surdos. 

O ano de 2010 era o primeiro ano de ingresso de surdos na segunda etapa do ensino fundamental, mesmo ano em que o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói ficava pronto, e nele, no eixo linguagem, já constavam temas e objetivos específicos das classes bilíngues da primeira etapa do ensino fundamental. Isto é, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Ao mesmo tempo que se apresentava um grande ganho para a educação de surdos nas escolas de Niterói, em especial na Escola Municipal Paulo Freire, também se evidenciava um grande hiato na proposta bilíngue: O fim da participação dos alunos surdos nas classes bilíngues e o início da escolarização deles em classes inclusivas. 


As classes bilíngues, compostas por professor bilíngue, professor de Libras e intérprete de Libras, apenas com alunos surdos e com a língua de sinais como língua de instrução, dá lugar a uma classe com alunos surdos e ouvintes, professores ouvintes das diversas disciplinas e a presença do profissional tradutor intérprete de Libras, a língua de instrução passa a ser a língua portuguesa com tradução simultânea - classes inclusivas.



O estranhamento, que normalmente acontece com todo e qualquer aluno, ao se deparar com a rotatividade de vários professores, no lugar de um único professor para todas as disciplinas, ainda traz consigo o estranhamento da presença contínua do tradutor/intérprete de Libras. É dele que sai o discurso na língua de instrução dos anos anteriores, tornando comum o direcionamento das perguntas dos alunos surdos para o intérprete e não diretamente para os professores. 


Mas, a sensação de elementos diferentes nesse processo não é apenas dos alunos surdos, há uma diferença significativa nas relações, pois os professores, principalmente os que recebem surdos pela primeira vez, tendem a direcionar suas perguntas, também, para o tradutor/intérprete: *Ele(a) está entendendo? Fala pra ele(a) que é pra copiar.* Conduta comumente repetida por parte dos alunos ouvintes ao tentarem estabelecer um contato inicial com os colegas surdos. 

A presença do profissional tradutor/intérprete de Libras, como indispensável para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos no contexto inclusivo da Escola Municipal Paulo Freire, não suprime a necessidade de olhares para além da presença física desse profissional, no sentido de adequações metodológicas e comportamentais frente a relação interpessoal e profissional entre professores, alunos e o intermediário do discurso cuja função

é a de traduzir a fala dos ouvintes para os surdos e de traduzir a sinalização dos surdos para os ouvintes. 


Isso demandava a atuação dos intérpretes, não apenas do discurso dos professores em sala de aula, mas também dos alunos e nos ambientes de circulação com outros profissionais da unidade escolar. O que implicava em fazer as explicações das diferenças de apropriação de conceitos e de utilização de língua, que as vezes causavam conflitos no entendimento, pelo fato de a compreensão e expressão dos surdos ser baseada em um discurso sinalizado.




Na prática da tradução em sala de aula percebe-se que muitos termos, jargões e expressões dificultam o processo de interpretação por carregarem marcas culturais extremamente diferenciadas entre os alunos surdos e ouvintes. Após a exposição conceitual por parte dos professores alguns sinais são convencionados com a ajuda dos próprios alunos surdos, um processo que acontece durante a tradução simultânea e as escolhas lexicais, palavras em equivalência de sinais ou vice-versa, mas que gerava a necessidade de conversar com os adultos surdos com a finalidade de validar ou corrigir os sinais e a aplicação deles em cada assunto e disciplina. 


Com base nesses conflitos iniciais surgiu a identificação da necessidade de se fazer um trabalho específico com alunos surdos, de modo a minimizar os conflitos conceituais e fornecer mais elementos que fortalecessem o entendimento do alunado surdo e a possibilidade de participação mais efetiva nas aulas. Passou-se então, a oferecer em contraturno o Ensino da Modalidade Escrita do Português como Segunda Língua para alunos surdos, cujo objetivo inicial era o de dar continuidade ao oferecido nos anos anteriores e prosseguir com MEPES.




A distinção de formação ou de constituição da organização da sala de aula considerada inclusiva, em relação a sala de aula considerada bilíngue, somada a descontinuidade metodológica, gerou um enorme desconforto, mas também uma importante identificação: O aprisionamento ao método poderia gerar prejuízos em sua repetição sistemática, o acompanhamento do método atendia o eixo linguagens e os professores tentavam adequá-lo a todas as disciplinas, ou seja, a mesma metodologia. 

Estar diante da ignorância, no que se refere ao desconhecimento de uma metodologia específica para o ensino do português escrito para surdos, impulsionou a busca por outra proposta metodológica que abarcasse as especificidades dos alunos e da segunda etapa do ensino fundamental. Certamente, pensar o ensino da língua portuguesa para pessoas surdas

exige um caminho longo e pouco conhecido, a distância entre os aprendizes e o conteúdo parece ser uma tarefa, em processo, que esbarra em desdobramentos do campo linguístico. Delimitar o que deveria ser ensinado parecia uma tarefa sem sentido. 

O referencial curricular oferecia as temáticas, as habilidades a serem trabalhadas e algumas sugestões metodológicas e dava prosseguimento, ainda que sem as adequações para os surdos, ao que norteava o ensino nos anos anteriores. Partiu-se então, da Textualidade e o conceito de texto. 

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 10). 


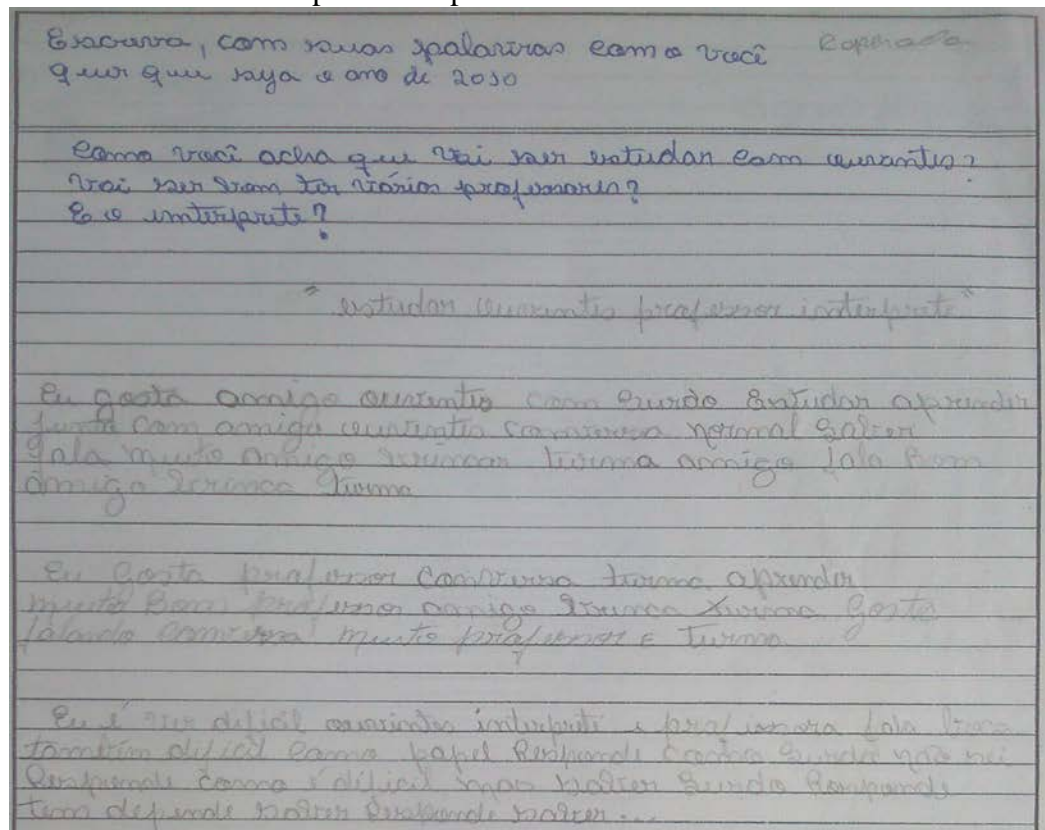
A lógica de construção bilíngue de estudo de textos e suas variações com os 21 alunos do 6º ano, que estavam divididos nas turmas 6A, 6B e 6C no turno da manhã, passou a acontecer no contraturno das terças e das quintas-feiras até às 17 horas. Foram feitas palestras para os professores, profissionais e alunos ouvintes, além, é claro, de uma dinâmica de esclarecimento para os alunos surdos. Parte dessa dinâmica com os surdos se apresentou em proposta de produção de textos no final do 5º ano. 

Figura 16 - Trabalho textual produzido por aluno surdo



Fonte: O autor, 2017.

Os alunos surdos já estavam acostumados com a interação com os alunos ouvintes, mesmo que estudando em classes bilíngues, da mesma forma que a dinâmica de aula com a presença de um tradutor intérprete de Libras já acontecia nas aulas extras, Educação Física, Artes e Língua estrangeira, o que permitia o conhecimento prévio de como seria no ano seguinte. A maior apreensão dos alunos pode ser percebida no terceiro parágrafo do texto acima: **Eu é ver difícil ouvintes intérprete e professora fala boca** - Neste trecho, cuja equivalência seria: *É difícil para mim olhar para os ouvintes(alunos), para o intérprete e para a professora falando*. Demonstrava-se neste tipo de discurso o quanto ainda era desafiadora a dinâmica - tradutor/alunos ouvintes/professores das diversas disciplinas.




Outro ponto que causava certo desconforto no discurso dos alunos surdos pode ser representado pela frase seguinte do texto citado: **também difícil como papel Responde como Surdo não sei Responde como é difícil**. Não era um desconforto menor para um professor sinalizante, há muito mais nessas palavras/sinais do que se pode colocar no papel - *Também é difícil responder por escrito. Como? Sou surdo, não sei responder. Como? é difícil...* encantadora e inquietadora expressão. O que era visível aos olhos do professor sinalizante, tomava invisibilidade no registro escrito para os não sinalizantes. O que em um trecho tão pequeno em registro escrito escondia do registro sinalizado?



O que saltava aos olhos de encantamento do professor sinalizante era o encerramento desse pequeno texto - **Mas saber Surdo Responde tem depende saber Responde saber...** o reconhecimento da dificuldade se seguia do reconhecimento da potencialidade - *Mas o surdo sabe responder, depende do que sabe para responder*. "O ignorante, por sua vez, fará *menos e mais*, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou, Ele julgará se estava atento" (RANCIÈRE 2015, p.54). O sinalizante ignorante deve descobrir em duas línguas o que pode buscar e continuamente verificar sua busca com atenção. A marca do "**R**" de responde, sempre em maiúsculo, representava a grafia dos enunciados. Isto é, responde sempre se escreve com "**R**" maiúsculo, quase que a personificação da dificuldade, mas "**S**" de surdo personificava a potencialidade.



As experiências textuais sempre seguiam o trabalho com base em imagens, estudo vocabular e estruturação de frases, mas os textos que eram fruto de propostas desprendidas de uma sistematização, estrutura a ser seguida para escrever frases, a predominância de marcas de sinalidade se faziam mais constantes. Um exemplo de atividades estruturadoras do discurso: Assistir a um filme, trabalhar o texto que se apresenta em forma de legenda,

selecionar imagens representativas de trechos do filme em ordem cronológica, escrever o que as imagens representam com algumas frases, utilizar as frases para escrever um texto. 


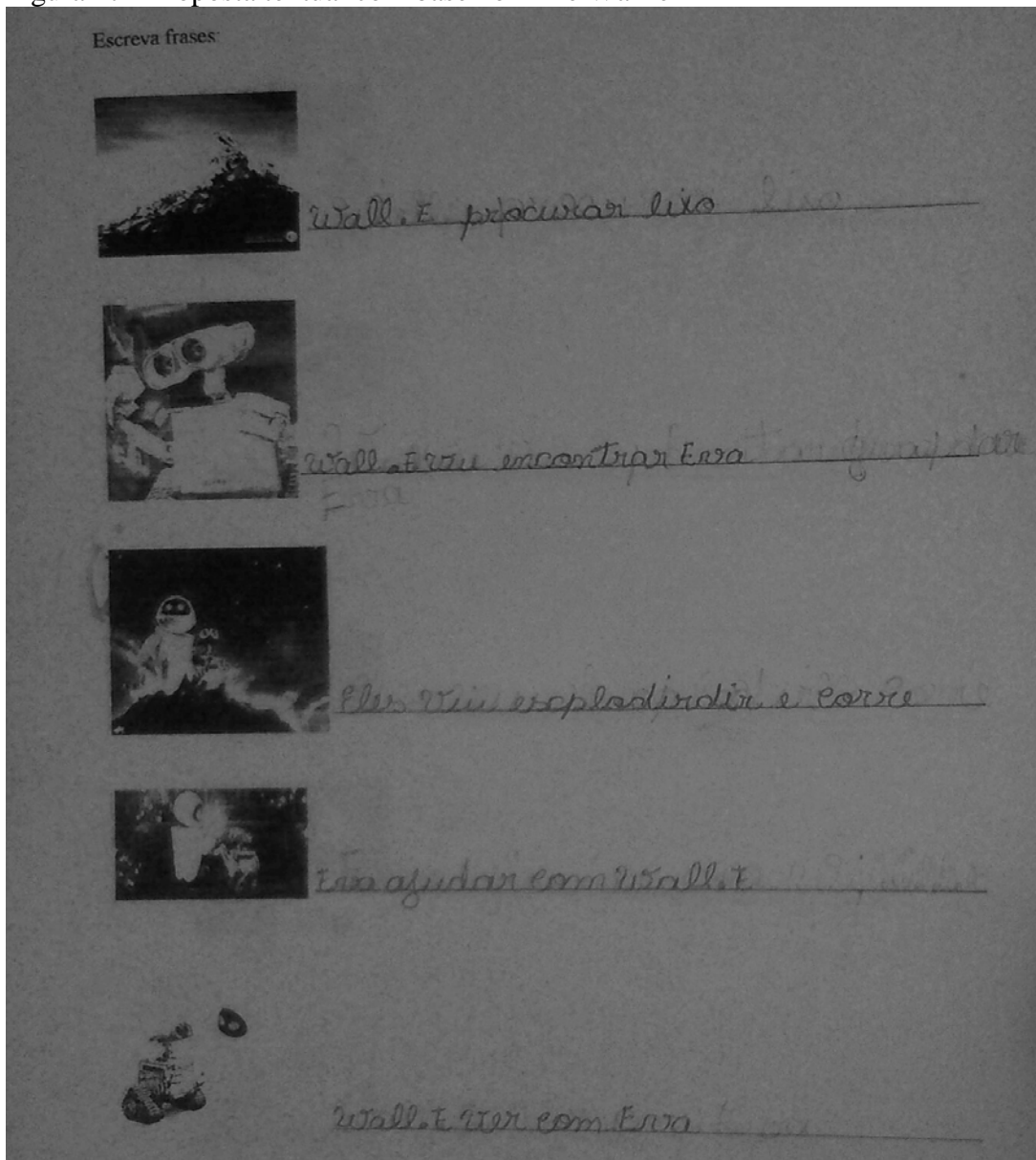
A sequência das ações contidas na produção textual, após assistir o filme e escrever algumas frases correspondentes a cada imagem, possibilitava uma ordenação coerente dos fatos. Havia a predominância dos verbos no infinitivo e pouca utilização de conectivos entre os enunciados, mas a relação entre o que era escrito e sinalizado permitiam comparações cada vez mais consistentes. A revisitação as etapas de ensino metodológico eram uma forma de ampliar a utilização das formas verbais flexionadas e de identificar a inserção de conectivos entre os enunciados. 

Figura 17 - Proposta textual com base no filme Wall-e



(a)

Escreva frases



Wall-E fixar parede especial



Wall-E falar de Eva



Wall-E brincar com Eva

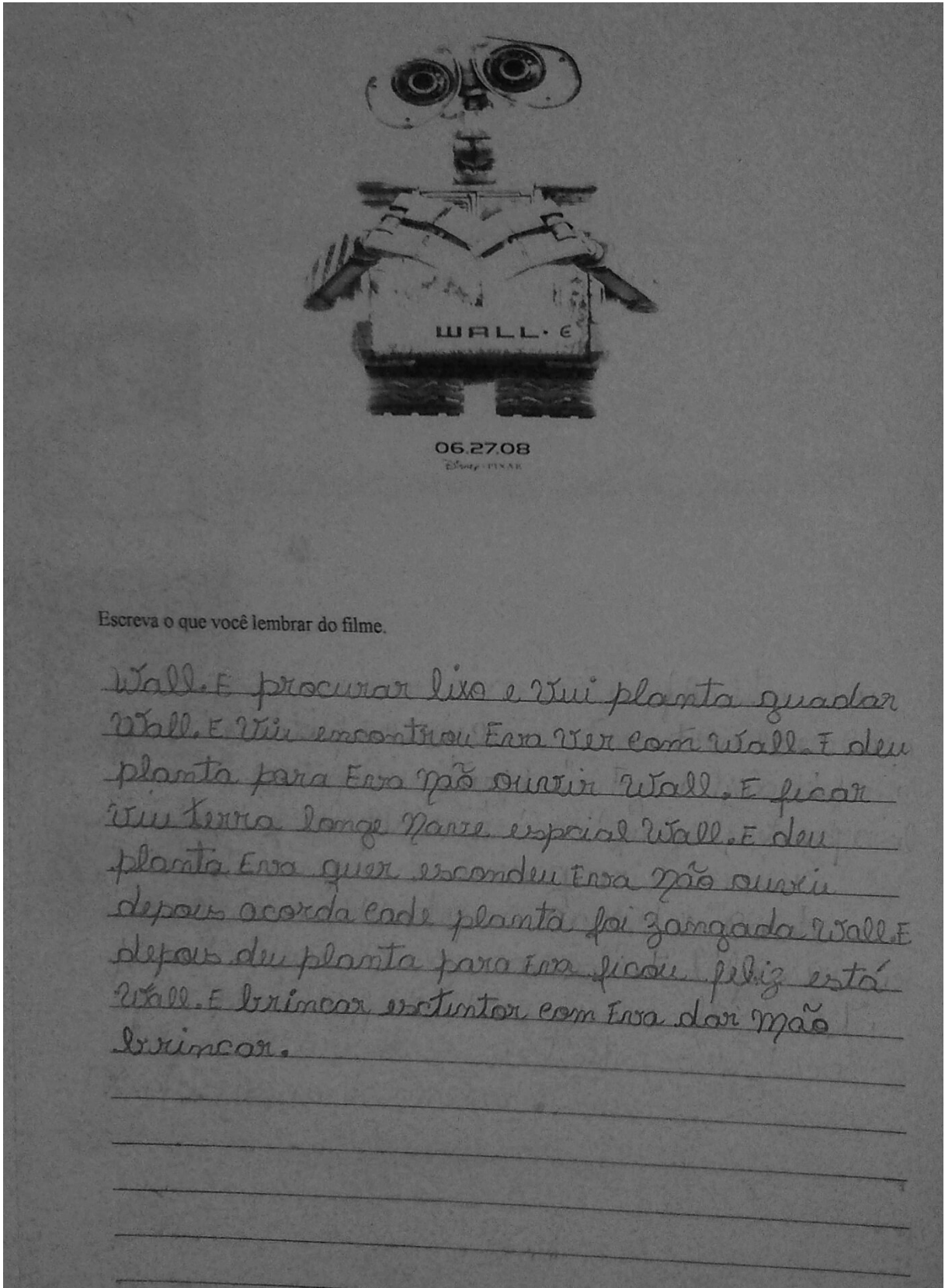


Wall-E viu encontrar planta



Wall-E comer com Eva

(b)



(c)

Legenda: (a) e (b) – escrita de frases; (c) – escrita de texto.

Fonte: O autor, 2017.

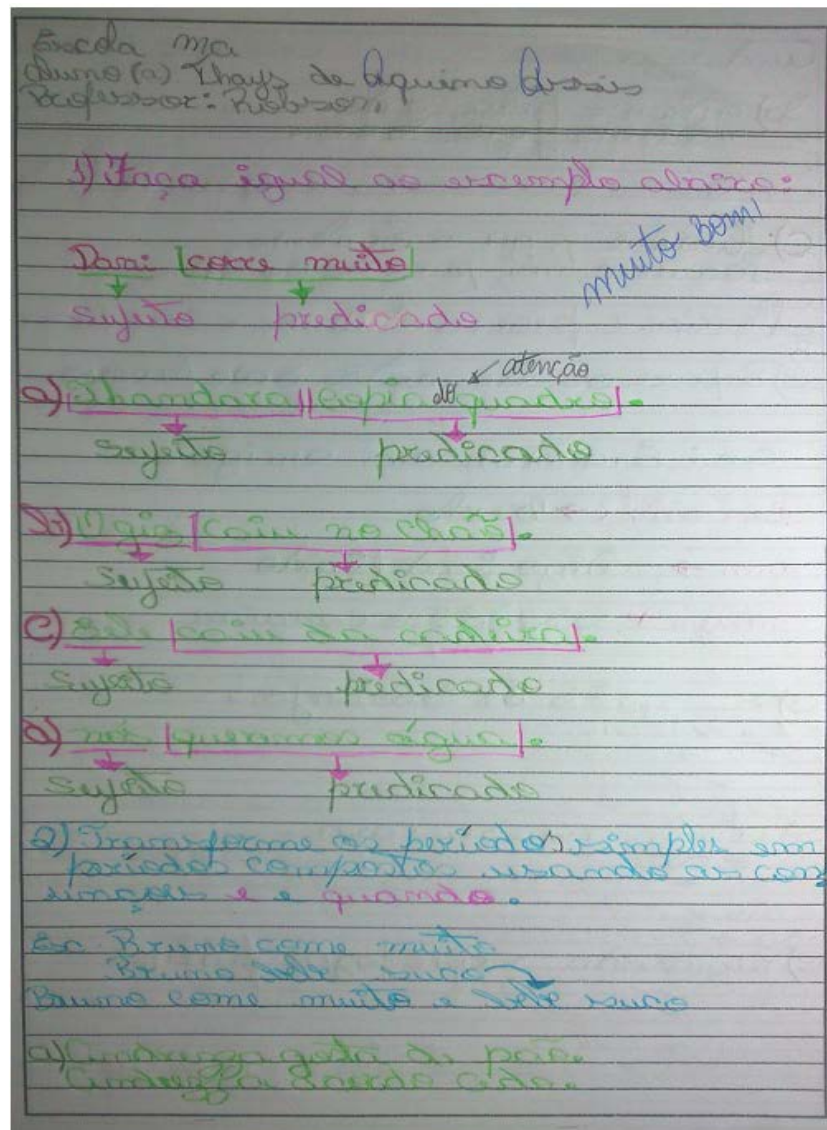
As propostas textuais eram variadas e demandavam constantemente o exercício da reescrita. Variar e retomar os temas e propostas textuais tornavam a prática de leitura e de escrita menos exaustivas e proporcionavam elementos para melhorar a estrutura gramatical dos textos finais. A parte da estrutura de atividades propostas eram baseadas no MEPES. Um exercício de busca por um novo enfoque, que embora estivesse vinculado a uma natureza estruturalizante, deveria prestigiar o que os alunos expunham por meio da sinalização.



Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Desta forma, são silenciadas as Produções textuais, as narrativas, as releituras e a(s) tradução(ões) dos significados construídos em Sinais. (FERNANDES, 2005, p. 65).



Figura 18 - Exercícios de estruturação das frases



Fonte: O autor, 2017.


As propostas textuais passaram a ser, principalmente, voltadas para acontecimentos partilhados entre os alunos, de modo que a escrita se apresentava com diferenças na forma de expor os fatos e como cada um privilegiava mais alguns pontos do que outros e a comparação entre os textos fazia parte da proposta de leitura e de escrita. "(...) um ato de linguagem não é apenas um ato de "dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade 'inter-agem'" (KOCH 1992, p.66). Um assunto que suscitou a necessidade de escrita por parte dos próprios alunos foi o deslizamento do morro do Bumba¹⁷, Uma comunidade do Viçoso Jardim em Niterói, que sofreu com a tragédia do deslizamento no ano de 2010 com muitas mortes e famílias desabrigadas. Uma realidade vivida de perto por alguns dos alunos da Escola Municipal Paulo Freire que acolheu os desabrigados por cerca de um mês e meio. Entre os desabrigados havia, inclusive, alunos da escola e seus familiares. 

Figura 19 - Deslizamento do morro do Bumba



Fonte: Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/memoria-globo/v/enchentes-no-rio-2010/3123917/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

A tragédia mobilizou a opinião pública e os surdos queriam escrever sobre o assunto. A atividade seguiu os mesmos moldes das atividades anteriores, a discussão do assunto, o

¹⁷ Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/memoria-globo/v/enchentes-no-rio-2010/3123917/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.


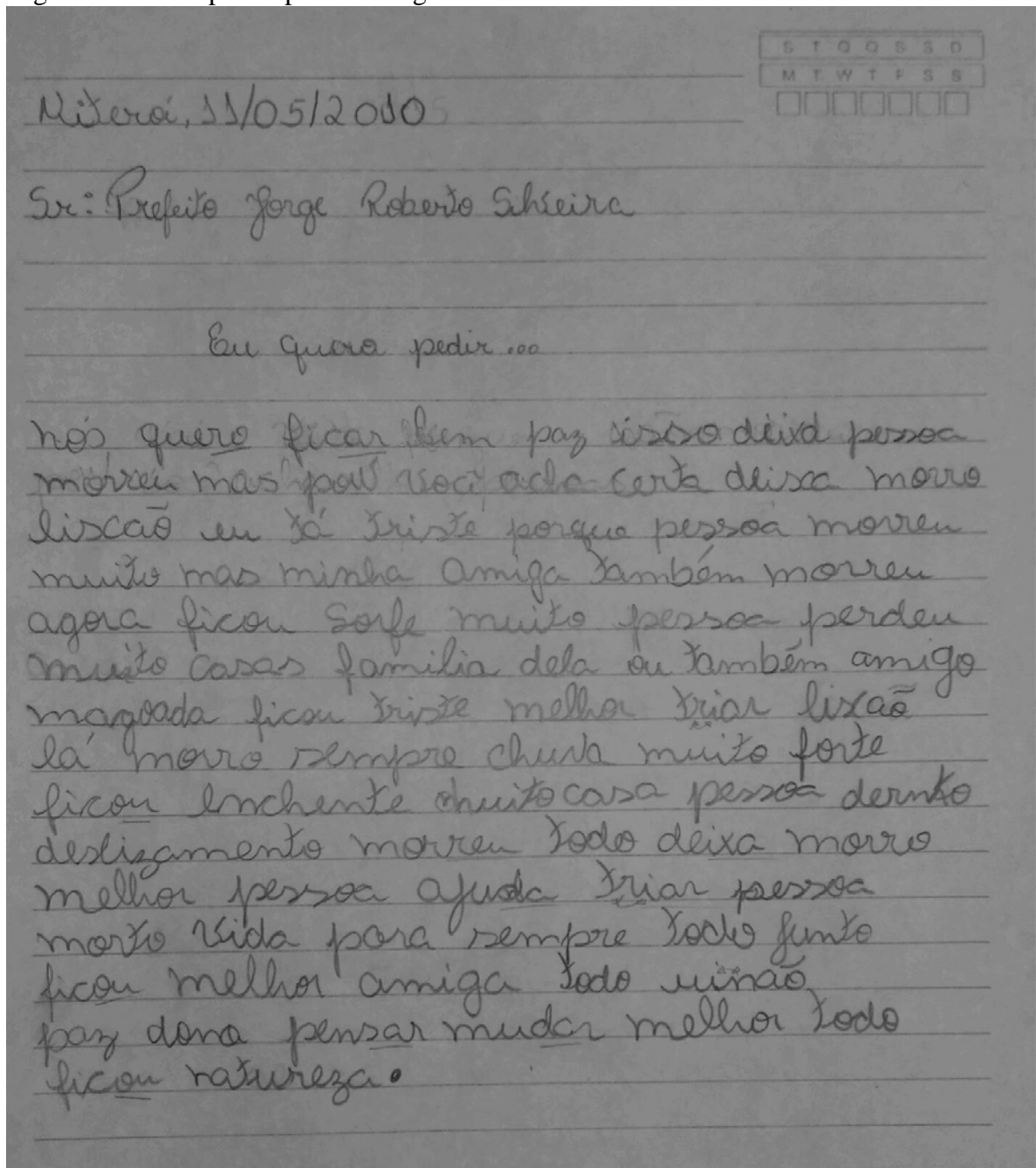


estudo de vocabulário, a exposição da opinião do grupo em Libras, o primeiro registro escrito e a reescrita. Foi a proposta de escrita mais sofrida de todas. Também a mais real, muitos dos desabrigados ficaram na escola, mas havia entre as vítimas que morreram, em função do deslizamento, alunos da escola e entre esses alunos a amiga que havia aceitado a proposta de aprender cinco sinais por dia com professor bilíngue. Eles não queriam apenas escrever. Queriam reivindicar. 


Figura 20 - Carta para o prefeito Jorge Roberto Silveira




Fonte: O autor, 2017.

A preocupação de que os textos produzidos refletissem a sinalização era constante, mas o sentimento de reprodução de "Propostas estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento" (FERNANDES, 2005, p. 31) precisava ser minimizado. Era imperativo que as opiniões escritas refletissem as opiniões sinalizadas, e para isto era necessário trabalhar duas modalidades textuais. Primeiro havia a filmagem do que queriam dizer em libras, a orientação e a refilmagem, depois a escrita e a reescrita e, por último, uma conversa sobre o produto final em português escrito. 


As intervenções no texto eram feitas por meio do diálogo, mediando as possibilidades de melhorias na escrita, mas não a ponto de fazer com que a originalidade lhes fosse tirada. o objetivo era sempre o de manter a emissão do discurso de cada um dos alunos. Mas, nessa proposta em especial, os alunos se ajudavam de forma diferenciada. Começaram a perguntar uns para os outros o que haviam dito no momento das discussões a respeito do evento e escreviam com base na confirmação sinalizada emitida pelo colega. 

A partir daí a utilização da filmagem passou a ser o rascunho em Libras. Os alunos filmavam com o celular o que escreveriam depois. Isso proporcionou outra identificação importantíssima: Os alunos não sabiam como fazer: Introdução, desenvolvimento e conclusão no registro filmado em Libras, havia uma desordem na hora de emitir a opinião e a organização das ideias dificilmente acontecia no primeiro vídeo. Ou seja, os textos em Libras precisavam ser ordenados para gerar a possibilidade de melhorar os textos em língua portuguesa. 

Para além da questão língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. nesse sentido a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. (FERNANDES, 2005, p. 34). 

O que parecia uma ótima proposta de produção textual, agora também em Libras, fortalecia a necessidade de se pensar a relação com todos os outros conteúdos da mesma forma. Talvez de forma muito mais urgente na segunda etapa do ensino fundamental pelo fato de os professores não se relacionarem com os alunos por meio da língua de sinais, isto é, nessa etapa a língua de instrução não é a língua de sinais e sim a língua portuguesa, isto considerava a necessidade da presença do intérprete em sala de aula, mas desconsiderava a continuidade da presença do professor surdo como acontecia até o 5º ano de escolaridade.



Como as classes bilíngues até o 4º ano estudavam no turno da tarde, e nelas os profissionais surdos atuavam juntamente com os professores ouvintes, começamos a estabelecer debates e, posteriormente a escrita, mas agora o professor surdo auxiliava na tarefa de ordenação do texto em Libras, posicionamento frente a câmera, incorporação dos sujeitos do discurso e a localização imagética de cada um dos interlocutores colocados na sinalização. 


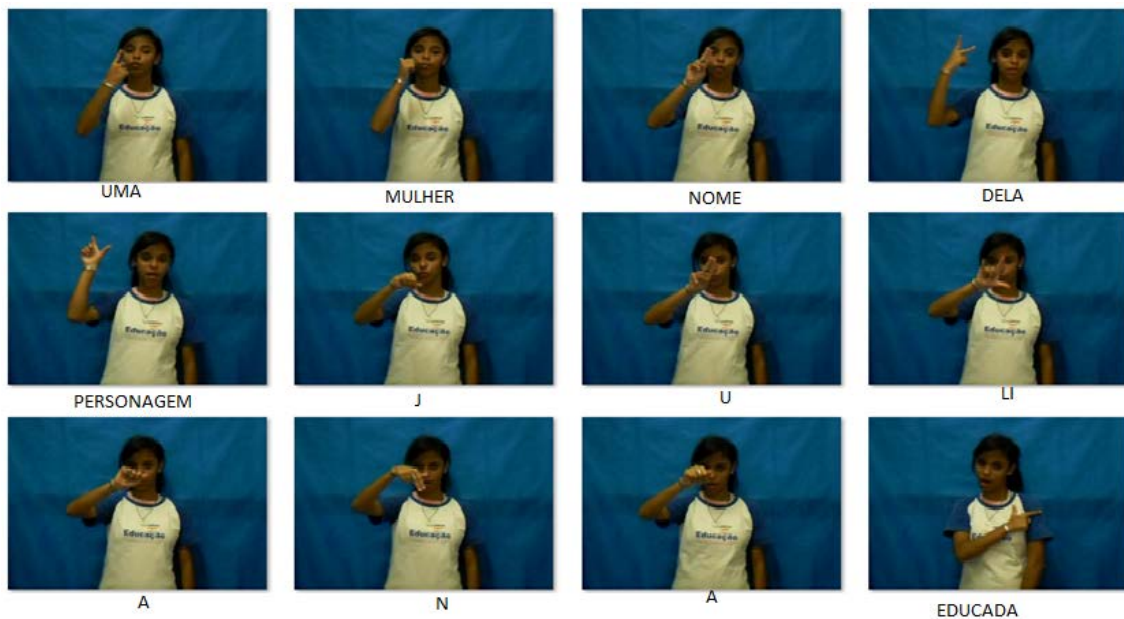

Quando os alunos se deparavam com a quantidade de elementos nos textos em Libras percebiam a diferença significativa em suas produções escritas. Os textos eram muito maiores em Libras do que em língua portuguesa. Um texto em Libras podia gerar quase 600 imagens, mas na escrita se convertia em poucas linhas. Por um lado se identificava a repetição no discurso sinalizado, por outro a supressão de boa parte do que se havia dito em sinais. Sem contar o fato de que nem todos se sentiam confortáveis diante da câmera. 

Figura 21 - Sequência sinalizada do texto em Libras/palavras em português



Fonte: O autor, 2017.

Era necessário enfatizar a importância do que se produzia em língua de sinais. A proposta de ensino da Modalidade Escrita do Português para Surdos na segunda etapa do ensino fundamental se aproximava em muito ao que eles tinham se habituado na primeira etapa, e a participação do profissional surdo permitiu maiores avanços discursivos. "Os discursos em determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como língua de instrução" (FERNANDES, 2005, p. 34). 


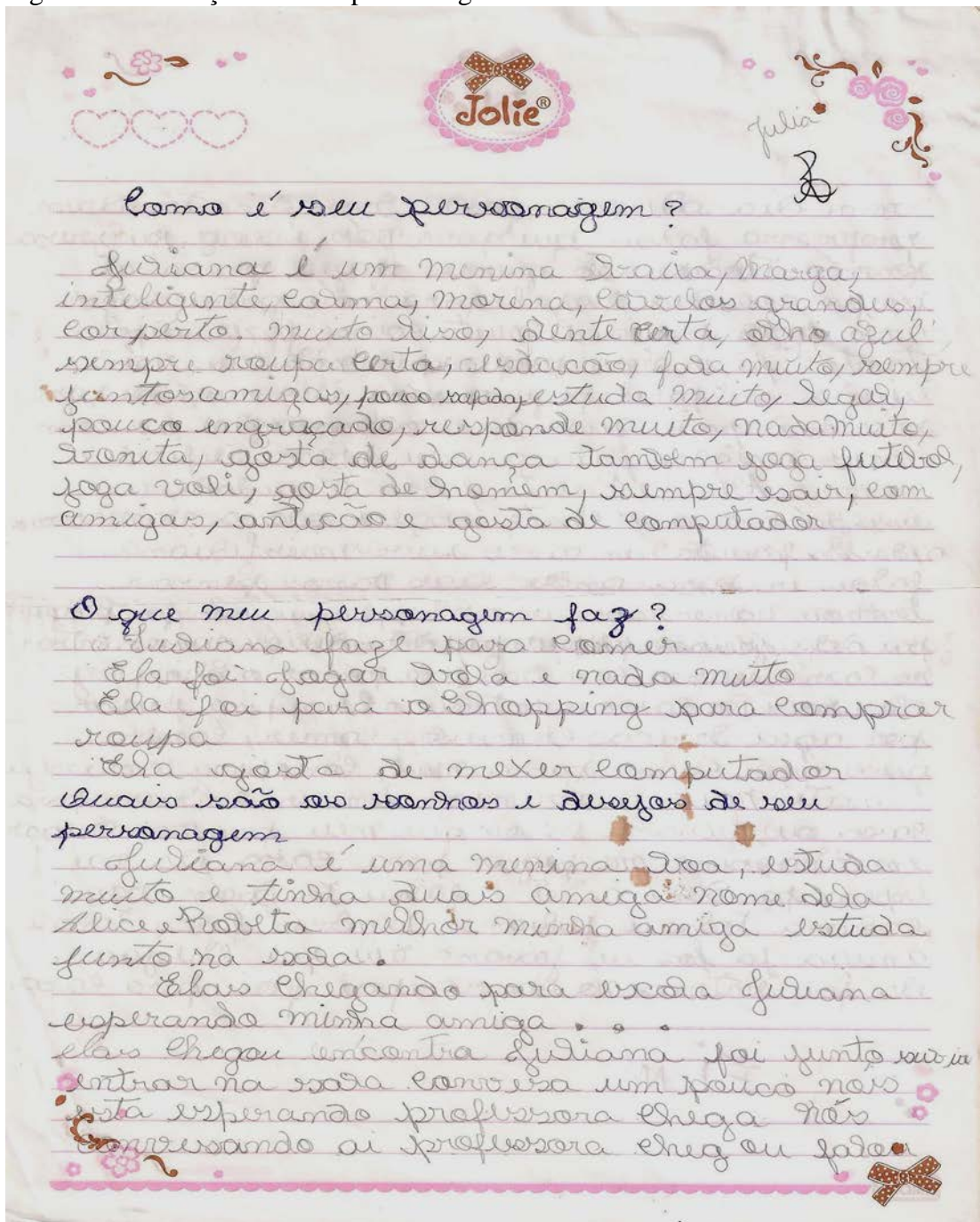


A partir da língua de sinais e da aproximação da perspectiva surda, possibilitada pelos alunos, mas principalmente pela presença do profissional surdo adulto, suas mediações e intervenções no ato das produções sinalizadas, era possível tornar a tarefa de produção de textos, agora também em Libras, numa tarefa menos exaustiva e com sentido efetivo entre o que se produz, como representação do pensamento, e o que se vive ou o que se gostaria de viver comparando realidade e ficção. 


Figura 22 - Produção textual após filmagem em Libras





Fonte: O autor, 2017.

Sugeriu-se que cada aluno criasse seu próprio personagem como se fossem participantes de uma novela. O discurso deveria ser em 3ª pessoa, mas, tanto em Libras quanto em português escrito a 1ª pessoa aparecia em algumas ocasiões. 

Na proposta textual os alunos apresentavam personagens, cada uma atribuía a seus personagens características, fazeres, sonhos e desejos. O espelhamento de suas reais características, o aparecimento do desejo de ser e a inserção de sonhos e desejos passou a ser parte do cotidiano de praticamente todos, e a comparação apareceu no discurso, que renovava os sonhos e desejos, com os personagens de televisão. Era comum ver nas conversas e até nas atividades a incorporação das características vistas na programação voltada para adolescentes. 

Muito interessante que o trabalho escrito, embora tivesse contato com a utilização da versão sinalizada, tomava outros contornos, outra ordem e despertavam a atenção para as diferenças de ordenação dos enunciando produzidos em português escrito. 

Era na percepção dos alunos que se tornava possível esclarecer as próprias dúvidas com relação as possíveis produções em Libras. A cada descoberta dos alunos o professor também se beneficiava e todos se tornavam sinalizantes cada vez mais bilíngues. 

As demandas de produção escrita não se resumiam apenas ao aprendizado de língua portuguesa, haviam também todas as tarefas referentes as outras disciplinas e, comumente, as dúvidas eram trazidas para as aulas da tarde. Um dos riscos ao atender as necessidades de esclarecimentos e de feitura das propostas de trabalho do turno da manhã, era o de descaracterização da proposta educacional oferecida pela Sala de Recursos, cujo objetivo era o de ensinar língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os alunos surdos, e passar a ser visto como aulas de reforço. 

Mas as dúvidas estavam relacionadas a produção escrita dos trabalho, portanto, como fazer o trabalho escrito de outras disciplinas? Ou, como poderiam ser os trabalhos produzidos pelos alunos surdos? O professor de história pediu um trabalho baseado num filme. A proposta de trabalho já era um pouco conhecida dos alunos surdos, assistir a um filme e depois escrever sobre ele, mas agora a prática de apresentar sua produções em Libras eram mais frequentes e os próprios alunos pediam para fazer as duas versões, Libras e língua portuguesa. O filme proposto pelo professor de história foi 10.000 AC e rendeu um pequeno vídeo¹⁸ de pouco mais de 3 minutos em Libras, com imagens e legenda em português. O

¹⁸ Disponível em: <<https://youtu.be/mDTnvP7EdOQ>>. Acesso em: 10 jan. 2017.


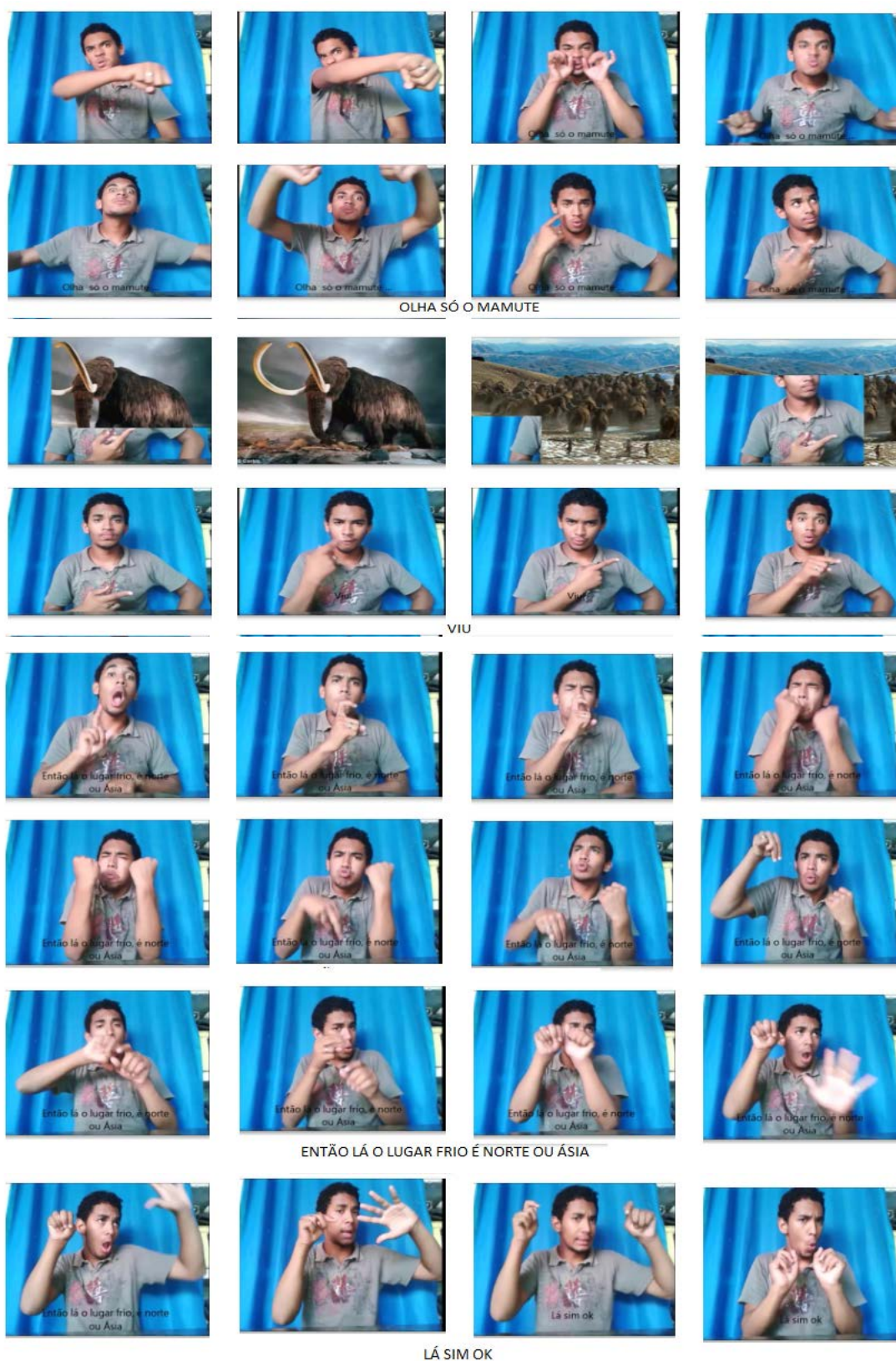
hábito de fazer o rascunho em Libras proporcionou boa qualidade tanto na proposta em vídeo quanto na versão escrita em português incluída como legenda. 

Figura 23 - Vídeo trabalho em Libras legendado com versão em português



Fonte: O autor, 2017.

Havia, além do vídeo em Libras, um cartaz feito em cartolina. Juntamente com o avanço da proposta de fazer os trabalhos em versões sinalizadas, o avanço da tecnologia e a utilização das redes sociais promoveram a possibilidade de maior circulação dos vídeos produzidos pelos alunos. Não se tratava mais de atender as necessidades das propostas da sala de aula, mas de uma prática de registro, de uma forma de ver e de pensar o mundo.



Figura 24 - Publicação de histórias humorísticas em redes sociais



Fonte: O autor, 2017.

A retomada de algumas propostas textuais após maior amadurecimento e prática, acabaram por refletir a crescente interação com a modalidade escrita da língua portuguesa. As marcas de sinalidade continuaram presentes nos textos, mas a qualidade textual e a possibilidade de produções mais consistentes e frequentes se tornaram realidade.



A ligação entre o que era parte da realidade e o que era ficção suscitava, cada vez mais, pensar as práticas na escola, em se tratando do aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e a relação com a modalidade sinalizada em Libras. O que disparava a maioria das discussões eram as dúvidas nas disciplinas no turno da manhã. O professor de ciências havia pedido uma pesquisa sobre a reciclagem e a separação de lixo orgânico de lixo inorgânico. O pedido do professor proporcionou um debate no qual se uniu duas propostas de trabalho, uma muito real e outra fictícia. O lixão sobre o qual se instalou a comunidade do Morro do Bumba e o filme do Wall-e que retratava o planeta terra tomado por lixo.



Figura 25 - Retomada do filme Wall-e como proposta textual

23/03/13

Data: 23 de Março de 2013
 Escola: M. Paulo Freire
 Professor: Robinson
 Aluna: Julia

"Wall.E"

A Terra está muito lixo não tem nada pessoas só tem lixo e nome dele é Wall.E andando depois ele fazendo uma caixa tinha uma lata dentro de lata viu lixo foi atrás Wall.E colocou caixa viu uma panela guardou na mochila ele levou a mão de lata entrou ele fez coragem Wall.E vindo depois deixou no perdido ele passou no super mercado, posto de Gasolina e danço até chão jornal notícia Terra muito lixo eles andando sem longe nada está querendo ele viu tinha outra lata tirou ficou melhor juntos de lata andando de novo chegam em casa ele pegou dvd colocou televisão arrumando as coisas ele chamou de lata entrou fechou a porta ele dormiu até manhã acordou nam em casa trabalhando de novo depois viu a splaneta guardou em casa com de lata na hora ele viu o jornal vermelha ele foi atrás chegou tinha muitas de lata vermelha nave chegou Wall.E começou ficar medo ele tirou a Terra em deixo e viu tinha outra lata nome dela é Eva está preocupando splaneta quando nave foi tem foge em deixo ele ficou medo de nave tirou a Terra em deixo ela continue preocupando tudo e quando também ele está olhando Eva tirou arma e preocupando não achou começou ficar deixa tirou arma tudo deixo querendo depois ela viu de lata tirou mas de lata não morreu viva foi a mãe da Eva ele fez coragem ela vindo e viu tinha alguém tirou arma perto Wall.E ficou medo ele viu


tilibra

5 / 5 / 17

Era depois ele andou em frente ela foi junto Wall. E coisa dela vindo televisão depois ele deu planeta para Era pegou a planeta dentro da sujeira dela começou parando não acordar Wall. E queria acordar ela não consigo ele foi até a maré chegou pegou Era e Wall. E mandou devata espera aqui ele entrou nave foi outro lugar de olhando até lá tudo viu Era está dentro nave passou até chegou nave enorme deixou tudo entrou aquele Wall. E está preocupado era esperando ela acordar Wall. E ficou preso e viu vários rios e viu Era acordou ele libertou todos rios estão livres eles contaram outros rios ajudando Era e Wall. E até mesmo capitão da planeta conseguiu tinha muitos pessoas ficou nave muitos anos lá depois nave voltou a terra rápido demais chegou na hora colocou a planta começando crescer Wall. E e Era deixamos e pessoas olhando real e terra e nave

Fim


Fonte: O autor, 2017.


O exercício de narrar, descrever e dissertar começava a ser entendido como possível nas duas línguas, mas o mais importante era a conscientização da relação entre o que se conhece do que pretende descrever, narrar ou dissertar. Alguns filmes sugeridos pelos alunos serviram de base para discussões e produções, dentre eles: "A Corrente do Bem"¹⁹ e "Sempre Ao Seu Lado"²⁰. Mas, a grande surpresa nestes títulos foi a requisição dos alunos pela tradução em Libras e a retirada da legenda. Eles queriam a versão sinalizada do filme. Talvez uma das coisas mais óbvias, a necessidade de assistir um filme em sua própria língua. 


A requisição de tradução dos filmes se tornou o assunto principal do debate, eles queriam que as novelas, os jornais, os desenhos e até que os comerciais tivessem uma janela com o tradutor/intérprete de Libras. Quase que intuitivamente os alunos da Escola Municipal


¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mrsmk_jlBuE&t=40s>. Acesso em 05 jun. 2017.


²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3do7Zf2RQDw>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

Paulo Freire, requisitaram em 2013, 100 anos depois de um vídeo²¹ gravado por George W. Vetz, presidente da Associação Nacional de Surdos dos Estados Unidos, no qual "fez um apelo emocionado para todas as pessoas Surdas para que cuidem e preservem suas amadas línguas sinalizadas como o 'presente mais nobre que Deus ofereceu aos surdos'" (WILCOX e WILCOX, 2005, p. 28-29). 

Era mais uma evidência de que a língua de sinais era secundarizada, ou, ainda mais grave do que isso, que a língua de sinais era desconsiderada no processo de exposição das propostas oferecidas na escola. A cada dia se tornava mais claro o fato de que a informação insuficiente, no caso para as pessoas surdas, além de uma "deficiência" social era também da escola. Mas, como oferecer tudo em Libras se não havia quase nada em Libras? A chegada de novos grupos e a oferta do que havia funcionado com o grupo anterior ampliava as possibilidades interativas, era necessário seguir. 

Os conteúdos em DVD oferecidos pelo INES eram utilizados com os alunos surdos desde o início da proposta bilíngue no município de Niterói, mas a renovação desses materiais, em comparação a oferta midiática, é muito lenta. Ou seja, o material atendia com mais êxito aos anos iniciais. A TVINES passou a ser mais uma alternativa, mas a escola não oferecia facilidade de acesso pela qualidade da internet ou pela quantidade de computadores e a maioria dos alunos afirmavam não internet ou não ter computador em casa. 

Seguimos com nossas produções e leituras, nossos debates e conflitos para a execução de trabalhos passados pelos professores do turno da manhã. O contraturno parecia sempre curto para tantas demandas, mas ao mesmo tempo era um espaço de efervescência de ideias e de reflexões. Com o aumento da quantidade de alunos os encontros passaram a acontecer com grupos divididos por nível de proficiência em Libras/língua portuguesa, com alguns eventos nos quais todos participavam. 

Ao longo de toda a trajetória havia a prática da leitura compartilhada. Os alunos trocavam títulos entre si e, posteriormente, participavam de rodas de conversas nas quais expunham suas impressões sobre as histórias. Parte da leitura se dava em sala de aula com esclarecimentos vocabulares, as dúvidas que surgiam durante a leitura fora da sala de aula deveriam ser anotadas e trazidas para o grupo no encontro seguinte. 

Após apresentar a possibilidade de escolha de títulos em nosso espaço de leitura e de escrita, os alunos foram incentivados a fazerem essas escolhas na biblioteca da escola,

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XITbj3NTLUQ>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

"durante anos nos bancos escolares, os desafios de leitura limitavam-se a pequenos (e fáceis) textos de jornais e revistas" (FERNANDES, 2005, p. 66).



Figura 26 - Escolha conjunta de livros para resumos em Libras



Fonte: O autor, 2017.

Não se trata apenas de um desafio voltado para os alunos surdos, é um desafio também para o professor que se beneficia da hierarquia de poder entre as línguas para evitar textos mais complexos, afinal, essa mesma complexidade se apresentará na segunda língua do professor ouvinte.




A proposta de escolha de livros na biblioteca pelos próprios alunos era também, a de receber os mais variados tipos de textos. A multiplicidade de tipos e de gêneros iguala professores e alunos, frentes a necessidade emancipatória da educação de surdos reconhecendo que tanto os surdos quanto os ouvintes precisam dessa emancipação.





Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isto é, consciente do verdadeiro poder do espírito humano (RANCIÈRE, 2015, p. 34).




Entregar-se a essa experiência com a ciência de que se trata da busca por emancipação, primeiramente de si mesmo, como um exercício que exige reconhecer a dualidade produtiva, língua de sinais e língua oral como requisitos diferenciados para a aquisição de leitura e de escrita, como coadjuvantes do processo de formação bilíngue e, que

sendo o bilíngue Libras/língua portuguesa o objetivo educacional pensado com base em duas línguas de modalidades diferenciadas, há a urgência de se estabelecer caminhos paralelos de produção em ambas, de modo a beneficiar não uma ou outra língua, mas o sujeito: O Bilíngue. 


Na medida em que se identifica este equilíbrio e que se oferece a possibilidade de ser bilíngue por meio de uma oferta educacional consistente em duas línguas, os sujeitos bilíngues, singulares e únicos, cada um com sua particularidade, se constituem como sujeitos bilíngues da experiência, e é por meio dos sujeitos bilíngues que o protagonismo emerge: O protagonismo Bilíngue. 


Para o Protagonismo Bilíngue não há surdos ou ouvintes, há bilíngues. Também não se pode hierarquizar o lugar de quem ensina ou de quem aprende quando o Protagonismo Bilíngue toma a frente e responde por si mesmo, não na representação de um sujeito, mas um corpo educacional que possibilita acesso a duas línguas. O Protagonismo Bilíngue não é o professor bilíngue, nem o professor de Libras e tampouco o aluno(seja surdo ou ouvinte), é o que atende a todos eles, não por oferecer um único caminho, mas por ser tão múltiplo quanto múltiplos são os sujeitos. 


2.1 Acesso ao corpo educacional bilíngue e igualdade


O direito de comunicação e expressão por meio de um sistema linguístico de natureza visual-motora iguala-se ao direito de comunicação e expressão ao de natureza oral-auditivo, ambos possíveis a partir dos quais se pode transmitir/receber ideias e fatos dentro de suas ordenações estruturais. Falar dessa língua ou daquela língua não pressupõe falar de suas funções gramaticais, antes revela a importância do reconhecimento de que nós, seres humanos, nos comunicamos por meio da utilização de língua e que utilizar uma língua diferente não nos diferencia como humanos, nos iguala. A igualdade não necessariamente se evidencia pela utilização do mesmo, mas da mesma função utilizada com diferentes naturezas. No caso, a função de comunicar e de expressar é a mesma para todos nós. 


Propor uma reflexão acerca da característica que nos iguala como humanos, com base no reconhecimento da importância e do respeito ao direito de comunicação e expressão, com respeito à natureza comunicativa, nascida e permeada por diálogos e experiências de vida, uma língua e sua utilização que não prescinde a escolha da língua e sim a necessidade dela,

seja qual for, para expor e receber pensamentos, retira a possibilidade de responder apenas que Libras é uma língua. Antes é a natureza comunicativa concreta de utilização visual-motora para narrar e experienciar o mundo. 


O que fazemos de igual modo em todas as partes do mundo ao utilizar esta ferramenta chamada língua, sem estabelecer elos conceituais de sua estrutura e função, é buscar, incansavelmente, perguntas e respostas, e uma tessitura relacional que comporte diferenças e mundos, que nos caracterizem e também ao mundo no qual vivemos. Desta forma, além de não responder apenas o que é uma língua, parece ser imperativo atentarmos para o fato de que antes de conceituarmos uma coisa para respondermos o que ela é, como é, para que serve, como funciona, ... é necessário colocar em análise o que em parte recebemos, para em parte transmitirmos como conceito que nasceu fora das rédeas, acentos, cabresto e esporões pelos quais somos aprisionados no que chamamos: ensino. 


Retirar, portanto, uma língua de sua inscrição conceitual para observá-la em sua inscrição usual, não desprovida de conceitos, mas sem conceituações encerradas na materialidade do registro, para simular o tempo no qual recebíamos e transmitíamos informações, construindo e desconstruindo conceitos como quem transita pelo desconhecido sem medo do incerto, porque ele não existe, numa regressão conceitualista para desconceitualizar e apenas entender, tal qual uma criança, se torna praticamente impossível. A proposta de fazer este exercício se dá com o objetivo de imaginar o quanto é importante, para todos nós, fazer e receber estímulos linguísticos desde a idade mais tenra e com eles elaborar o mundo sem a necessidade expressa do aprendizado de regras para melhor manejo. 


Recorrer ao discurso jurídico para, mais uma vez, validar o direito à comunicação e expressão nos ajudará a esclarecer a natureza da não materialização conceitual do processo ensino-aprendizagem. Segundo o Capítulo IV do decreto 5626/05 que dispõe sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação em seu Artigo 14: 


As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. 

A obrigatoriedade de garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação desde a educação infantil até a educação superior nos remete a dois extremos do processo educacional, o primeiro entendido como uma etapa na qual se deve privilegiar a imaginação e

a capacidade criativa das crianças de relacionar com o mundo real com a fantasia e por último, mas não como último, entendendo o estudo como ininterrupto, a educação superior como etapa na qual se alcança rigor técnico e discurso acadêmico. 

Insistir na função dialógica da língua, no caso Língua Brasileira de Sinais, e na igualdade humana de direito a comunicação e expressão e atentar para necessidade de reconhecimento das partes que cabem ao corpo educacional para a oferta do Bilíngue, como um exercício devido ao alunado, passa pela auto observação da falta que há em quem não é sinalizante e, por isso, desconhecedor das singularidades promotoras da comunicação e da intercomunicação na relação dialógica possível numa língua sinalizada. 

A proposta de reconhecimento do Bilíngue, como um corpo educacional, não é aqui entendida como outra coisa se não o reconhecimento da igualdade (RANCIÈRE 2015). Não se trata, porém, da negação das diferenças, mas de atentar para a urgência em olharmos para o desconhecimento que nos compõe como ignorantes frente à tarefa de educar e da exigibilidade da busca do saber compreendido como função do educador diante do educando. Pensar no que nos diz Rancière: "No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar - a língua materna" (RANCIÈRE, 2015, p. 22). Revela, de certo modo, a nossa fragilidade diante do desafio da educação bilíngue. Afinal, apenas em 4% dos lares nos quais nascem crianças surdas os pais são surdos. Salientar a necessidade de apresentação do Bilíngue, ainda por ser desvelado em sua completude, inclui também o reconhecimento da constante busca requerido por parte da escola. Mas, as partes já visíveis servem de base para a busca das não aparentes - Se o diálogo é indispensável na relação professor/aluno/aluno, quem deve aprender a Língua Brasileira de Sinais? O Bilíngue deve ser visto com base nos sujeitos ou nas instituições? Estabelecer diferenças torna a oferta do Bilíngue uma necessidade apenas de um grupo? A oferta do Bilíngue se vincula apenas a surdez e delega ao educando surdo a responsabilidade de ser bilíngue? 

Apresentar a língua sinalizada no Brasil - Libras - como um direito e condição para a comunicação e relação dialógica como indispensáveis no processo educacional, levando em conta a oferta de educação para todos, ajuda a pensar sobre esta parte do Bilíngue. Não se trata, portanto de algo delegado às pessoas bilíngues, mas ao corpo constituído como necessário e oferecido pela escola. "O Brasil, assim como vários outros países do Continente Americano, é identificado como monolíngue" (FERNANDES, 2005, p. 26). E, por este motivo um dos entraves para a oferta de um corpo bilíngue é a relação cultural acerca da visão sobre bilinguismo no Brasil. 

[...] definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. Assim como nos Estados Unidos, no Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de "subtrair" as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística "aditiva" (FERNANDES, 2005, p. 26).



Ofertar a língua portuguesa mais a adição da língua de sinais, no caso do Brasil a Libras, para evidenciar o bilinguismo parece uma relação óbvia de oferta de educação bilíngue para surdos. No entanto, o modo de relação entre a oferta dessas duas línguas ainda se dá pelo exclusivismo da língua portuguesa, até porque se trata da língua oficial do país. Já a Libras é uma língua cujo reconhecimento oficial, como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas do país, desde 2002 e muito das reivindicações acerca dos direitos dos surdos a uma educação bilíngue nasce do discurso legal sobre o direito à educação, e por meio dele a requisição de escolas de surdos.



Situar a reivindicação por escolas de surdos fora do discurso das escolas especiais passou a ser parte das requisições dos movimentos surdos na década de 1990, "lutavam (e continuam lutando) por uma outra escola para surdos; uma escola que compreendesse (e compreenda) a diferença surda dentro de um registro antropológico e cultural, e não mais médico-terapêutico" (LOPES 2011, p. 79). Para a diferença surda e a oferta educacional, vista com base em sua cultura, ainda há que se (re)formular as perspectivas políticas dos profissionais surdos e ouvintes que atuam na educação bilíngue para surdos.



Esta educação bilíngue é ainda cercada de tensões filosóficas e profissionais. Filosóficas porque a rejeição ao aprendizado de Libras ainda se dá em detrimento do aprendizado da modalidade oral da língua portuguesa numa visão oralista e medicalizante, com indicações cada vez mais numerosas de crianças surdas ao implante coclear e, em função disso, a negação ao aprendizado da língua sinalizada. Profissionais pelo fato de os espaços conquistados pela representação surda ainda serem espaços dominados pelos ouvintes, espaços nos quais a capacidade surda ainda é questionada, as vezes até pelo próprio surdo.



Nesta perspectiva o espaço escola, visto como o espaço educacional também de pessoas surdas, é permeado por discussões de valorização às diferenças e, dentre elas a diferença surda. É por meio da escola que a comunidade surda busca articular e manter viva a comunidade surda.



Sem a escola de surdos, as crianças surdas, que dependem da autorização dos pais para buscar por espaços onde outros surdos se encontram, ficariam relegadas, em sua maioria, a viver entre ouvintes e a não se desenvolver de acordo com o que são

capazes. Mesmo com toda a discussão surda e com todo o espaço já conquistado pelos surdos, a comunidade ainda necessita da escola de surdos para poder existir como tal. (LOPES, 2011, p. 81).



É esta mesma escola, espaço de conquistas e de manutenção de ideários sociais, o lugar do qual "não há como sermos sujeitos sem passarmos por essa poderosa maquinaria de sequestro²²" (LOPES 2011, p. 81). A ameaça à escola de surdos pode surgir da própria educação ao elencar quais currículos e profissionais terão a responsabilidade de organizá-la. Como um espaço de captura e de desvalorização dos profissionais surdos a dominação ouvintista continua acontecendo, tornando o espaço escola também um risco para a comunidade surda que "estarão sob a ameaça de enfrentarem as mesmas dificuldades , as mesmas crises e a mesma corrosão por que passa a escola" (LOPES, 2011, p. 82).



A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser *de surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem a sociedade. [...]

Antes de ser uma escola para surdos, antes de ter um currículo surdo, a escola apresenta uma proposta social e uma intencionalidade pedagógica, as quais não temos e não sabemos como evitar. (LOPES 2011, p. 83).



Essa instituição chamada escola, ainda que receba alunos surdos numa perspectiva bilíngue e tenha em seu corpo profissional professores surdos, não é a garantia de menos riscos aos direitos e ao reconhecimento dos surdos, menos ainda seria o reconhecimento sem ela.




O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a escrita de surdos etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas. (LOPES, 2011, p. 86).





Um currículo surdo implica, portanto, não só uma mudança de perspectiva sobre a educação, não no sentido de apenas observar o que pode ser feito ou de apresentar o que se faz com base no que é possivelmente adaptável, mas numa mudança de atitude na escola e da escola, "um currículo surdo talvez exista na possibilidade cotidiana da experiência" (LOPES 2011, p.86).





²² Foucault utiliza o termo Instituições de Sequestro para se referir as instituições disciplinares que docilizam corpos para redirecionar suas forças para usos mais produtivos do capital.


Ajudar a dar a ver pelo olhar da experiencição e invenção de modos de viver, pensar, fazer a Libras um tom diferente daquele marcado pelo direito. Se trata de explicitar a necessidade de dar visibilidade à educação bilíngue, não apenas para ofertá-la às pessoas surdas, mas de torná-la uma experiência educacional possível para que pessoas surdas possam ser bilíngues, sem ter a preocupação de receber uma educação de menor qualidade, afirmando modos singulares de reconhecer o que comporta as diferenças e promove igualdade e o que faz perpetuar as formas hegemônicas de manutenção de práticas que reduzem e regulam a vida por meio da normatização. 


Não quer dizer, de forma alguma, que a estruturação por meio da língua seja considerada desnecessária, pelo contrário. Antes de ela ser necessariamente trabalhada há que se contar com o que antecede a tal sistematização, usuários produtores, emissores e receptores de narrativas, com as quais sejam capazes de ampliar, modificar, criar, refletir, questionar e, a partir daí, elaborar suas próprias expressões. 

Outro ponto importante para pensar quanto ao Bilíngue, se dá justamente pela necessidade da relação estrutural entre as línguas envolvidas, Língua portuguesa/ Libras. Oferecemos as equivalências discursivas entre a língua de instrução e a língua alvo? Como lidamos com o material didático disponível? Há diferença curricular? Como são as avaliações? Ao avaliar respeitamos as singularidades linguísticas? O que pode ser considerado erro? Tomar como exemplo os estudos nos Estados Unidos da América - EUA a cerca do inglês e da *American sign Language (Língua Americana de Sinais)* ajudam a pensar, comparativamente, as características entre Português e Libras. A este respeito Wilcox e Wilcox dizem sobre a American Sign Language – ASL 

[...] os alunos de ASL frequentemente tornam-se embaixadores da língua. Para que uma pessoa possa explicar às outras pessoas o que é ASL e o que não é, professores e estudantes precisam saber como falar sobre as línguas, como comparar e contrastar línguas de diferentes modalidades e como descrever línguas que desviem de nossa compreensão tradicional. (WILCOX E WILCOX, 2005, p. 30). 


Segundo os autores a similaridade entre o inglês e as línguas comumente estudadas por aprendizes de segunda língua difere e muito ao tratar de ASL e que a diferença é tão significativa ou mais do que entre o inglês e uma língua não indo-européia como o navajo, por exemplo. Além disso consideram importante o conceito de pronúncia como uma ferramenta cognitiva poderosa para os estudantes de línguas orais, o que valida a introdução de conceitos sobre fonologia e componentes das palavras da ASL. 

Com efeito, parte da proposta educacional para alunos surdos na Rede Municipal de Niterói está voltada para o ensino de português como segunda língua. A proposta, realizada na Escola Municipal Paulo Freire como trabalho de Sala de Recursos e, portanto, em contra turno, tinha como caminho metodológico: Filmagem dos alunos e seus textos em Libras - Comentários e correção da sinalização - A escrita do que se havia sinalizado e por último a reescrita com correções em português escrito. Tal exercício objetivava desenvolver potencial dissertativo tanto em Libras quanto em Língua portuguesa e partia da língua natural, a sinalização, para a representação escrita. 


Outro exemplo de prática educacional era a inserção de legenda nos trabalhos em Libras -vídeos- e seguiam caminho semelhante: Pesquisa e sinalização do que se pesquisou, na maioria das vezes com apoio do tradutor intérprete de Libras; junção entre a sinalização e as imagens pesquisadas - escrita em português do texto em Libras e inserção de legendas após correções. O processo evidenciava a diferença entre a necessidade de conceituar e fortalecer o discurso em Libras, a ordenação diferenciada das duas línguas e o registro escrito. 


Ao apresentarem a distinção Língua/Modalidade, Os Wilcox (2005) afirmam ser o primeiro passo para a compreensão da ASL, embora simples, e discorrem sobre três canais: o falado o escrito e o sinalizado. A este respeito esclarecem a confusão das pessoas que têm contato com as línguas sinalizadas pela primeira vez, a maioria pensa que a ASL é a representação do inglês e, portanto, equivalente à ligação entre fala e escrita como se a sinalização correspondesse ao inglês feito com as mãos. A proposta de sinalização é seguida da utilização de sinais para a compreensão do que deve ser escrito e depois disto a escrita propriamente dita. Os autores alertam para o fato de que quando a modalidade sinalizada é utilizada para representar uma língua oral resulta no que se pode chamar de *códigos manuais*.





Os códigos manuais seriam uma representação da fala e por isso uma representação secundária com características gramaticais correspondentes às da língua oral, o que destoa completamente da língua sinalizada. A representação primária de uma língua sinalizada, em correspondência à uma língua oralizada, obedece as particularidade desta modalidade e da própria língua. Para os surdos os códigos manuais são desprezados, a argumentação se debruça no fato da descaracterização da língua sinalizada, no caso o inglês. 

Para os Wilcox (2005) os códigos manuais devem ser vistos como uma possibilidade, mas não a primeira coisa a ser aprendida. Com eles seria possível explicar, por exemplo, questões entre as formas e estruturas das duas línguas. Aparentemente se detecta outra parte


dessa estrutura bilíngue: Até que ponto poderíamos utilizar os códigos manuais para a representação secundária da oralidade, compará-los com a escrita e utilizá-los para o ensino das singularidades tanto da língua oral quanto da língua sinalizada? 


A complexidade da tarefa de ensinar língua portuguesa, suas regras, nuances, particularidades e diferenças entre fala e escrita requer, tanto dos professores quanto das instituições, ainda muita atenção e esforço. Nossos produtores de textos em Libras têm dificuldades em articular as ideias em sua língua natural, assim como qualquer pessoa tem dificuldade quando se trata de línguas orais, a dificuldade é aumenta quando se deve construir dois cominhos de tessitura textual e articulá-los. Sugerindo, portanto, outra reflexão: Como oferecer possibilidade de acesso ao mesmo conteúdo e ao currículo educacional, utilizando o mesmo método, mesmo material, mesmo tempo e o mesmo formato ofertado aos alunos sem buscar oferecer igualdade de acesso? 


Atender as diferenças sem adequações que as contemplem, sem material, recursos e métodos que pensem o que é próprio do outro, não por meio de adaptações, mas por meio da construção de novos caminhos, não se pauta na adaptação da escola para receber os alunos. 


No final da década de 1950, William Stoke dá início ao estudo linguístico das línguas de sinais, o livro: *Por uma gramática de línguas de sinais* de Lucinda Ferreira de Brito (1995) foi uma das primeiras propostas de registro de estudo sobre a estrutura e o funcionamento da língua de sinais do Brasil - Libras, seguida de Ronice Muller de Quadros em: *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*, em 2004, fornecendo elementos importantíssimos para o entendimento da estruturação e possível relação das equivalências e diferenças existentes entre português e Libras. Mas, quando as escolas terão a Libras como disciplina? Quais materiais didáticos são fundamentais, em seus níveis correspondentes, de compor os recursos necessários para o ensino de Libras como língua? 

De acordo com estes estudos a Libras, assim como todas as línguas sinalizadas, apresenta uma hierarquia de níveis linguísticos: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Os sinais são unidades lexicais, correspondentes as palavras, e desafiam, até mesmo a comunidade surda, a registrar de maneira escrita esta língua de modalidade gestual-visual. O dicionário Trilíngue Libras - Português - Inglês, com cerca de 3000 verbetes de Fernando César Capovilla (2001) utiliza representação de desenhos e também de SignWriting como verbetes gráficos da Língua de sinais. Além dos verbetes há


uma explicação de como representar as posições de mãos, movimentos, direção e orientação bem como o ponto de articulação no qual o sinal é realizado. 

Cabe, portanto, retomar o discurso legal com o qual se torna clara a necessidade de: "adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa" Capítulo IV art. 14, §1º, inciso IV do Decreto 5626/05 que discorre sobre o uso e a difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e questionar: Alcançar a formalidade da modalidade escrita da língua portuguesa não passaria pelo ensino formal da língua de sinais, seus níveis e regras de primeira língua em equivalência de valor com a forma de se estudar o português? 

Obviamente que o contrário também seria exigido. Como os professores poderiam ensinar a formalidade de uma língua sem conhecê-la? O vídeo centenário de George W. Vetz, embora seja sinalizado em American sign language ASL, é um exemplo da possibilidade de registros que sirvam de modelos de erudição. Não se trata da sugestão de congelamento da língua, antes seria a possibilidade de se estudar, inclusive, o que é anacrônico e sincrônico, o que sofreu derivação regressiva, o que caiu em desuso, enfim, as transformações da língua e a eleição de formas de sinalizar que valham a pena prestar atenção por serem mais nobres, mais democráticas, mais igualitárias, mais livres e mais dignas. Isso implicaria, é claro, que antes do alunado ser exposto a formalidade da sinalização, há que se ter profissionais, material, recursos, metodologia preparados para que isto aconteça. 

Cabe, portanto, aos declarados bilíngues, atentarem para estas formas de sinalizar, mais do que ao vocabulário possível em cada área de atuação, ao registro textual em Libras mais que a possibilidade dos surdos escreverem em língua portuguesa, aos mecanismos com os quais se possa valorizar a língua sinalizada no ambiente educacional, desde as séries iniciais. De acordo com o Decreto 5626/05, em seu Capítulo IV art.14, § 1º para que as crianças surdas tenham acesso à Educação é necessário: 

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. 

Avaliações registradas em vídeos e a possibilidade de expressão diretamente em Libras devem ser consideradas pelo fato de se reconhecer que a expressão diretamente em Libras dos conhecimentos adquiridos se convertam em emissão discursiva, crítica e reflexiva acerca de qualquer assunto, desde que registrado em vídeo. Não seria necessário, então, oferecer acesso a um acervo em Libras para subsidiar esta produção? Isto é, qual seria o modo de produção a ser seguido e quais seriam as formas de produção?



Parece existir uma urgência na produção de conteúdos em Libras, não apenas aqueles que oferecem novos vocábulos ou os que apresentam exemplos literários. Mas a multiplicidade de textos e de gêneros textuais com os quais é possível construir o próprio estilo, a forma própria de narrar a si mesmo.



Parte do trabalho realizado com os alunos surdos no município de Niterói, principalmente em relação ao registro filmado, a utilização da internet, de celulares, câmeras fotográficas, computadores para edição com vistas a produção de materiais e a captura da sinalização dos alunos emerge como metodologia a partir do desejo de produzir informação junto com alunos surdos e romper com o que se configura como barreiras de comunicação. Não pelo conhecimento de uma forma definida, mas pela busca de formas discursivas de vidas sinalizadas.




Pela Lei Brasileira de inclusão 13146/15 são consideradas barreiras nas comunicações e na informação: "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação" portanto, não ofertar material em Libras se converte em falta de acessibilidade e na não oferta de igualdade de condições.





Eliminar barreiras de atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, torna-se imperativo e urgente, frente ao universo a ser conhecido e reconhecido como o universo da igualdade e não o universo da diferença. Deixar de lado a focalização na limitação das pessoas e passar a perceber a limitação na oferta de recursos para que se ofereça acesso requer, além de recursos alternativos, uma outra postura, uma outra visão do humano e da sociedade.





A proposta de Lopes (2011, p. 17) ao dizer: "Se passarmos a narrar a surdez dentro de circuitos não clínicos e medicalizantes, poderemos inventá-la de outras formas" aponta para uma mudança de atitude, para a quebra de uma barreira atitudinal. Somos iguais, usuários de

uma língua diferente apenas quando nos negamos a aprender a segunda língua, entendendo o bilíngue como Português/Libras, seja qual for a ordem de aquisição das línguas, uns pelo não querer e outros pela não exposição ou menor acesso. Tornar-se sinalizante não pressupõe ser surdo assim como ser falante não se configura em premissa única de ouvintes. É por este motivo que não adotamos aqui uma oposição: Surdo X Ouvinte. 


A despeito dos avanços legais, o panorama brasileiro continua apresentando desigualdades no acesso, qualidade e permanência de estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Para a efetiva garantia desse direito fazem-se necessárias políticas e gestões que visem à superação do cenário, requerendo a construção do SNE e do PNE como política de Estado consolidada na organicidade entre os processos, na organização, regulação, fiscalização, ação sistêmica e no financiamento. (CONAE, 2014, p. 13). 


Entender o acesso ao corpo educacional bilíngue como reconhecimento de igualdade se caracteriza na matriz dos direitos humanos, dos direitos dos cidadãos e não na diferenciação entre perfis identitários, entre ser ou não ser diferente, e muito menos nas marcas que nos caracterizam como melhores ou piores. Se há que se fazer distinção, que seja a distinção dos recursos, dos métodos e metodologias, do material acessível, do tempo e do espaço apropriados para ofertas pedagógicas em busca da autonomia de ações e de discursos, emitidos e recebidos, em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais e também nos ambientes sociais. 


O desafio de pensar um corpo educacional bilíngue no município de Niterói se dá pela gradativa descaracterização de funcionamento das etapas educacionais em atendimento aos alunos surdos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Em parte essa descaracterização se deu por conta da Inclusão, ou do entendimento do discurso inclusivista em substituição ao conceito de Inclusão. 


A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social (QUADROS, 2006, p. 42). 

A Educação Infantil, no início do Projeto Incluindo de Verdade, era praticamente responsabilidade da Creche Comunitária Prof. Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, a APADA de Niterói. As crianças surdas eram recebidas lá por professores bilíngues, surdos e ouvintes e tinham atendimentos clínicos, em espaço distinto da sala de aula, mas no mesmo prédio. Na

creche as crianças ingressavam no berçário e, após concluída esta etapa, eram direcionadas para a Escola Municipal Paulo Freire. Os alunos que eram recebidos em Niterói, oriundos da APADA, eram sinalizantes. Uns mais outros menos, em função do tempo de sua entrada na creche, mas sinalizavam. 

O agrupamento dos alunos na APADA de Niterói reunia surdos de vários municípios, não apenas de Niterói. Isto acontecia pela pouca oferta de escolas para surdos. Este fato somado ao resultado positivo das campanhas de vacinação contra a rubéola e a diminuição dos casos de surdez por meningite, modificaram a realidade da creche que atendia alunos surdos e seus irmãos ouvintes, e passou a ser uma creche que atende ouvintes e, quando há surdos, parentes ou não dos ouvintes. 

As famílias entenderam que o direito de matricular em qualquer escola garantiria a inclusão de seus filhos, e os profissionais das escolas aguardavam, e ainda aguardam, orientações de como lidar com a presença de crianças surdas junto às crianças ouvintes na Educação Infantil. Na prática isto passou a ser uma realidade, também, nas Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIS de Niterói, em 2018 estão matriculados 6 alunos surdos no Grupo de Referência da Educação Infantil para alunos de até 5 anos e 11 meses em 6 Unidades da Rede - GREI 5. Nenhum desses alunos sabe Libras e há famílias que aguardam o implante coclear e, por isso, negam o aprendizado de Libras. 

As tentativas de constituir um projeto de Educação Infantil Bilíngue foram frustradas até o momento. A distância entre as Unidades provocaria desconforto aos pais que moram mais distantes, as vagas ofertadas por cada UMEI são muitíssimo disputadas e todas as escolas afirmam não ter espaço físico e nem profissionais capacitados para receber um grupo de surdos. Além de todas essas variáveis há também o fato de que na educação infantil a divisão por idade recebe alunos de 0 até 5 anos, seis GREIs e nem todas as unidades ofertam vagas para cada um dos GREIs. Onde seria e como funcionaria uma possível Unidade Municipal de Educação Infantil Bilíngue - UMEIBIL? Ou, em qual Unidade Municipal de Educação Infantil se ofertaria Os Grupos de Referência de Educação Infantil Bilíngues - GREIBIL? 





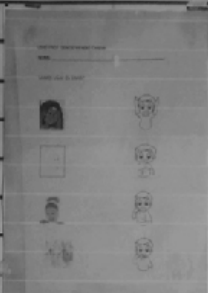


A realidade de acompanhamento desses alunos passou a ser por professor de apoio educacional especializado bilíngue, na tentativa de minimizar os prejuízos causados pela não aquisição de Libras antes do ingresso na Educação Fundamental, ou seja, evitar que a criança chegue aos 6 anos sem ter nenhuma relação com a língua de sinais. 


Figura 27 - Registro de Atividade na educação infantil com todos os alunos


 PREFEITURA NITERÓI <small>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</small> <small>FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</small>		DIA, <u>01</u> de <u>agosto</u> de 201 <u>6</u> .	
<p>Objetivo: Identificar (conhecer) as formas das figuras, sinal de igual e interseção com colegas</p>			


 PREFEITURA NITERÓI <small>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</small> <small>FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</small>		DIA, <u>15</u> de <u>setembro</u> de 201 <u>6</u> .	
<p>Atividade para ligar</p> <p>Objetivo: ligar as sílabas às suas respectivas figuras</p>			
			


Fonte: O autor, 2017.


O trabalho passou a integrar o eixo linguagens do Referencial Curricular de Niterói e o acompanhamento do Programa de Bilinguismo a estas unidades contava com o registro proposto nos cadernos pedagógicos, de modo a oferecer cronologicamente informações sobre

a prática cotidiana e, com base nelas, orientar o trabalho desenvolvido. Além do professor de apoio educacional especializado optou-se pelo trabalho itinerante do professor de Libras, uma ou duas vezes por semana o profissional surdo ia às escolas com dinâmicas de contação de histórias e de propostas de atividades que eram pensadas na experiência visual de mundo. Embora o trabalho focalizasse o aluno surdo era realizado com todo o grupo. 

A intenção de atender, de forma emergencial, os alunos surdos da educação infantil, resultou em pontos positivos e negativos. Positivos em relação aos alunos que se beneficiaram, ainda que paliativamente, do contato com alguns sinais e com pessoas sinalizantes antes de irem para o ensino fundamental. Negativos porque consolidamos uma prática contrária ao real desejo do processo ensino aprendizagem em espaço de convivência proporcionado por um grupo bilíngue, no qual seja possível adquirir língua naturalmente pelo uso entre sinalizantes. 

Parte da luta pela sobrevivência da proposta educacional bilíngue Libras/língua portuguesa para surdos no município de Niterói está centrada, portanto, na incerteza de grupos de surdos oriundos da educação infantil que possam compor novas classes bilíngues no 1º ano do ensino fundamental. Esta incerteza não preocupa apenas por uma quantidade inferior a desejada de alunos surdos, mas, sobretudo, a uma quantidade pequena de alunos que não obtiveram estimulação em língua de sinais e que chega alíngue para participar de uma proposta bilíngue. 

Esta dificuldade no acesso dos alunos surdos, iniciada na Educação Infantil, reflete nos anos iniciais do ensino fundamental o mesmo quadro. A cada ano o número de surdos matriculados nas classes bilíngues diminui, e a quantidade de alunos que chega pelo insucesso do implante coclear, pela não adaptação aos exercícios fonoaudiológicos, pela identificação tardia da surdez que está associada a outras comorbidades e, até alunos que nunca frequentaram a escola e nunca foram acompanhados por outro tipo de atendimento aumenta, gerando um perfil de alunado carente de língua, com prejuízos de cognição, sem estímulo em atividades de vida diária e com dificuldades de relacionamento. 

Apresentar as preocupações no que se refere ao acesso dos alunos surdos à proposta bilíngue Libras/língua portuguesa, cuja dificuldade se inicia na Educação Infantil e que atinge aos anos subsequentes, é também um exercício de pensar o quanto (re)produzimos dos modelos de captura nessa maquinaria de dominação dos sujeitos. 

Na escola moderna, cabe a nós lutarmos para que todos que estão matriculados nela permaneçam e sejam capturados pelas várias estratégias que ali estão em ação. Ainda hoje, educar parece ser uma das atividades mais difíceis confiadas as gerações

mais velhas, ou àqueles mais habilidosos, ou aos especialistas. Na ação de educar funcionam dispositivos de diferentes ordens; a saber, da ordem da cultura, da ordem dos saberes, da ordem da economia, da ordem da governamentalidade, da ordem da moral etc. (LOPES, 2011, p.84).



Segundo Lopes é com base na atribuição de educar que inventamos os diferentes tipos de escolas em correspondência a determinados tipos de sujeitos, e o que surge dessa invenção são escolas regulares, especiais, indígenas, de surdos com as quais se pretende oferecer à educação para todos.




Focalizar esforços na invenção da educação de surdos Libras/língua portuguesa passa pela reflexão da manutenção do ensino bilíngue, dissociado da educação especial, pois o recebimento de alunos com outras comorbidades nas classes bilíngues reforça ainda mais o fato de que a educação bilíngue, assim como a educação regular, recebe alunos público alvo da educação especial, aqueles que precisam de atendimento educacional especializado em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais.



Para que esta educação bilíngue Libras/língua portuguesa possa atender ao princípio que une todos os alunos nesse espaço de ensino, a língua de sinais, é necessário que os materiais utilizados priorizem esta língua e que as formas de registro ofereçam a possibilidade de os alunos apresentem, em suas formas de pensar e de expressar na relação dialógica com seus colegas de turma e com seus professores, o discurso sinalizado. No caso da Libras, para que isso aconteça, é necessária a utilização de recursos tecnológicos alternativos, como veremos a seguir.



3 ACESSIBILIDADE E GARANTIA DE DIREITOS: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS ALTERNATIVOS

O reconhecimento pela importância da criação de um material acessível nas duas línguas, como requisito básico e indispensável para a apropriação de conceitos, tanto na língua de sinais quanto no português escrito, direcionou o trabalho em Niterói para mais um desafio: O Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), com o qual se intenciona traduzir textos, materiais didáticos, informativos, de entretenimento entre outros e inserir QRcode correspondentes a cada texto produzido num material impresso, confeccionar apostilas para o ensino de libras como segunda língua para ouvintes e como primeira língua para surdos, registrar, por meio de vídeos, as avaliações propostas pelos professores das várias disciplinas e iniciar uma videoteca com livros traduzidos em Libras. 



A proposta foi apresentada pelo Programa de Bilinguismo e passaria a ser mais uma de suas ações. Apresentar as primeiras produções e o formato proposto foi possível, inicialmente, com apenas dois profissionais, um agente educacional bilíngue e uma intérprete contratada. A dupla recebeu alguns textos da literatura infantil e outros textos específicos de disciplinas dos anos referentes a primeira etapa do ensino fundamental. A coordenação se fazia presente em algumas discussões conceituais, e elas eram, na maioria das vezes, voltadas para saber quais seriam as melhores escolhas lexicais a serem utilizadas na versão Libras. 

Figura 28 - Início das produções em Libras Agente Educacional Bilíngue e Intérprete



Fonte: O autor, 2017.

Nesse primeiro momento o trabalho era realizado na Escola Municipal Jacy Pacheco. Os itens Utilizados para as produções iniciais eram um computador, fornecido pela a Assessoria de Educação Especial, e a filmadora da escola. O fundo era um feltro na cor verde bandeira e a câmera era apoiada em cima de um armário para dar altura. 



Aprender como fazer vídeos com qualidade e possivelmente editáveis, com a possibilidade de colocar imagens ao longo da versão sinalizada e inserir legendas em português foi trabalhoso. As primeiras versões do trabalho foram realizadas com fundo verde bandeira, cor indicada por um profissional do Núcleo de Produção Digital (NPD) do Município de Niterói. Inicialmente a produção foi pensada apenas para oferecer a versão em Libras sem a edição, faltavam o programa e o conhecimento em edição de vídeos mais aprofundado. 

Figura 29 - Testando fundo e iluminação



Fonte: O autor, 2017.

A Escola Municipal Jacy Pacheco, um CIEP recém municipalizado, disponibilizou uma sala para a confecção de materiais de Tecnologia Assistiva, recursos com os quais se facilita ou se possibilita maior autonomia para crianças com deficiência nas escolas, e também para a execução da transcrição em braille, era um espaço dividido para essas três frentes de trabalho, incluindo a proposta de Materiais em Libras, mas era um espaço de uso temporário, pois a sala receberia alunos no ano seguinte. 



A requisição por um espaço apropriado para a continuidade da proposta nos levou à uma pequena sala no Espaço 300, ainda no fim do ano de 2016. Parte de nossas elaborações já permitia idealizar a melhor configuração para o espaço, e a disponibilidade da sala passou a ser uma motivação a mais, seria nosso espaço de produção. 

Figura 30 - Preparação da sala para o CPMDL



Fonte: O autor, 2017.

O desconhecimento quanto a utilização dos recursos tecnológicos nos lançou numa pesquisa por melhores resultados a partir da tentativa e erro. Logo em seguida ao fundo escolhido como cor foi necessário entender qual melhor disposição a ser utilizada da iluminação. Vale ressaltar que não se tratava de um Studio, e sim da busca de um formato que oferecesse resultados satisfatórios. 


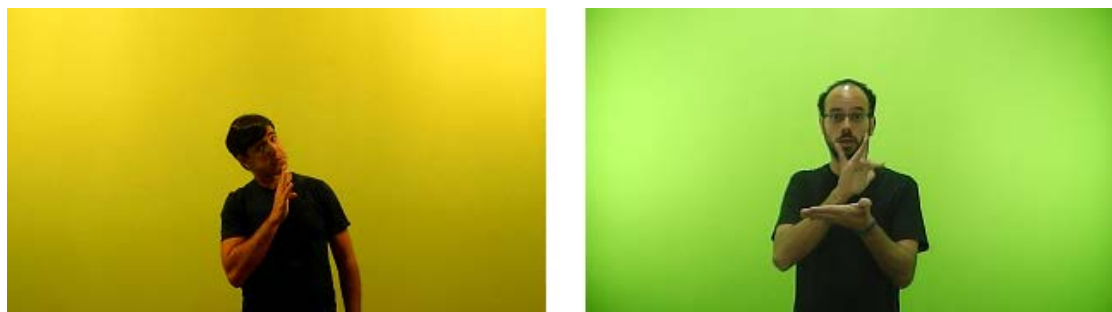
Chegamos a usar também um fundo azul, mas a cor que melhor atendia às possibilidades de edição era o verde limão. Mas, a luz não podia ser amarela, e era o resultado apresentado pela iluminação emprestado pelo NPD. Isto fazia com que o fundo tomasse um tom muito mais para o amarelo, comprometendo a edição. 

Figura 31 - Iluminação e fundo



Fonte: O autor, 2017.

Enfim, com a cor e iluminação ajustadas, era o momento de eleger quais dos materiais pretendidos para a produção seria o primeiro a ser elaborado. Foram priorizadas duas

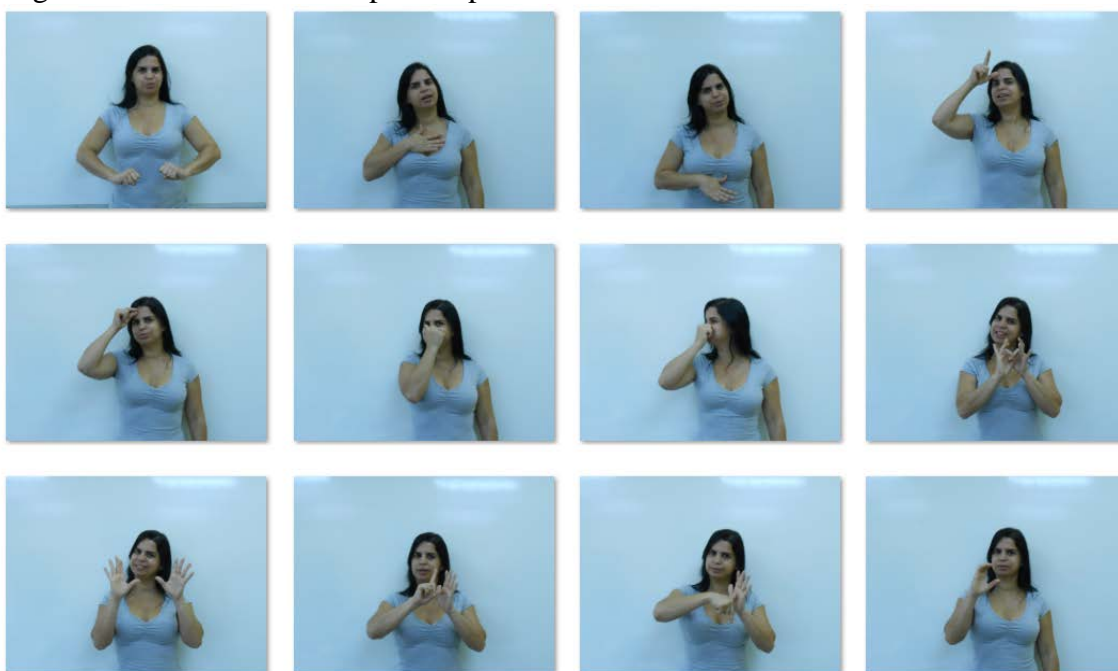
propostas de trabalho: o material para o ensino de Libras e as histórias infantis em Libras.



Iniciou-se então a divisão por temas, como se fossem os temas básicos para o primeiro nível, e a lista de palavras que se converteria em sinais na apostila impressa e em vídeo. Foram cerca de 1500 fotos, para as quais se deveria incluir algo que indicasse o movimento do sinal, estatizado na imagem. Optou-se, então, por utilizar o signwriting, um sistema de escrita para as línguas sinalizadas.



Figura 32 - Fotos dos sinais para a apostila básica de Libras



Fonte: O autor, 2017.

As fotos eram enviadas para um colaborador externo (surdo) que inseria os símbolos do signwriting em cada uma delas. As fotos eram feitas por dois profissionais sinalizantes, um surdo e uma ouvinte. Muitos dos sinais precisavam de apenas uma imagem fotográfica associada aos símbolos de movimento do signwriting, outras precisavam de duas e outras de

três.



Figura 33 - Fotos dos sinais com palavras correspondentes e SignWriting



Fonte: O autor, 2017.



Em cada um dos temas da apostila foi inserido um QRcode, possibilitando acesso a um vídeo contendo todos os sinais fotografados na mesma sequencia que eles aparecem na apostila. 

Figura 34 - Vídeo com a sinalização da apostila



Fonte: O autor, 2017.

A execução de todo o projeto contou com a criação de um grupo: O Sinalizantes, cujo apoio foi indispensável para a produção de todo o material, tanto da apostila quanto dos

vídeos e fotos, por meio da disponibilização de equipamentos e de insumos que facilitaram o processo. 


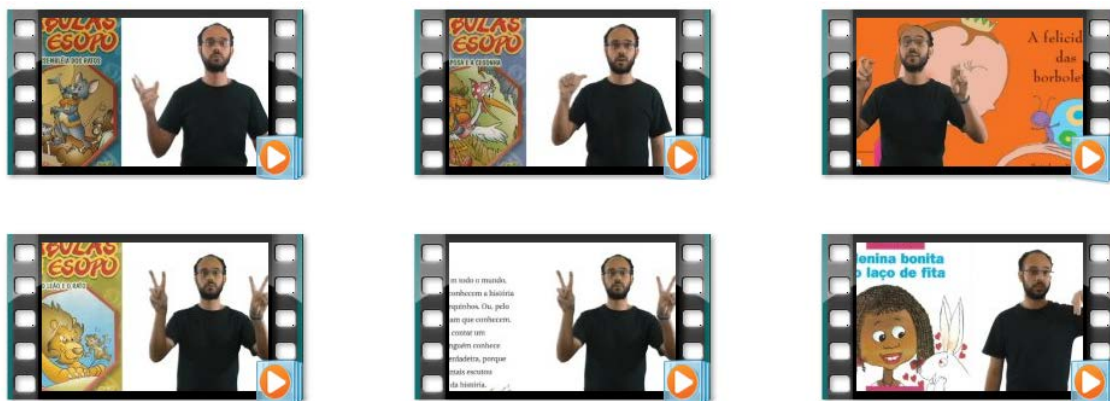


Juntamente como término da apostila ficaram prontas algumas histórias infantis: A Assembleia dos Ratos, A Raposa e a Cegonha, A Felicidade das Borboletas, O Leão e o Rato, A Verdadeira História dos Três Porquinhos e Menina Bonita Do Laço de Fita. 


Figura 35 - Histórias infantis em Libras





Fonte: O autor, 2017.


O desejo de fornecer materiais que propiciem a informação e a formação para pessoas surdas pode revelar uma relação paradoxal, os surdos, mesmo na sociedade moderna, são carentes de informação, "mas a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência" (LARROSA, 2016, p.18) O que, de certo modo, faz pensar sobre a informação oferecida em Libras como requisito de acesso ao mundo e a leitura sobre o mundo e, a partir de informações na versão sinalizada, a interação cada vez mais reflexiva. Mas, essa mesma produção, se capturada como mercadoria, se reverte em excesso de informação e se torna ferramenta de dominação. 

Ligados diretamente ao sentido de dominação do Estado, na sociedade moderna, "a escola passou a ser um espaço útil para o Estado, que necessita por princípio de governo disciplinar a população para poder manter sob controle todos os indivíduos" (LOPES; FABRIS, 2016, p. 33), inclusive os indivíduos surdos, ao mesmo tempo que é urgente oferecer e produzir materiais que tornem acessível todo e qualquer tipo de informação, é também uma urgência para a escola contemporânea, atentar para os verdadeiros interesses governamentais para a escola. "Dito de outro modo, cabe à escola da Modernidade produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio de educação para todos" (LOPES; FABRIS; 2016, p. 34). 

Frente a informação, portanto, os surdos são capazes de não ouvir, ao passo que os dessurdos são incapazes de não ouvir, aumentando, em tese, a possibilidade de experiência para os menos informados, surdos, do que para os que vivem o excesso de informação, dessurdos, nos oferecendo ao mesmo tempo pessoas mais propícias à experiência e ao aprisionamento disciplinar. A problematização trazida por Lopes e Fabris inclui o posicionamento disciplinador da instituição escola como uma ferramenta de controle e de dominação dos sujeitos. segundo elas: "As práticas de regulação e de controle, somadas às práticas de disciplinamento dos indivíduos e de correção de seu corpo, tiveram na escola, que, orientados desde cedo a estar e permanecer na escola, se tornam alvos fáceis da ação do Estado" (LOPES; FABRIS, 2016, p. 37). 

Então, se a escola é um instrumento do Estado, com práticas de regulação e de controle, de disciplinamento e de correção, oferecer acesso a informação pode ser visto, igualmente, como mais uma forma normalizadora do sujeito surdo, por meio do acesso a informação, os sujeitos surdos presentes na escola da modernidade passam a ser nutridos de uma educação que modela e que informa, e eles, com base nessa oferta passam a ser sujeitos informados, capazes de aprender, individualizados A "normalização é o limite que, construído dentro da lógica de assegurar a vida dos indivíduos, possibilita manter sob controle os comportamentos individuais, bem como os comportamentos forjados no interior das comunidades" (LOPES; FABRIS 2016, p. 45). 

No entanto, os sujeitos surdos já são parte da realidade do espaço escola, partilham e participam, ainda que não igualmente, dos ambientes e dos conteúdos oferecidos no espaço escolar, suas individualidades são forjadas nos estereótipos dispostos e propostos pelo Estado e executados na escola, cujo aprisionamento não se retém aos que nela transitam com mais ou menos informação. A esses, menos informados em função de uma limitação, o Estado conduz para a mão de obra juntamente com aqueles que tem retidas as oportunidades de acesso ao ensino em suas etapas mais avançadas, como se o normal pudesse ocupar lugares e cargos que outros fora da normalidade não podem. 

O que se pretende ao apresentar a problematização do espaço escola, no caso das pessoas surdas, como um espaço que oferece a acessibilidade e que garante direitos, é o de dizer que as críticas à escola e aos fazeres dominados por uma lógica de mercado não deixaram de conduzir a educação bilíngue para o mesmo propósito controlador. No entanto, a busca pela oferta de elementos que propiciem a emancipação não encontra outro espaço além desse já conhecido como um dispositivo potente de oposição ao Estado. É nela, na escola que também são forjadas as oposições ao que é dominante. 

A nossa perspectiva pedagógica não está focalizando a aprendizagem e a educação por meio da revelação do seu verdadeiro papel ou função, nem é uma tentativa de revelar a verdadeira natureza da aprendizagem ao liberá-la de suas organizações históricas. Nossa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida de algo inusitado; ela quer dar voz a experiência de aprendizagem como sendo a experiência de estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado escola que faz essa experiência possível. (LARROSA, 2016, p. 53).



A escola continua sendo o espaço no qual se é possível viver a experiência da aprendizagem, ainda que as críticas aos fazeres da escola como produtores de indivíduos para o trabalho sejam cada vez mais acirradas. É em meio às críticas que se insere a luta por acessibilidade e pelos direitos a educação bilíngue Libras/língua portuguesa e, "ao invés de narrar as (boas, más, grandiosas, tristes) experiências de aprendizagem na escola, uma língua pedagógica procura dar voz à experiência *enquanto* aprendizagem escolar" (LARROSA Org. 2016, p.56). Essa aprendizagem, ainda que num ambiente conflituoso de conceituações, quando toca, e em cada um é de forma singular, não é o que se vê, mas o que transforma a cada um pelo que lhes acontece.



No caso específico dos alunos surdos, não há a intenção de dar *voz*, não no sentido da utilização de uma língua que se apresenta como língua oral, mas de dar *visão* ao que pode ser enunciado por meio de *sinais*, isto é, uma língua sinalizada. Para que esta oferta se converta em material que permita a interação com conteúdos expressos na língua natural das pessoas surdas, é necessário reivindicar a utilização de recursos tecnológicos para essa produção. Uma forma de registro das imagens que podem nos dizer alguma coisa e de imagens que nos permitam dizer alguma coisa, de modo a concordar, retificar, ratificar, contestar, discutir, interagir com os mais variados tipos de assuntos e de textos.



Tornar a utilização desses recursos no espaço escola, nas práticas pedagógicas, na expressão dos profissionais e dos alunos surdos implica, diretamente, em assumir uma posição de relacionamento aos meios produtivos de registro de imagens, à relação entre estes registros e o registro escrito, o ensino formal e informal de se construí-los, lê-los, corrigi-los e avaliá-los. e talvez esse seja um outro ponto que contribua negativamente para a experiência, a necessidade de tempo. Como afirma Larrosa, a falta de tempo é o que torna a experiência cada vez mais rara.



Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim. é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, este sujeito não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez

mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2016, p.23).



Parte da aceleração deste tempo moderno se efetiva justamente pela utilização da tecnologia, pela velocidade da informação, pelo número de mensagens recebidas, cada vez mais curtas, pela opinião sobre o desconhecido, pela proliferação alienante de falsas notícias nas mídias sociais. Todos esses itens compõem um universo inacessível em sua totalidade por pessoas surdas, e vale ressaltar, inacessível desde a mais tenra infância, pois, mesmo que a família saiba e utilize Libras, não há oferta de programas infantis em Libras. Como se o critério de acessibilidade fosse atendido pela utilização de legendas em todos os programas de televisão.




A paixão, maior motivadora da elaboração de propostas que privilegiasse a educação a partir da educação infantil, começava a revelar "uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto" (LARROSA, 2016, p. 42). Era imperativo trabalhar com a receptividade do olhar dos surdos para o material proposto, estar aberto as críticas ainda mais importante, na intenção de minimizar falhas e, acima de tudo, estar predisposto a se expor para a avaliação.



O material em Libras, diferentemente do material em língua portuguesa, precisa de recursos tecnológicos para seu registro, o que está ligado diretamente a sua modalidade produtiva, getual-visual. Mas, da mesma forma que há regras para considerar uma produção dentro de uma formatação adequada, como fonte, espaçamento, margens e outros para o registro em língua portuguesa (escrito), deveria existir uma que balizasse a formatação mais adequada em se tratando do registro em Libras (filmado). A questão do registro em Libras nos lança num mar de múltiplas linguagens.



Lodenir Backer Karnopp apresenta, com base em seus registros, depoimentos e denúncias, o julgamento de professores quanto a dificuldade dos alunos surdos em ler e escrever. Um professor de ensino médio foi questionado com relação ao fato de os alunos não receberem como os ouvintes, a tarefa de ler um livro. A isto, segundo o depoimento, o professor respondeu "que tal atividade era de extrema dificuldade para os alunos surdos e que eles precisavam estudar primeiro o vocabulário, a gramática e a estruturação de frases em pequenos textos para depois realizarem a leitura de livros" (FERNANDES 2005, p.66). Em parte o evento revela a relação de desconhecimento por parte do professor, mas também reforça o baixo desempenho no português como segunda língua por parte dos surdos que chegam ao ensino médio. Só que o relato não para por aí, os alunos mesmo assim foram à

biblioteca, e lá, receberam livros fininhos e infantis, com a recomendação de aqueles eram livros fáceis para eles. 


Todo o discurso de opor-se ao binarismo, por muitas vezes, parece forçar o desejo de agir exatamente de forma contrária. Será que o público ouvinte que se declara sinalizante *leria* um texto em Libras (vídeo) com teor acadêmico sem dificuldades? No entanto, as constatações de maior ou menor desempenho numa ou noutra língua não se referem a surdos ou ouvintes, e sim, a bilíngues. E a relação que possibilita comparar maior ou menor desempenho e competência em uma e/ou em outra é a aquisição da língua materna. O pioneirismo da Universidade Federal de Santa Catarina proporcionou a primeira avaliação do Prolibras, Exame de proficiência em Libras, em 2006, e serve de referência ainda hoje para as possíveis produções de textos e de avaliação em libras, e também de produções bilíngues oferecidas tanto em Libras quanto em língua portuguesa. 

Figura 36 - Explicação sobre o exame e sinalização das questões



Fonte - QUADROS et. al., 2009.

Figura 37 - Sinalização das alternativas



Fonte - QUADROS et. al., 2009.

Figura 38 - Contação de histórias para a tradução em versão voz



Fonte: QUADROS et. al., 2009.

Muitas pessoas se inscreveram em busca da certificação, da comprovação de que sabiam Libras e de que poderiam atuar profissionalmente, algumas pessoas já atuavam, mas precisavam comprovar isto. Foi um ganho importantíssimo para a comunidade bilíngue, esse não foi um ganho apenas de surdos ou de ouvintes, mas uma vitória que reconhecia tanto a necessidade de se privilegiar os profissionais que atuariam no uso e no ensino de Libras, quanto os que atuariam na tradução e interpretação.



Tabela 1 - Distribuição dos candidatos inscritos no ProLibras, por certificação e categoria


Certificação	Escolaridade	Inscritos 2006		Inscritos 2007		Inscritos 2008	
		Total	%	Total	%	Total	%
Uso e Ensino da Libras	Nível Superior	1037	21,94	701	16,23	654	17,10
	Nível Médio	1472	31,14	1493	34,56	1291	33,75
Tradução / Interpretação	Nível Superior	822	17,39	547	12,66	436	11,40
	Nível Médio	1396	29,53	1579	36,55	1444	37,75
Total		4727	100,00	4320	100,00	3825	100,00

Fonte: QUADROS et. al., 2009.

Tabela 2 - Distribuição dos candidatos habilitados no Prolibras, por certificação e categoria

Certificação	Escolaridade	Habilitados 2006		Habilitados 2007		Habilitados 2008	
		Total	%	Total	%	Total	%
Uso e Ensino da Libras	Nível Superior	534	51,49	406	57,92	467	71,41
	Nível Médio	748	50,82	894	59,88	905	70,10
Tradução/ Interpretação	Nível Superior	458	55,72	319	58,32	312	71,56
	Nível Médio	785	56,23	849	53,77	1080	74,79
Total		2525	53,42	2468	57,13	2764	72,26

Fonte: QUADROS et. al., 2009.

Muito embora tenhamos o Prolibras como um grande ganho para a comunidade bilíngue, pode-se também perceber que pouco mais da metade das pessoas que se considerava apta ao uso e ensino, ou a tradução interpretação, era quase que dobro dos habilitados no exame realizado nas duas primeiras edições. Não entraremos, aqui, numa análise de dados do Exame Prolibras, apenas apresentaremos como um grade precursor da proposta avaliativa em língua de sinais, ressaltando que não se tratava de uma avaliação para surdos ou para ouvintes, e sim, uma avaliação de surdos e de ouvintes, portanto uma avaliação de bilíngues. Ainda no ano de 2006 houve o primeiro vestibular em Libras, também oferecido pela UFSC, que ofereceu o curso de Letras Libras semipresencial com polos por todo o Brasil. 


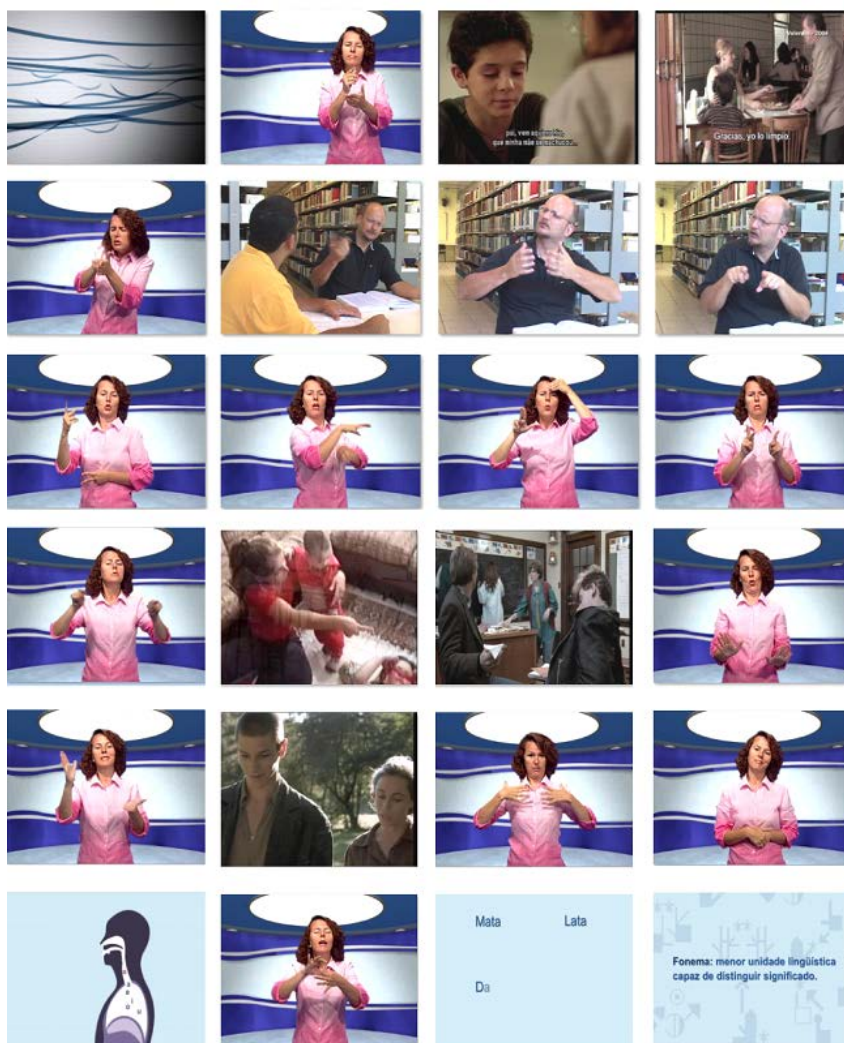
O curso de Letras Libras contou com a utilização de muitos recurso da internet, dentre eles as videoaulas e os arquivos em vídeos dispostos na plataforma. Além disso utilizaram DVDs com os conteúdos que tinham um formato explicativo. Todo o material em vídeos foi dividido por módulos e por período, assim, os alunos puderam ter acesso aos conteúdos do Letras Libras, tanto surdos com ouvintes, num material todo sinalizado. 

Figura 39 - Aula com vários recursos auxiliares além da Libras





Fonte: Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104373>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Mas, ambos os casos, tanto o relato de Lodenir Backer Karnopp, em que se expõe a realidade de depreciação dos surdos frente a leitura e a escrita, mesmo que no ensino médio, quanto no caso do ProLibras, instrumento avaliativo de pessoas já com a formação em ensino médio ou ensino superior, para saber o nível de sinalização que lhes conferisse uma certificação de proficiência, ou o curso de graduação Letras libras são casos que consideram uma história formativa anterior. E é nessa etapa de ensino, anterior ao ensino médio, que se situam os alunos surdos da Rede Municipal de Educação de Niterói: A Educação Infantil, a primeira e a segunda etapa do ensino fundamental.




À essas etapas da educação básica que se destinam os esforços para a utilização de recursos tecnológicos que se convertam em práticas pedagógicas de valorização do que é visual, e portanto, próprio do surdo desde a educação infantil até a educação superior. Mas, se iniciarmos pensando apenas no segmento educação infantil, que se constitui com base em

"brincar, cuidar/educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania, que perpassam, conectam e complementam os eixos curriculares" (NITERÓI, 2010), iniciaremos pensando no que se constitui como lúdico para as crianças surdas, que possa substituir o som e as rimas, por imagens e jogos corporais. 


Em princípio, a oferta do CPMDL para este segmento são as histórias infantis, que demandam o uso de DVD e televisores, ou retroprojetores como equipamento tecnológicos, inseridas em função da presença de alunos surdos, mas com trabalho voltado para toda a turma. As mesmas histórias podem ser trabalhadas textualmente, com a intenção de produzir em Libras e em língua portuguesa registros por parte dos alunos, a partir do 1º ano do ensino fundamental e posteriormente darem lugar a histórias mais elaboradas. Destaca-se que os alunos surdos compõem classes bilíngues a partir do 1º ano de escolaridade, e que até o 5º ano a língua de instrução será a Libras. nesta fase as produções em Libras por parte dos alunos também devem ser privilegiada. 


Já a segunda etapa do ensino fundamental as demandas por utilização de textos em português traduzidos para a Libras configuram um grande desafio, as produções estão apenas no início e pensar em produzir todos os textos dos 4 anos de escolaridade que constituem a segunda etapa do ensino fundamental, significa pensar em, pelo menos, 36 conjuntos de materiais, ainda que começando por textos base em cada uma das disciplinas, ou mesmo a tradução dos livros didáticos de cada uma das nove disciplinas de cada ano de escolaridade.





Portanto, não se pretende aqui afirmar qual é a importância de uma produção já existente, mas apresentar o que há de produção e, com isso, explicitar que não há uma oferta de material bilíngue para as classes bilíngues que subsidie um trabalho de produção textual nas duas línguas envolvidas: a Libras, como língua de instrução e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Ao apresentarmos as práticas existentes direcionadas ao público do ensino médio e do ensino superior, como modelos possíveis, identificamos, também, o quanto devemos ao público da educação básica no Município de Niterói e que não deve der uma dívida menor em outros municípios. 


Larrosa, ao falar da programação das disciplinas que dava em sua faculdade, escreveu a seguinte frase: "esta é uma disciplina de ler, de escrever e de conversar e, portanto, seus objetivos são aprender a ler, aprender a escrever e aprender a conversar" (LARROSA, 2016, p. 167). Apresentar materiais existentes não pressupõe apenas ou em primeiro plano,

converter os estudantes surdos em meros reprodutores, mas que eles "aprendam a refinar os olhos" e com esse refinamento, registrado e capturado por uma câmera, olhar e reolhar e sinalizar de novo, entender o que nos acontece ao olhar, reolhar, sinalizar registrar o que sinalizou e prestar atenção ao que foi sinalizado, numa experiência individual e ao mesmo coletiva. 


E aí está claro que há formas de falar, de escrever e de ler, formas de se colocar em relação à linguagem (e em relação aos outros na linguagem), que são mais nobres que outras. Certamente, também mais democráticas, mais igualitárias, mais livres, porém, sobretudo, mais dignas. E é a essas às quais vale a pena prestar atenção. (LARROSA, 2016, p. 168). 


A oferta de produções e de formas de sinalizar, de filmar e de olhar o que foi sinalizado, como leitura da sinalização, e como forma de relacionar-se com a linguagem sinalizada e capturada por imagens, ainda é pouco expressiva nos registros em línguas sinalizadas. A busca pela dignidade do registro parece ser a requisição pela democratização da forma de registrar, que é linguagem para a qual vale a pena prestar atenção. Não com a intenção de substituir uma forma de registro por outra, mas de apresentar nas duas, as formas mais democráticas. 


Porém a nós faz falta um texto que diz, dizente, um texto em que alguém expresse em palavras o que vê, o que sente, o que pensa, e o que comunica a seus iguais, a todos aqueles que também são capazes de ver, de sentir, de pensar. Por isso o que diz o texto não é outra coisa que o que acontece ao leitor em uma leitura atenta (o que o texto lhe diz) e o modo como o leitor traduz em palavras ou imagens isso que o texto diz (LARROSA, 2016, p. 169). 


Parafraçando Larrosa, aos surdos faltam textos que em sinais, sinalizem, sinalizantes, um texto que alguém expresse em sinais o que vê, o que sente, o que pensa, o que comunica a seus iguais. E por meio dos acontecimentos bilíngues deem a ver, cada vez mais sentidos aos sinais que correspondem as palavras, e que ambos oferecem a possibilidade de serem traduzidos em imagens do que o texto, Libras ou língua portuguesa, dizem. 

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, meu filho se casou, e naquele dia eu estava lá. Era pai e intérprete, era mais do que um e do que outro apenas, eu era bilíngue. Um ser pensante em palavras e em sinais que oferecia ao meu filho, no dia de seu casamento, acessibilidade em sua cerimônia. Mais do que isso, também fui o tradutor de um outro casal com o qual meu filho tinha laços de amizade e a noiva também era surda. Não defini esse dia para me preparar para ele, mas me abri para a vida e os desafios que dela provém. 

Tecer as considerações finais desse trabalho, ainda requer solicitar um pouco mais da atenção de quem o lê, pois cada um dos detalhes vistos e revistos, no processo acadêmico que me auxiliou durante esse caminhar, essa travessia, essa experiência, foram possíveis a partir do momento em que pude pensar, junto com autores e conceitos, que afirmam que o outro é a incógnita de mim. E com ele, o outro, aberto à experiência e guiado por ela, pude experienciar e contar o que me passou me formou e me transformou. 

Como disse anteriormente, foi mergulhando numa trajetória de vida de mais de 20 anos, que se iniciou uma transformação movida pela tecitura das experiências que me constituíram como sujeito. Mudar de profissão, de estado, de vida, tornar-me professor de surdos, escolher o curso de Letras, ser aprovado em 3 concursos públicos, assumir a coordenação do programa de bilinguismo e ingressar no campo da pesquisa certamente constituem fatores importantíssimos para a construção desse trabalho de pesquisa. No entanto, essa trajetória e o conhecimento adquirido ao longo dessa sucessão de experiências formaram, também, a maior dificuldade de desprendimento de "supostos saberes" com os quais eu poderia responder a tudo. 

O mais difícil foi afastar-me de mim mesmo e me colocar no lugar do outro para visualizar o que eu não sabia. Isso se revelou com muita potência a partir do momento em que fui apresentado a autores como Larrosa, Rancière e Corcine, com os quais passei a visualizar a experiência como uma forma de ser e de estar no mundo, não como um conhecimento científico acumulado que está fora de nós, mas assumindo um estilo, uma postura ética, estética e política de conduzir a vida, e portanto, as interações com os outros nos espaços de convivência, entre eles a escola e, em especial, a Escola Municipal Paulo Freire. 

Pensar numa pesquisa e na transformação vivenciada a partir dela, no quanto saímos de nosso lugar com base naquilo que nos inquieta, nos mobiliza, nos faz tombar e reerguer, é também experiência. A possibilidade de pesquisa, existencial e estética, com base no par

experiência/sentido apresentado por Larrosa (2016), conduziu a opção Pesquisa-experiência, em que o debruçar sobre a própria trajetória, antes e durante a este processo de escrita desta dissertação, tivesse o olhar para o caminho, para isso que me passou: A experiência.



A fusão entre a vida e o conhecimento me oportunizaram ser bilíngue, língua portuguesa/ Libras, e foi a partir desse aprendizado, dessa experiência, que assumi uma postura de militância em favor da educação de surdos, em busca de fazeres que subsidiassem uma educação de qualidade, não só para meu filho, mas para os surdos, e dessa busca surgiu a luta por um Protagonismo Bilíngue: a Instrução em duas línguas oferecida com base na simples diferença, não por fixar-se em identidades surdas, mas na possibilidade de oferta para dois públicos, surdos e ouvintes por meio da manifestação linguística nas modalidades sinalizada e escrita da língua portuguesa em paralelo.




Parte da identificação da experiência bilíngue, não uma como possibilidade apenas de surdos, não nos remete apenas aos conflitos causados pelo aprendizado de português como segunda língua, mas, mais do que isso, no fato de que os aprendizes de Libras como segunda língua, em sua maioria ouvintes, são os professores de português como segunda língua, ao passo em que os aprendizes de português como segunda língua são professores de Libras como primeira língua para surdos e como segunda língua para ouvintes. Um processo que insere vários sujeitos na dinâmica de aprendizagem de duas línguas e com as quais se tornam bilíngues.





Nesse jogo a língua é vista como uma relação de força, como um código nas relações de poder discursivos, que nos leva para o mesmo lugar que é a escola, numa tecitura de comunicação e de relação discursiva que domina outros e tensiona o conceito de língua como modo de expressão dominado ou não dominado, cujas implicações recaem sempre sobre as segundas línguas da relação e sua modalidade produtiva - Libras na modalidade sinalizada e português na modalidade escrita - requerendo a proficiência dos ouvintes em Libras para que afirmem seu protagonismo bilíngue, e a proficiência dos surdos em língua portuguesa escrita para demonstrarem seu protagonismo bilíngue.



A análise das (re)produções vividas no espaço escola, espaço cuja intencionalidade está baseada em princípios selecionados para guiar professores e alunos, num formato moderno de captura dos sujeitos por meio de dispositivos de diferentes ordens na ação de educar, foi problematizado a partir de Corcine (2011). Embora estejamos em busca de um currículo que desloque os surdos das tramas atreladas às pedagogias corretivas, parte dessa

captura, dessa reprodução de domínio dessa maquinaria sobre as subjetividades presentes nas relações na educação de surdos, são fortalecidas, também, por um discurso do referente surdo como modelo identitário ao invés de ser visto como referente linguístico. 


Com a pesquisa, é possível dizer que, de certo modo este olhar, a cerca do profissional surdo, fez e faz parte da forma de ver e de pensar a presença de surdos adultos na composição das classes bilíngues, e reflete, em certa medida, um pouco da estratégia de preservação e de manutenção da comunidade surda por meio da escola ao configurar espaços de resistência e de (re)significação da surdez. Um exemplo de sugestão para redução de práticas ouvintistas, aparece em forma do pedido de realização das reuniões bilíngues em Libras, já que todos são bilíngues. Uma manifestação de força pelo domínio da língua sinalizada como uma coisa dos surdos. Outro foi a autorização para a realização do relatório em Libras, por surdos e por ouvintes. O fato é que apenas um relatório foi apresentado em Libras e, mesmo assim, por uma professora de apoio, ouvinte, que atuava em classe regular. 


Com os estudos foi possível aprender, com Rancière (2015), que não bastava fazer só uma aposta na diferença, mas que para produzir essa diferença deveria criar estratégias igualitárias, da constituição de um processo que permitisse aos sujeitos irem por si próprios, assumirem seu protagonismo como uma força vital. Ter, à disposição, dispositivos que propiciem esta autonomia na constituição de um ser bilíngue, na relação consigo mesmo e com o outro, apresentado aqui como corpo educacional bilíngue, foi um caminho na desconstrução do modo de ver e de pensar a urgência em olharmos para o desconhecimento que nos compõe como ignorantes frente à tarefa de educar e da exigibilidade da busca do saber compreendido como função do educador diante do educando. 


Pensar a educação bilíngue Libras/língua portuguesa a partir do par experiência/sentido fez pensar a aposta no protagonista bilíngue com base nas singularidades de cada sujeito. Neste sentido, o conceito de experiência em Larrosa (2016) enriqueceu o olhar, fez pensar e repensar as próprias práticas e o quanto limitamos a possibilidade de experiências. Aprender a refinar o olhar, sem o desejo de produzir estudantes surdos como mero repetidores, mas conhecedores de formas, possivelmente treinadas, de olhar e de reolhar para sinalizar outra vez e registrar o que sinalizou, uma experiência no exercício de aprender individualmente e em grupo, um aprendizado que não é de um ou de outro, mas de todos.




É importante destacar que, com esta dissertação, é possível dizer que tensionamos uma experiência que exige, dos sujeitos da experiência, o conhecimento de duas línguas cuja


execução se dá em modalidades produtivas diferentes: a escrita da língua portuguesa e a sinalizada da Libras. Contudo, o Método de Ensino do Português Escrito para Surdos - MEPES, atende apenas à escrita da língua portuguesa, nesse ponto, surge a necessidade de se repensar a metodologia, já que tratamos de duas línguas e de duas modalidades produtivas, para a construção do Método de Ensino de Língua de Sinais - MELS. A análise dessas duas modalidades produtivas, no espaço escola, junto com Wilcox e Wilcox (2005) nos mostrou a necessidade de utilização de recursos tecnológicos alternativos com os quais se poderia valorizar mais o discurso sinalizado. Questões, no processo de interrogar o vivido, emergiram destas experiências que produziram efeitos diretos para pensar outros tempos e espaços possíveis para forjar um protagonismo bilíngue. 


Um destes espaços tempos é o Centro de Produção de Material Didático em Libras - CPMDL, que surge pela necessidade de registros em Libras com os quais se possa ofertar um material bilíngue para os sujeitos bilíngues do espaço escola. Esses sujeitos não são apenas os alunos surdos, mas todos os sujeitos que desejem, frente a oportunidade de ser bilíngues, aprender uma segunda língua, o que acontece por meio da oferta de curso de Libras, principalmente para os professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, e que se pretende estender para os alunos ouvintes. Para este objetivo foi produzida a apostila para o ensino de Libras para ouvintes, nos cursos de Libras e para surdos, na aquisição vocabular em sala de aula. 

Outro trabalho já concluído foi o DVD com seis histórias infantis, nos quais é possível acessar, ao mesmo tempo, a versão escrita e a versão sinalizada da história. Enquanto as imagens aparecem ao fundo, com o texto correspondente em cada página, a sinalização, feita por um surdo dá contornos singulares da língua sinalizada. Outro DVD, também com uma história infantil, foi produzido com outro formato de apresentação. Neste último, além da história, há um conjunto de perguntas sobre o texto feitas em Libras e um caderno com figuras para colorir e com exercícios seguindo o MEPES. 

O CPMDL indica promissora aplicabilidade e é bem recebido por ouvintes e surdos. A apostila preparada para o ensino de Libras como L2 para ouvintes contém as relações apresentadas entre sinais e palavras tanto em foto como em vídeo, propiciando aos ouvintes a consulta da forma de execução de cada um dos sinais por meio de vídeo também dispostos no Qr code. Também oferece a mesma oportunidade de aquisição vocabular para surdos, uma vez que há a correspondência dos itens em português e em Libras. Os movimentos são marcados pelos símbolos próprios do signwriting, e podem caracterizar a possibilidade de uma introdução ao ensino da escrita de sinais a partir de um dos parâmetros da Libras, o

movimento, com posterior substituição das imagens das fotos pela complementação da escrita. 

É fundamental dizer que esta pesquisa proporciona dizer que Ser bilíngue inclui assumir a tarefa de produções bilíngues, com base nas quais se inaugurem formas éticas e estéticas, bilíngues, de produção em Libras/língua portuguesa e em Língua portuguesa/Libras. Diferenciar o bilíngue surdo do bilíngue ouvinte e as formas elegíveis de construção de uma proposta bilíngue é possível a partir do momento em que os sujeitos da experiência, sempre singulares, evidenciam que o bilíngue é para todos, um desafio de se expor. 

Outra questão que é importante trazer aqui nesta conclusão, é o modo de pensar e constituir a versão bilíngue desta dissertação. A versão sinalizada exigiu duplo esforço, pelo fato de a dinâmica de tradução ser toda modificada, assim como é o texto em seu sentido, mas que precisa de uma nova organização para todo o trecho e não apenas a adequação de palavras ou frases. A opção por traduzir cada parágrafo separadamente se deu por esse motivo, de modo que as adequações possam se dar em todo o texto ao selecionar cada parágrafo como fragmento. Considerei esta divisão também pelo fato de que ao final de uma dissertação sempre há correções, isto implicaria num retrabalho da versão sinalizada. 

Outra dificuldade no formato sinalizado foi o tempo. Para cada vídeo com aproximadamente um minuto são necessários cerca de 15 a 20 minutos para a retirada do som, mais 15 a 20 minutos para a conversão e mais 15 a 20 minutos para a publicação, ordenada em parágrafos numa playlist para cada capítulo, no canal do You Tube (<https://www.youtube.com/channel/UCDlzVQ4ZmutxuKqaNvos8aA>). O que demanda cerca de quase uma hora para cada vídeo desde a filmagem até o produto final publicado, há em cada vídeo, em sua descrição, o parágrafo correspondente em Língua portuguesa. Desta forma o material ganha o formato bilíngue tanto na versão impressa quanto na versão digital.




Além disso, para a versão sinalizada foi necessário o apoio de um ou mais sinalizantes auxiliando na escolha por formas de construção dos enunciados que correspondam as ideias contidas em cada parte do texto em língua portuguesa. No caso dessa pesquisa, na qual cada parágrafo foi gravado em áudio para posterior interpretação, o sinalizante ouvinte, além de atentar para o vocabulário e para os sentidos presentes em cada sentença, identifica na versão voz algumas nuances que privilegiem a sinalização com base na entonação da leitura. Já o sinalizante surdo, com dúvidas desprendidas da lógica sonora, constrói seus questionamentos em Libras do que vê sinalizado, privilegiando a produção com o olhar singular de quem vivência a experiência bilíngue tendo a Libras como primeira língua. 

Figura 40 - Versão sinalizada da Dissertação de Mestrado

Pesquisar

INÍCIO VÍDEOS **PLAYLISTS** CANAIS DISCUSSÃO SOBRE

Playlists criadas CLASSIFICAR POR

81
INTRODUÇÃO - Tornando-m...
VER A PLAYLIST COMPLETA (81 VÍDEOS)

164
DIANTE DA POSSIBILIDADE...
VER A PLAYLIST COMPLETA (164 VÍDEOS)

145
A EXPERIÊNCIA COM A ED...
Atualizada há 2 dias
VER A PLAYLIST COMPLETA (145 VÍDEOS)

43
ACESSIBILIDADE E GARAN...
Atualizada hoje
VER A PLAYLIST COMPLETA (43 VÍDEOS)

21
CONSIDERAÇÕES FINAIS
Atualizada hoje
VER A PLAYLIST COMPLETA (21 VÍDEOS)

Fonte: O autor, 2017.

Por fim, mas sem finalizar, a busca por melhores formas de produções bilíngues, de significações e de representações bilíngues voltadas para surdos e para ouvintes de modo a constituir uma rede de conhecimentos interligados, com os quais se potencialize a formação bilíngue de sujeitos surdos e de sujeitos ouvintes pressupõe a identificação de melhores formas éticas e estéticas de representação do mundo e de si mesmo por meio da experiência bilíngue. Sem ela não será possível evidenciar e corporificar o bilíngue para, então, abrir espaço e tempo para o seu Protagonista Bilíngue.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto n. 5626, de 22 de dez de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, DF, dez 2005.

BRASIL, Lei 13146, de 6 de jul de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, dez 2015.

BRASIL, Lei 10436, de 24 de abr de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, Brasília, DF, abr. 2002.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, L. F. *Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da Lscb*. ESPACO, v. 1, n.10, p. 20-43, 1990.

BRITO, L. F. *Necessidade Psico-Social de Um Bilinguismo Para O Surdo*. TRABALHOS EM LINGUISTICA APLICADA, n.14, p. 89-100, 1989.

DIAS, Rosimeri. *A questão da formação a partir de 'Proust e os signos' – O acaso do encontro e a necessidade do pensamento*, Rio de Janeiro, ETD, 2018. No prelo.

CAMPELLO, Ana Regina. RESENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Educar em Revista nº especial. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229/23102> aceso em 29/05/2017>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.v. I: sinais de A a L e v. 11: sinais de A a L.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.v. I: sinais de A a L e v. 11: sinais de M a Z.

CAPOVILLA, Fernando César. *Entrevista concedida ao programa Assunto em Debate*. Rio de Janeiro, 26 set. 2012.

CARVALHO, A. A. A., PESSOA, T., CRUZ, S., MOURA, A., & MARQUES, C. G. (orgs.) *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEd. 2012.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação*, 2014.

FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilinguismo*: Porto Alegre, Mediação, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. A história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREEMAN, Roger D. CARBIN, Clifton F. BOESE, Robert J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*; tradução Vera Sarmento; revisão em língua portuguesa Rinaldo Mendes Sarmento; revisão técnica Daniela Richter Teixeira. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1999.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

KOCH, I. G. V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto: 1992.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L.C. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

LARROSA, Jorge. *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação, Santa Catarina do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul/dez. 2011.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. (Org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e Educação - 2. ed. rev. ampl.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini, FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. *Educação bilíngüe de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói / RJ*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010a.

_____. *Método de Ensino do Português Escrito para Surdos*. Mimeo, 2010b.

NITERÓI, *Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental uma construção coletiva*. Secretaria Municipal de Educação, Fundação Municipal de Educação. 2010.

PETIÇÃO PÚBLICA. *Abaixo-assinado Em defesa da Educação de Surdos no INES*. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=lutaines>> acesso em 29/05/2017. Acesso em: 05 jun. 2017.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 29 maio 2017.

MACHADO, Paulo César. *A política Nacional de Integração/Inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre, Artmed 2004.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos I* – [Petrópolis, RJ] : Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para surdos*. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*: 3ª ed. 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Vol. 1 2ª edição(DEZ/2008) - RIO DE JANEIRO: INES, 2008.

_____. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

RUSSO, Iêda C. Pacheco. SANTOS, Tereza M. Momensohn dos. *Audiologia Infantil*. 4ª ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 1994.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2v. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SENADO FEDERAL. *Atividade legislativa*. Constituição Federal - texto promulgado em 05/10/1988 - Artigo 205. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>. Acesso em: 29 maio 2017.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 3ª ed. 2005.

STELLING, Esmeralda; STELLING, Luiz Felipe. *A criança é surda, a família quer saber*. Rio de Janeiro: Atual Design, 2016.

STOKOE, W. C. *Sign Language structure*. Silver Spring: Linstok Press [1960] 1978.

STROBEL, K.L; DIAS, S.M.S. *Surdez: Abordagem geral*. Curitiba: Apta, 1995.

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

SOUZA, Robson. *Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais: a relação de alunos surdos com a língua portuguesa escrita na Escola Municipal Paulo Freire*. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação - UNIRIO/Cead, 2010.

WILCOX, P.P & WILCOX, S. *Aprender a ver: O ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul. 2005.