



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

O Papel da Língua de Sinais na Constituição do Surdo como Estudante

Sandra Regina Leite de Campos

Como citar: CAMPOS, S. R. L. O Papel da Língua de Sinais na Constituição do Surdo como Estudante. *In:* GIROTO, C. R. M; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-54. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-315-1.p37-54>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DO SURDO COMO ESTUDANTE

Sandra Regina Leite de Campos

A minha escola não tem personagem, a
minha escola tem gente de verdade...
Vamos Fazer um Filme - Legião Urbana

INTRODUÇÃO

Neste capítulo temos por objetivo iniciar uma discussão sobre o papel da língua brasileira de sinais (libras) na construção do surdo como estudante, e o papel dela construção que esse sujeito fará para reconhecer sua diferença no contexto sócio-educacional em que se insere, para tanto; buscaremos desenvolver o texto introduzindo o tema tratado, colocando em foco a família como nicho primário para a constituição de um sujeito bilíngue, seguido a isto, consideramos importante a discussão de qual a importância da língua de sinais no percurso educacional da criança com déficit auditivo. Posteriormente, procuraremos contextualizar a educação dos surdos no Brasil discutindo as práticas monolíngue e bilíngue/bicultura de educação de surdos como vertentes principais e determinantes no cenário educacional deste grupo. A seguir discutiremos o domínio da língua de sinais como fator determinando para a ação do estudante no

contexto escolar, finalizando o trabalho com considerações que são parte das reflexões possíveis para o avanço dos estudos na área.

Para contextualizar a discussão que se seguirá, optamos por localizar onde e como ela começa para a autora. É comum que as preocupações em relação à escolarização do sujeito surdo se iniciem quando da sua matrícula na escola, ou antes, quando a criança se aproxima da chamada idade escolar. No entanto, esquecemos que a instituição Escola parte do princípio de que existem saberes já postos, e o mais exigido é a língua, um saber construído no núcleo social primário, a família.

Assim, ser surdo em uma família ouvinte exige do grupo familiar uma reorganização ou, por que não falar, da recriação de um grupo. Fica então impossível não pensar nas questões que este grupo levanta, assim como na sua importância no processo educacional do seu filho, pois são estes pais que terão a tarefa de reconstituir-se com o novo membro, a criança surda. Uma criança que, no contexto geral da nossa sociedade, só é desejada quando seus pais são surdos. Uma tarefa árdua, que exige um movimento que poucos conseguem fazer sozinhos e que, ao procurar ajuda, encontram diversas informações contraditórias e excludentes entre si.

Sob a perspectiva dos profissionais da área, as abordagens a serem trabalhadas com as crianças surdas raramente incluem a opinião da família, a qual fica como uma espectadora desautorizada para tomar decisões sobre si mesma.

Em um discurso comum e embasado teoricamente, tratamos da morte da criança – a morte do filho desejado, para que possa nascer o filho real – mas o contraponto social vem com o discurso da aceitação; os pais têm que *aceitar* o filho surdo. Sem chorar, sem sofrer, sem reclamar.

É esse o comportamento que se espera da família, que apresente um sorriso no rosto, para aquela criança que até então só representou esforço, sofrimento e preocupação. O que se torna evidente e palpável é a sua surdez: esta é cuidada, atendida e acompanhada, ainda que para ser suprimida.

Não existe para a família uma previsão de acolhimento, de compreensão de um sentimento que pode ser transitório, se puder ser vivido e acompanhado por um projeto de trabalho que, seja em unidades

de saúde, seja em instituições que atendem a clientela surda, pressuponha a salubridade da família como condição para a salubridade da criança, no qual uma equipe interdisciplinar possa proporcionar aos pais a compreensão dos momentos e sentimentos pelos quais estão passando, assim como possa construir com eles uma prospecção de futuro em relação a suas crianças.

O que até então descrevemos, a pouca atenção dada aos familiares que recebem o diagnóstico de surdez, será o nosso princípio, uma criança de comunicação restrita para a qual não se tem perspectiva. Diante de tais condições, vimos procurando construir práticas educativas que possibilitem à criança surda a construção de sua infância no seu núcleo familiar, através de ações que permitam à família a construção de um ambiente que seja emocional e linguisticamente constituído para as especificidades de uma criança surda.

Em mais de uma década de trabalho, constatamos que a falta de perspectiva de futuro, ou seja, “o que ela vai ser quando crescer”, acaba com qualquer possibilidade de que essa criança possa ser um estudante. Ter um déficit auditivo inviabiliza qualquer construção posterior na vida social ou escolar, ela será sempre uma deficiente.

Assim, fazer com que essa criança possa constituir-se como sujeito surdo, mais do que uma mudança de visão de sujeito, é a possibilidade de construir uma pessoa passível de crescer e gerenciar-se nos diferentes papéis sociais, é desenhar um futuro que está bloqueado pela surdez, que determina o agora como se fosse para toda a vida.

Por constituir-se como sujeito surdo, entendemos que a visão de deficiente se transforma, uma vez que o sujeito se verá e será visto como uma pessoa diferente, usuária da língua de sinais e pertencente a um grupo linguístico minoritário (SKLIAR 1999; CAMPOS, 2009).

Para sermos mais objetivos, é comum percebermos, nos discursos dos pais ouvintes de crianças surdas, que seus filhos nunca se tornarão adultos dado a sua debilidade auditiva que constituirá sua permanente dependência social. As atribuições do momento, terapias de todas as ordens, orientações para dar continuidade ao trabalho em casa, fazem, via de regra, com que os pais saiam da fisioterapia com a criança no colo, e da fonoterapia sem conversar com ela. Essa sequência de compromissos não

lhes permite visualizar os resultados do trabalho, que muitas vezes têm que ser apontados pelos terapeutas.

Mostrar-lhes que seu filho poderá ser um estudante traz um esboço de futuro – em “xis” anos ele estará na Educação Infantil e conseqüentemente poderá avançar na sua vida acadêmica: até onde? Até onde ele mesmo deseja e o seu contexto de vida lhe possibilitar.

Logo após o diagnóstico, nos primeiros anos de vida, cabe aos pais decisões para o futuro de suas crianças, e essas decisões poderão determinar o lugar que eles e seus filhos ocuparão na comunidade surda; implantá-los¹ ou, oralizá-los² ou não, são deliberações que somente os pais podem tomar. É sabido que essas marcas determinarão seu *status* social na comunidade, no entanto, são seus filhos e cabe a eles a decisão. Cabendo aos profissionais o esclarecer suas dúvidas e acolher suas angústias.

Para que as escolhas terapêuticas e comunicacionais se dêem de forma consciente, na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos, esses pais deverão estar mobilizados para aprender a língua brasileira de sinais (Libras)³ para poderem, no futuro quando necessário, partilhar com seus filhos, como e por que precisaram tomar certas decisões que tomaram no momento que elas tiveram que ser feitas. Implantar ou não implantar, oralizar ou não oralizar serão parte da história a ser contada para seus filhos quando esses se tornarem adultos. Ao enfatizar que “As famílias existem antes, durante e depois das escolas bilíngües. Na verdade, a família é o hospedeiro mais autêntico do bilingüismo” (SKLIAR, 1999, p. 22) corrobora a ideia de que é na família que devemos investir meios a fim de prospectarmos resultados positivos na Educação Bilíngue para Surdos.

Estando os pais implicados na educação de seus filhos surdos, podemos então discutir qual é a função da língua na constituição dos alunos surdos, na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos. Se ainda existem dúvidas sobre por que abordar a família ao tratarmos de aquisição de língua e educação de surdos, a resposta, conforme já frisado, é que é nela

¹ Implante Coclear (IC) – dispositivo eletrônico que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

² Oralizar – trabalho terapêutico fonoaudiológico, para que o surdo aprenda a falar da língua majoritária.

³ Língua Brasileira de Sinais – língua utilizada pela comunidade surda brasileira, reconhecida por lei pelo Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005.

que tudo começa, é a família que decidirá a procura da escola para surdos e é ela que se disporá a fazer parte da comunidade surda, compartilhando a língua de sinais no cotidiano familiar.

A LÍNGUA DE SINAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS DA LÍNGUA EM DIREÇÃO A EDUCAÇÃO

Sabe-se que a criança ouvinte inicia seu desenvolvimento de linguagem antes mesmo do seu nascimento, pois, ao acreditar na criança como interlocutor, a sociedade já a coloca nesse lugar, apostando nele como alguém que tem algo a dizer e é capaz de fazê-lo.

Vale retomarmos que ao ser diagnosticada com um déficit auditivo esta criança perde seus principais interlocutores, os pais, que deixam de acreditar nela como um interlocutor real e, assim, param de dirigir-se a palavra, afinal, ela não pode ouvir e, por consequência, no senso geral, será incapaz de falar, porque a única fala que conhecem é a que sai pela boca e uma fala pelas mãos ainda lhes é desconhecida. Estes interlocutores, se não forem acolhidos, como proposto na introdução deste trabalho inviabilizarão qualquer inserção da criança em uma escola onde duas línguas circulam, a escola bilíngue para surdos, o que terá um peso determinante para toda vida do estudante.

Essa postura afasta os pares nas primeiras interações e esse fato vem acontecendo cada vez mais cedo, porque, ao se legislar sobre a testagem auditiva neonatal, que acontece nos primeiros três dias de vida, ainda dentro da maternidade (BRASIL, 2010), não foi previsto qualquer acompanhamento ou acolhimento aos pais quando a criança testada tem um resultado positivo. O resultado positivo pode ou não significar déficit auditivo, no entanto a confirmação só ocorrerá após três ou quatro meses, rompendo relações de extrema importância e significância na interação mãe/criança, o que pode trazer consequências desastrosas para todo o desenvolvimento do sujeito.

No contexto geral da nossa sociedade, ao ser descoberta com um déficit auditivo, a criança perde a possibilidade de estabelecer outros contatos, sejam eles pelo toque, sejam pelo olhar ou pelo olfato, tornando-se uma estrangeira (RAFAELLI, 2004), e a ela são direcionados olhares

desconfiados, toques inseguros em um “ar pesado”, dominado pela dúvida e pela dor.

A pequena criança deixa de ser a desejada, ela é estranha, estrangeira, em uma família que agora está pouco confiante. Os pais, principalmente a mãe, já não confiam na própria capacidade de orientá-la, sendo ela tão “diferente”.

Esse significativo vazio que se cria entre mãe e criança pode ser a chave da nossa discussão, cabendo aos profissionais que acompanham essa família interferir, positivamente, nessa relação, acolhendo a mãe e permitindo-lhe falar da sua dor, do seu desalento ou da contrariedade de toda a situação.

Tal intervenção deve acolher a família, de forma que se sinta segura de que existe alguém investindo na sua criança, enquanto ela não pode fazê-lo, e esse alguém, um profissional que esteja habilitado tanto na surdez quanto no desenvolvimento infantil da linguagem e conhece outros sujeitos surdos, deverá mediar a relação, a fim de que ela se restabeleça o mais rápido possível.

É de responsabilidade do profissional ainda, fazer com que a mãe possa “reinvestir” seu filho, perceber sua beleza, suas qualidades, suas conquistas, para que ela possa olhá-lo com vistas para o futuro, seus primeiros passos, ainda que trôpegos, poderão ser apontados, para serem comemorados, seus primeiros sinais serão significados e compartilhados, suas tentativas interativas valorizadas. Afinal, é assim que tudo começa.

Estando todos, pais e criança, de volta a uma relação real, ou seja, a criança surda reconhecida como tal, a língua passa a fazer parte, mas se na relação entre ouvintes essa língua já está posta, na relação surdo/ouvinte sempre haverá uma língua a ser aprendida, seja a Libras pelos pais, seja a língua portuguesa pela criança surda, em um futuro próximo. Haverá mais degraus a serem superados, os pais deverão entender a língua de sinais como a língua de seu filho.

Deverão compreender que essa língua não é natural pelo simples fato de ele ter um déficit auditivo, mas que sua naturalidade se dará na medida em que a criança se reconheça nela e possa construir suas relações na e pela língua. Ao buscar a língua de sinais, os pais mostram sua

disponibilidade de estar com a criança, estar na língua de sinais, estar no mundo com o seu filho surdo.

Esse estado permite abrir a primeira cortina; essa criança é capaz de aprender, como qualquer outro ser, o filho surdo balbucia e constrói uma língua (MORGAN, 2008).

A partir daí, é possível que esses pais vejam essa criança como um futuro estudante, como um sujeito que aprende e, nesse lugar de aprendiz, também estão os pais. Eles aprenderão a língua de seu filho e perceberão as dificuldades que tal aprendizado impõe, não diferente das dificuldades enfrentadas pelo seu filho na língua portuguesa, mas do lugar de adulto ele poderá oferecer ajuda, ser um interlocutor colaborativo, dispondo-se a ensinar e a aprender (VYGOTSKY, 1989).

A disposição ao aprendizado e a disponibilidade de introduzir seu filho em uma comunidade que desconhece constituem uma provável resposta para o que chamávamos de naturalidade, isto é, essa disponibilidade constrói o ambiente possível, para que naturalmente a criança surda adquira a língua de sinais.

Desmitificada a natureza da língua de sinais para os surdos, passemos a pensar qual é o papel dela na construção do aluno surdo; assim, se pensamos em uma Educação Bilíngue para Surdos, devemos pensar em um sujeito linguístico em um contexto sociolinguístico nem sempre favorável, mas que, bem trabalhado, permitirá o fortalecimento cultural desta comunidade minoritária. Ao recorremos a Quadros (2002, p. 10) a cultura surda será definida como

[...] a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Desse modo, pais fluentes em língua de sinais serão membros da comunidade surda que transitarão entre as duas culturas, carregando consigo seus pequenos filhos e permitindo-lhes vir a ser membros efetivos da sociedade. Dessa maneira, um sujeito que se entenda surdo não

pelo déficit, mas pela sua constituição plena de sujeito; para Padden e Humphries (1988), os surdos não se reconhecem na marca da deficiência, seu pertencimento se dá pela língua, pela história e por sua comunidade, de sorte que, no nosso contexto, estando historicamente inscritas, a educação e o letramento constituem quesito fundamental para a participação social.

O caminho de construção da língua de sinais é a decisão tomada frente a uma avalanche de informações muitas vezes contrárias a esta postura. Dentre as informações recebidas, o aprendizado da língua oral, podendo ser visto como primeira e única opção por alguns seguimentos de profissionais da área da saúde, como médicos e fonoaudiólogos. No entanto, vale conhecer duas das práticas mais correntes na educação de surdos, até para compreender que elas podem não ser excludentes. Para tanto, devemos compreender anteriormente o contexto de educação de surdos que elas se inserem.

A EDUCAÇÃO PARA SURDOS NO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Nas práticas de educação inclusivas que vimos presenciando no contexto educativo brasileiro a condição linguística do sujeito surdo não tem sido considerada, o que impossibilitando ações educativas que atendam as suas necessidades, na maioria das vezes os resultados afetam não somente a relação do sujeito com o aprendizado, mas também com as relações que o cerca, uma vez que sua performance aquém do esperado será um balizador de todas as suas possibilidades. Pois essas práticas educativas não levam em conta o processo constitutivo do surdo, ou tão pouco sua perspectiva de leitor/escritor de segunda língua.

No contexto de grande parte das práticas de educação inclusiva, em meio a duas ou três dezenas de crianças, o professor que tem na turma um aluno surdo e é responsável por instruir toda a turma em uma ou duas línguas. Essa prática pode ser diferente quando o professor é fluente na língua de sinais ou se existe um intérprete de libras na sala de aula, fato pouco frequente na realidade das escolas brasileiras.

De um modo geral, os processos de aprendizagem da língua de sinais dos professores iniciam-se depois da matrícula do aluno surdo, o que leva a um longo período em que o aluno frequenta a escola sem que

exista um projeto de trabalho ou mesmo um interlocutor com quem possa estabelecer trocas em língua de sinais. Em alguns casos a instituição não tem conhecimento de qual é a língua que seu aluno domina.

Quando o docente tem algum conhecimento da língua de sinais, ele pode ver-se na obrigação de ministrar um mesmo conteúdo programático em duas línguas, sem que o tempo da aula seja ampliado de tal forma que nenhum aluno saia prejudicado.

Em casos nos quais o professor desconhece a Libras, ele ministrará o conteúdo pedagógico apenas na língua majoritária (o português), de sorte a desresponsabilizar-se do aluno surdo, uma vez que não sabe o que fazer com tal aluno ou, em casos mais extremos, o professor desconhece que existe um aluno surdo em sua sala de aula.

O fato do professor desconhecer a existência de um aluno surdo em sala vem sendo uma situação bastante comum nas escolas públicas brasileiras, o que torna a passagem do aluno surdo na escola regular pouco significativa, no que se refere a formalização do conhecimento acadêmico.

Em situações mais favoráveis ao aluno, o profissional intérprete está presente. Nas etapas mais adiantadas, esse profissional é uma solução plausível; a questão que se coloca é, qual a sua função nas etapas iniciais (Educação Infantil e Fundamental I), quando a criança surda está em processo de construção da língua de sinais e começa a saber-se surda?

Assim, podemos inferir que o tempo que o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, levará para apropriar-se das formas de estar no mundo como surdo não é curto, ainda mais em se tratando de uma criança na primeira infância que transita entre dois ambientes que compartilham línguas e modos de operar diferentes. Cabe-nos dar à criança um tempo para vivenciar e elaborar essas vivências, interagindo com seus pares surdos e ouvintes, o que nem sempre é viabilizado pelas novas políticas educacionais.

Suportados pela legislação, os municípios e estados vêm paulatinamente abrindo mão das escolas para surdos, dando preferência, conforme previsto em lei, para que o surdo faça sua formação na rede regular de ensino. Este processo, vivenciado em grande parte da história educacional dos surdos, já se mostrou ser pouco produtor, (MAHSHIE, 1995) constata que em suas pesquisas que os alunos surdos ou com déficit

auditivo, os quais não tiveram acesso às línguas de sinais não conseguiram superar a 4ª série do primeiro grau⁴.

No entanto, a proposta de educação inclusiva apresenta um custo significativamente menor, uma vez que pressupõe 35 alunos em sala de aula, diferente das denominadas escolas especiais, que compõem classes com no máximo 12 alunos em classe, conforme uma das possíveis leituras do capítulo II, artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases, o qual estabelece que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor”, prática dessa modalidade de ensino que interfere diretamente no custo da instituição educacional.

O discurso da socialização é forte e contundente, pois, para os que concordam com ele, ao chamado “deficiente”, a convivência social abre a porta para a normalidade. Entretanto, essa posição nos conclama a pensar a escola como um espaço privilegiado para a formalização de conhecimento, além da convivência social. Pelo senso comum, estar junto já garantiria ao surdo um privilégio, visto que não existe a expectativa de que esse sujeito tenha uma formação acadêmica que lhe permita desempenhar diferentes papéis nas relações profissionalizantes e familiares entre outras.

O discurso corrente, da parte dos dirigentes, é de que as crianças surdas, nas escolas intituladas inclusivas, têm boas relações sociais e são ajudadas por todos, perdendo-se a perspectiva de que, na situação de igualdade, tais crianças poderiam ajudar e serem ajudadas, ou seja, trocar com todos os pares. São raras ou quase nulas as notícias de mídia nas quais o surdo seja protagonista de sucesso acadêmico ou que o foco não seja somente as relações interpessoais no ambiente escolar.

Muitos devem estar perguntando: mas uma adequada inserção social já não é um ganho? É provável que a resposta seja positiva, porém, o que se coloca é: não estaríamos sucateando o espaço escolar, quando o restringimos a espaço de relações? Essas relações não acontecem, também, em outros espaços e espontaneamente? A resposta também é positiva e pode colocar a escola em um vácuo, dividindo espaço com instituições de lazer onde saberes são compartilhados, mas com outras características que não nos caberá aqui discutir.

⁴Na nomenclatura atual 5º ano do Ensino Fundamental I

Esta vem sendo a realidade imposta para as práticas educativas de instituições que se dispuseram, ou que lhes foi imposta a matrícula de alunos “de inclusão”, surdos, ou seja, alunos que demandam das instituições escolares formas de organização diferenciadas para atendê-los.

Cumpre-nos, portanto, discutir de que práticas falamos? Mas, antes disso, de que crianças, adolescentes, sujeitos surdos falamos, se é para esses que despendemos esforços para que uma educação de qualidade em um contexto no qual a educação para surdos tem, paulatinamente, saído da educação especial, mas encontrado poucas possibilidades de entrada na corrente principal da educação nacional.

Ao tomarmos conhecimento da organização dos sistemas educacionais em países como Suécia e Austrália, constatamos que diferente do Brasil a educação de surdos está contemplada nas políticas educacionais das escolas regulares, ocupando assim o lugar da educação de surdos e educação bilíngue respectivamente, e não como algo especial e a parte ao sistema como verificamos em nosso país.

Para sermos mais claros, ao mobilizar-se para não estar na corrente da educação especial e fazer parte da corrente principal da educação, estabelecendo e esclarecendo as especificidades dos sujeitos surdos, como participante de uma minoria linguística que se aglutina no entorno de uma língua visuo- gestual , a educação de surdos, na perspectiva da diferença, vê-se deslocada do ensino, de modo que não se reconhece na educação de deficientes e não encontra lugar na educação regular, como se não houvesse lugar para ela no contexto educacional .

Poucas escolas para surdos que existem hoje no Brasil, se reconhecem como escolas especiais, mas também não são reconhecidas como instituições do ensino regular, situação que limita a discussão da condição bilíngue do aluno surdo.

Enfim, para falarmos em educar surdos, temos antes de tudo que buscar esclarecer a que surdo nos referimos. Na maioria das vezes, estabelecemos *a priori* que o sujeito surdo deve usar a língua portuguesa na modalidade oral e, se não usá-la, “naturalmente” fará uso da língua de sinais.

O pressuposto de que todo surdo deve ser oralizado delineiam o perfil do trabalho que direcionamos para essa clientela. Essas duas principais

possibilidades – falar ou usar a língua de sinais – são as que norteiam duas correntes de trabalho que, durante os últimos dois séculos, e vêm tomando o cenário da educação destinada aos surdos, no mundo, com predomínio maior ou menor de uma ou de outra, a depender do recorte do contexto social e histórico que fizermos.

Assim, torna-se importante pensar como e onde a linguagem desses sujeitos se constrói e que língua se pretende para ele. Nessa perspectiva, o contexto escolar e o clínico fonoaudiológico serão espaços privilegiados para que essa construção ocorra, uma vez que sabemos ser improvável que a construção da língua de sinais aconteça no núcleo familiar, já que seus pais não são, no princípio, usuários fluentes nela.

São dois contextos de atuação caminhando, algumas vezes paralelamente, outras se contrapondo. Espaços importantes pelo papel social que representam os profissionais que têm autorização para falar da criança surda, a qual os pais não se sentem capazes de educar.

De um lado, ficam os profissionais que pautam seu trabalho na construção da língua falada, para que esta sustente a língua escrita. Em outra vertente, colocam-se profissionais que consideram a língua de sinais como primeira língua, a qual se estabelece como referência para a língua majoritária escrita. Abordemos, por conseguinte, essas duas principais possibilidades que têm grande influência na atuação pedagógica com a criança surda.

A PRÁTICA MONOLÍNGUE NA EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS

Na organização do trabalho dos profissionais que defendem o desenvolvimento da oralização do sujeito, tendo a fala como condição *sine qua non* para a construção da língua escrita. Independentemente do tempo que o aprendizado dessa língua demande, o objetivo será a fala, ainda que seja alcançada em idade avançada. No entanto, com os avanços tecnológicos, espera-se que até os cinco anos o sujeito já tenha um domínio significativo da oralidade da língua majoritária e será considerado um deficiente auditivo, na medida em que se considera seu déficit auditivo um defeito a ser tratado e curado.

Para tanto a qualidade funcional da performance e o tempo que isso levará para se efetivar poderão se estender o suficiente para que a sua desempenho escolar seja questionado, pois a baixa performance na oralidade pode impedir o sujeito de avançar no seu trajeto na escola regular. Constatase que, quando essa meta não é alcançada em tempo, a escola para surdos é uma opção cogitada, porém, já como marca de fracasso, ou seja, ele não foi capaz de falar, dessa forma, não poderá seguir no ensino regular.

Para que a criança surda alcance uma oralidade compreensível pelos outros, a presença da terapia fonoaudiológica é tida como imprescindível, uma vez que cabe a esse profissional a tarefa de treinar a fala.

Quando o desenvolvimento da fala da criança não acontece dentro do esperado, cabe à família assumir o ônus de procurar uma escola onde seu filho seja aceito, contudo, o deslocamento da criança já estará evidente, posto que não domina o português oral, tão pouco domina a Libras. Se isso acontece, é da criança o encargo de não ter conseguido falar e por consequência ter inviabilizado seu acesso á escrita.

A crença de que somente o surdo oralizado poderá vir a ser capaz de escrever embasa conceitos pedagógicos tradicionais, nos quais a alfabetização se dá a partir da referência na oralidade. Com base nesse princípio, o professor se verá impedido de prosseguir no trabalho sem os avanços do trabalho fonoaudiológico. Assim, o fonoaudiólogo deverá preparar a criança para que ela possa alfabetizar-se, prospectando reforços, antecipações, resumos e seleções das atividades a serem propostas para aquele determinado aluno. Importante pensarmos que esses trabalhos buscam referências claras em concepções estruturalistas de língua, linguagem e educação, posto que a fala e a escrita estabelecem uma estreita dependência.

A base que sustenta esse trabalho é a visão de sujeito dentro do padrão normativo, e os que por alguma peculiaridade se colocam fora dele serão tidos como deficientes, cabendo a eles a medicalização, de forma que possam aproximar-se do padrão. No caso dos surdos, os aparatos tecnológicos terão o papel de minimizar ou suprimir essa deficiência, para tanto, A.A.S.I. (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e IC (Implante Coclear) serão as primeiras opções dos profissionais da área da saúde, sejam eles os médicos ou os fonoaudiólogos. A terapia fonoaudiológica estará

na rotina de grande parte da vida da criança, porque sua aproximação da fala deverá ser o mais eficiente possível, estando o surdo próximo de ser considerado um ouvinte, ainda que isso nunca venha a acontecer.

A PRÁTICA BILÍNGUE/BICULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No trabalho bilíngue /bicultural para surdos encontramos a possibilidade de um sujeito fluente em duas línguas, a língua sinais e a língua portuguesa, sendo que o ele deverá ser apresentado à língua de sinais o mais cedo possível, pois ela será sua referência emocional, identitária, linguística, cultural e social, entre outras.

Essa língua será construída, quase na sua totalidade das vezes, no ambiente escolar, pois mais de noventa por cento dos surdos são filhos de ouvintes, o que inviabiliza a interação com os pais nos primeiros anos de vida, tornando as primeiras interações bastante reduzidas.

Esta perspectiva de trabalho educacional abre uma nova possibilidade de discussão do que deve ser considerado normal, uma vez que a diferença será reconhecida e haverá um trabalho a ser feito, para que seja socialmente respeitada.

Klein (2004, p. 88) ressalta: “As diferenças são construídas histórica, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade.”

Partindo desse princípio, é possível estabelecer parâmetros de desenvolvimento a partir da realidade constitucional do sujeito, qual seja, um sujeito com déficit auditivo, sendo que esse déficit será considerado não como marca das suas impossibilidades, mas como a referência da sua diferença, de maneira a determinar sua constituição e visão de mundo, que permite com que esse sujeito se posicione social e educacionalmente como um cidadão ativo e não como ônus para a sociedade.

De tal modo, o sujeito se constituirá a partir do recorte visual de mundo, e os parâmetros de desenvolvimento tornam-se possíveis de serem retomados, na medida em que sua diferença não será ignorada, mas também não será o único foco de referência. Espera-se que esse sujeito possa ter uma

performance parecida à de qualquer outro humano quando apresentado à uma língua o mais breve possível. Espera-se que essa apresentação se dê ainda na primeira fase da primeira infância (YOUNG, 2010). Tendo em vista que a primeira infância se restringe à faixa etária dos 0 aos 6 anos, expor a criança à língua de sinais até o terceiro ano de vida é uma meta a ser alcançada, para que uma educação bilíngue atinja seus objetivos plenos.

Ao tomarmos a educação bilíngue para surdos como nosso foco de discussão, reiteramos pontos, já discutidos como fundamentais, tais com a família, construção o mais cedo possível de uma língua acessível aos olhos, à fim de que o aluno surdo possa ter na escola um espaço que contribuía de forma significativa para sua história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui contextualizar a educação dos surdos com seus diferentes atores, sendo os principais a família, a criança e a escola, destacando a língua de sinais como um fator de aglutinação, sem o qual não poderíamos falar de Educação Bilíngue para Surdos.

Ao fazer uso dessa língua visuomotora, nós a revestimos de humanidade e fazemos dela um instrumento fundamental para a construção de um estudante surdo. Se concebermos a escola como um espaço no qual partilhamos conhecimento, a língua passará a ser um mediador, sem o qual as relações caem no vazio, o qual determinará não só a história de cada membro da comunidade surda, mas também da história da educação de surdos que pretendemos escrever daqui para frente.

Ao compartilharmos a ideia de que os professores e as escolas que se dispõem a educar os surdos podem ter um conhecimento básico da língua de sinais, estamos sendo cúmplices de um velho paradigma social, pelo qual aos que tomamos como deficientes não precisamos dedicar tempo ou esforços, a fim de que se tornem cidadãos de fato. Se a corrente principal da educação não encontra espaço para discutir e definir ações para que uma educação de qualidade seja oferecida a todos, irrestritamente, cabe-nos estabelecer espaços de qualidade educacional para que os estudantes surdos possam constituir-se, de tal forma que ao estar na escola regular, possam distinguir-se como surdos, usuários de uma língua visuomotora e

pertencentes a uma minoria linguística, de sorte a reivindicar seus direitos e reconhecer seus deveres.

Ignorar essa ideia seria como acreditar que uma criança pode construir conhecimentos específicos nas diferentes disciplinas, nos seus diferentes níveis, sem que tenha uma língua mediadora para tanto e assim ignorar séculos de estudos, nos quais ficou comprovado que é a língua que nos faz Humanos e é esse o instrumento de maior valia no construto sociocultural.

Seria ignorar um número considerável de estudos, dentre os quais os dos pesquisadores sócio- históricos, sobre o papel mediador da língua, e essa como instrumento privilegiado da interação social e, por consequência, acreditar que podemos aprender em um trabalho solo e solitário, sem que existam trocas entre os pares.

Muitas vezes, esquecemos que o estar juntos que nos importa é o fato de podermos trocar; talvez esse seja o grande engano da educação inclusiva: esquecer que, ao colocarmos os surdos na escola regular, temos por obrigação garantir-lhes a possibilidade de trocas com os diferentes grupos, coetâneos e não coetâneos, para que eles possam refletir sobre suas elaborações e confrontá-las com a dos outros, devendo, para tanto, conhecer e reconhecer-se.

Saber-se surdo é condicional para estar em qualquer ambiente social e principalmente no ambiente escolar, uma vez que é essa condição que permitirá ao sujeito saber onde e quando a sua diferença se impõe como impedimento. De fato, os impedimentos existirão para os surdos, como existem para todos os sujeitos, ou serão percebidos simplesmente como um modo diferente de atuar.

E se perceberem-se impedidos, os surdos deverão saber que todos são passíveis dessas circunstâncias, visto que, por sermos humanos, somos falíveis e que são essas possíveis falhas que nos fazem aprender a driblar nossas impossibilidades, encontrando caminhos para as possibilidades.

Difícilmente conseguiremos dizer que construímos uma escola que efetivamente inclua, enquanto não construirmos uma sociedade que respeite a diferença enquanto diferença e não como um *habeas corpus* dado àqueles que não conseguiram fazer-se normatizados.

Voltando ao início, propor educação de qualidade para surdos é disponibilizar-se a mudanças que façam possíveis não somente educar, mas também modificar nosso olhar para o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. Senado Federal. Lei nº 12.303 de 3 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado emissões otoacústicas evocadas. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 03 ago. 2010. p. 1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=241143&norma=262076>>. Acesso em: 03 ago. 2011.
- CAMPOS, S.R.L. Aspectos do processo de construção de língua de sinais de uma criança surda, filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- KLEIN, M. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-99.
- KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1. p. 15-26.
- MAHSHIE, S.N. *Educating deaf children bilingually*. Washington: Pre-College Programs Gallaudet University Press, 1995.
- MORGAN, G. Os sinais da aquisição da língua. In: MOURA, M. C.; VERGAMIMI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008. p. 79-111.
- PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- RAFAELI, Y. Um estrangeiro em sua casa. In: VORCARO, A. (Org.). *Quem fala na língua? sobre as psicopatologias da fala*. Salvador, BA: Ágalma, 2004. p. 285-294. (Coleção Psicanálise da Criança, V. 15).

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. 1997, 21 a 23 de julho, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Lítera Maciel, 1997. p. 32-47.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação para surdos. In: _____. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____. A escola para surdos e suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, v.7, n.2, p. 21-34, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.